La reformulation : acquisition et diversité des discours

Reformulation : Acquisition and Discourses diversity

Claire Martinot et Clara Romero

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1291>

DOI : 10.4000/praxematique.1291

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 7-18

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Claire Martinot et Clara Romero, « La reformulation : acquisition et diversité des discours », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 52 | 2009, mis en ligne le 31 octobre 2013, consulté le 22 septembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1291> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1291>

La reformulation : acquisition et diversité des discours

cahiers de **praxématique**

52 – 2009

Revue semestrielle, publication de Montpellier III

La reformulation: acquisition et diversité des discours

Numéro coordonné par Claire Martinot & Clara Romero

Sommaire

Claire MARTINOT & Clara ROMERO

Présentation : La reformulation : acquisition et diversité des discours 7

Résumés/Abstracts 19

Claire MARTINOT

Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle 29

Marie LEROY-COLLOMBEL

La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans 59

Anne PÉGAZ-PAQUET

Quand la reformulation s'invite à l'école... 81

Sonia GEROLIMICH

Comprendre et reformuler des textes en langue inconnue 109

Clara ROMERO

Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants : une quadruple illusion 133

Agnès STEUCKARDT

Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique 159

Valérie BRUNETIÈRE

Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations du langage des enseignant.e.s de yoga 173

Lectures et points de vue

Alice KRIEG-PLANQUE

La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique. Annales de l'Université de Franche-Comté, n° 847, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2009, 148 p.

(Arnaud Richard)

203

Alain RABATEL (éd.)

Les Reformulations pluri-sémiotiques en situations didactiques et professionnelles. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010, 298 p.

(Camille Capelle & Véronique Carrière)

207

Leo SPITZER

Études sur le style. Analyses de textes littéraires français (1918-1931). Trad. de l'allemand par Jean-Jacques Briu. Présentation par Étienne Karabétian, Paris, Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues, 2009, 409 p.

(Agnès Steuckardt)

214

Françoise DUFOUR

De l'idéologie coloniale à celle du développement. L'Harmattan, 276 p.

(Laura Calabrese Steimberg)

218

Cahiers de praxématique 52, 2009, 7-18

Claire Martinot & Clara Romero

Université Paris Descartes — Laboratoire MoDyCo (C.N.R.S. — U.M.R. 7114)

Présentation

La reformulation : acquisition et diversité des discours

La reformulation est un phénomène langagier particulièrement fréquent, mais qui n'est devenu objet de description que depuis 30 ans à peine. Ce phénomène a d'abord attiré l'attention des linguistes s'intéressant au mode de production du discours oral dans un cadre conversationnel. Ce mode de production du discours oral a ensuite fait l'objet de nombreuses analyses à orientation plutôt pragmatique, didactique ou focalisées sur la valeur des connecteurs. On peut dire qu'aujourd'hui, de nouveaux courants ou sensibilités linguistiques s'en sont emparés, chacun privilégiant tel ou tel niveau d'analyse, tel ou tel terrain d'investigation.

Nous rappellerons d'abord brièvement comment ce concept descriptif est né et dans quels termes la réflexion ou le débat ont été posés.

Nous montrerons ensuite comment les articles ici rassemblés renouvellent le point de vue sur la reformulation en montrant à la fois comment, dans des contextes très divers, les locuteurs reformulent, mais aussi ce que les procédures de reformulation nous apprennent sur le fonctionnement de la langue dans des domaines aussi différents que le contexte acquisitionnel ou le contexte de production d'un discours publicitaire ou politique.

Bref historique

C'est à partir de l'étude des marqueurs de reformulation que le concept de reformulation a émergé en tant qu'objet de description au début des années 1980 (Gülich & Kotschi, 1983). Dans le cadre de l'analyse du français parlé dans ses aspects communicatifs et interactionnels, Gülich et Kotschi (*ibid.*) montrent comment les locuteurs

posent, entre certains énoncés qui se succèdent, directement ou non, l'existence d'une relation paraphrastique — il s'agit de « paraphrase contextuelle » (Ungeheuer, 1989) ou de « paraphrase communicative » (Rath, 1979 ; Wenzel, 1981 ; Warmhoff, 1981) — qui prend la forme suivante :

1. Énoncé source (E.S.).
2. Marqueur de reformulation paraphrastique (M.R.P.).
3. Énoncé doublon (G. & K., 1983, 308) renommé « énoncé reformulateur » (E.R.) (G. & K., 1987).

C'est donc le marqueur de reformulation qui est investi de la mise en relation paraphrastique entre l'E.S. et l'E.R. et qui est la trace des actes verbaux que réalise intentionnellement le locuteur. Si les travaux que nous venons de mentionner étaient novateurs en leur temps, on peut se demander pourquoi les auteurs n'ont pas fourni de définition de la reformulation. Peut-être est-ce parce qu'ils ont considéré que les actes de reformulation n'étaient qu'une manière parmi d'autres d'accomplir des actes illocutoires, des actes perlocutoires, des actes qui réalisent une espèce de superstructure du texte, des actes déterminés par la nature dialogale d'un texte, des actes qui établissent des formes particulières de composition textuelle (*ibid.*, 24-25) ; ou parce que la relation paraphrastique entre l'E.S. et l'E.R. 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 » ; ou encore parce qu'ils ont remarqué et signalé (G. & K., 1983, 308) que certaines reformulations n'étaient pas introduites par un M.R.P., ou que l'on devait distinguer au moins deux catégories différentes de M.R.P., la première établissant une relation paraphrastique (*c'est-à-dire, je m'explique*), la seconde (*ah, alors, hein*) étant beaucoup plus problématique puisque c'est le contexte qui « décide » de leur fonction argumentative, interactive, phatique, de structuration de la conversation (*ibid.*, 317). En tous cas, il s'est révélé plus complexe que prévu de poser des critères définitifs.

La présence d'un M.R.P. et la relation d'équivalence sémantique entre l'E.S. et l'E.R. ont donc été tout à la fois posées par Gülich et Kotschi comme critères de reconnaissance d'une reformulation et remises en cause en tant que telles dès 1983. Les M.R.P. sont les traces du tra-

vail ou de l'effort que fournissent les locuteurs pour organiser le discours, les reformulations tendent donc, pour les auteurs, à *améliorer l'E.S.* Cette vision « optimiste » du rôle des reformulations entraîne la représentation, chez Gülich et Kotschi (*ibid.*, 314) que les *interlocuteurs coopèrent* pour résoudre les problèmes de la formulation. Ce point de vue sur la reformulation présuppose une *activité métalinguistique consciente* de la part des locuteurs. La description de cette activité n'est cependant pas centrale dans les travaux de 1983 et 1987 ; elle apparaît dans la publication de 1986 où les auteurs analysent certains procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif. Une dernière caractéristique de ces travaux premiers — travaux qui ont parfaitement posé les jalons des débats ultérieurs sur les critères définitoires de la reformulation — est celle de l'empan de discours pris en compte pour l'analyse. Gülich et Kotschi analysent les M.R.P. et les reformulations paraphrastiques dans des *unités de discours complètes* et jamais de façon isolée. Cela n'a pas beaucoup de sens de dire, par exemple, qu'un mot reformule un autre mot.

Quelques repères actuels sur les recherches autour de la reformulation : de nouveaux critères définitoires

Relativement à la problématique qui a occupé Gülich et Kotschi, les travaux ultérieurs que nous nous contenterons d'évoquer, ont adopté deux attitudes différentes. Soit ils ont accepté les critères que nous avons rappelés ci-dessus (en italiques) et ont analysé d'autres types de discours que les conversations orales : échanges didactiques (Le Cunff, 2008 ; Spanghero-Gaillard & Arroyo, 2008 ; Ishikawa, 2008 ; Volteau & Garcia-Debanc, 2008) ; productions écrites comportant des auto-reformulations (Donahue, 2007 ; Gannett, 2007) ; soit ils ont réfuté au moins un des six critères de Gülich et Kotschi et en ont éventuellement ajouté d'autres. Ainsi par exemple Martinot (1994, 2000, 2003, 2007), Martinot *et al.* (2009), Rabatel (2007, 87) considèrent que la caractéristique principale de la reformulation est de *construire le sens des énoncés*.

La construction du sens en langue est déterminée par un grand nombre de facteurs linguistiques et situationnels intriqués, mais pour notre propos, nous retiendrons que la construction du sens lors de la production orale ou écrite résulte d'une négociation entre « deux

forces contradictoires et solidaires, la force de variation et la force d'invariance qui s'appliquent sur l'énoncé source pour le modifier et le conserver » (Martinot, 1994, 288). On trouve le même point de vue chez Bouchard et Parpette (2008, 65), qui posent que la reformulation est régie par une « double contrainte imposant à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial », ou encore chez Vion (1992/2000, 219), qui définit la reformulation comme une « reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus ».

Cette dialectique du même et de l'autre soulève une question importante qui divise nombre d'auteurs : une reformulation doit-elle nécessairement poser une relation paraphrastique ? Autrement dit, l'invariant doit-il être nécessairement sémantique ? Quoi que l'on réponde, et surtout si l'on répond par l'affirmative, une autre question (aussi cruciale que complexe pour la sémantique) émerge aussitôt, qui est de savoir ce qu'est une relation paraphrastique. Entre deux énoncés, le jugement de paraphrase d'informateurs est (pour diverses raisons) éminemment fluctuant, et l'*identité* sémantique naturellement impossible (non substituabilité en situation ou en discours, due par exemple à une différence de point de vue énonciatif, de thématisation...). Seule une certaine *équivalence* sémantique peut donc être circonscrite ; reste à savoir de quel ordre elle est (signification, référence, fonction pragmatique...) (Fuchs, 1982).

Si l'on répond par la négative, cela signifie que l'E.R. peut modifier le sens de l'E.S., à condition que le moule syntaxique reste identique. Cette dernière option est celle d'une partie des chercheurs s'intéressant à l'acquisition de la langue maternelle ou étrangère à travers la reformulation, étant donné que des énoncés sans aucun doute reformulés par de très jeunes enfants (ou par leurs parents) modifient le sens de leurs E.S. respectifs tout en conservant la construction ; mais c'est aussi le cas chez des auteurs spécialistes de l'analyse de discours polémiques comme Steuckardt (2007, 72), qui signale que la « reformulation polémique [...] reprend une opération de formulation sur un état des choses qui avait été initiée par l'adversaire ainsi que, souvent, le moule syntaxique et plusieurs des mots qu'il a lui-même utilisés, mais elle y coule un matériau lexical d'orientation argumentative tout opposée ». Dans le cadre d'un débat polémique, on est bien obligé d'admettre que l'énoncé second est une reformulation de l'énoncé premier, que l'énoncé second dit autre chose, et que l'ensemble des interac-

tions ne repose pas sur une attitude coopérative (Montagne, 2008, 98). Rabatel (2008, 199) rappelle à juste titre que les « locuteurs peuvent trouver avantage au dissensus ». Dans le cas d'un contexte interculturel où les locuteurs n'arrivent pas à coopérer, l'E.R. peut déstabiliser le locuteur auteur de l'E.S. (Orchowska, 2008, 283).

Cette situation, beaucoup plus fréquente que ne l'avaient envisagé les tenants d'une vision optimiste de la reformulation, correspond à la définition que Martinot (1994, 2007, 179) — reprise par Orchowska (2008, 284) — avait proposée, définition qui permet de rassembler aussi bien les répétitions (formellement identiques) que les paraphrases (sémantiquement équivalentes) et les reformulations avec changement de sens : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation. »

Deux critères cependant ne font plus débat actuellement : la plupart des auteurs admettent que les marqueurs de reformulation ne sont pas nécessaires à l'existence d'un E.R., ce qui n'implique pas qu'il ne soit plus besoin de décrire les M.R. (Rossari, 1990, 1997, 2000). La dimension métalinguistique de la reformulation est admise par tous les auteurs, à la différence près que, pour certains, l'activité métalinguistique du locuteur doit être explicite, c'est notamment le cas dans les interactions en contexte pédagogique (Le Cunff, 2008, 204), tandis que, pour d'autres, la mise en relation par le locuteur d'un E.S. et d'un E.R. confirme le postulat de Harris (1988) que la métalangue est dans la langue (Martinot, 2007, 182 ; Steuckardt, 2007, 72 ; Rabatel, 2007, 76 (note 2) ; Doggen, 2008, 272).

Le nouvel ouvrage coordonné par Rabatel « les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation » (voir dans cette livraison le compte-rendu) situe la problématique de la reformulation dans une nouvelle perspective particulièrement complexe puisqu'il s'agit de voir comment la reformulation gère la pluri-sémioticité des supports didactiques constitués de langue et d'images, de langue et de schémas... Est-il légitime alors de parler de reformulation entre deux systèmes sémiotiques différents ? Cette question est d'autant plus importante qu'elle est au centre de la parole pédagogique qui doit toujours faire des va-et-vient entre plusieurs supports de nature diverse, elle « ouvre également des perspectives stimulantes, au plan anthropologique, sur

la globalité des processus de pensée et d'apprentissage, grâce aux synergies entre gestes et paroles ».

Présentation des articles

Les sept articles rassemblés dans ce numéro fournissent un échantillon de la variété des discours que l'on peut utiliser comme corpus pour analyser les phénomènes de reformulation :

- corpus oraux de (jeunes) enfants (Leroy-Collombel, Martinot, Pégaz-Paquet) *vs* corpus oraux d'adultes (Brunetière, Steuckardt) *vs* corpus écrits provenant d'adultes et de jeunes adultes (Romero, Gerolimich),
- corpus sollicités (Brunetière : consignes à des élèves de yoga, Gerolimich : traduction du français vers l'italien, Martinot : restitution d'histoire, Pégaz-Paquet : exercice scolaire de reformulation) *vs* corpus authentiques (Leroy-Collombel : échanges enfant-adulte, Romero : emballages de produits courants, Steuckard : débats parlementaires).

Derrière la variété des corpus utilisés dans les articles de cette livraison, tous les auteurs décrivent comment les locuteurs reformulent. Ils analysent le différentiel entre l'E.S. et l'E.R., différentiel qui permet à la fois d'établir une zone d'invariance et une zone de changement dans l'E.R. par rapport à l'E.S. Les perspectives d'analyse diffèrent selon les auteurs en partie en fonction du mode de construction du sens qui émerge dans tel ou tel type de reformulation.

Ce numéro s'organise autour de deux axes :

- I. Les quatre premiers articles illustrent le rôle de la reformulation dans le processus d'acquisition de la langue maternelle (Martinot, Leroy-Collombel, Pégaz-Paquet) ou d'une langue étrangère (Gerolimich). La construction du sens se réalise soit à travers des reformulations paraphrastiques (au sens large d'équivalence approximative dans le contexte d'énonciation) du fait de la consigne donnée aux locuteurs ou scripteurs, soit, lorsque l'enfant est très jeune (Leroy-Collombel), à travers l'interaction mère-enfant, et, dans ce cas, ce peut être la mère qui reformule les énoncés de l'enfant.

Les reformulations paraphrastiques (de l'approximation sémantique à la stricte équivalence) sont de façon évidente celles

qui manifestent le mieux la maîtrise grandissante de la langue, contrairement aux reformulations qui modifient le sens, et dans certains cas à celles qui répètent l'E.S. En demandant à des enfants de 4 à 10 ans de restituer la même histoire que celle qui vient de leur être lue, Martinot montre que d'une part la capacité paraphrastique des enfants ne s'applique pas de la même façon sur des prédictions simples ou complexes et que d'autre part les types de paraphrases tendanciuellement plus nombreux à un âge donné peuvent être ordonnés du plus simple au plus complexe à produire.

Avant que les enfants ne parviennent au stade des reformulations paraphrastiques, ils produisent, dans une sorte de jeu de manipulation des énoncés, des reformulations qui modifient — le plus souvent — le sens des énoncés sources et encore avant, des reformulations répétitives. Cette aptitude à reprendre à l'identique ou non un premier énoncé est induite par l'attitude reformulatrice de l'interlocuteur privilégié de l'enfant, manifestant, pour l'enfant, l'importance de la parole dans la production du sens et fournissant un modèle approprié aux énoncés déviants de l'enfant. C'est ce que montre la contribution de Leroy-Collombel qui décrit un corpus d'interactions entre une petite fille et sa mère. Les reformulations de la mère concernant surtout les niveaux phonologique et morphologique des énoncés enfantins.

Ainsi, l'activité reformulatoire des locuteurs est-elle naturelle et précoce, elle se confond avec le processus d'acquisition. Elle peut être cependant exploitée et systématisée dans le cadre scolaire de l'apprentissage de la langue orale et écrite. C'est ce que montre Pégaz-Paquet qui donne comme consigne aux élèves de 8-9 ans qu'elle observe, de dire la même chose qu'un énoncé source qui leur est donné, en synthétisant les informations de cet énoncé source. Ce travail oral de restitution et de condensation des informations semble améliorer non seulement la maîtrise de la langue orale mais aussi celle de la langue écrite.

Enfin, l'activité reformulatoire joue un rôle particulièrement important dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour illustrer cela, Gerolimich donne comme consigne à des scripteurs italophones, auteurs de son corpus d'analyse,

de traduire en italien plusieurs documents rédigés en français. La traduction est vue comme un type de reformulation paraphrastique qui permet à l'observateur, mais sans doute aussi au scripteur lui-même, de reconstituer les opérations mentales sous-jacentes dans l'activité d'interprétation des textes.

2. Si, pour le linguiste, l'analyse des reformulations se révèle être un véritable outil d'investigation à la fois des stratégies de compréhension et de production des locuteurs mais aussi des zones de difficulté, de productivité et de plasticité paraphrastique de la langue, pour le locuteur tout-venant, l'activité reformulatoire correspond au « travail » conscient ou non qu'il fait pour approcher au plus près ce qu'il se représente comme pouvoir ou devoir être dit. C'est ce que montrent les trois autres articles de cette livraison. La reformulation relève alors plutôt d'une stratégie argumentative (Romero et Steuckardt), et/ou d'une stratégie de clarification (Brunetière), et dans tous les cas, d'une activité épilinguistique.

La stratégie argumentative du discours publicitaire est abordée de façon originale par Romero qui révèle sur quelles illusions se construit le discours publicitaire. Les énoncés reformulés sur les emballages de produits ne construisent pas, en fait, un sens précis qui serait le résultat d'une série de reformulations, mais tentent de donner au destinataire du message l'illusion d'une information rigoureuse, d'un choix ou de la nouveauté. Sous couvert de nouvelles formules et formulations, le contenu du message reste étonnamment stable, répétitif.

Un autre type d'illusion est mis au jour par Steuckardt qui recourt à un corpus provenant de débats parlementaires pour démontrer de façon très convaincante que le jeu reformulatoire se situe entièrement dans la relation entre l'énoncé X (premier) et l'énoncé Y (second, reformulant) et non pas dans l'instruction que le connecteur pourrait donner à cette relation. Le connecteur de reformulation obéit, en fait, à la relation X-Y. L'examen attentif des connecteurs « réputés paraphrastiques », *c'est-à-dire* et *autrement dit* montre qu'ils introduisent de fausses paraphrases. « Ces discordances, par l'effet de double-jeu qu'elles créent, font de ces connecteurs des outils polémiques redoutables. »

Brunetière propose un corpus d'analyse tout à fait inédit : d'une part, l'ensemble des consignes données par de futurs professeurs de yoga à des élèves, consignes qui renferment les auto-reformulations qui sont décrites dans l'article, et d'autre part un ensemble de questionnaires remplis après coup, par ces futurs professeurs, et dans lesquels l'auteure recherche comment se manifeste le degré de conscience linguistique des locuteurs, ce qu'elle appelle les « normes subjectives ». Les consignes données pour la réalisation par les élèves de la posture demandée illustrent parfaitement les reformulations pluri-sémiotiques qu'analyse Rabatel dans son dernier ouvrage (cf. compte-rendu dans cette livraison).

Références bibliographiques

- BOUCHARD R. & PARPETTE C.,
2008, « Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 55-72.
- DOGGEN J.,
2008, « Reformulations didactiques : effets sur la prise de notes d'étudiants francophones », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 269-279.
- DONAHUE T.,
2007, « Activités de reformulation dans des textes d'étudiants en première année universitaire » in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 243-269.
- FUCHS C.,
1982, *La paraphrase*, Paris, PUF.
- GANNETT C.,
2007, « Engaging 'Reformulation' : Writing Centers as Sites for Multitiered Reformulation », in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 341-366.
- GÜLICH E. & KOTSCHI T.,
1983, « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française*, n° 5, 305-351.
- GÜLICH E. & KOTSCHI T.,
1986, « Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten

aus mündlicher Kommunikation Reformulation », in W. Motsch (éd.).

GÜLICH E. & KOTSCHI T.,

1987, « Les actes de reformulation dans la consultation *la dame de Caluire* », in Pierre Bange (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, 15-81.

HARRIS Z. S.,

1988, *Language and Information*, New York, Columbia University Press. Trad. fr. (2007) Amr. H. Ibrahim et C. Martinot, *La langue et l'information*, Paris, C.R.L.

KARA M. & WIEDERSPIEL B.,

2007, « Anaphores résomptives et reformulations », in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 97-121.

ISHIKAWA F.,

2008, « La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant en classe de langue », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 241-251.

LE CUNFF C.,

2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 203-220.

MARTINOT C.,

1994, *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de Doctorat sous la direction de Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris 8.

MARTINOT C.,

2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages*, n° 140, 92-123.

MARTINOT C.,

2003, « Les acquisitions tardives en français langue maternelle », in C. Martinot & Amr. H. Ibrahim (éd.), *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimé, 39-69.

MARTINOT C.,

2007, « Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle », in Mohamed Kara, *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 179-211.

- MARTINOT C., KUVAC-KRALJEVIC J., BOSNJAK-BOTICA T. & CHUR L.,
2009, « Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition », in Amr. H. Ibrahim (éd.), *Prédicats, prédication et structures prédicatives*, Paris, C.R.L., 50-81.
- MASSERON C., 2007, « Paraphrase, synonymie et reformulation lors d'un travail d'explication interprétative », in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 213-242.
- MONTAGNE C., 2008, « La reformulation : une stratégie en situation de débat politique ? », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 91-103.
- ORCHOWSKA I., 2008, « Vers une typologie fonctionnelle des reformulations en situation de communication interculturelle », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 281-293.
- RABATEL A., 2007, « Répétitions et reformulations dans *l'Exode* : coénonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur », in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 75-96.
- RABATEL A., 2008, « Stratégie discursive de concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique) », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 187-202.
- RATH R., 1979, *Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung im gesprochenen Deutsch*, Göttingen, Vandenhöck & Ruprecht.
- ROSSARI C., 1990, « Projet pour une typologie des opérations de reformulation », *Cahiers de linguistique française*, n° 11, 345-259.
- ROSSARI C., 1997 (2^e éd.), *Les opérations de reformulations*, Bern, Peter Lang.
- ROSSARI C., 2000, *Connecteurs et relations de discours : des liens entre connexion et signification*, Presses universitaires de Nancy.
- SPANGHERO-GAILLARD N. & ARROYO E.,
2008, « Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques : exemples, analyse et implications en formation de formateurs », in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Élisabeth Richard (éd.) : *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 309-320.

- STEUCKARDT A.,
2007, « Usages polémiques de la reformulation », in Mohamed Kara (éd.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, 55-74.
- UNGEHEUER G., 1969, « Paraphrase und syntaktische Tiefenstruktur », *Folia Linguistica*, n° 3, 178-227.
- VION R., 1992, 2000, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C.,
2008, « Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées ? » in Martine Schuwer, M.-Claude Le Bot & Elisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 253-268.
- WARMHOFF S., 1981, « Die Funktion der Paraphrase in gesprächspsychotherapeutischen Beratungen », *Deutsche Sprache*, n° 9, 97-118.
- WENZEL A., 1981, « Funktionen kommunikativer Paraphrasen. Am Beispiel von Gesprächen zwischen Bürgern und Beamten im Sozialamt » in P. Schröder & H. Steger (éd.), 385-401.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 19-28

Résumés/Abstracts

Claire MARTINOT

Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle

L'acquisition de la maîtrise paraphrastique est aussi inexplorée, dans le champ de la recherche sur l'acquisition de la langue maternelle, qu'incontournable pour l'enfant de 4 ans environ, qui est encore très loin d'être parvenu à la maîtrise achevée de sa langue maternelle. Cet article a pour objectif de montrer que les paraphrases produites par des enfants d'âges différents nous renseignent sur les stades successifs d'acquisition, évalués à partir du différentiel qualitatif que l'on peut décrire entre un énoncé source et un énoncé reformulé sous forme paraphrastique.

Le corpus est recueilli auprès de 60 enfants (15 enfants de 4, 6, 8 et 10 ans) qui ont restitué, immédiatement après l'avoir écoutée une fois, une histoire d'environ 500 mots.

Un échantillon représentatif de 13 prédictions simples (contenant un seul prédicat) et complexes (contenant deux prédicats) a été sélectionné dans le texte source et comparé systématiquement à toutes les reformulations paraphrastiques produites par tous les enfants.

Les résultats de l'analyse linguistique montrent que la capacité paraphrastique s'accroît et se diversifie en fonction de l'âge. Selon le type de complexité, syntaxique et/ou sémantique, de l'énoncé source, mais

aussi selon sa potentialité à être paraphrasé, la difficulté n'est pas la même. Enfin, le résultat le plus important montre que les procédures de reformulations paraphrastiques sont attestées tendanciellément selon l'ordre suivant : paraphrases descriptives, puis sémantiques, puis transformationnelles et enfin fonctionnelles.

Mots-clés : Paraphrases, reformulations, prédications simples et complexes, complexité syntaxique, acquisitions tardives, français langue maternelle.

Paraphrastic Reformulations and Stages in the Acquisition of French as a mother Tongue

The acquisition of paraphrastic mastery is conspicuous by its absence in surveys in the field of research on the acquisition of the mother tongue, a skill that is indispensable for the child around the age of 4 years who is still a long way from having achieved a mastery of her mother tongue. This article aims to show that these paraphrases, produced by children of a range of ages, tell us about the different stages of acquisition, assessed by the qualitative differences that can be described between a source statement and one that has been reformulated in its paraphrastic form. The study group consisted of 60 children (in groups of 15 aged 4, 6, 8 and 10 years) who were asked to recount a story of 500 words immediately after having heard it told to them once.

A representative sample of 13 simple (containing a single predicate) and complex phrases (containing two predicates) was selected from the source text and systematically compared to the full set of paraphrastic reformulations employed by all the children.

The results of the linguistic analysis show that the paraphrastic capacity increases and becomes more diverse with age. Depending upon the type of complexity, either syntactic and / or semantic, the difficulty varies according to the source statement, but also on the basis of its potential for being paraphrased. Finally, the most important result demonstrates that paraphrastic reformulation procedures are encountered in the following order: descriptive paraphrases, then semantic, followed by transformational and, finally functional ones.

Keywords: Paraphrases, reformulation, simple and complex predications, syntactic complexity, late Language acquisition, French as a mother Tongue.

Marie LEROY-COLLOMBEL

**La reformulation dans les interactions adulte-enfant :
une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans**

Cet article s'intéresse à la reformulation corrective dans le cadre des interactions naturelles entre un enfant âgé de 1 ; 06 à 2 ; 08 et sa mère en prenant pour point de départ les énoncés non conformes de l'enfant, au niveau de la phonologie, de la morphosyntaxe, du lexique et/ou de la pragmatique. Les résultats du codage et de l'analyse détaillée de 5 séances d'enregistrements montrent tout d'abord que la reformulation par l'adulte des énoncés non conformes de l'enfant (hétéro-reformulation), le plus souvent implicite, peut être envisagée comme un procédé d'étayage évoluant avec l'âge de l'enfant, en ce qui concerne les types de reformulations (de la simple répétition corrective du mot erroné à son intégration dans un énoncé complexe), les niveaux linguistiques pris en compte (d'abord phonologie et morphosyntaxe, puis lexique lorsque les deux premiers commencent à se stabiliser), et une augmentation au moment de périodes charnières, comme le passage des énoncés à un mot aux énoncés à deux mots. Les reformulations effectuées par l'enfant lui-même (auto-reformulations) sont d'abord sollicitées par l'adulte — ce qui nous apporte des indications sur les capacités linguistiques que la mère prête à son enfant à un âge donné —, avant d'être produites spontanément par l'enfant, qui devient capable, progressivement, de repérer de lui-même l'écart entre sa production et la « norme » et de s'auto-corriger. Ces auto-corrections constituent, de même que les erreurs produites, un lieu privilégié pour observer le processus de construction et d'appropriation de sa langue par l'enfant.

Mots-clés : acquisition, reformulation, étayage, auto-correction.

***Reformulation in Adult-child Interactions:
a Longitudinal Analysis between 1; 06 and 2; 08***

This paper focuses on corrective reformulation in a mother-child dyad based on spontaneous data recorded monthly for one hour when the child was 1; 06 to 2; 08. We coded and analyzed the child's incorrect productions (at the phonological, morphosyntactical, lexical and/or pragmatic levels) in five recordings.

The adult's reformulations (other-reformulations) are embedded in the following speech turn most of the time, and could be considered as a scaffolding process. This type of reformulation evolves as the child grows up, as far as the mother's strategies (from simple repetition to expansion) and the linguistic levels involved (from phonology and morphosyntax to the lexicon) are concerned. We notice an increase of other-reformulations during transitional periods, for example during the evolution of one-word to two-word utterances. Since self-reformulations (produced by the child herself) are at first elicited by the mother, we can observe which linguistic abilities she seems to attribute to her child at different periods of time. The child then becomes able, by herself, to locate the discrepancies between her productions and the conventional forms adopted by her adult environment, and to correct herself without any help from her mother. This process involving other- and self-reformulations, and the types of errors that are corrected, reveal how the child progressively constructs and appropriates language in dialogue.

Keywords: Acquisition, Reformulation, Scaffolding, Self-correction.

Anne PÉGAZ-PAQUET

Quand la reformulation s'invite à l'école...

Cet article rend compte d'une expérimentation menée auprès de trois groupes d'élèves de 7-9 ans dans trois écoles élémentaires françaises. Nous avons étudié leurs compétences en production orale et/ou écrite à travers un exercice de reformulation synthétique de la production orale de l'un d'entre eux.

Nous avons comparé les résultats de la classe test avec ceux des deux classes contrôles.

Les élèves de la classe test avaient mené au préalable un travail à l'oral à propos des constructions nominales pour créer des personnages terrifiants dans le cadre d'un projet d'écriture. Ils ont d'abord reformulé à l'oral la description d'un personnage imaginé par un de leurs camarades. Ils l'ont ensuite reformulée à l'écrit afin d'informer leur enseignante absente lors de l'exercice oral.

Pour les classes témoins, il ne s'est agi que de la reformulation écrite de cette même description orale.

Nous avons ainsi remarqué des différences dans la restitution des informations et notamment dans la capacité des élèves du groupe test à produire des énoncés reformulés contenant des groupes nominaux enrichis, tant à l'oral qu'à l'écrit, énoncés différents de ceux produits par les deux groupes contrôles qui n'avaient pas abordé les constructions nominales à l'oral.

Ceci a également montré que les procédures investies à l'oral pouvaient être transférées à l'écrit, qui en était par conséquent amélioré.

Mots-clés : oral, écrit, reformulation, école élémentaire, didactique.

When Reformulation Comes into School...

This article describes an experiment conducted with three groups of pupils aged 7-9 in three French elementary schools. We studied their oral and/or written production skills through the oral or written reproduction of the original telling that one of them delivered.

We compared the results in the test group with those of the control group. Previously, test group pupils had been working orally on nominal constructions within a writing project by exploring how to evoke terrifying characters. After listening to every one's individual evocation, they picked one they could agree on and were asked to give a detailed description of him. They also did a written version for the teacher who was kept out of the room during the oral retelling.

For the control groups, it was just a written rewording of the oral description.

Differences were noticed in the restitution of the information. For instance, there was a greater capacity for pupils in the test group to reformulate in a different and more creative way, with enriched nominal groups, both in their oral and/or written performance, as opposed to those who had never worked on nominal constructions orally.

Another conclusion was that there was a payoff from the investment in the oral process that spilled over into the written versions which ended up being of a higher standard.

Keywords: Oral, Written, Reformulation, Elementary School, Didactic.

Sonia GEROLIMICH

Comprendre et reformuler des textes en langue inconnue

Dans cette étude, nous montrons qu'il est possible — à travers la reformulation — de comprendre quels sont les mécanismes sous-jacents à la compréhension des textes. Dans ce but, nous analysons les stratégies mises en œuvre par des italophones qui se trouvent dans la situation de devoir comprendre et reformuler dans leur propre langue des textes en français, langue inconnue pour eux. Nous présentons dans ce travail les différents procédés utilisés par ce type de lecteurs, tels que la mobilisation des connaissances antérieures, qui sont à la fois linguistiques, textuelles (familiarité avec certains genres discursifs) et référentielles (savoir encyclopédique). Est mise en évidence également la capacité de ces locuteurs à restituer le sens global des textes, même dans le cas de compréhension lacunaire, par le recours à des termes génériques. Il ressort encore de notre analyse, qu'outre les connaissances antérieures et les capacités logico-déductives, un rôle important est joué par les discours environnants, tels que les discours médiatiques. Il est cependant apparu que certains conditionnements, aussi bien linguistiques que culturels, tendent parfois à détourner le lecteur du sens du texte, même quand ce dernier est transparent. À travers les reformulations, il a donc été possible de mettre au jour les opérations mentales sous-jacentes à l'interprétation des textes, la capacité de ces locuteurs à restituer le sens global des textes, mais aussi la nécessité de savoir se détacher des formes linguistiques et d'un certain conditionnement culturel pour pouvoir y accéder.

Mots-clés : intercompréhension, langues romanes, compréhension, reformulation interlinguale.

***Understanding and Redrafting Texts
in an Unfamiliar Language***

In this study we demonstrate that, through reformulation, it is possible to understand the mechanisms underlying the understanding of texts. To this end we analysed the strategies used by Italian speakers who find themselves in the position of having to understand and reformulate, in their own language, texts in French, a language unknown to them. In this paper we present the various procedures used by these readers, such as the activation of their knowledge, both linguistic, textual (their famil-

ilarity with certain types of texts) and referential (encyclopedic knowledge). Their ability to restore the overall meaning of texts, even those that are somewhat opaque, by using generic terms is also highlighted. The analysis demonstrates, moreover, that in addition to prior knowledge and logical deductive skills, an important role is played by surrounding discourses such as those in the media. The analysis of the corpus allows us to disclose, however, that some constraints, both cultural and linguistic, tend to distract the reader from the meaning of the text, even when it is transparent. Through the reformulations produced it was therefore possible to highlight not only the cognitive processes underlying the interpretation of the texts and the ability of speakers to restore their overall sense, but also the latter's need to be able to detach themselves from certain linguistic forms and a particular cultural conditioning, in order to be able to access texts.

Keywords: Intercomprehension, Romance languages, Understanding, “Interlingual” reformulation.

Clara ROMERO

Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants : une quadruple illusion

Ayant posé la répétition comme phénomène structurant le genre publicitaire à chaque niveau d'analyse du langage et de la communication (phonique, lexical, sémantique, intertextuel intra et extragénérique etc.), nous étudions un corpus d'emballages de produits courants (en particulier des cosmétiques). Les reformulations de différentes sortes, qui associent reprise et différence, y tiennent une place prépondérante, associée à des fonctions particulières. Celles-ci consistent essentiellement à donner au consommateur l'illusion que le discours qu'il lit a un contenu complexe (ceci visant à contrer les effets délétères de la répétition), l'illusion d'être informé (fonction pseudo-didactique), l'illusion de la garantie scientifique (fonction pseudo-scientifique), enfin, l'illusion d'avoir le choix.

Mots-clés : cosmétiques, discours publicitaire, manipulation, reformulation, répétition.

Repetition and Reformulation on the Packaging of Everyday Products: a Fourfold Illusion

Repetition is shown to be a structural aspect of the advertising genre at all levels of the analysis of language and communication (phonic, lexical, semantic, intertextual, intrageneric and extrageneric—when compared to other texts within or outside of the advertising discourse). This is investigated through a corpus of packaging of everyday products (in particular cosmetics). Reformulation—which combines repetition and differentiation—is a predominant aspect of this discourse, and is associated with specific functions. These consist essentially of giving the consumer the illusion that the content of the discourse they are reading is complex (which counters the wearing effect of repetition), the illusion of being informed (pseudo-didactic function), the illusion of scientific credentials (pseudo-scientific function), and the illusion of having a choice.

Keywords: Cosmetics, Advertising Discourse, Manipulation, Reformulation, Repetition.

Agnès STEUCKARDT

Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique

Les travaux sur la reformulation se sont longtemps cantonnés à l'analyse de séquences où segment reformulant et segment reformulé sont de même orientation argumentative. On propose d'envisager l'énoncé d'allure reformulative comme un montage rhétorique plus complexe. On montre dans un premier temps que le classement des connecteurs en « paraphrastiques » et « non paraphrastiques » doit être nuancé : la présence et le choix du connecteur ne correspondent pas nécessairement au caractère paraphrastique ou non de la reformulation. À partir de séquences organisées autour des connecteurs *X c'est-à-dire Y* et *X autrement dit Y*, relevées dans un corpus constitué par le compte rendu des débats parlementaires d'octobre 2009, on éclaire dans un second temps quelques-unes des relations sémantiques liant X à Y. Ces connecteurs réputés « paraphrastiques » introduisent rarement un Y de même sens dénotatif que X : menant le récepteur de X vers Y, ils le conduisent à une spécification, une généralisation, ou encore une disqualification, quelquefois une requalification. On invite

ainsi à introduire dans la description de la reformulation le paramètre rhétorique, c'est-à-dire à envisager l'utilisation du schéma discursif de la reformulation comme un procédé de l'argumentation.

Mots-clés : reformulation, argumentation, rhétorique, connecteur, débat politique.

A Description of Reformulation: the Rhetoric Parameter

Work on reformulation was for a long time restricted to the analysis of sequences in which the reformulating and reformulated segments were of the same argumentative orientation. We would like to argue that the seeming reformulation is a more complex rhetoric process. To do this, we show first that the separation of the connectors into the “paraphrastic” and “non paraphrastic” categories needs further discussion. In other words, the presence and the choice of the connector does not necessarily correspond to the paraphrastic or non paraphrastic character of the reformulation. Using data found in the report of the parliamentary debates of October 2009, we selected a series of sequences organized around the connectors X c'est-à-dire (that is to say) Y and X autrement dit (in other words) Y. We then explain some of the semantic relations binding X to Y. These supposed “paraphrastic” connectors seldom introduce a Y of the same denotative meaning as the X: in the process of taking the addressee from X to Y, these connectors can lead to a specification, a generalization, sometimes a downgrading, sometimes an upgrading. We point the need to introduce the rhetoric parameter into the description of reformulation, i.e. to consider the use of the discursive scheme of reformulation as an argumentative process.

Keywords: Reformulation, Argumentation, Rhetoric, Connectors, Political debate.

Valérie BRUNETIÈRE

Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations du langage des enseignant-e-s de yoga

L'étude s'inscrit dans le cadre théorique de l'Imaginaire Linguistique (Houdebine, 1985 et 2002) qui permet d'articuler les normes objectives régissant les productions linguistiques aux normes subjectives d'évaluation dont témoignent les sujets à propos de leurs énoncés (cf. 4).

Le corpus à l'étude est double et constitué d'une part de 26 consignes orales d'enseignement non dialogal et d'autre part de 25 enquêtes auto-évaluatives (cf. 1.). Le premier enjeu est de comprendre comment les auto-reformulations s'organisent en catégories dans ce corpus précis (cf. 2.); le second objectif est de commencer de relier les types d'auto-reformulations avec certaines des normes subjectives : par exemple les marqueurs *hein*, *voilà* peuvent sans doute se faire l'écho de normes communicationnelles détectables dans les auto-évaluations.

L'étude met au jour (cf. 3.) une typologie *ad hoc* (et sans doute temporaire) des reformulations à l'œuvre dans les consignes et les normes subjectives attestées dans les enquêtes d'auto-évaluation (cf. 4.).

Mots-clés : imaginaire linguistique, normes, auto-reformulation, consignes orales didactiques.

Linguistic Imaginary Norms in the Self-rephrasing of Yoga Teachers

The theoretical framework of our research is that of the Linguistic Imaginary as developed by Anne-Marie Houdebine (1985, 2002), which studies the connection between the objective norms dictating linguistic productions and the subjective norms of evaluation in terms of how speakers express themselves (4.).

*A double corpus is studied: on the one hand, 26 oral instructions of non-dialogical teaching and, on the other, 25 self-evaluating analyses (1.). The first objective is to understand how self-rephrasing organizes itself into categories within this specific corpus (2.); the second objective is to analyse how types of self-rephrasing can be linked to certain subjective norms. For instance, markers such as *hein*, *voilà* can be linked to communicative norms found in the self-evaluations.*

The study results in an initial ad hoc typology of rephrasing instructions (3.) and the subjective norms within the self-evaluation analyses (4.).

Keywords: Linguistic Imaginary, Norms, Self-rephrasing, Didactic Oral Instructions.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 29-58

Claire Martinot

Université Paris Descartes — Modyco, C.N.R.S. U.M.R. 7114

Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle

I. Arrière-plan théorique : Paraphrase et reformulation

Poser d'emblée que la maîtrise de l'activité paraphrastique est graduelle et qu'elle fournit un outil de repérage des stades d'acquisition en langue maternelle présuppose, d'une part, que cette activité participe du processus d'acquisition, d'autre part, que certaines paraphrases sont plus complexes, c'est-à-dire plus difficiles à produire que d'autres, soit parce que l'énoncé source (celui qui est paraphrasé) est « complexe », soit parce que la procédure paraphrastique qui s'applique à cet énoncé source met en œuvre plusieurs mécanismes simultanés¹.

Si, comme le rappelle Fuchs (1982 : 93), *tout le monde s'accorde à reconnaître que la capacité au paraphrasage manifeste la maîtrise de la langue*, il n'y a plus consensus quand il s'agit d'admettre que les relations de paraphrase sont inscrites dans la langue. Pour Fuchs (*ibid.*), les significations et les relations de paraphrase n'ont pas besoin d'être inscrites de façon stable en langue. Selon le même auteur, si elles l'étaient, cela aurait pour conséquence que le produit fini (c'est-à-dire la paraphrase d'un énoncé P) soit toujours le même.

Nous adoptons un autre point de vue. À la suite de Harris (1969, 1976, 1988, 1991), nous pensons que tout ensemble d'opérateurs a une transformée synonyme dans un ensemble moins contraint de ces opérateurs (Harris, 1976), autrement dit qu'il existe toujours, dans une langue naturelle, la possibilité de décrire un énoncé réduit par un énoncé analytique. Par ailleurs, l'ensemble des possibilités paraphrastiques d'une langue, qui correspondent aux quatre types d'équivalence

1. Nous remercions les relecteurs de cet article qui nous ont permis de préciser certains points.

suivants : équivalence sémantique, équivalence fonctionnelle, équivalence transformationnelle (avec ou sans restructuration¹), équivalence descriptive (Ibrahim, 2007 : 11-12) ne sont pas attestées, pour des ensembles équivalents de phrases, de la même façon, ni dans les mêmes proportions, d'une langue à l'autre, y compris dans des langues très proches comme l'italien et le français ainsi que la comparaison des reformulations définitoires (Gerolimich, Martinot, De Gioia, 2009) et la comparaison de la compétence paraphrastique (Martinot, Gerolimich, sous presse) chez des enfants francophones et italophones le montrent. Ce n'est donc pas l'activité paraphrastique des locuteurs qui « crée » les paraphrases. La possibilité plus ou moins étendue de paraphraser ou non une phrase donnée, que nous appellerons la plasticité paraphrastique, est inscrite dans chaque langue. Pensons par exemple à l'existence de plusieurs synonymes pour le verbe X en français et l'absence de synonyme pour son équivalent dans une autre langue. Ou encore, les possibilités de restructuration, qui dépendent du lexique et sont donc spécifiques à chaque langue. L'énoncé source *elle tenait par la main une petite fille* est restructuré par les jeunes locuteurs francophones, dont nous parlerons plus bas, en :

- a. elle tenait la main d'une petite fille,
- b. elle tenait la main à une petite fille,
- c. elle tenait une petite fille à la main,

alors que, dans les mêmes conditions expérimentales, l'énoncé italien équivalent : *teneva per mano una bambina* ne se prête à aucune restructuration, tout simplement parce que le changement de préposition n'est pas possible en italien (Martinot, Gerolimich, sous presse).

1. Mentionnées pour la première fois par Maurice Gross (1975 : 142-143) comme des transformations nouvelles, les transformations par restructuration permettent de relier des paires de phrases telles que : il semble que Marie travaille et Marie semble travailler, ou encore Paul admire les qualités de Marie et Paul admire Marie pour ses qualités. Elles ont ensuite trouvé un champ d'application important avec les travaux de Boons, Guillet, Leclère (1976), Guillet, Leclère (1992) où des phrases du type Max charge le camion de caisses sont reliées à des phrases de type : Max charge des caisses dans le camion. Les restructurations sont centrales dans l'explication des effacements (BOONS, 1971 ; GROSS, 81), des grammaires locales (IBRAHIM, 1979, 1984, 1997), de la grammaire des supports (IBRAHIM, 2000 a). Comme on le voit dans ces quelques exemples de restructuration, le lexique reste inchangé, et l'équivalence sémantique entre phrase de base et phrase restructurée est incontestable.

La plasticité paraphrastique est déterminée par chaque langue. En revanche, la mise en œuvre du paraphrasage relève des locuteurs. L'activité paraphrastique s'inscrit selon nous dans une posture linguistique plus large que nous désignons par le terme de « reformulation » et qui n'implique pas nécessairement que l'énoncé reformulé soit équivalent sémantiquement à l'énoncé source, soit parce que le locuteur ne parvient pas à produire une équivalence soit parce qu'il veut dire autre chose. Nous avons défini la reformulation comme *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source* (Martinot, 1994). L'intérêt de cette nouvelle définition de la reformulation est de caractériser par un principe commun (l'articulation d'une partie invariante reprise à une partie variante inédite) des paires d'énoncés, énoncé source (E.S.) et énoncé reformulé (E.R.) qui vont de la répétition au changement de sens¹ en passant par les différents types de paraphrases. Ainsi redéfinie, la reformulation permet de rendre compte d'une part d'un mode de production en langue, fréquent aussi bien chez les adultes que chez les enfants, non homogène, et donc difficile à décrire : rien n'oblige un locuteur à produire une reformulation de type : restructuration « pure ». La reformulation permet d'autre part de rendre compte d'une grande partie des procédures linguistiques d'acquisition et peut-être aussi de l'évolution des langues.

En conclusion, la production langagière se caractérise par une grande diversité dans la mise en œuvre de la plasticité paraphrastique, qui, elle, est inscrite dans la langue, mise en œuvre qui déborde largement la contrainte paraphrastique et que nous désignons par « reformulation ».

2. Reformulations paraphrastiques et acquisition

Notre propos se limitera toutefois aux reformulations paraphrastiques dans des productions enfantines recueillies lors d'un protocole expérimental que nous détaillerons plus loin.

1. Ce qui varie entre l'E.S. et l'E.R. répété est le statut différent de E.R. par rapport à E.S., E.R. étant éventuellement prononcé par un autre locuteur ; ce qui est invariant dans l'E.R. qui change le sens de l'E.S. est la structure identique entre l'E.S. et l'E.R. : ex. E.S. : Pierre regarde Marie > E.R. : Marie regarde Pierre.

On pourrait tout d'abord se demander — même si la réponse que nous apportons peut difficilement être démontrée — pourquoi les langues prévoient toujours plusieurs façons de dire la même chose et pourquoi les locuteurs semblent avoir besoin de formuler une même information de plusieurs façons que ce soit dans l'interlocution ou non.

Nous pensons que la production du sens linguistique se caractérise, entre autres choses qui ont été abondamment décrites, par le différentiel qui existe entre deux énoncés qui présentent un invariant sémantique. Comme si la reformulation paraphrastique, en apportant un éclairage différent sur une même information, complétait l'effet de sens, donnait plus de sens, sans pour autant saturer les potentialités signifiantes de cet énoncé. Du point de vue acquisitionnel, les reformulations paraphrastiques, contrairement aux reformulations qui modifient le sens ou à celles qui sont des répétitions, nous renseignent sur le savoir-faire linguistique que les enfants de différents âges mettent en œuvre pour s'approprier le sens des énoncés sources qu'ils entendent et par conséquent peuvent être considérées comme un outil de repérage des stades d'acquisition. Ces procédures d'appropriation du sens sont nécessaires à l'acquisition de la langue.

3. Protocole de recueil et mode d'analyse des données

Les reformulations paraphrastiques que nous allons analyser proviennent d'un corpus recueilli auprès de 60 enfants francophones de 4, 6, 8 et 10 ans¹. Dans chaque tranche d'âge, 15 enfants tout venant sont enregistrés. Un adulte lit, une seule fois, l'histoire de Tom et Julie (cf. annexe p. 56) à chaque enfant puis l'enfant raconte à son tour la même histoire tout de suite après².

L'histoire source est segmentée en 14 séquences narratives, ce qui permet d'apparier plus facilement les restitutions des enfants avec ces 14 séquences. La quasi-totalité des 14 séquences sont restituées par la

1. Les enfants enregistrés ont 4 ; 0 à 4 ; 3 – 6 ; 0 à 6 ; 3 – 8 ; 0 à 8 ; 3 – 10 ; 0 à 10 ; 3.

2. Le même type de tâche a déjà été utilisé mais avec des objectifs très différents des nôtres qui testent par exemple les limites de la mémoire de travail à court terme (EHRICH, 1994), les limites de la mémoire de travail à long terme (ERICSSON, KINTSCH, 1995), la mise en place de la cohérence locale ou globale à partir d'indices de la structure syntaxique de surface (COSTERMANS, FAYOL, 1997), ou la compréhension du texte (DENHIÈRE, 1984, DENHIÈRE, ROSSI, 1991).

quasi-totalité des enfants de 6 à 10 ans. À 4 ans, cinq séquences ne sont reformulées que par 4 à 9 enfants, les 9 autres séquences étant reformulées par la quasi-totalité des enfants de 4 ans.

Pour qu'une séquence source soit considérée comme reformulée, il faut qu'au moins une prédication complète de cette séquence soit présente, sous une forme ou une autre dans la production de l'enfant. Cette prédication est très souvent celle qui est la plus pertinente pour la suite de l'histoire :

Ex. Séq. 4.

E.S. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.

E.R. Marion (4 ans). et le lendemain matin la donna à Julie

Chaque production enfantine est donc segmentée en autant de séquences correspondant à celles du texte source. Il est alors possible de comparer une séquence source et une séquence reformulée. Cependant, ce niveau de segmentation, le plus souvent constitué de plusieurs prédications (cf. séq. 4 ci-dessus) ne permet pas de dire si l'enfant a répété, paraphrasé ou changé le sens de (toute) la séquence source. Pour répondre à cette question, qui fonde l'analyse des reformulations, telle que nous la faisons, le niveau de segmentation des paires d'énoncés analysés (E.S.-E.R.) doit être celui de la prédication simple (contenant un seul prédicat) comme dans les E.S. suivants :

Séq. 1. Elle tenait par la main une petite fille

Séq. 2. Julie sera ta voisine

ou de la prédication complexe (contenant deux prédicats) :

Séq. 2. Tom la place est libre à côté de toi (= la place qui est à côté de toi est libre)

Séq. 3. Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie

Séq. 4. Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine

Nous avons donc extrait du texte source 13 prédications, simples ou complexes, ainsi que les reformulations paraphrastiques que les enfants en ont faites. Si les reformulations paraphrastiques augmentent en fonction de l'âge mais surtout si elles sont différentes

d'un âge à l'autre, alors nous pourrions confirmer que la compétence paraphrastique est bien corrélée à la maîtrise de la langue¹.

Précisons que la différenciation entre les paraphrases ne peut être un critère d'évaluation du degré d'acquisition de la langue qu'à condition d'admettre que certains énoncés sont plus complexes que d'autres, ce que permet le cadre théorique que nous avons évoqué en introduction, et qui prévoit qu'une langue soit constituée de phrases élémentaires et de phrases dérivées de ces phrases élémentaires.

4. Analyse des reformulations paraphrastiques

Les prédications que nous avons sélectionnées (cf. ci-dessous) dans l'histoire de *Tom et Julie* constituent un échantillon représentatif de divers types de complexité, auxquels nous avons adjoint quelques prédications simples. Si d'un point de vue syntaxique, les séquences² : 1.2 (relative explicative : prédication seconde) ; 2.1 ; 3 ; 4 ; 11 (bien que la relative déterminative ne constitue pas une prédication seconde, la première proposition contient deux prédicats *furent éblouis* et *la lumière*, par ailleurs les relatives déterminatives sont encore plus difficiles à restituer que les relatives explicatives (Martinot *et al.*, 2009), sans parler du passif et de la métaphore) ; 12 ; 13 (relative explicative : prédication seconde) sont des prédications complexes, du fait qu'elles renferment plus d'un prédicat, les autres séquences peuvent présenter d'aussi grandes difficultés lors de leur paraphrasage. Dans la séq. 1.1, les plus jeunes enfants omettent le complément prépositionnel *par la main*, ou modifient la préposition (*par* > *dans*), ce qui change le sens de l'énoncé reformulé par rapport à l'énoncé source. Dans la séq. 6.2, peu d'enfants ont réussi à rendre compte du même contenu sémantique concernant les informations temporelles et spatiales. Dans la séq. 10, de nombreux enfants ont modifié la construction de *tourner sur lui-même*, ce qui entraîne un changement de sens. Dans la séq. 14, l'adjectif *savant* et encore plus l'adverbe *extrêmement* ont réservé des difficultés aux 4 ans qui ont produit peu de paraphrases.

1. Nous avons de bonnes raisons de penser que l'activité paraphrastique détermine en grande partie l'acquisition parce que c'est à travers cette activité que le locuteur réussit plus ou moins à ajuster sa formulation à ce qu'il veut dire.

2. Par commodité, nous appelons séquences les prédications qui sont extraites des séquences narratives du T.S. Chaque « Séq. » numérotée correspond en fait à une prédication.

- Séq. 1.1.** elle tenait par la main une petite fille
Séq. 1.2. (elle tenait par la main une petite fille) que personne n'avait encore jamais vue
Séq. 2.1. Tom, la place est libre à côté de toi
Séq. 2.2. Julie sera ta voisine
Séq. 3. (3.1) Tom était fou de joie **(3.2)** à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie
Séq. 4. Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine
Séq. 6.1. Julie chuchota à Tom
Séq. 6.2. je t'attends ce soir à 8h sous le gros arbre à l'entrée de la forêt
Séq. 10. l'arbre était en train de tourner sur lui-même
Séq. 11. (11.1) Les enfants furent éblouis par la lumière **(11.2)** qui inondait l'intérieur de l'arbre
Séq. 12. Les fleurs semblaient se parler en chantant
Séq. 13. (Je veux apprendre à parler avec les oiseaux) qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (avec les poissons... dans l'eau, avec les fourmis... sur la terre)
Séq. 14. Tom est devenu un enfant extrêmement savant

4.1. Données quantitatives

Les données chiffrées ne constituent jamais une explication en soi mais peuvent fournir une piste d'investigation. Ainsi si l'on regarde le total des séquences reformulées (ci-dessous), celles qui sont le plus fréquemment reformulées sous forme de paraphrases, tous âges confondus, sont les séquences 2.2 et 6.1. À l'inverse, les séquences les moins reformulées, sous forme paraphrastique, sont les séquences 10 et 11¹.

Le nombre de reformulations paraphrastiques augmente systématiquement et graduellement en fonction de l'âge avec un écart plus marqué (en moyenne) entre 6 et 8 ans².

1. Rappelons que les données chiffrées ne concernent que les reformulations paraphrastiques et non le nombre total des reformulations qui, lui, nous renseignerait sur la perception qu'ont les enfants de la pertinence diégétique d'une information, éventuellement corrélée à la mémoire à court terme que gardent les enfants après l'audition de l'histoire.

2. Les enfants qui n'ont pas produit de reformulations paraphrastiques ont répété la prédication source, en ont modifié le sens ou l'ont omise. Les répétitions et les omissions sont tendanciellement plus fréquentes à 4 ans que par la suite, les modifications du sens ont plutôt lieu à 6 et à 8 ans.

Tableau 1. — Nombre de paraphrases pour chaque séquence

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1 & 3.2	4	6.1	6.2	10	11.1 & 11.2	12	13	14
4 ans	4	1	2	4	0	1	4	0	0	0	1	0	2
6 ans	7	2	4	5	2	2	7	3	0	0	2	2	4
8 ans	9	6	7	12	7	3	12	2	0	0	3	3	9
10 ans	10	6	9	13	6	3	11	3	4	2	3	7	10
Total des reformulations paraphrastiques	30	15	22	34	15	9	34	8	4	2	9	12	25
Classement des énoncés en fonction du plus grand nombre de ref.paraph. (1) au plus petit nombre (10)	2	5	4	1	5	7	1	8	9	10	7	6	3

4.2. Outils d’analyse

Nous présentons la synthèse des reformulations paraphrastiques attestées dans l’échantillon ci-dessus (voir 4) en suivant un ordre de « complexité » supposé croissant selon les résultats du tableau ci-dessus. Parallèlement aux résultats chiffrés, notre jugement de « complexité » résulte de l’analyse syntaxique des énoncés qui permet de distinguer les prédications simples des prédications complexes (ci-dessus 3), mais aussi parmi les prédications simples, celles qui ont le statut de prédication seconde (1.2 ; 13), celles qui ont plus d’un complément à droite du verbe (1.1 ; 6.2), celles qui renferment un lexique complexe (*chuchota* est plus complexe que *sera*), celles qui contiennent un verbe opérateur¹ (10). De la même façon, les prédications (syntaxiquement) complexes n’ont pas le même degré de complexité (= difficulté) : la séquence 1.2 devrait être moins difficile à paraphraser que les séquences 3, 11 ou 12, qui concentrent en même temps, des difficultés lexicales (métaphores), syntaxiques (opérateurs adjectival, nominal², verbal ; passif ; relative déterminative) et sémantiques :

1. Nous reprenons à Ibrahim (2000b) la définition de verbe opérateur : verbe à combinatoire presque entièrement libre entretenant une relation d’appropriation très faible ou nulle avec ce à quoi ils s’appliquent.

2. Un opérateur adjectival ou nominal est un adjectif, un nom qui nécessite un argument : ex. *content d’avoir une nouvelle amie* — *l’idée de partir à la campagne rendait Max euphorique*.

éventualité (3.2), unicité du procès alors qu'il y a deux verbes lexicaux (12). Tous ces critères concernent le plus ou moins grand degré de complexité supposé dans le T.S. Mais les procédures de reformulation utilisées par les enfants (ou n'importe quel locuteur) sont aussi plus ou moins complexes, sachant que certains énoncés se prêtent — parce que la langue le permet — davantage à la paraphrase sémantique comme dans (a) qu'à des transformations par restructurations comme dans (b) :

- a. E.S. Tom était fou de joie > E.R. (6 ans) Tom était très heureux (séq. 3.1)
- b. E.S. Tom la place est libre à côté de toi > E.R. (6 ans) Tom il y a une place à côté de toi (séq. 2.1)

4.3. Reformulations paraphrastiques des prédications syntaxiquement simples

Séq. 2.2. Julie sera ta voisine (34 reformulations paraphrastiques)

Séq. 6.1. Julie chuchota à Tom (34 ref. paraph.)

Ces deux prédications ont été le plus paraphrasées (parmi l'échantillon observé). Dans les deux cas, c'est entre les enfants de 6 et 8 ans que l'écart est le plus grand. La quasi-totalité des enfants a reformulé la séquence 2.2 par une paraphrase descriptive définitoire :

Adrien (4 ans) : la maîtresse lui dit : « mets-toi à côté de Tom ! »

Antonin (8 ans) : « va t'asseoir à côté de Tom ! »

Les enfants décrivent le déplacement que doit faire Julie pour être la *voisine* de Tom. Or, cette description correspond à la définition analytique du mot *voisine* : *Julie sera (l'enfant + l'élève¹) de la classe qui occupera pendant un certain temps la chaise (= s'assoira sur la chaise) qui se trouve à côté de celle de Tom* (Ibrahim & Martinot, 2004 ; Gero-limich, Martinot, De Gioia, 2009). Dès 6 ans, la définition analytique est attestée également sous une forme nominale :

Jean-Alexandre (6 ans) : tu as une nouvelle **camarade à côté de toi**

Marion (10 ans) : Julie sera ta **camarade de classe**

1. Le signe + dans la parenthèse doit se lire « ou » : Julie sera l'enfant ou l'élève [...].

Dès 6 ans également, les enfants introduisent un nouveau point de vue (Jean-A. ci-dessus, Madeleine et Romain, ci-dessous) :

Madeleine (6 ans) : tiens il y a une place à côté de toi Tom **je vais mettre Julie**

Romain (10 ans) : **la maîtresse mit Julie** juste à côté de Tom

Dans la séquence 6.1, c'est également le mot prédicatif qui est l'objet d'une reformulation analytique définitoire (Ibrahim & Martinot, 2004). Mais cette fois-ci, le verbe *chuchota* est défini dans l'immense majorité des cas, à 4 ans comme à 10 ans, par une définition analytique lacunaire¹. Les enfants reformulent *chuchoter* (= dire à voix chuchotée/basse) par *dire* :

Alexia (6 ans) : et un jour elle lui a dit d'ouvrir la boîte

À partir de 8 ans cependant, les reformulations paraphrastiques de cette prédication se diversifient par l'emploi d'un synonyme (dans le contexte de l'histoire) (a), par la restructuration du verbe chuchoter (b), par la description concrète du mouvement que fait l'enfant qui chuchote (c), par une forme de redondance qui manifeste l'analyse de *chuchoter* en *dire*, précédé de la façon de dire (d) et par la même analyse de *chuchoter* mais cette fois-ci, *dire* précède la façon de *dire*, supprimant ainsi la redondance (e) :

a. Maxima (8 ans) : un jour la petite fille souffla à son voisin : « ouvre la boîte »

b. Alexandre (8 ans) : et lui chuchota d'ouvrir la boîte

c. Camille (10 ans) : elle chuchote à l'oreille de Tom

d. Antonin (8 ans) : un jour chuchote et lui dit

e. Léo (10 ans) : Julie *disa à Tom en chuchotant

Séq. 1.1. elle tenait par la main une petite fille (30)

Séq. 14. Tom est devenu un enfant extrêmement savant (25)

1. Les reformulations analytiques définitoires lacunaires ou complètes sont étiquetées ainsi par référence aux matrices analytiques définitoires (MAD) (IBRAHIM, 1997, 2010) qui sont des descriptions d'énoncés dans lesquels toutes les relations énonciatives et grammaticales sont explicitées, ce qui revient à déconstruire la grammaire. Les reformulations analytiques des enfants (ou même des adultes) ne correspondent jamais à ces MAD dans leur forme achevée mais à un état d'analyse partiel, par exemple ici, seul le verbe *chuchoter* sera décomposé et non pas l'ensemble de la prédication dans laquelle il est énoncé.

L'écart le plus important dans les reformulations paraphrastiques de la séquence 1.1 se situe entre 4 et 6 ans et celles de la séquence 14, entre 6 et 8 ans.

La séquence 1.1 a été reformulée essentiellement de deux façons : soit par une réduction de la prédication à un complément prépositionnel en *avec une petite fille* :

Antoine (4 ans) : la maîtresse arriva en retard avec une petite fille

réduction qui disparaît quasiment à 10 ans, soit par une restructuration du verbe :

Camille (4 ans) : une maîtresse tenait la main d'une petite fille

Jean-Alexandre (6 ans) : la maîtresse tenait une petite fille à la main

Paul (10 ans) : elle tenait à la main une petite fille

Dès 6 ans, mais avec une progression quantitative entre 8 et 10 ans, sont attestés d'autres modes de reformulation : paraphrases sémantiques (a), équivalences transformationnelles (b), restructuration du verbe à la forme gérondive (c).

a. Rémy (6 ans) : elle ramenait une petite fille avec elle

Ninon (8 ans) : elle tenait par la main un enfant

Romain (10 ans) : elle tient par le bras une petite fille

b. Solène (8 ans) : [...] qui tenait une petite fille par la main (permutation)

Léa (8 ans) : la maîtresse elle la tient par la main (pronominalisation)

c. Barbara (10 ans) : [...] en tenant une petite fille par la main

La séquence 14 a été paraphrasée par le même nombre d'enfants de 8 et 10 ans que la séquence précédente (1.1). En revanche, deux fois moins d'enfants de 4 et 6 ans ont paraphrasé la dernière prédication de l'histoire. Au niveau lexical, les difficultés qu'ont rencontrées les 4 et 6 ans concernent le verbe *devenir* (à 4 ans) et la restitution de l'adverbe *extrêmement* (4 et 6 ans) :

Adrien (4 ans) : Tom était savant

Alexia (6 ans) : Tom est devenu savant

À partir de 8 ans, la plupart des enfants reprennent le verbe *devenir* (pour lequel il n'y a pas de synonyme), expriment l'intensité contenue dans l'adverbe *extrêmement* par *très* ou la paraphrase suivante :

Antonin (8 ans) : il *connaissa tout il *devena un grand grand savant

Et à 10 ans, un enfant utilise l'adverbe source, et deux enfants expliquent ou définissent *savant* :

Camille (10 ans) : Tom *devena savant et intelligent

Théo (10 ans) : il devient très savant donc très intelligent

Presque tous les 10 ans suppriment *un enfant* qui correspond à une information redondante (50 % des 6 et 8 ans conservent ce nom).

Séq. 6.2. je t'attends ce soir à 8h sous le gros arbre à l'entrée de la forêt (8)

Séq. 10. l'arbre était en train de tourner sur lui-même (4)

Les deux dernières prédictions syntaxiquement simples présentent deux types de difficultés redoutables. La séquence 6.2 est construite à partir d'un verbe ne présentant aucune difficulté ni syntaxique ni sémantique. En revanche, la construction des compléments est fort complexe. Deux compléments réfèrent au temps ponctuel, les deux suivants à la localisation. Le second complément temporel précise le premier (ce soir), qui n'est pas nécessaire à l'information étant donné la situation d'énonciation. Les deux compléments locatifs sont en revanche nécessaires.

Tous les enfants ont exprimé au moins une information temporelle et une information locative mais comme le montre le tableau 1, très peu ont réussi à reformuler l'information complète équivalente à : 8 h 00 (sous + auprès de + à) le (gros + grand) (arbre + chêne) (à l'entrée de + au début de + devant) la forêt.

Dès 4 ans, 3 enfants sur 5 ont restitué l'heure précise, tous les enfants plus âgés l'ont fait. La restitution de l'information locative complète a posé de nombreux problèmes du fait qu'il faut à la fois décrire l'arbre (2/5 l'ont fait à 4 ans, 7/12 à 6 ans, 6/12 à 8 ans, 10/13 à 10 ans) et le situer précisément par rapport à la forêt.

À l'entrée de la forêt a été reformulé par 3/5 enfants de 4 ans par *près du premier arbre* (*E + de la forêt*¹), les autres ont simplement dit *dans la forêt*.

1. E note un élément effacé.

À 6, 8 et 10 ans, 3 enfants seulement de 6 et 8 ans, 4 de 10 ans ont répété à *l'entrée de la forêt*, ou ont paraphrasé par (*au début + à la porte + devant*) *la forêt*.

Pour résumer, à 4 ans, aucun enfant ne parvient à donner l'information complète, soit parce que l'heure précise manque, soit parce que la construction à *l'entrée de la forêt* ne fait pas sens (les énoncés les plus proches étant : *près du premier arbre de la forêt*). De 6 à 10 ans, la mention temporelle indispensable est indiquée par tous les enfants mais très peu fournissent l'information relative et métaphorique que constitue *l'entrée de la forêt* :

Margot (6 ans) : Tom je t'attends à 8 h 00 du soir près du grand arbre près de la forêt (changement de sens)

Ilan (8 ans) : rendez-vous ce soir à 8h à l'arbre à la porte de la forêt (manque la description de l'arbre)

Léo (10 ans) : ça disait à 8h au grand chêne devant la forêt (OK : paraphrase fonctionnelle¹)

La séquence 10 a posé encore plus de problèmes de paraphrasage que la séquence précédente. Ce n'est qu'à 10 ans que 4/15 enfants parviennent à rendre compte de l'information exprimée par *tourner sur lui-même* autrement qu'en la répétant (cas relativement fréquent dès 4 ans) :

Théo (10 ans) : il pivote (paraphrase sémantique)

Marion (10 ans) : il pivote sur lui-même

Maxime (10 ans) : et l'arbre fait des tours sur lui-même (reformulation définitoire analytique ou paraphrase descriptive)

Auparavant, les enfants (qui ne répètent pas) suppriment le complément prépositionnel (a) ou construisent un autre complément qui entraîne un changement de sens (b) :

a. Camille (4 ans) : l'arbre il tournait il tournait

b. Benjamin (6 ans) : l'arbre est en train de tourner autour d'eux

1. Dans l'histoire, on admettra que *arbre* et *chêne* sont équivalents fonctionnellement (ou situationnellement).

4.4. Reformulations paraphrastiques des prédications syntaxiquement complexes

Séq. 2.1. Tom la place est libre à côté de toi (22 reformulations paraphrastiques)

Nous avons considéré que cette prédication était complexe du fait qu'elle comporte une relative effacée disjointe de son antécédent : *la place qui est à côté de toi est libre*, que l'on peut réécrire en :

1. Il y a une place à côté de toi
2. Cette place est libre

La reformulation paraphrastique majoritaire et croissante de 6 à 10 ans est une restructuration de type :

Ninon (8 ans) : Tom il y a une place à côté de toi
Antonin (8 ans) : et il y avait une place libre à côté de Tom

qui n'est pas attestée à 4 ans et assez peu à 6 ans bien que cette construction soit très productive en français.

À 10 ans, un autre type de restructuration qui introduit un changement de point de vue est attesté chez deux enfants :

Barbara (10 ans) : vu que **tu as** une place à côté de toi [...]

Séq. 1.2. [...] que personne n'avait encore jamais vue (15)

Séq. 3. (3.1) Tom était fou de joie **(3.2)** à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie (15)

Séq. 13. (je veux apprendre [...] oiseaux) qui savent tout ce qui se passe dans le ciel¹. (12)

Les prédications (1.2) et 13 sont des prédications secondes (relatives explicatives) respectivement situées en début et en fin d'histoire. Aucun enfant de 4 ans ne produit de paraphrase de la séquence 13 et un

1. La séquence source reprend trois fois de suite la même construction, d'abord avec *les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel* puis avec *les poissons qui savent [...] dans l'eau* et enfin avec *les fourmis qui savent [...] sur la terre*. Nous retenons la construction la mieux réussie chez chaque enfant, donc selon les cas, il s'agira des oiseaux, des poissons ou des fourmis.

seul en produit pour la séquence (1.2). La prédication 13 est (probablement) plus complexe que la prédication 1.2 du fait que la relative contient une complétive : *tout ce qui se passe dans le ciel*. Mais ce n'est pas ce phénomène qui semble avoir réservé des difficultés aux enfants mais bien plutôt le fait que le sujet de *savent* n'est pas le même que le sujet du verbe précédent : **je (Tom)** *veux apprendre à parler*, puisque presque la moitié des enfants de 6 et de 8 ans ont modifié le sens de l'E.S. en disant :

Madeleine (6 ans) : je veux savoir parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe dans le ciel.

Les paraphrases de la prédication (1.2) se répartissent en trois types de paraphrases qui correspondent au groupe des 4-6 ans, au groupe des 8 ans et au groupe des 10 ans. Quantitativement, les 8 et les 10 ans fournissent trois fois plus de paraphrases que les plus jeunes.

Les 4 et 6 ans produisent l'inverse d'une paraphrase descriptive en synthétisant la relative *que personne n'avait encore jamais vue* en un adjectif sémantiquement équivalent :

Sacha (6 ans) : ce matin la maîtresse tenait la main à une **nouvelle** élève.

À 8 ans, la synthétisation de la relative se poursuit mais un nouvel adjectif apparaît :

Océane (8 ans) : il y a une petite fille **inconnue**.

D'autres enfants reformulent la relative sous la même forme mais avec un verbe ou un nom synonyme :

Rémy (8 ans) : [...] qu'on ne **connaissait** pas

Ninon (8 ans) : [...] que les **élèves** n'avaient encore jamais vu.

À 10 ans, plusieurs enfants modifient le point de vue tout en produisant une paraphrase fonctionnelle :

Maurine (10 ans) : c'est l'histoire d'une petite fille qui vient pour la première fois dans une école

Théo (10 ans) : c'est Julie qui entre dans une nouvelle école

Marie (10 ans) : un jour une nouvelle fille arrive dans une école

Maxime (10 ans) : il était une fois une petite fille qui faisait sa rentrée à l'école.

Les paraphrases de la séquence 13 se répartissent en deux groupes. À 6 et 8 ans, les paraphrases sont pratiquement les mêmes : restructurations par effacement de la complétive ou par substitution de *il y a* à *se passe*, reprise du relatif dans quatre cas, substitution de *parce que* dans un cas :

Margot (6 ans) : avec les fourmis qui savent tout sur la terre

Antonin (8 ans) : aux oiseaux qui savent tout dans le ciel

Gaël (6 ans) & Claire (8 ans) : aux oiseaux qui savent tout ce qu'il y a dans le ciel

Océane (8 ans) : aux oiseaux parce qu'ils savent tout dans l'air.

À 10 ans, non seulement le nombre de reformulations paraphrastiques augmente nettement, mais en plus des restructurations par effacement de la complétive avec reprise du relatif (4 cas), il y a deux emplois de causatifs (*parce que*, *car*), l'un dans une paraphrase sémantique (*savoir* > *connaître*) avec effacement de la complétive, l'autre dans une restructuration avec *il y a*. Enfin, un enfant produit une restructuration complexe :

Maxime (10 ans) : je voudrais pouvoir parler aux poissons de tout ce qu'ils savent dans l'eau.

Le verbe *parler* est restructuré (*parler avec les poissons* > *parler aux poissons de qch.*) puisqu'il acquiert un nouveau complément : le verbe *savoir*. *Les oiseaux savent tout ce qui se passe* devient *parler de tout ce qu'ils savent*. Dans l'E.S., *tout (ce qui se passe)* est le complément de *savoir*, dans l'E.R., le complément de *savoir* est aussi le complément de *parler*.

La prédication :

Séq. 3. (3.1) Tom était fou de joie **(3.2)** à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie (15 ref. paraph.)

a été aussi souvent reformulée et dans les mêmes proportions pour les quatre tranches d'âge que la prédication (1.2) (*que personne n'avait encore jamais vue*) que nous avons commentée au début de cette partie. La complexité syntaxique de ces deux prédications ne provient cependant pas des mêmes phénomènes. Si l'ensemble des enfants a reformulé le sentiment de très grande joie (3.1) à partir de 6 ans (un enfant de 4 ans a fait de même) :

Camille (4 ans) : il est très content

M (6 ans) : Tom était très heureux

Léa (8 ans) : Tom était ravi

assez peu d'enfants ont paraphrasé l'ensemble de la séquence 3 (2 enfants de 6 ans, 7 de 8 ans et 6 de 10 ans). Parmi ces enfants, la construction de l'adjectif opérateur (*fou de joie à...*) paraphrasée le plus souvent par *très/tout content de*, augmente nettement entre 6 et 8 ans. La construction du nom opérateur *à l'idée de* est reformulée en revanche par un seul enfant de 8 ans :

Marc (8 ans) : Tom était ravi parce qu'il croyait qu'il allait se faire ami.

La construction complexe (*à l'idée d'avoir...*) est reformulée plus souvent à 10 ans (3 enfants) :

Marion (10 ans) : Tom il est tout content **à l'idée qu'il** pourra se faire peut-être une nouvelle camarade de classe

Léo (10 ans) : Tom était très content il **pensait** avoir peut-être une nouvelle amie.

À partir de 8 ans, quelques enfants expriment l'éventualité de la nouvelle relation amicale entre les enfants (Marc, ci-dessus) :

Anthony (8 ans) : content de **pouvoir** avoir une nouvelle amie

Maurine (10 ans) : Tom est très content d'avoir une nouvelle voisine et **peut-être** sa nouvelle copine.

Les difficultés de paraphrasage de la séquence 3 tiennent davantage à la succession de 2 constructions complexes (adjectif opérateur s'appliquant à un nom opérateur) qu'à l'interprétation de cette séquence. On peut classer ces difficultés dans l'ordre suivant (du plus accessible au moins accessible) :

- Reformulation de l'ensemble, à partir de 6 ans,
- Reformulation paraphrastique avec adjectif opérateur, à partir de 6 ans,
- Reformulation paraphrastique de l'éventualité, avec verbe opérateur, à partir de 8 ans,
- Reformulation paraphrastique de l'éventualité avec le même adverbe, à partir de 10 ans,
- Reformulation paraphrastique avec nom opérateur, à partir de 10 ans.

Les deux prédications suivantes ont été paraphrasées exactement dans les mêmes proportions pour chaque tranche d'âge (et au total par 9 enfants) :

Séq. 4. Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine (9 reformulations paraphrastiques)

Séq. 12. Les fleurs semblaient se parler en chantant (9).

Il faut préciser que le petit nombre de reformulations paraphrastiques, mais aussi de reformulations en général, de ces deux prédications est dû à la faible valeur diégétique de chacune de ces prédications (voir le T.S. en annexe, p. 56).

La double prédication de la séquence 4 (*guettait* et *l'arrivée*) a été paraphrasée de trois façons différentes : à 4 ans, l'enfant reprend le verbe et donne un synonyme de *l'arrivée* (paraphrase sémantique) :

Laurana (4 ans) : le lendemain matin Tom guettait l'entrée de sa voisine.

À 6 et 8 ans, les enfants analysent le verbe *guetter* par une reformulation définitoire lacunaire dans laquelle ils ne reprennent que l'un des deux verbes descriptifs de la matrice analytique définitoire, *attendre*¹ :

Madeleine (6 ans) : le lendemain il attendait Julie.

Un autre enfant de 6 ans tente une analyse plus complète en transformant *guettait* en adverbe :

Daphné (6 ans) : une fois dans la cour il attendait *guettement sa petite voisine.

Dans les deux cas, les enfants ont effacé le nom prédicatif.

À 8 ans, les trois enfants qui paraphrasent cette prédication définissent toujours de façon lacunaire *guetter* par *attendre*, mais deux d'entre eux rétablissent le nom prédicatif et pour l'un sous la forme d'une restructuration :

Maxima (8 ans) : un petit garçon qui attendait une nouvelle voisine à l'entrée.

1. On admettra que *guetter quelqu'un* se définit de façon analytique par : *regarder fixement dans une direction précise en attendant quelqu'un*, ou encore *attendre quelqu'un en regardant fixement dans une direction précise*.

À 10 ans, deux enfants analysent *guetter* toujours de façon lacunaire mais en le reformulant par le verbe *voir* modalisé :

Alexandrine (10 ans) : et il essaye de la voir

Océanie (10 ans) : il voit fixement la petite fille (paraphrase très approximative, le verbe *regarder* est évidemment plus approprié).

La séquence 12 :

Séq. 12. Les fleurs semblaient se parler en chantant

présente deux difficultés d'ordre différent, la première se trouve dans la compréhension ou dans la reformulation paraphrastique de l'opérateur *semblaient* (aucun enfant de 4 ans n'a repris sous une forme ou une autre ce verbe), et la seconde dans la compréhension de la relation sémantique qui unit *parler* et *chanter*. Les enfants doivent comprendre qu'il n'y a pas deux procès mais un seul : *les fleurs se parlent*, procès que les fleurs réalisent *en chantant*. L'opérateur s'applique d'ailleurs à la modalité (*en chantant*). Pour décider si les enfants avaient paraphrasé ou non cette prédication, nous n'avons tenu compte que de la relation entre *parler* et *chanter* qui constituent la partie prédicative de la séquence 12 (*se parler* : prédication principale, *en chantant* : prédication seconde).

Peu de variations paraphrastiques sont disponibles : l'enfant de 4 ans a inversé les deux verbes (ce qui ne change pas le sens étant donné la signification de chacun des verbes, à comparer avec *marcher en boitant*, *nager en crawlant*, *skier en godillant ...*), un enfant de 8 ans a remplacé *parler* par *discuter* :

Alexandre (8 ans) : [...] où on sentait qu'il y avait des fleurs qui discutaient en chantant.

Les autres enfants ont repris les verbes (*se*) *parler* et *chanter*. La reformulation du verbe opérateur *sembler* présente davantage de variations et permet aussi de distinguer des étapes acquisitionnelles pour l'emploi de ce verbe. Aucune tentative de reformulation à 4 ans. À 6 ans, deux tentatives dont une seule produira une paraphrase avec *parler* et *chanter* (cf. Chloé) :

Alexia (6 ans) : on dirait que les fleurs elles chantaient

Chloé (6 ans) : ils ont l'impression que les fleurs elles se parlent en chantant.

À 8 ans, les tentatives de restituer *semblaient* par un synonyme sont nombreuses (cf. aussi Alexandre, plus haut), mais seules Charlotte et Claire (ci-dessous) ont fourni une équivalence sémantique de *semblaient* sans pour autant paraphraser l'ensemble de la prédication :

Charlotte (8 ans) : **c'est comme si** les fleurs ils parlaient ensemble (non paraph.)

Claire (8 ans) : des fleurs qui **paraissaient** chanter (non paraph.)

Solène (8 ans) : on disait même qu'elles parlaient en chantant (paraphrase)

Antonin (8 ans) : on croyait que les fleurs se parlaient en chantant (paraphrase).

À 10 ans, sur trois enfants qui paraphrasent la séquence 12 (autant qu' à 8 ans), deux parviennent aussi à fournir un synonyme de *sembler* :

Barbara et Léo (10 ans) : on/il avait l'impression que les fleurs se parlaient en chantant.

La dernière prédication de notre analyse :

Séq. 11. Les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre (2 reform. paraph.)

est la moins paraphrasée de tout l'échantillon. Dans son ensemble, elle n'a été paraphrasée que par deux enfants de 10 ans, et encore Léo n'a pas reformulé *les enfants furent éblouis* :

Paul (10 ans) : [...] les enfants éblouis par la lumière qui sortait du tronc

Léo (10 ans) : [...] à l'intérieur c'est inondé de lumière.

Cette séquence concentre plusieurs phénomènes généralement considérés comme complexes : le passif, la double prédication de la première partie de la phrase : *les enfants furent éblouis du fait qu'il y avait une lumière qui [...]*, la relative déterminative, la métaphore de *la lumière qui inonde un endroit* et renvoie à une très grande quantité de lumière (l'intensité de cette lumière est évoquée par *être éblouis*).

À 4 et 6 ans, aucune reformulation n'évoque le contenu sémantique de la relative. Les deux enfants de 4 ans qui reformulent une partie

de la séquence 11 n'évoquent que l'existence de la lumière, sans son intensité :

Pauline (4 ans) : il y avait de la lumière
Camille (4 ans) : ils ont vu de la lumière.

À 6 ans, les deux enfants reprennent le verbe au passif mais sans complément d'agent, ce qui fait que le participe passé *éblouis* fonctionne davantage comme un adjectif que comme un verbe (d'autant que l'auxiliaire est à l'imparfait dans un cas, au présent dans l'autre) :

E (6 ans) : [...] les enfants étaient éblouis
Chloé (6 ans) : [...] ils sont éblouis parce qu'il y a la lumière.

La relation causative entre l'existence de la lumière et l'éblouissement des enfants, qui en est la conséquence, apparaît cependant chez Chloé. On peut penser que cette relation causative doit être comprise sinon produite avant que les enfants ne produisent un passif complet (avec complément d'agent).

À 8 ans, les enfants ne paraphrasent toujours pas l'ensemble de la prédication mais les trois enfants qui reformulent la première partie de cette prédication introduisent tous les trois soit un indice de grande quantité de lumière, indice qui provient du verbe métaphorique *inonder* de la relative, soit un indice de grande intensité (Charlotte), qui provient du verbe *être éblouis*, et un enfant produit un passif complet (Antonin) :

Léa (8 ans) : et ça s'est ouvert avec **des** lumières
Antonin (8 ans) : ils étaient éblouis par **tant** de lumière
Charlotte (8 ans) : il s'est ouvert il y a eu un espère de + un éclaircissement.

À 10 ans, deux enfants sont parvenus à paraphraser la séquence 11, l'un a cependant supprimé la métaphore (Paul), l'autre n'a pas évoqué la conséquence (ils furent éblouis) de la grande quantité de lumière (Léo) :

Paul (10 ans) : les enfants éblouis par la lumière qui sortait du tronc
Léo (10 ans) : à l'intérieur c'est inondé de lumière [...].

La forme passive est complète chez Paul. Léo a restructuré la relative déterminative. Nous considérons que ce type de restructuration est particulièrement complexe d'autant que Léo conserve la métaphore.

Les autres enfants de 10 ans n'ont pas paraphrasé l'ensemble de la séquence mais deux d'entre eux ont produit une paraphrase transformationnelle de la première partie de la séquence par une translation (Marc) et par une transformation à la forme active (Alexandrine) :

Marc (10 ans) : [...] il y a eu une lumière éblouissante

Alexandrine (10 ans) : [...] une grande lumière l'éblouit.

Un troisième enfant a tenté de reformuler la métaphore mais le résultat aboutit à un changement de sens. Dans l'E.S., la lumière a les propriétés d'un liquide (évoquées par *inonder*), dans l'E.R., c'est l'élément liquide qui a les propriétés de la lumière :

Océanie (10 ans) : l'arbre s'ouvre et ils voient une mer éblouissante (non paraph.).

Malgré le très faible nombre de paraphrases à 10 ans, la différence entre les enfants de 8 et de 10 ans se manifeste ici par la production de métaphores à 10 ans, par une restructuration complexe du verbe métaphorique, par deux paraphrases transformationnelles, par un nombre sensiblement plus grand d'enfants qui établissent une relation de causalité entre la lumière et l'éblouissement.

5. Conclusion

Notre premier objectif était de montrer que la capacité à paraphraser s'accroît en fonction de l'âge, au cours de la période des acquisitions tardives (à partir de 4 ans).

Au vu des résultats quantitatifs portant sur le nombre de reformulations paraphrastiques d'un échantillon représentatif de prédictions extraites d'une histoire à restituer, une réponse positive ne fait aucun doute. On peut ajouter que cette capacité se diversifie également en fonction de l'âge.

Notre deuxième objectif était de montrer que la capacité paraphrastique des enfants ne s'applique pas de la même façon sur des prédictions décrites comme simples ou comme complexes par la littérature.

Là encore, les résultats quantitatifs sont nets. Quatre des six prédications syntaxiquement simples (séq. 2.2, 6.1, 1.1, 14) sont celles qui ont été le plus souvent paraphrasées, y compris par les 4 ans. À l'inverse, parmi les six prédications le moins souvent reformulées se trouvent quatre prédications syntaxiquement complexes (séq. 11, 4, 12, 13), que les 4 ans n'ont pratiquement pas paraphrasées.

Ce résultat confirme (Martinot, *et al.*, 2009) qu'au cours du processus d'acquisition, les enfants reformulent d'abord les prédications syntaxiquement simples et ensuite seulement les prédications syntaxiquement complexes. Cela signifie que, d'une certaine manière, les enfants les distinguent mais aussi que les deux types de prédication sont inscrits dans la langue.

Le nombre total de reformulations par séquence (34 à 2) suit globalement un ordre de complexité croissante (1 à 10), évalué à partir de différents phénomènes : nombre de prédicats par prédication, nombre de constituants par prédication simple, statut des prédications (principale ou seconde), nombre d'opérateurs, degré de complexité sémantique : verbes complexes (*chuchoter*), certains adverbes, certaines notions comme l'éventualité (*peut-être*), la description d'une perception (*semblaient*), l'expression de la modalité lexicale (*parler en chantant*), certaines métaphores (*la lumière inondait l'intérieur de l'arbre* ou *l'entrée de la forêt* sont complexes, d'autres comme *fou de joie* le sont beaucoup moins). La combinaison de ces phénomènes dans la même prédication accroît évidemment la complexité de cette prédication. Parmi les prédications syntaxiquement simples (parce qu'elles ne contiennent qu'un seul prédicat et qu'elles sont elles-mêmes prédications principales) : (6.2) *je t'attends ce soir [...]*, (10) *l'arbre [...] tourner sur lui-même*, la grande difficulté qu'ont rencontrée les enfants lors de la restitution et *a fortiori* quand ils ont tenté de fournir un équivalent sémantique tient dans le premier cas à l'accumulation d'informations dont la pertinence doit être repérée (6.2) et dans le second cas à la construction réflexive du verbe *tourner sur lui-même* (10).

Notre troisième objectif était de rechercher si les procédures de reformulation paraphrastiques sont différentes d'un âge à l'autre, ce qui pourrait laisser supposer que certaines procédures sont plus complexes que d'autres.

Les reformulations paraphrastiques descriptives, qui consistent à analyser un mot prédicatif de la séquence source, sont un bon indi-

cateur de la simplicité vs complexité telles que l'enfant les perçoit. Dès 4 ans, les enfants sont capables de décrire le sens d'un mot quand il n'est pas complexe (*voisine*). S'il est complexe, alors la reformulation définitoire est lacunaire (*chuchoter* > *dire*) d'abord puis devient de plus en plus complète entre 8 et 10 ans (cas attestés avec : *chuchoter*, *guetter*, *tourner sur lui-même*, *savant*, *extrêmement*).

Les paraphrases sémantiques qui consistent à reformuler le nom ou le verbe source par un synonyme sont attestées à partir de 6 ans mais le lexique ne se diversifie (à travers les différentes reformulations) qu'à partir de 8 ans. De même, l'emploi de noms opérateurs et prédicatifs est attesté à partir de 8 ans.

Les paraphrases transformationnelles, procédures les moins courantes relativement aux paraphrases sémantiques, descriptives et fonctionnelles, sont attestées à 8 ans (permutation) et 10 ans (translation, passif > actif).

Les restructurations qui sont une sous-classe des paraphrases transformationnelles en ce qu'elles sont contraintes par le lexique sont attestées dès 4 ans pour certaines (restructuration du verbe *tenir par la main une petite fille*, restructuration de *la place est libre*). Les réductions ou effacements sont également précoces (relative : *que personne n'avait encore jamais vue* > *nouvelle* ; complétive : *savent tout ce qui se passe dans le ciel* > *savent tout du ciel*). En revanche, la restructuration d'un verbe conjugué en un gérondif (qui transforme donc ce dernier en prédicat second : *en tenant par la main*), la restructuration qui reformate une prédication complexe précédée d'une prédication simple (*parler avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau* > *parler aux poissons de tout ce qu'ils savent dans l'eau*) en une seule prédication tout aussi complexe, et la restructuration d'une relative déterminative contenant une métaphore (*la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre* > *à l'intérieur c'est inondé de lumière*) ne sont attestées que chez quelques enfants de 10 ans.

Enfin les paraphrases fonctionnelles qui modifient le point de vue (*Julie sera ta voisine* > *je vais mettre Julie à côté de toi*) ne sont pratiquement pas présentes avant 10 ans.

Pour conclure, les reformulations paraphrastiques définitoires qui sont des paraphrases descriptives sont présentes à tous les âges. Il est probable qu'elles ont un rôle particulièrement important à jouer dans la construction du sens mais peut-être aussi dans l'élaboration des

paraphrases sémantiques et des restructurations, ces deux procédures devenant plus nombreuses en fonction de l'âge. Les paraphrases fonctionnelles sont en revanche les plus tardives. Elles correspondent à une plus grande maîtrise du système énonciatif de la langue mais aussi à une aptitude à introduire une équivalence entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, non prévue par la langue.

Références bibliographiques

- BOONS J.-P., 1971, « Métaphore et baisse de la redondance », *Langue française* 11, 15-17.
- BOONS J.-P., GUILLET A. & LECLÈRE C., 1976, *La structure des phrases simples en français*, Genève, Droz.
- COSTERMANS J. & FAYOL M., 1997, *Processing interclausal relationship*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- DENHIÈRE G., 1984, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DENHIÈRE G. & ROSSI J.-P. (éd.), 1991, *Text and text processing*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, North-Holland.
- EHRlich M.-F., 1994, *Mémoire et compréhension du langage*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- ERICSSON K. A. & KINTSCH W., 1995, « Long-term working memory », *Psychological Review* 87, 215-251.
- FUCHS C., 1982, *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- GEROLIMICH S., MARTINOT C. & DE GIOIA M., 2009, « Reformulations définitoires spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans », *Autour de la définition* 6, <http://publiforum.farum.it/>
- GROSS M., 1975, *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann.
- GROSS M., 1981, « Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique », *Langage* 63, 7-52.
- GUILLET A. & LECLÈRE C., 1992, « Restructuration du groupe nominal », *Langages* 63, 99-128.
- HARRIS Z. S., 1969, « The two systems of Grammar : Report an Paraphrase », *Transformation and Discourse Analysis Papers* 79 [612-92 in *Papers*].

- HARRIS Z. S., 1976, *Notes du cours de syntaxe*, Paris, Seuil.
- HARRIS Z. S., 1988, *Language and Information*, New York, Columbia University Press.
- HARRIS Z. S., 1991, *A Theory of Language and Information : A Mathematical Approach*, Oxford/New York, Clarendon Press.
- IBRAHIM A. H., 1979, *Étude comparée des systèmes verbaux de l'arabe égyptien, de l'arabe moderne et du français*, Doctorat d'État, Université Paris VII.
- IBRAHIM A. H., 1984, « Sur le statut de quelques accidents syntactico-sémantiques », in Pierre Attal & Claude Muller (éd.), *De la syntaxe à la pragmatique : Linguisticae Investigationes Supplementa*, vol. 8, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 241-259.
- IBRAHIM A. H., 1997, « Pour une définition matricielle du lexique », *Cahiers de lexicologie* 71.
- IBRAHIM A. H., 2000 a, « Constantes et variables de la grammaire des supports dans quelques langues Romanes », *De la grammaire des formes à la grammaire du sens*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 241-251.
- IBRAHIM A. H., 2000 b, « Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées », in Françoise Cordier, Jacques François & Bernard Victorri (éd.), *Sémantique du lexique verbal : Syntaxe et sémantique* 2, Presses universitaires de Caen, 81-98.
- IBRAHIM A. H., 2007, « Introduction », *La langue et l'information*, (trad. française de *Language and Information*, Harris Z. S., 1988), Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 3-26.
- IBRAHIM A. H., 2009, « Les conditions de la prédication dans les langues », in Ibrahim A. H., *Prédicats, prédication et structures prédictives*, Paris, Cellule de Recherche en Linguistique, 12-49.
- IBRAHIM A. H., 2010, « Supports d'actualisation et dualité constitutive de la prédication », in Ibrahim A. H., *Supports et prédicats non verbaux dans les langues du monde*, Paris : Cellule de Recherche en Linguistique, 36-73.
- IBRAHIM A. H. & MARTINOT C., 2004, « Les reformulations matricielles lacunaires des enfants », *Travaux de Linguistique* 48, 21-40.
- MARTINOT C., 1994, *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications, (Enfants de maternelle)*, Thèse de Doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.

Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français... 55

- MARTINOT C., GEROLIMICH S., PAPROCKA-PIOTROWSKA U. & SOWA M.,
2008, « Reformuler pour acquérir sa langue maternelle? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans », in SCHUWER M., Le Bot M.-C., Richard E. (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 221-240.
- MARTINOT C., KUVAC-KRALJEVIC J., BOSNJAK-BOTICA T. & CHUR L.,
2009, « Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition », in Ibrahim A. H., *Prédicats, prédication et structures prédictives*, Paris, Cellule de Recherche en Linguistique, 50-81.
- MARTINOT C., Gerolimich S.,
(Sous presse), « Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italophones de 4 à 10 ans », in *la Synonymie au-delà du lexique*, éd. Forum, Université de Udine.

Annexe

Tom et Julie

1. Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
2. Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
3. Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
4. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
5. Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
6. Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8 h 00, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt. »
7. Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
8. Mais à 8 h 00 du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
9. Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
10. Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
11. Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.

12. Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom :
« Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux. »
13. Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre. »
14. Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 59-80

Marie Leroy-Collombel
Université Paris Descartes — Modyco, U.M.R. 7114

La reformulation dans les interactions adulte-enfant : une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans

Comment l'enfant s'approprie-t-il sa langue maternelle dans ses différentes composantes (phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, pragmatique)? Dans une perspective interactionniste de l'acquisition, le développement du langage correspond à la capacité progressive de l'enfant à réaliser différentes conduites ou activités langagières (De Weck, 2000). Cette capacité se construit essentiellement dans l'interaction avec l'adulte, considéré comme « expert » (Vygotski, 1934). C'est pour cela que l'étude de la conversation, en tant que « lieu d'échange et de signification en devenir » (Veneziano, 1997), est susceptible de nous aider à comprendre une partie des processus d'acquisition du langage. Les échanges conversationnels fournissent à l'enfant des informations sur la langue et son fonctionnement (un *input* langagier), et un *feedback* sur ses propres productions (Clark & de Marneffe, 2009). Ainsi, l'enfant s'approprie la langue et ses usages dans l'interaction, et est aidé, soutenu dans cette acquisition, par l'étayage de l'adulte (Bruner, 1983), qui peut se manifester sous différentes formes : le questionnement, l'imitation et la reformulation (Vinter, 2000). La répétition et la reformulation sont des phénomènes courants dans les dialogues adulte-enfant (De Weck, 2000), de même que dans les dialogues entre adultes (François *et al.*, 1977), et certains auteurs, comme Martinot (2000) considèrent que l'acquisition du langage ne repose pas sur l'imitation mais sur la capacité de l'enfant à transformer, reformuler, et par conséquent s'approprier, ce qu'il entend. Dans cet article, nous étudierons la reformulation dans le cadre d'interactions entre un enfant et sa mère entre 1 ; 06 (un an et 6 mois) et 2 ; 08 (2 ans et 8 mois), du côté de l'adulte dans un premier temps, ce qui nous permettra de nous interroger sur les niveaux linguistiques pris en compte

dans ses reformulations, et sur les différents procédés utilisés, puis du côté de l'enfant, afin de montrer comment il devient capable progressivement de reformuler lui-même ses énoncés « incorrects », révélant ainsi qu'il a intériorisé un certain nombre de règles linguistiques et conversationnelles de sa langue maternelle. Nous espérons ainsi montrer comment la reformulation participe au processus d'acquisition du langage et que ce procédé constitue un lieu privilégié pour observer comment l'enfant s'approprie sa langue, par et dans l'interaction avec son entourage.

1. Définition

La reformulation peut être définie comme la capacité à exprimer la même idée en modifiant les propos de son interlocuteur, ou les siens, ce qui suppose, notamment de la part de l'enfant, un travail actif de construction (Vinter, 2000). Par conséquent, sera considéré comme reformulation tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à l'énoncé-source (Martinot, 2000).

Dans les interactions adulte-enfant, la reformulation peut être produite soit par l'adulte, soit par l'enfant. Si elle est proposée par l'adulte, elle relève de stratégies d'étayage vis-à-vis de l'enfant. Au contraire, lorsque ce sont les enfants qui répètent et/ou reformulent les propos de l'adulte, il est possible d'y voir la marque d'une tentative d'appropriation de la structure phonologique, lexicale et/ou (morpho)syntaxique proposée par l'adulte (De Weck, 2000). La reformulation peut également concerner le locuteur lui-même — enfant ou adulte — qui cherche alors à clarifier ses propos ou à les rectifier (sur les auto-rectifications de l'enfant, voir Forrester, 2008).

La reformulation pourrait assumer différentes fonctions dans les interactions adulte-enfant : une fonction de clarification lorsque le locuteur reformule son propre énoncé (Morgenstern et Sekali, 1999), ou lorsque l'interlocuteur cherche une confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de l'autre (surtout s'il s'agit d'une production enfantine instable) (Clark et Chouinard, 2000), une fonction de réorientation du dialogue (reformulation « diaphonique », De Weck, 2000), une fonction phatique pour montrer à l'enfant qu'on accueille ses productions, qu'on les prend en compte et qu'on essaye

de les comprendre (Vinter, 2000), ou encore une fonction « corrective » (Clark et Chouinard, 2000) ou « d'apprentissage » (Vinter, 2000), permettant au locuteur adulte, compétent, de fournir à l'enfant un modèle de ce que serait la forme « correcte » de sa production. Cette dernière fonction n'est pas nécessairement consciente de la part de l'adulte, qui peut reformuler également des énoncés conventionnels de l'enfant, même s'il reformule le plus souvent les énoncés contenant une erreur, quelle qu'elle soit (dans les deux tiers des cas dans l'étude de Clark et Chouinard, 2000). Dans le cas des énoncés erronés, la reformulation conventionnelle de l'adulte peut servir de « donnée contrastée » (Saxton, 1997) pour l'enfant, lui permettant de constater par lui-même la différence, le contraste, entre sa production et celle de l'adulte. Le fait que les enfants tiennent compte des reformulations adultes et corrigent leurs productions erronées illustre, selon Clark et Chouinard (2000) que « les reformulations servent l'acquisition ».

Nous avons choisi pour cette étude de prendre comme point de départ les énoncés « non conformes » de l'enfant, quelle que soit la source de leur « non-conformité » (phonologique, morphosyntaxique, lexicale ou pragmatique) et donc de nous intéresser à la fonction « corrective » de la reformulation. Si la correction vient de l'adulte, elle fait partie d'une conduite d'étayage, d'apprentissage — plus ou moins consciente — de la langue. Si elle vient de l'enfant, elle participe au processus d'appropriation de la langue, et nous permet d'entrevoir quand et comment l'enfant est capable d'internaliser les règles linguistiques, de se les approprier et de les utiliser à bon escient pour produire des énoncés conventionnels dans la langue-cible (Leroy, Morgenstern, Caët, 2010).

Lorsque l'enfant produit un énoncé non conventionnel, non conforme, plusieurs cas de figures sont alors à envisager :

- l'adulte peut « signaler » un problème à propos de la production de l'enfant : soit il incite l'enfant à se corriger lui-même, soit il reformule ses propos, de manière implicite (il se contente de reprendre la production de l'enfant en lui donnant une forme conventionnelle), ou explicite (il signale explicitement qu'il procède à une reformulation corrective). L'enfant peut alors reprendre à son compte cette reformulation adulte en la répétant (on parlera alors de « reprise » ou « uptake »), ou bien l'accepter tacitement en poursuivant l'échange (Clark et Chouinard, 2000).

Dans ces deux cas de figure, il montre à l'adulte qu'il accepte l'interprétation que ce dernier a faite de son énoncé. Lorsqu'il reprend à son compte la reformulation de l'adulte en modifiant l'énoncé-source, il accorde en quelque sorte sa confiance à l'adulte, montrant qu'il le considère comme expert en langue. Il peut toutefois rejeter explicitement la reformulation de l'adulte, notamment lorsque celle-ci relève d'une erreur d'interprétation. Il cherchera alors à exprimer à nouveau son intention de départ (Clark et Chouinard, 2000).

- l'adulte ne signale rien, et l'échange se poursuit comme si de rien n'était ou bien l'enfant se reformule de sa propre initiative, ce qui constituerait un signe de son appropriation/internalisation des règles linguistiques, la marque d'une conscience d'une certaine « norme » linguistique.

Nous distinguerons donc parmi les reformulations celles qui sont produites par l'adulte, appelées hétéro-reformulations, qui reprennent le contenu sémantique des énoncés erronés de l'enfant pour leur donner une forme grammaticale et conventionnelle (Clark et Chouinard, 2000), et celles qui sont produites par l'enfant lui-même, ou auto-reformulations.

2. Corpus

Le corpus sur lequel nous avons conduit nos premières analyses est un corpus audiovisuel d'une petite fille française, Anaé, en situation d'interaction avec sa mère, au domicile familial. Cette enfant a été filmée une heure par mois, dans le cadre du projet COLAJE (Communication Langagière chez le Jeune enfant), financé par l'A.N.R., et les séances ont été entièrement transcrites à l'aide du logiciel Clan (MacWhinney, 2000). Deux autres enfants du projet COLAJE, Madeleine et Théophile, ont fait l'objet d'analyses similaires (cf. Leroy *et al.*, 2010, Morgenstern *et al.*, soumis).

Nous avons codé les reformulations dans 5 enregistrements, entre les âges de 1 ; 06 (un an et 6 mois) et 2 ; 08 (2 ans et 8 mois), selon les critères suivants :

- Les hétéro-reformulations, formulées par la mère, peuvent être explicites ou implicites. Dans le premier cas, l'adulte corrige l'énoncé de l'enfant tout en lui indiquant explicitement qu'il pro-

cède à une correction (par exemple, « non ce n'est pas X, c'est Y », ou « non, on ne dit pas X, on dit Y »), comme dans l'exemple suivant ¹ :

Exemple 1 : 1 ; 09

*MOT : qu'est-ce que c'est ?

*CHI : [apo]

*MOT : **c'est pas un chapeau c'est une pomme de terre**

Dans cet exemple, la mère et l'enfant sont en train de regarder une image sur laquelle un personnage porte une pomme de terre sur la tête. L'enfant, à la demande de la mère, nomme l'objet pointé par cette dernière, en l'associant au contexte familial auquel il est ordinairement associé (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002). Ainsi, elle assimile la pomme de terre à un chapeau dont elle partage certaines des propriétés dans la situation présente. La mère effectue alors une reformulation lexicale explicite en fournissant à l'enfant le signifiant correspondant au référent désigné, tout en lui signalant son erreur. Ce type de correction explicite est considéré comme jouant un rôle non négligeable dans les progrès lexicaux des enfants (Gathercole, 1987).

Dans le second cas, la correction est implicitement incluse dans l'énoncé de l'adulte qui reformule simplement la production de l'enfant en lui donnant une forme conventionnelle, comme dans les exemples 2 et 3 ci-dessous qui portent respectivement sur les niveaux phonologique et morphologique.

Exemple 2 : 2 ; 01

*CHI : [e kujun]

*MOT : une grenouille !

Exemple 3 : 2 ; 04

*CHI : pour montrer à les garçons

*MOT : pour montrer aux garçons ?

Clark et Chouinard parlent à ce propos de correction par juxtaposition, intrinsèque à la conversation, qui permettrait à l'enfant d'établir

1. Dans tous les exemples, CHI désigne l'enfant et MOT la mère.

un contraste entre sa propre production et la reformulation adulte qui la suit. Lorsque l'enfant devient capable de remarquer le décalage entre sa formulation et celle de l'adulte, il peut alors mémoriser la forme correcte afin de la réutiliser ultérieurement. Selon Hirsh-Pasek (1984), l'environnement langagier de l'enfant (l'*input*) lui fournit des signaux subtils pour distinguer les phrases bien formées des phrases incorrectes. Pour Demetras *et al.* (1986), les parents fournissent peu de *feedback* explicite aux enfants, mais semblent privilégier un *feedback* implicite, tant positif que négatif, sur lequel les enfants semblent s'appuyer pour ajuster leurs productions.

Qu'elles soient explicites ou implicites, les hétéro-reformulations peuvent être reprises ou non par l'enfant. D'après Clark et Chouinard, la plupart du temps, les enfants acceptent de manière tacite les reformulations de l'adulte, en poursuivant l'échange, et par conséquent ne les reprennent pas à leur compte, en tout cas pas de manière immédiate, même si, selon ces auteurs, les enfants montrent clairement qu'ils attendent les informations correctives des adultes, qu'ils les écoutent et les utilisent pour modifier leurs énoncés ultérieurs.

- Les auto-reformulations, produites par l'enfant lui-même, peuvent être spontanées, l'enfant corrigeant alors sa production erronée de sa propre initiative (exemple 4), ou bien sollicitées par l'adulte, lorsque ce dernier signale un « trouble » dans la production de l'enfant, sans toutefois proposer à ce dernier la forme correcte (exemple 5). Nous avons classé dans cette catégorie des auto-reformulations sollicitées les demandes de clarification effectuées par l'adulte (« quoi? », « hein? », « comment? »), contrairement à Clark et Chouinard qui avaient exclu de leur analyse les énoncés auxquels l'adulte répond par un « quoi » d'incompréhension et qui, selon elles, « témoignent de l'absence d'attention de la part de l'adulte ».

Exemple 4 : 2 ; 01

*CHI : [ja pa]

*CHI : [ānapa]

*MOT : y en a pas ?

Exemple 5 : 2 ; 01

*CHI : ça c'est jaune

*MOT : non Anaé ça c'est pas jaune, regarde bien. C'est quelle couleur ça ?

*CHI : vert

- Les différentes reformulations sont également codées en fonction du ou des niveaux linguistiques concernés par les corrections : phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique ou pragmatique.

3. Résultats généraux

Le premier graphique ci-dessous présente le nombre total de reformulations dans les 5 séances codées, à savoir 1 ; 06, 1 ; 09, 2 ; 01, 2 ; 04 et 2 ; 08. Les hétéro-reformulations, en noir, sont présentes dès le début du corpus, avec une forte augmentation à l'âge de 1 ; 09, puis diminuent progressivement jusqu'à 2 ; 08, sans toutefois disparaître. Les auto-reformulations, quant à elles, apparaissent de manière significative à 1 ; 09 et leur nombre reste assez constant jusqu'à 2 ; 08. Il convient de relativiser ces chiffres, en calculant la proportion d'énoncés de l'enfant qui sont reformulés par l'adulte, ce qui est représenté dans la figure 2, page suivante.

La proportion de reformulations par rapport au nombre total de productions de l'enfant est peu élevée : de 6 à 30 % au maximum, à 1 ; 09, pour les hétéro-reformulations, en noir, et de 0,9 % à 7,2 % des énoncés pour les auto-reformulations (par l'enfant lui-même), en blanc (figure 2). Il faut toutefois rappeler, d'une part, que ne sont comptabilisées que les reformulations immédiates (suivant immédiatement une production incorrecte de l'enfant), et, d'autre part, que le nombre total des énoncés inclut à la fois les énoncés corrects et les énoncés incorrects produits par l'enfant. Il conviendra dans une étude ultérieure de déterminer la proportion d'énoncés incorrects qui sont reformulés par l'adulte.

Toutefois, à 1 ; 06, nous pouvons considérer que la grande majorité des productions de l'enfant sont incorrectes, au niveau phonologique et/ou au niveau morphosyntaxique puisque l'enfant ne produit alors que des énoncés à un terme et que sa phonologie est encore très

Figure 1. — Nombre total d’auto et hétéro-reformulations.

Figure 2. — Pourcentage de reformulations par rapport au nombre total d’énoncés de l’enfant.

instable (par exemple, [tato] pour « gâteau », [po] pour « pomme »). La proportion d'énoncés reformulés n'est alors que de 12 %, ce qui laisse supposer que ce n'est pas la conformité des énoncés à un modèle adulte qui prévaut dans un premier temps dans les interactions adulte-enfant, en tout cas dans cette dyade, mais l'échange lui-même, la « quantité » plutôt que la « qualité ».

Comment expliquer cette forte augmentation des hétéro-reformulations à l'âge de 1 ; 09 ? Si nous regardons le tableau développemental de cette enfant, nous constatons qu'à 1 ; 06, elle produit majoritairement des énoncés à un terme. À 1 ; 09, elle commence à utiliser des *fillers* (Veneziano, 2000), éléments vocaliques précurseurs des déterminants et des pronoms devant les noms et les verbes, ainsi que des suites d'énoncés à un mot (« *successive single-word utterances* » ou *SSWUs*, définis par Bloom, 1973 et repris par Veneziano 1997) dans lesquelles l'enfant, avant de produire des énoncés à deux termes, est déjà capable d'exprimer une intention de communication par deux mots ou plus, mais en les produisant dans des tours de parole différents, souvent entrecoupés par une intervention de l'adulte. L'enfant est alors dans une période de transition entre les énoncés à un terme et les énoncés à deux termes et plus, et commence à montrer des signes de son entrée dans la grammaire (dans le stade « proto-morphologique » décrit par Dressler, 1995), ce qui expliquerait peut-être en partie cette augmentation des reformulations/corrections de l'adulte à cet âge. En effet, lorsque l'enfant produit un *filler*, c'est-à-dire un proto-morphème à la forme instable, devant un nom ou un verbe, l'adulte aura davantage tendance à reformuler ses énoncés pour leur donner une forme plus conventionnelle, comme dans les exemples 6 et 7 ci-dessous.

Exemple 6 : 1 ; 09

*CHI : [e fa]

*MOT : c'est un chat ?

Exemple 7 : 1 ; 09

*CHI : [ɛ pul]

*MOT : une poule, ouais !

De même, lorsqu'il produit des *SSWUs*, l'adulte va souvent reprendre les deux termes produits par l'enfant dans des tours de parole distincts pour les rassembler en un énoncé unique à la forme conventionnelle. On peut ainsi voir se construire progressivement la complexité dans l'interaction, comme dans les deux exemples ci-dessous :

Exemple 8 : 1 ; 09

*CHI : [o : ʃa]

*CHI : [atãʃõ]

*MOT : oh chien attention ! c'est une crotte de chien ! attention il faut pas marcher dedans

Exemple 9 : 1 ; 09

*MOT : qu'est-ce qu'elle fait Béa bébé abeille, elle dit bonjour à qui ?

*CHI : la fleur

*MOT : aux fleurs !

*CHI : [ɛ boʒu]

*MOT : bonjour les fleurs !

On peut supposer qu'il existerait des étapes dans les conduites d'étayage de l'adulte, évoluant en fonction du développement langagier de l'enfant, ce qui pourrait expliquer les pics de reformulations à des moments-charnières du développement (comme le passage de un mot à deux mots).

À 2 ; 01, on voit apparaître les combinaisons déterminant + Nom, en concurrence avec les combinaisons *filler* + nom, et les premières combinaisons complexes, de type Prédicat + nom, comme par exemple « le chat », « le palon » (pantalon), ou [a bady so ʃosyr] (« a perdu sa chaussure »). À 2 ; 04 et 2 ; 08 l'enfant produit des phrases, de plus en plus complexes (« tu veux voir le bébé dragon », « ça c'est un cheval », « elle lave les fleurs », « y avait le petit bébé qui a pleuré sur le mur », « elle se met pas sur la table la girafe »).

Le fait que le nombre de reformulations augmente lorsque la complexité des énoncés de l'enfant se développe, et notamment lors du passage de un à deux mots, ne paraît pas surprenant, surtout si l'on adhère à une approche interactionniste du développement. On pense notamment à la « zone proximale de développement » bien connue des pédagogues, qui désigne la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut apprendre à l'aide d'un expert

(Vygotski, 1934). L'adulte mettrait en place avec ses reformulations une sorte de pédagogie implicite, en proposant à l'enfant des énoncés toujours un peu plus complexes (notamment au niveau morphosyntaxique) que ceux qu'il est capable de produire seul. Mais alors, comment expliquer d'une part la diminution des hétéro-reformulations, même à des âges où le système linguistique de l'enfant est loin d'être achevé, et d'autre part, leur maintien constant aux alentours de 10 % des énoncés produits par l'enfant ?

Plusieurs hypothèses sont envisageables :

- Tout d'abord, on pourrait penser que l'enfant n'a plus besoin de ce procédé, non pas parce qu'il a atteint un niveau de langue équivalent à celui d'un adulte, même si ses progrès sont considérables entre 1 ; 06 et 2 ; 08, mais parce qu'il aurait d'autres ressources à sa disposition, lui fournissant un modèle de langue, non pas par *feedback* correctif immédiat, mais tout simplement par mémorisation des formes fournies par l'*input*. Cette capacité à intégrer les formes conventionnelles serait donc à mettre en lien avec le développement de capacités cognitives plus générales, notamment au niveau de la mémoire et du développement du lexique mental. Par conséquent, la reformulation de l'adulte serait un procédé d'étayage parmi d'autres, mais ne serait pas la seule façon pour l'enfant d'intégrer les règles linguistiques propres à la langue de son environnement.
- On pourrait également supposer qu'avec l'âge, l'enfant aurait moins besoin des reformulations adultes, et deviendrait capable de s'auto-reformuler, c'est-à-dire de repérer de lui-même un décalage entre sa formulation et celle qu'il a pu repérer dans l'*input* et qu'il a mémorisée. Les hétéro-reformulations seraient alors réservées à un certain type d'erreurs, que l'enfant ne pourrait pas corriger de lui-même car relevant d'irrégularités du système linguistique. Certaines particularités du système linguistique constituant des exceptions à la règle par défaut (la règle de base), l'enfant ne serait pas en mesure de les déduire à partir de ses connaissances antérieures du système et il aurait donc besoin d'un étayage spécifique de l'adulte pour y parvenir, ce qui pourrait se manifester sous la forme de reformulations. On va trouver par exemple des hétéro-reformulations portant sur le pluriel irrégulier de « cheval », ou encore, de manière tardive, sur des irrégularités

morphologiques au niveau des verbes ([asir] pour « asseoir ») ou sur des phénomènes de liaison (« un hérisson » ne se prononce pas [ɛnerisɔ̃]).

- L'hypothèse précédente nous conduit à une autre supposition : les reformulations évolueraient avec l'âge, en fonction des besoins de l'enfant et de ses capacités, et également en fonction des représentations que l'adulte peut se faire des capacités de l'enfant à un âge donné. Les niveaux linguistiques concernés par les reformulations évolueraient en même temps que se développent les capacités langagières de l'enfant, et les attentes des parents ne seraient pas les mêmes à 18 mois et à 3 ans, âge de l'entrée à l'école maternelle.

L'observation des niveaux linguistiques des reformulations fait apparaître que ces dernières, qu'elles soient du fait de l'adulte ou de celui de l'enfant, se situent essentiellement au niveau de la phonologie et de la morphosyntaxe. En effet, en ce qui concerne les hétéro-reformulations, elles concernent majoritairement la phonologie (50 % des reformulations en moyenne dans tout le corpus) et la morphosyntaxe (35 % des reformulations en moyenne), souvent de manière simultanée. Les reformulations concernant le lexique restent relativement constantes tout au long du corpus (aux alentours de 10 %), et ont tendance à augmenter au fur et à mesure que le système linguistique de l'enfant s'affine (27 % des reformulations à 2 ; 08). Les auto-reformulations, peu nombreuses, concernent essentiellement la phonologie (60 % des auto-reformulations en moyenne) et la morphosyntaxe (40 % en moyenne). Dans l'étude de Clark et Chouinard (2000) portant sur un enfant français et un enfant américain, les erreurs de syntaxe diminuent entre 2 ans et 3 ; 11 chez les deux enfants, et les erreurs de lexique augmentent. Ces observations sont intéressantes à prendre en compte si l'on cherche à établir un tableau développemental des acquisitions linguistiques. En effet, les différents niveaux linguistiques ne seraient pas pris en compte de la même manière selon l'âge de l'enfant, bien qu'ils soient « reçus » en même temps dans l'*input*, ce qui signifierait peut-être qu'ils ne sont pas accessibles de la même manière ni au même moment pour l'enfant, ou qu'il ne leur prêterait pas la même attention. Il faut toutefois nuancer en rappelant que les différences inter-individuelles sont très importantes et que chaque enfant entre dans le langage à sa manière, mais les différents résultats dont nous disposons pour le moment (Clark & Chouinard, 2000 ; Leroy,

Morgenstern & Caët, 2010) semblent aller dans le sens d'un même processus, avec des étapes successives. Il reste à déterminer, dans la suite du corpus (après 2 ; 08) si les reformulations au niveau lexical augmentent une fois que la phonologie et la morphosyntaxe sont bien en place, ou si d'autres facteurs entrent en jeu.

4. Hétéro-reformulations

La plupart des hétéro-reformulations sont implicites, c'est-à-dire que la mère se contente de reprendre l'énoncé de l'enfant en lui donnant une forme correcte, sans signaler la correction, ce qui rejoint les observations des travaux antérieurs sur le *feedback* apporté par les parents au langage de l'enfant (Demetras *et al.*, 1986, Hirsh-Pasek *et al.*, 1984).

Si l'on met en regard les niveaux linguistiques des hétéro-reformulations avec le critère explicite/implicite, on observe que les reformulations explicites concernent essentiellement le niveau lexical, alors que les reformulations implicites ont lieu majoritairement aux niveaux phonologique et morphosyntaxique.

Dans l'exemple suivant, à 1 ; 09, on peut observer tout d'abord que l'enfant, sur sollicitation de l'adulte (« un quoi ? »), se contente de répéter sa production erronée. Mais lorsque l'adulte reformule la production de l'enfant, en lui proposant une interprétation de son énoncé que l'enfant va accepter — ce que manifeste sa reprise — cette reformulation corrige la production de l'enfant de manière implicite, et l'enfant va tenter d'intégrer cette correction, en modifiant sa production dans la mesure de ses capacités.

Exemple 10 : 1 ; 09

CHI montre une image de l'index.

*MOT : qu' est ce qu' i(l) mange le petit le petit garçon ?

*CHI : [e pi : t]

*MOT : un quoi ?

*CHI : [e pi : t]

*MOT : un petit suisse ?

*CHI : [e pifi : f]

*MOT : un petit suisse.

L'exemple 11 ci-dessous, toujours à 1 ; 09, montre le rôle que peuvent jouer les reformulations adultes dans l'accès à la complexité syntaxique. L'enfant produit une suite de deux énoncés à un mot (*successive single-word utterance*), que l'adulte va reformuler sans le signaler explicitement, pour lui donner une forme syntaxique conventionnelle. Ce type d'échanges entre l'adulte et l'enfant illustre les conduites d'étayage de l'adulte et le rôle primordial des échanges conversationnels dans les premières acquisitions langagières (Veneziano, 1997).

Exemple 11 : 1 ; 09

*CHI : api

% act : CHI appuie sur la pièce sans parvenir à la mettre en place

*CHI : scël

% act : CHI fait rentrer la pièce dans son emplacement

*MOT : **tu appuies toute seule oui c'est bien.**

Parmi les différents procédés utilisés par l'adulte dans ses hétéro-reformulations implicites, on trouve :

- La reprise du mot ou de l'énoncé de l'enfant sous une forme interrogative (comme dans l'exemple 10), qu'il est possible de considérer comme une demande de confirmation de la part de l'adulte de son interprétation de l'énoncé de l'enfant. Ce procédé diminue avec l'âge, les productions de l'enfant devenant de plus en plus intelligibles. Ce type de reformulation ne relève pas nécessairement d'une volonté consciente de l'adulte de corriger l'enfant, mais semble avoir les mêmes conséquences, dans la mesure où l'adulte, en reformulant, fournit à l'enfant un modèle que celui-ci est susceptible de reprendre à son compte (ce qui est le cas dans l'exemple 10 présenté ci-dessus).
- La reprise du mot erroné seul est également un procédé assez fréquent, mais qui a tendance à disparaître vers 2 ; 08, et qui semble permettre à l'enfant de repérer plus facilement ses « erreurs ».
- La reprise du mot avec acquiescement, qui semble avoir une double fonction : d'une part la valorisation des productions de l'enfant, la validation de sa production du point de vue du contenu, et d'autre part, une correction au niveau de la forme. Ce procédé, assez fréquent en début de corpus, diminue assez rapidement.

- Enfin, un dernier procédé est présent dès le début et semble dominer tous les autres à la fin du corpus : il s'agit de la reprise du mot erroné avec expansion. En effet, très souvent, le mot présentant une forme incorrecte est inséré dans une phrase par l'adulte. Cette stratégie semble avoir une visée « pédagogique », même inconsciente, dans la mesure où elle permet de proposer à l'enfant un degré de complexité légèrement supérieur à celui qu'il est capable de produire seul (on peut ici encore faire le lien avec la « zone proximale de développement » dans laquelle doivent se situer les apprentissages pour être efficaces selon Vygotski, 1934).

Il conviendrait, dans une étude ultérieure, d'observer plus attentivement les types d'expansion, ainsi que la prosodie des reformulations adultes. En effet, selon Boysson-Bardies (1996), lorsque l'adulte cherche à apprendre de nouveaux mots à l'enfant, il utilise deux stratégies : une stratégie prosodique, puisque dans deux tiers des cas, il produit une emphase sur ces mots, et une stratégie syntaxique, les mots nouveaux étant produits en fin de phrase dans 89 % des cas. Ces deux stratégies permettent à l'enfant de repérer plus facilement les mots à apprendre.

Comment l'enfant réagit-il à ces reformulations adultes ? Dans notre corpus, dans la grande majorité des cas, l'enfant ne reprend pas la reformulation de l'adulte et poursuit la conversation, ce qui va dans le sens des observations de Clark et Chouinard sur les deux enfants de leur corpus. Pour les auteurs, les enfants acceptent ces reformulations de façon tacite et les traitent par conséquent comme n'importe quel tour de parole de la conversation.

Lorsqu'il tient compte immédiatement de la reformulation adulte, l'enfant est très vite capable de la reprendre à son compte en modifiant sa production de départ, comme dans l'exemple ci-dessous.

Exemple 12 : 2 ; 01

*CHI : c'est chaud (.) veux sur les bras.

*MOT : dans les bras.

% com : MOT reformule en insistant sur « dans »

*CHI : dans les bras.

On observe très peu d'exemples de rejets de la reformulation de l'adulte, et seulement au niveau du lexique, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 13 : 2 ; 01

*CHI : le chat

*MOT : non c'est un cochon d'inde

*CHI : non c'est un chat

*MOT : ben non c'est un cochon d'inde !

Dans ce cas, la proposition/reformulation de l'adulte va à l'encontre de la représentation que l'enfant s'est forgée de l'animal, ce qui va entraîner un « conflit » entre les deux interlocuteurs. Nous sommes ici dans un cas de figure particulier, concernant l'organisation par l'enfant de ses connaissances sur le monde, et non plus seulement ses compétences linguistiques, même si les deux sont évidemment à envisager dans un même ensemble.

Dans la grande majorité des cas, l'enfant semble faire confiance à l'adulte en tant qu'« expert en langue ». Il est cependant très difficile d'évaluer l'impact de ces reformulations adultes sur le langage de l'enfant. Lorsque l'enfant reprend les reformulations adultes dans le tour de parole suivant, on peut évaluer leur impact à court terme, ce qui ne veut pas dire que la forme va être mémorisée et réutilisée par la suite, mais l'évaluation de l'impact à moyen et long terme est beaucoup plus complexe et interfère avec d'autres facteurs. Les deux exemples suivants nous permettent d'une part d'entrevoir les limites de l'impact à court terme des hétéro-reformulations, et d'autre part, leur impact supposé à long terme.

Exemple 14 : 2 ; 04

*CHI : les chevaux.

*MOT : c'est quoi ?

*MOT : les chevaux.

*CHI : [ɛ ʃəvø]

*CHI : et ça c'est un cheval.

% act : CHI montre un cheval avec l'index.

*MOT : oui.

*CHI : oh ils sont

*ART : oh ils sont tombés comme au spectacle ?

*CHI : oh les chevaux !

Dans cet exemple, l'enfant semble tenir compte de la correction implicite de l'adulte en reformulant son premier énoncé « les chevaux » en

« les chevaux », mais quelques tours de parole plus loin, elle va de nouveau produire la forme incorrecte « les chevaux ». Dans ce cas, il est possible qu'on soit en présence d'une interférence entre une règle intériorisée par l'enfant et la règle « officielle ». En effet, cette petite fille semble différencier les « chevaux » et les « chevaux » par leur couleur (les uns étant blancs et les autres noirs), et s'être ainsi constituée une règle personnelle pour justifier une irrégularité du système du pluriel (puisque la grande majorité des pluriels ne sont pas marqués sur le nom à l'oral en français). Par conséquent, il semble logique qu'elle ne reprenne pas la reformulation de l'adulte à son compte, puisque celle-ci interfère avec sa propre représentation (ce qui irait dans le même sens que le rejet explicite de la reformulation adulte dans l'exemple 13).

Le second exemple est une analyse longitudinale de l'évolution du lexème « serpent » dans le corpus.

À 2 ; 04, on trouve 4 occurrences du mot « serpent », réalisées [sepã] ou [sapã] par l'enfant, et reformulées de manière correcte par l'adulte à deux reprises, sans que l'enfant ne reprenne ces corrections à son compte. À 2 ; 06, on trouve trois occurrences, la première étant réalisée [seprã], que l'enfant va corriger en [sɛrpã] sur sollicitation de l'adulte (« un quoi ? »), et les deux occurrences suivantes vont être réalisées correctement. À 2 ; 08, on trouve trois occurrences de ce lexème, toutes trois réalisées correctement.

On peut supposer que la reformulation de l'adulte, en lien avec l'*input* reçu au quotidien par l'enfant, l'a aidé à « changer la représentation de ses formes langagières au niveau mémoriel » (Clark & Chouinard), lui permettant de produire la forme correcte, même si ces capacités mémorielles semblent devoir être modulées en fonction des capacités cognitives et articulatoires de l'enfant (par exemple, à 2 ; 04, si l'enfant ne reprend pas la reformulation de l'adulte, c'est peut-être parce qu'il lui est trop difficile de produire des clusters consonantiques au niveau articulatoire). Il faudrait évidemment mener ce type d'analyse longitudinale sur plusieurs lexèmes et sur différents niveaux linguistiques pour tenter d'évaluer plus précisément l'impact des reformulations sur le processus d'acquisition.

5. Auto-reformulations

Une autre manière d'évaluer l'impact des hétéro-reformulations sur le langage de l'enfant, et de comprendre le processus d'appropriation des règles linguistiques, est d'observer quand et comment l'enfant est capable de reformuler lui-même ses propres énoncés pour leur donner une forme correcte ou conventionnelle. Au début du corpus, les auto-reformulations sont essentiellement sollicitées par l'adulte, puis, dès 1 ; 09, l'enfant est capable de se reformuler elle-même, de manière spontanée. À 2 ; 08, à l'approche de l'entrée à l'école, le nombre de sollicitations de l'adulte augmente à nouveau, mais ne semble pas concerner les mêmes niveaux linguistiques. Les auto-reformulations sollicitées peuvent se situer à tous les niveaux linguistiques (phonologie, morphosyntaxe, lexique et pragmatique, essentiellement des formules de politesse pour cette dernière catégorie), et portent sur des « erreurs » qui peuvent selon l'adulte être corrigées par l'enfant lui-même sans avoir besoin de passer par un modèle, parce qu'elles font partie des connaissances supposées de l'enfant (ici, dans les exemples ci-dessous, au niveau pragmatique et lexical).

Exemple 15 : 2 ; 01

*CHI : ouvrir

*MOT : comment on demande ?

*CHI : te-plaît

Exemple 16 : 2 ; 04

*CHI : et ça lui c'est quelle couleur ?

*CHI : jaune

*MOT : non regarde bien

*CHI : bleu

*MOT : oui bravo !

Le nombre de reformulations et les niveaux linguistiques impliqués dépendent en grande partie du contexte de production : en effet, à 2 ; 04, on compte un grand nombre d'auto-reformulations sollicitées au niveau lexical, mais elles correspondent à une activité de dénomination d'animaux sur un livre, qui entraîne un grand nombre d'erreurs de l'enfant (notamment des erreurs de surextension, comme par exemple « crabe » pour « scorpion » ou « scarabée »).

Si l'on s'intéresse à présent aux types d'auto-reformulations de l'enfant, on observe différents procédés qui vont évoluer en fonction de l'âge : à 1 ; 06, l'enfant va se contenter de répéter sa production, suite à une sollicitation de l'adulte, sans la modifier, mais à partir de 1 ; 09, elle va corriger ses productions au niveau phonologique, et souvent y ajouter un élément. La reformulation joue alors le double rôle de permettre à l'enfant de complexifier ses productions, par ajout d'un élément (déterminant ou prédicat), et d'affiner sa prononciation.

Exemple 17 : 2 ; 01

*CHI : [e a pedy lsøsyɾ]

% act : CHI montre la poupée à MOT.

*CHI : [a bady so ʃosyɾ] (a perdu son chaussure)

Exemple 18 : 2 ; 04

*CHI : [a bebe dagõ] (a bébé dragon)

*CHI : [ty vøvwɑɾ ləbebe dagõ] (tu veux voir le bébé dragon ?)

Dans les deux exemples ci-dessus, on voit comment l'enfant affine sa production, au niveau phonologique, morphologique (le *filler* [a] devient le déterminant « le »), ou syntaxique.

À 2 ; 08, les précisions portent davantage sur la morphologie : l'enfant modifie par exemple le genre du déterminant ou du pronom, ou la préposition, comme dans les exemples ci-dessous.

Exemple 19 : 2 ; 08

*CHI : [e e plœɾ]

*CHI : [i plœɾ]

Exemple 20 : 2 ; 08

*CHI : [...] à le mur

*MOT : Qu'est-ce que tu racontes ?

*CHI : [...] sur le mur

Nous avons déjà vu combien il est difficile d'évaluer l'impact à moyen et long terme des reformulations de l'adulte sur le langage de l'enfant. De la même manière, comment considérer les auto-reformulations de

l'enfant ? Nous pensons qu'il est possible d'y voir les marques d'un travail de construction de la langue, et, même si ce n'est pas un procédé très fréquent, il nous semble que ces reformulations sont un lieu privilégié pour observer les processus d'appropriation et d'internalisation des règles linguistiques, puisqu'elles sont une fenêtre nous permettant d'entrevoir, tout comme les « erreurs », le travail de construction de la langue de l'enfant.

6. Conclusion

Les reformulations évoluent avec l'âge de l'enfant, se transforment et s'adaptent à son niveau de développement langagier. L'observation de ce type de phénomènes renforce l'idée d'une acquisition du langage qui ne peut avoir lieu que dans et par l'interaction. Lorsqu'il grandit, l'enfant devient de plus en plus sensible aux reformulations de l'adulte, et aux indices permettant de repérer des corrections implicites (notamment les indices prosodiques) et certainement davantage conscient de leur finalité. Les reformulations de l'adulte nous donnent également un aperçu des représentations que se fait la mère des capacités linguistiques de son enfant, représentations qui évoluent avec l'âge de ce dernier (par exemple, lorsque la phonologie se stabilise, l'attention semble se porter sur le lexique) et qui peuvent être différentes selon les mères, et certainement selon le sexe de l'enfant et son rang dans la fratrie. Par exemple, la mère de l'enfant observée dans cette étude est très exigeante sur les règles de politesse dès les premières séances, à 18 mois, alors même que la phonologie de l'enfant est loin d'être stabilisée. On peut supposer que certaines mères vont privilégier la quantité plutôt que la qualité du langage, préférant interagir avec leur enfant plutôt que de l'amener au plus tôt à se conformer à la « norme », alors que d'autres auront un comportement inverse, ou plus nuancé. Cette analyse a permis de soulever un certain nombre de questions sur le rôle de la reformulation dans l'acquisition du langage et sur la façon dont l'enfant s'approprie les différents aspects de sa langue maternelle. Nous espérons que l'analyse de la totalité du corpus d'Anaé (au moins jusqu'à 3 ans, voire au-delà), et sa comparaison avec d'autres enfants enregistrés dans le cadre du projet COLAJE, nous permettront d'y apporter quelques réponses.

Références bibliographiques

- BLOOM L., 1973, *One word at a time*, The Hague, Mouton & Co.
- BOYSSON-BARDIES B. (de),
1996, *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- BRIGAUDIOT M. & DANON-BOILEAU L.,
2002, *La naissance du langage dans les deux premières années*, Paris, PUF.
- BRUNER J. S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CLARK E.V. & CHOUINARD M. M.,
2000, « Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage », *Langages* 140, 9-23.
- CLARK E.V. & DE MARNEFFE M.-C.,
(à paraître), « Constructing verb paradigms in French : Adult construals and emerging grammatical contrasts », *Morphology*.
- DEMETRAS M., POST K. & SNOW C.,
1986, « Feedback to first language learners : the role of repetitions and clarification questions », *Journal of Child Language* 13, 275-292.
- DE WECK G., 2000, « Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques », *Langages* 140, 38-67.
- DRESSLER W., 1995, « The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition », *Language* 81, 882-906.
- FORRESTER M. A.,
2008, « The Emergence of Self-Repair : A Case Study of One Child During the Early Preschool Years », *Research on Language & Social Interaction* 41, 1, 99-128.
- FRANÇOIS F., FRANÇOIS D., SABEAU-JOUANNET E. & SOURDOT M.,
1977, *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse.
- GATHERCOLE V. C.,
1987, « The contrastive hypothesis for the acquisition of word meaning : A reconsideration of the theory », *Journal of Child Language*, 14, 493-531.
- HIRSH-PASEK K., TREIMAN R. & SCHNEIDERMAN M.,
1984, « Brown & Hanlon revisited : mothers' sensitivity to ungrammatical forms », *Journal of Child Language* 11, 81-88.

- LEROY M., MORGENSTERN A. & CAËT S.,
(2010), « L'auto-rectification chez l'enfant : appropriation et internalisation », in Candea M. et Mir-Samii R. (éd.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*, Ophrys, 221-234.
- MACWHINNEY B.,
2000, *The CHILDES Project : Tools for analyzing talk* (3^e éd., vol. 2), Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTINOT C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans », *Langages* 140, 92-121.
- MORGENSTERN A. & SEKALI M.,
1999, « Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant », in *Travaux linguistiques du CER-LICO : La référence, 2. Statut et processus*, Presses universitaires de Rennes, 313-333.
- MORGENSTERN A., LEROY M. & CAËT S.,
(soumis), *Internalising grammar in dialogue : Repairs in two mother-child longitudinal follow-ups*. *Journal of Pragmatics*, numéro spécial dirigé par Anne Salazar Orvig et Haydée Marcos.
- PENNER S.G., 1987, « Parental responses to grammatical and ungrammatical child utterances », *Child development* 58, 376-384.
- SALAZAR ORVIG A.,
2000, « La reprise aux sources de la construction discursive », *Langages* 140, 68-91.
- SAXTON M., 1997, « The contrast theory of negative input », *Journal of Child Language* 24, 1, 139-161.
- VENEZIANO E., 1997, « Échanges conversationnels et acquisition première du langage », in Bernicot, J., Trognon, A. & Caron-Pargue J. (éd.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, P.U.N., 91-123.
- VENEZIANO E., 1999, « Early lexical, morphological and syntactic development in French : Some complex relations », *International Journal of Bilingualism*, vol. 3, n° 2-3, 183-217.
- VENEZIANO E. & SINCLAIR H.,
2000, « The Changing Status of "Filler Syllables" on the way to Grammatical Morphemes », *Journal of Child Language* 17, 461-500.
- VINTER S., 2000, « Imitations et reformulations de l'adulte entendant — reformulations de l'enfant sourd : quelles articulations? », *Langages* 140, 24-37.
- VYGOTSKI L.S., 1934, *Thought and Language*, Cambridge, M.A., The M.I.T. Press (1985).

Cahiers de praxématique 52, 2009, 81-108

Anne Pégaz-Paquet
Université Paris Descartes — Modyco, U.M.R. 7114

Quand la reformulation s'invite à l'école...

Introduction

La reformulation ¹ à l'école est une pratique assez courante lorsqu'il s'agit de celle de l'enseignant qui reprend les énoncés de ses élèves afin de leur proposer une forme plus « correcte », plus proche de la langue cible que l'école doit enseigner. Elle intervient à n'importe quel moment d'enseignement dès lors qu'il y a un moment d'échange entre le maître et l'élève.

Celle dont il va être question dans cet article est de toute autre nature. En effet, il s'agit de la reformulation des élèves, voire de leur auto-reformulation, en tant qu'exercice dans certaines activités scolaires.

L'intérêt porté à ce mode de production des discours est né après avoir observé les difficultés que rencontrent à l'école les élèves dans la maîtrise de la langue, difficultés expliquées et commentées dans les nombreux rapports et enquêtes écrits depuis 2000, comme par exemple celui du HCE ² en 2007 ou bien dans les enquêtes PIRLS ³, ou encore dans les enquêtes PISA ⁴.

1. Par reformulation, nous entendons ici principalement la capacité à produire une paraphrase sémantique. Nous reprendrons également à notre compte la définition de Martinot (1994 ; 2003 a) qui introduit plusieurs types de reformulations selon leur « distance » face à l'énoncé source.

2. Haut Conseil de l'Éducation : si « 60 % ont des résultats acceptables ou satisfaisants, plusieurs constats récents ont ainsi noté la baisse de leur maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. 25 % ont des acquis fragiles [...] faute de connaissances linguistiques (lexique, grammaire) et culturelles suffisantes [...] 15 % connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Leurs lacunes sont diverses : lexique très limité, difficultés de compréhension, repères méthodologiques et culturels très insuffisants. »

3. *Progress in International Reading Literacy Study*, qui évalue les compétences en lecture après les quatre années de scolarité obligatoire dans la plupart des pays développés et qui place la France en 2006 à la 30^e position sur 46 avec un fléchissement des résultats par rapport à 2001.

4. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves en mathématiques,

En effet, et selon ces études, les caractéristiques principales de ces difficultés prendraient source dans leur méconnaissance de la structure d'un texte et de ses articulations (manque de repères et/ou méconnaissance des connecteurs logiques ou temporels), dans leurs lacunes grammaticales importantes et aussi dans l'absence de variété et de précision dans leur choix lexical.

Il va de soi que nous ne prendrons pas pour acquises ces analyses qui ne rendent pas forcément compte des compétences des élèves, particulièrement parce que les modalités et contenus des évaluations sont, à maints égards, sources de controverses.

Néanmoins, nous avons particulièrement prêté attention aux problèmes des élèves en production orale et écrite en classe, activités qui ne figurent d'ailleurs pas parmi les épreuves évaluées dans ces enquêtes et rapports, bien qu'elles constituent une des finalités majeures de ces apprentissages.

Nous avons donc cherché à voir en quoi l'utilisation de la reformulation orale, c'est-à-dire le fait de faire redire de façon différente la même information, est susceptible de modifier les attitudes scolaires et d'améliorer les compétences linguistiques des élèves à l'école élémentaire, dans des productions orales non spontanées d'une part, et de transférer ces modifications dans leur production écrite d'autre part. Autrement dit, considérant que l'activité langagière est constitutive de l'apprentissage, nous cherchons à savoir comment un travail de transformations élaboré à l'oral est susceptible de favoriser l'acquisition de certains éléments linguistiques à l'oral et le transfert de ces éléments à l'écrit.

Cette idée, dans une certaine mesure, était déjà en germe dans la perspective de la linguistique structuraliste et de la linguistique distributionnaliste qui avaient influencé les nouvelles approches de la grammaire scolaire depuis 1972 jusqu'aux dernières orientations des textes officiels, et plus spécialement ceux de 2007. En effet, l'analyse distributionnelle et celle des constituants immédiats ouvraient une large place aux exercices de manipulation et de substitution. Cependant la mise

en culture scientifique et en compréhension de l'écrit, mené tous les 3 ans depuis 2000 au sein de l'O.C.D.E. dans une cinquantaine de pays, pour un public de collégiens/lycéens de 15 ans qui établissent que les résultats des Français en 2006 sont en baisse depuis 2000, avec un niveau à peine supérieur à celui de la moyenne des participants.

en œuvre de ce type d'exercice nécessitant une formation linguistique approfondie, elle a trouvé très peu d'écho dans les pratiques des enseignants (Gourdet, 2009, thèse *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2*). De plus, elle proposait un niveau d'analyse peu adapté aux aptitudes de conceptualisation des élèves de l'école élémentaire qui, à cet âge, en sont au « stade des opérations concrètes » de Piaget.

Elle est également présente, à propos de « l'acquisition du lexique en contexte scolaire », chez Martinot, 2006¹ qui considère la reformulation comme étant « une pratique langagière naturelle » à laquelle il est souhaitable d'avoir recours dans l'enseignement de la langue puisqu'il s'agit « de s'appuyer sur la compétence linguistique des élèves ». Elle précise que « c'est la dynamique de l'activité reformulatrice des enfants qui développe leur pouvoir d'appropriation de la langue maternelle » (2003 b, 10) et « dans le cas où la reformulation conserve le sens de l'énoncé source, les enfants doivent mettre en œuvre leur compétence paraphrastique qui leur permet de reconnaître (ou de produire) une équivalence sémantique [...] leur compétence paraphrastique se nourrit de leur compétence définitoire, donc lexicale et sémantique mais aussi syntaxique ou combinatoire » (2006, 37). Cette idée est également soutenue par Plane et Grossman (2008), qui insistent sur l'incidence d'un travail au niveau de la maîtrise du lexique sur la syntaxe des productions des élèves.

Mais avant d'aller plus loin, et puisqu'il s'agit de s'interroger plus particulièrement sur l'utilisation de la *reformulation* dans l'enseignement de la langue à l'école, nous allons tenter d'en définir les contours et faire un rapide état des lieux de ce qui a été entrepris à l'école sous cette appellation.

En effet *reformuler* désigne généralement, à l'école, une opération linguistique qui consiste dans le maintien d'un invariant sémantique de l'énoncé source dans un nouvel énoncé, et que l'on trouve indifféremment à l'oral ou bien à l'écrit. Chacun d'entre nous a recours naturellement à « cet ajustement de son propos par le contrôle de sa production verbale² » « dans la perspective de la communication [...] pour se faire comprendre mieux, mais aussi comprendre mieux³ ».

1. *Mélanges Crapel*, n° 29, 29-30.

2. C. LE CUNFF, 2008, 204.

3. C. NORMAND, 1987, 6.

Cette reformulation va de la simple répétition accompagnée d'éventuelles accentuations intonatives, à une véritable reformulation par paraphrase, avec des changements lexicaux ou bien des changements de catégories grammaticale, ou encore par reconstruction totale de l'énoncé source.

Ainsi, selon Fuchs (1994), dans l'approche traditionnelle, la *reformulation* est désignée par la *paraphrase*. Elle ajoute, par ailleurs, que l'approche classique définit la notion de paraphrases en langue comme opérations d'*équivalence* (équivalences sémantiques). Elle postule à ce sujet l'existence des trois points suivants pour rendre compte de la parenté sémantique¹ entre énoncés : l'univocité de la signification, des valeurs référentielles constantes et des variations sémantiques négligeables. Cependant, dès lors que la plurivocité est constitutive de la langue, elle précise qu'il est nécessaire d'appréhender celle-ci dans une perspective dynamique (entre deux co-énonciateurs), avec une construction très largement conditionnée par les contraintes linguistiques. Ce sont précisément ces derniers aspects qui ont retenu notre attention pour notre proposition didactique puisqu'ils correspondaient, selon nous, à des situations d'enseignement particulièrement favorables à l'acquisition de la langue.

Concernant l'utilisation de la reformulation à l'école élémentaire, nous trouvons deux axes de travail principaux : le contexte d'enseignement d'une part, avec les interactions didactiques, comme nous le montrent notamment C. Garcia-Debanc et S. Volteau² avec la parole de l'enseignant reformulateur, ou M. Klein-Philip³, en prenant pour exemple les élèves en difficulté scolaire sur des mécanismes spécifiques de décodage de l'écrit et pour lesquels la remédiation passe éventuellement par des formes de reformulations personnelles des consignes. Cette démarche rejoint celle préconisée par Garcia-Debanc⁴ (1996),

1. Parenté sémantique : résultat dynamique du jeu entre déformabilité et stabilité (FUCHS, 173).

2. C. GARCIA-DEBANC & S. VOLTEAU, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, 2008.

3. M. KLEIN-PHILIP, 2005, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue : une interaction nécessaire entre l'oral et l'écrit en milieu scolaire », 169-180.

4. C. GARCIA-DEBANC, 1996, « Quand les élèves de CM1 argumentent », 50-66.

par Tozzi (2002) et par Le Cunff¹ (2008) qui nous rapportent également l'usage de reformulation lors des débats en classe, à partir des incitations de l'enseignant (qui reformule également) « il s'agit de la reprise de la parole de l'autre, de la manière de prendre en compte ou non, cette parole, des modalités pour que le débat soit possible et non conflictuel » ; le langage « scientifique », d'autre part, avec par exemple A.-M. Loffler-Laurian², qui nous précise le rôle que les reformulations successives « d'un monde matériel en un monde langagier » peuvent jouer pour « approcher une certaine vérité ». Cette vision est également partagée par Grandaty (1998³) avec l'élaboration d'une démarche explicative en sciences, et, en mathématiques, par Douaire, Charnay et Valentin (1998), avec la mise en place d'un processus de critique et d'argumentation, ou par J.-P. Bernié (2005), avec l'élaboration d'une « règle », résultat de la validation des argumentations et de ses diverses reformulations.

Ainsi, nous constatons qu'à l'école élémentaire, depuis l'entrée tardive de l'oral dans les pratiques scolaires⁴ (plan de rénovation Rouchette (Instructions officielles Fontanet, 1972)), la reformulation n'est pas souvent intégrée au programme d'acquisition de la langue proprement dit, et qu'elle participe plutôt à la construction d'une nouvelle approche pédagogique où la dimension interactionnelle est désormais prise en compte et où la langue est présente sans constituer un objet d'enseignement particulier. Pourtant quelques expériences telles celle menée autour d'une tâche de lecture suivie de la production collective d'un résumé puis d'une production individuelle d'un texte, ont mis en lumière « l'incidence des échanges oraux sur les processus de compréhension et de production de textes » (Daunay, Delcambre, Marguet et Sauvage, 1995⁵), ce qui a conduit les auteurs à considérer que « [...] l'oral est, dans cette situation de travail, un intermédiaire entre formulation et reformulation, il réalise le passage entre

1. C. LE CUNFF, 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », 203-219.

2. A.-M. LOFFLER-LAURIAN, « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », 109-125.

3. « Apprendre l'écrit ; place de l'oral », in *L'oral pour apprendre*, 109-126.

4. L'oral est un « produit tardif de la culture scolaire » J. DOLZ & B. SCHNEUWLY, 1998.

5. B. DAUNAY, I. DELCAMBRE, S. MARGUET & C. SAUVAGE, 1995 « Pratiques de l'oral dans le travail de groupe », 194.

texte-à-lire et texte-à-écrire ». Le rôle de la prise en considération de l'oral pour l'acquisition de la langue écrite est également souligné par Lentin (1984, 1998, 2009), Auriac (2007), Cappeau (2005), Elalouf (2001), Gadet (2003) ou bien Plane (2001-2002). Cependant, l'objectif pour les uns comme pour les autres est soit du côté de la production/compréhension écrite, soit du côté de l'acquisition de la grammaire.

Ainsi l'originalité de notre proposition réside-t-elle principalement dans les trois points suivants : premièrement, elle réintroduit de l'oral dans le monde du récit qui est, à l'école élémentaire, pratiquement exclusivement écrit. Deuxièmement, elle introduit cet oral dans le domaine de la « grammaire », lieu symbolique, s'il en est, des compétences écrites, notamment au service de l'orthographe. Troisièmement enfin, la démarche propose l'entrée par l'oral avant l'écrit, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des expériences menées, où l'oral, s'il est sollicité, l'est après l'écrit, comme une sorte de validation a posteriori de compétences avant tout scripturales.

Notre propos cherchera à démontrer que cette situation d'enseignement est plus « active » puisqu'elle correspond à des situations de production collaborative et que la charge cognitive en est nettement moins pesante. Reprenant à notre compte les propos de Fuchs¹ : « S'entraîner à paraphraser, c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression », et surtout : « Plus l'élève s'est approprié ce trésor, plus "riche" est sa verbalisation, et plus grande son aisance langagière et cognitive. »

1. Notre proposition didactique

Nous souhaitons donc proposer ici une approche qui affirme le rôle prépondérant de l'expression orale dans les apprentissages en français à l'école élémentaire.

En effet, nous nous efforcerons de montrer que celle-ci ne doit pas être envisagée dans un clivage avec l'écrit comme cela est décrit dans les Instructions officielles. En outre, nous pensons qu'il est vain de la considérer uniquement sous un aspect communicationnel (qui existe d'ailleurs également à l'écrit), puisque dans chacune des interactions, la part de la maîtrise du domaine purement linguistique, à défaut

1. C. FUCHS, 1994, *Paraphrase et énonciation*, 12.

d'être exclusive, peut être capitale en termes de performance également à l'oral. Ainsi, parmi les différents éléments de la langue étudiés à l'école élémentaire, le lexique et la syntaxe s'appliquent-ils également aux deux domaines de l'oral et de l'écrit. D'autre part, nous considérons qu'à défaut d'être semblables, la syntaxe et le lexique de l'oral et ceux de l'écrit ne sont pas si différents qu'il s'agisse de deux langues distinctes. Ainsi, et en dépit de certaines différences, notamment quant à la présence ou non de phénomènes de subordination ou celle de liens syntaxiques marqués (Cappeau, 2005), quant à la proportion de verbes et de noms et qui est un trait distinctif entre oral et écrit et qui a des conséquences au niveau de la syntaxe (Halliday, 1985), et aussi quant à la sélection lexicale plus générique à l'oral, nous affirmons la notion de *continuum*, développée entre autres par F. François¹ ou bien encore par C. Blanche-Benveniste². Par ailleurs, nous n'admettons pas la considération sur l'opposition écrit/langue élaborée vs parlé/langue spontanée³ et qui fait apparaître l'oral comme une sous-langue. Nous rappellerons à cet égard, que certains écrits peuvent être d'un registre particulièrement relâché (par exemple les S.M.S.) alors que la langue des conférences ou bien celle des débats d'une cour d'Assises sont d'un registre plutôt soutenu (François, Blanche-Benveniste, Gadet, Cappeau, et Savelli entre autres).

Hypothèse 1 : Les élèves qui manipulent la langue à l'oral dans les séances d'apprentissage de maîtrise de la langue, peuvent acquérir de la sorte des compétences linguistiques habituellement envisagées uniquement à l'écrit.

Hypothèse 2 : Les compétences acquises au niveau de l'oral par les élèves seront également transférées dans leurs productions écrites, les libérant des contraintes au niveau du discours pour mieux se focaliser sur celles du respect de la forme (et plus particulièrement le respect de l'orthographe grammaticale).

En conséquence, nous proposerons une perspective nouvelle envisagée autour d'activités telles que la reformulation où la sélection du lexique

1. F. FRANÇOIS, 1993, *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeu et variations des figures du sens*.

2. C. BLANCHE-BENVENISTE, 2000, *Approches de la langue parlée en français*, 35-36.

3. *Ibid.*, 9-10.

et la construction de ce que l'on veut dire jouent un rôle prépondérant. Il s'agit ainsi de créer un lien entre la langue parlée par les élèves et celle de l'école, considérant que la maîtrise d'une norme « standard » de l'oral est un prérequis fondamental pour celle de la langue écrite. De plus, nous postulons que l'accès à cette norme standard est plus simple à l'oral avec ses réajustements et ses auto-corrections plus faciles à mettre en place qu'une succession de brouillons raturés où les difficultés scripturales et orthographiques viennent se rajouter à l'éventuelle difficulté de mise en mots. Car si la langue étudiée se concrétise à l'écrit, ses difficultés sont cristallisées dans l'écrit et il est souvent difficile pour un élève de revenir sur sa production écrite avec le risque d'une certaine fossilisation des erreurs. L'intérêt de l'activité orale réside dans le fait qu'il y a une validation ou une correction immédiate et que la plupart du temps, elle est le fait même de l'élève locuteur qui s'entend et qui apprend ainsi à avoir un regard distancié sur ce qu'il dit (attitude réflexive transposable à l'écrit).

En résumé, nous postulons que l'on peut apprendre à maîtriser la langue chaque fois que l'on reformule, c'est-à-dire en apprenant à dire autrement la même chose. En effet, la posture consistant à chercher à maintenir le sens d'un énoncé ou bien sa structure permet de faire travailler la langue aussi bien sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique. Cet exercice relève notamment des modes de production de l'oral (Blanche-Benveniste, 1990/2005, 18-24).

Ainsi, l'idée générale envisagée est de faire adopter une nouvelle posture aux élèves en les invitant à être attentifs aux énoncés qu'ils formulent et à leur organisation, et à rechercher la plus grande précision possible. Ces activités doivent toujours s'inscrire dans un contexte de production motivée.

Bien entendu, il s'agit d'aborder certains points linguistiques précis tels que l'organisation d'un récit (les repérages avec les connecteurs temporels ou bien logiques), ou alors les constructions nominales ou verbales, avec l'influence de la sélection lexicale au travers d'une tâche d'expression ciblée comme raconter un événement ou bien décrire un personnage.

Afin de rendre plus lisibles les différentes annotations dans les analyses et les tableaux qui vont suivre, les conventions de notation suivantes sont utilisées :

Concernant les notations grammaticales, conformément à celles de Maurice Gross, 1975, dans *Méthodes en syntaxe* :

N pour Nom	N _I pour Complément essentiel (argument du verbe)
N _o pour Nom Sujet	N _{I'} ou N _{I''} pour Complément de même rang
Pro _o pour Pronom Sujet	N _w pour Complément non essentiel
Dét pour Déterminant	Prép pour Préposition
V pour Verbe	V _{-ant} pour Participe Présent
V _{pp} pour Participe Passé	PP _{adj} pour Participe Passé adjectivé
Loc Adv pour Locution Adverbiale	Conn pour Connecteur

Autres notations :

§ pour Information Problématique G.N. pour Groupe Nominal PE pour Procédure d'Enrichissement

Ainsi, selon le contexte de travail, la reformulation peut s'appliquer :

- a Dans les narrations, les comptes-rendus, les débats argumentés, les exposés. Les élèves s'entraînent alors à *reformuler* un énoncé en ajoutant par exemple un Nom au Nom de départ (N > N de N, ou un N_{loc} ou N_{temp}) au verbe.

Ex : Je vais à l'école. (Prép Dét N)

Je vais à l'école de mon quartier. (N_{loc} de N)

Je vais à l'école tous les jours. (ajout de N_{temp})

Dans le même esprit,

- i Ils peuvent *reformuler* un énoncé en conservant le même sens et en utilisant le plus de mots possible, notamment afin de susciter par exemple l'utilisation des subordonnées relatives.

Ex : Pierre est grand.

Pierre est un grand garçon.

Pierre est un garçon qui est de grande taille...

- ii Ils peuvent *reformuler* en travaillant sur le maintien du sens en changeant la construction avec la mise en relation des verbes et de leurs substantifs et la transformation d'une phrase à deux propositions en une à proposition unique.

Ex : Mon père riait et cela me faisait plaisir.

Le fait que mon père riait me faisait plaisir.

Le rire de mon père me faisait plaisir.

- iii Ils peuvent *reformuler* un énoncé avec les adjectifs les plus nombreux, les plus insolites... jouer ainsi avec les effets

produits par les éventuels contrastes par rapport aux mots attendus.

Ex : Louis donne une fleur à son amie.

Le grand Louis donne une fleur magnifique à sa petite amie blonde.

Louis le malicieux donne une horrible fleur puante à son amie...

- b Dans les comptes-rendus historiques ou scientifiques, ils peuvent *reformuler* en travaillant la précision du verbe et du lexique spécifique.

Ex : Ils ont fait un château fort avec des murs tout autour et une grande tour dedans.

Ils ont construit un château fort avec des murs d'enceinte et un donjon à l'intérieur.

- c Dans les récits ou bien pour montrer les différences entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, *reformuler* en travaillant sur les variations autour des registres de langue.

Ex : Mon frangin a filé une baffe à son pote.

Mon frère a donné une claque à son copain.

Mon frère a giflé son camarade.

Ou bien J'ai pas compris de quoi ça parle.

Je n'ai pas compris quel était le sujet.

Et aussi G pas compri kl était le sujet.

Ce type d'approche nécessite également en amont un travail important d'écoute de supports audio, soit des supports « authentiques » (extraits de films, chansons, émissions de radio ou de télévision), soit d'enregistrements des élèves eux-mêmes lors de moments choisis en classe, afin de leur faire prendre conscience de ce qui est dit et de la façon dont cela est exprimé.

2. L'expérimentation proposée

L'expérimentation proposée dans 3 classes de CE2 (1^{re} année du cycle 3) d'écoles élémentaires françaises (1 classe Test et 2 classes contrôles).

Les observations présentées ici porteront plus particulièrement sur l'expression du groupe nominal dans les productions à l'oral et à l'écrit

des élèves d'une classe test de l'École des Écuyers à Saint-Germain-en-Laye (78), avec un public de 24 élèves de 7 à 9 ans ne présentant pas de difficultés particulières d'apprentissage et ayant le français pour langue « maternelle ». On peut relever cependant parmi eux 4 enfants à profil particulier : une élève mal entendante qui venait de réintégrer une classe « normale » après un début de scolarité en institution spécialisée (Julia), un élève ayant été maintenu à la fin du cycle 2 (Thomas M.) et deux autres au contraire dont la scolarité avait été écourtée (Raphaël et Arthur). Par ailleurs, il ne sera pas fait mention des productions de deux nouveaux élèves récemment arrivés au moment de l'expérimentation, l'une de Chine (Marie-Lou) et l'autre du Ghana (Adonaye), leur niveau de maîtrise du français notamment, ne leur permettant absolument pas d'y participer. Cette expérimentation a été menée également avec deux autres groupes contrôles pour sa partie écrite (élèves du même niveau scolaire (CE2) dans deux autres écoles : les Violettes, à Mareil-Marly (78) avec 10 élèves issus d'une classe de double niveau CE2-CM1 et les Sources, à Saint-Germain-en-Laye avec 6 élèves issus d'une classe de CE1-CE2. Là encore, il s'agit d'élèves ne présentant pas de difficulté d'apprentissage, à Mareil-Marly, ils sont issus d'un milieu plutôt favorisé, à Saint-Germain, d'un milieu multiculturel et plurilingue mais pour autant le français est pour tous leur langue « maternelle ».

a Contexte dans lequel l'expérience a été menée :

Concernant la classe test :

- **Observations** dans la classe test lors des séances d'expression orale ayant pour objectif l'acquisition de points linguistiques de la langue tels que la construction du groupe nominal. L'enseignante a mené dans un premier temps, un travail en amont sur le groupe nominal et ses expansions, notamment pour réfléchir à la description d'un personnage imaginaire de l'opéra-conté écrit collectivement en classe. Les élèves ont été invités à enquêter dans la littérature (plusieurs visites à la bibliothèque municipale) et à trouver chacun des personnages mythologiques ou issus de contes dont ils ont lu attentivement la description et qu'ils devaient ensuite chacun présenter à la classe. Ils ont observé la présence de détails qui rendaient le personnage terrifiant. Avec l'enseignante, ils ont classé les constructions du groupe

nominal qu'ils ont rencontrées et les ont notées dans leur cahier de références (« aide à l'écrit »).

Ainsi au travers des nombreuses découvertes des élèves, ont été successivement abordées de façon explicite les constructions suivantes, sans recours pour autant au métalangage, sauf pour la notion d'adjectif :

- ✓ Dét N Adj ; Dét Adj N ; Dét Adj Adj N ; Dét Adj N Adj
- ✓ N de N ; N à N
- ✓ N qui/que Relative
- ✓ N V_{pp} ou V_{-ant}

- **Production** : Dans un second temps, lors d'une séquence de production orale, ils ont imaginé eux-mêmes des personnages terrifiants (en tenant compte des observations faites précédemment autour du groupe nominal enrichi) et en ont fait la description devant le groupe. Les interventions de l'adulte se sont limitées à enregistrer les élèves les uns après les autres après leur avoir demandé s'ils étaient prêts.

Concernant les classes contrôles, les élèves ont travaillé sur la notion de groupe nominal dans un contexte d'enseignement plus « traditionnel », c'est-à-dire dans une activité où l'écrit domine largement, avec des manipulations et des transformations mises en œuvre à l'oral hors contexte, hors démarche de production personnelle.

b L'expérimentation : Classe Test et Classes Contrôles.

- Dans la classe test, les élèves ont travaillé en deux temps : la production orale puis la production écrite.

i La production orale :

Après avoir réécouté collectivement leurs productions orales, et avoir retenu celle qui recueillait l'assentiment du groupe, les élèves ont dû reformuler celle-ci à l'oral, après l'avoir réécoutée une seconde fois. Ce travail s'est déroulé collectivement, hors de la présence de l'enseignante qui prenait en charge pendant ce temps-là les deux élèves nouvellement arrivés de l'étranger.

L'Énoncé Source de Simon, que nous appellerons par commodité E.S., a été unanimement choisi par le groupe.

Il s'appelle le roi Bob Bombe en fait c'est un géant qui en fait c'est une bombe mais il a des pieds une couronne et des bras et et il marche et et à chaque fois qu'il fait un pas il lance une bombe.

La consigne donnée aux élèves : « Vous devez redire cette description de Bob Bombe avec vos propres mots, de façon plus organisée, en essayant de regrouper le plus possible toutes les informations contenues dans cette histoire pour qu'elle soit plus courte. »

L'objectif était de rendre plus évidentes les **éventuelles acquisitions sur le groupe nominal et sur ses expansions possibles** qui avaient également été travaillées à l'oral précédemment, par la consigne de synthétisation (obligation de considérer toutes les informations, d'analyser leur forme, éventuellement de les transformer et de chercher à les rassembler). C'était une sorte d'exercice inverse de celui pratiqué jusqu'alors qui imposait plutôt un enrichissement par un ajout d'informations, tandis que là, il s'agissait de concentrer les informations en les redistribuant, voire en les restructurant ¹.

ii La production écrite :

Dans un deuxième temps, l'enseignante de la classe, qui n'était pas présente lors de ce travail, a demandé aux élèves de lui écrire ce qu'ils avaient produit lors de la séance d'expression orale afin qu'elle en prenne connaissance (même consigne mais cette fois-ci à l'écrit). Cette tâche avait donc une motivation authentique puisqu'il ne s'agissait pas répéter à la même personne sous une autre forme mais de rendre compte par écrit du travail fait à l'oral.

– **La reformulation des deux groupes contrôles :**

Parallèlement à cela, les deux autres classes du même niveau ont reformulé l'E.S., seulement à l'écrit.

Ils ont été mis dans les mêmes conditions de production que les élèves du groupe test. Ainsi, les élèves ont écouté à deux

1. Restructuration : énoncé paraphrastique dont la structure est différente de l'énoncé source et dont le lexique est identique (GROSS, 1975, 142-143).

reprises l'enregistrement de cet énoncé, car il était important que les élèves s'appuient également sur de l'oral. Ils ont également parlé librement de cette courte description et de sa forme, afin de prendre conscience et de réagir sur le fait qu'il s'agissait d'une création d'un élève (pas de la langue de l'école), et que c'était une sorte de portrait. Puis ils ont exprimé les informations qu'il contenait. Celles-ci ont été notées au tableau.

Ils ont ensuite suivi exactement la même consigne que celle du groupe expérimental.

Nous remarquons que cet énoncé, (que par ailleurs, nous n'aurions sans doute pas choisi a priori dès lors qu'il a recours à la métonymie (*c'est une bombe*) qui lui confère une lourdeur informative certaine, voire qui ajoute de la confusion au propos), est assez structuré avec une progression informative et que son organisation est notamment fondée sur une énumération.

Il est donc susceptible d'être reformulé par regroupement d'informations autour des verbes ou bien du groupe nominal.

Ainsi si l'on isole toutes les informations, on peut obtenir les dix phrases suivantes :

- 1- Il est géant.
- 2- Il est roi.
- 3- Il a un nom.
- 4- Le nom est Bob Bombe.
- 5- Il est une bombe§.
- 6- Il a des pieds.
- 7- Il a des bras.
- 8- Il a une couronne.
- 9- Il marche.
- 10- Il lance des bombes.

On peut relever la reformulation interne *faire un pas* qui évite une répétition de *il marche* et qui, de plus, fait valoir la différence aspectuelle (*marcher* continu vs *faire un pas* discontinu), qui fait écho à la seconde information (*il lance une bombe*) qui a la même valeur.

Afin de structurer notre analyse comparative entre les différentes reformulations restituées, nous avons fait également un découpage de l'E.S. sur le plan syntaxique.

Nous avons fait le choix de regrouper les phrases ¹ autour des verbes « être, avoir et faire » :

✓ la description de Bob Bombe

« Ce qu'il est », si l'on considère *il s'appelle* comme un verbe copule (Furukawa, 2010 ²) :

<i>il s'appelle le roi Bob Bombe en fait c'est un géant qui en fait c'est une bombe</i>
Pro _o V Dét N _I N _{app} Loc Adv V _{présentatif} Dét N qui Loc Adv V _{présentatif} Dét N
On observera que dans cette partie d'énoncé, on ne trouve qu'un G.N. avec N _{app} sinon les autres sont des G.N. simples (Dét + Nom) qui sont toujours en position post-verbale.

« Ce qu'il a »,

<i>mais il a des pieds une couronne et des bras</i>
Conn Pro _o V Dét N _I Dét N _I ' Conn Dét N _I ''
Dans cette seconde partie, on notera que le verbe porte plusieurs N _I constitués de G.N. simples (Dét + Nom).

✓ L'action de Bob Bombe

« Ce qu'il fait »,

<i>et et il marche et et à chaque fois qu'il fait un pas il lance une bombe</i>
Conn Pro _o V Conn Loc Adv Pro _o V Dét N _I Pro _o V Dét N _I
Ici, nous pouvons remarquer que le G.N. est simple (Dét + Nom) et qu'il se trouve également en position post-verbale.

i Le recueil des corpus

Nous nous sommes donc retrouvés avec la configuration suivante :

Pour la classe test :

1. Nous entendrons par phrase la définition de Grevisse (1986, § 210) : « La phrase est l'unité de communication linguistique : c'est la suite phonique minimale par laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur. » Ainsi, si ce terme n'est pas reconnu à l'oral, il représente ici un énoncé qui se suffit à lui-même. Ex : il s'appelle le roi Bob Bombe (phrase « standard »), ou bien en fait c'est un géant qui (phrase interrompue par une auto-correction).

2. Conférence du 7 juillet 2010 au Colloque international sur « La complexité en langue et son acquisition », Paris-Descartes.

1. Travail en amont en situation de production orale sur le G.N. +
2. reformulation orale + 3. reformulation écrite

Vs

Pour les classes témoins :

1. Travail en amont en grammaire « traditionnelle » plus axée sur l'écrit sur le G.N. + 2. reformulation écrite

Nous avons donc recueilli les trois corpus pour la reformulation de cet E.S., corpus dans lesquels il a été ainsi possible de voir dans quelle mesure toutes les informations ont été restituées et sous quelle forme.

Concernant les productions orales, celles-ci ont été transcrites (E.R.O. pour énoncés reformulés à l'oral) et analysées par rapport à l'E.S. L'attention a été surtout portée sur les constructions nominales et sur les moyens utilisés pour les enrichir.

Les productions écrites de chacun (E.R.E. pour énoncés reformulés à l'écrit) ont été également comparées d'une part à l'E.S. mais aussi à leur propre E.R.O. afin de voir pour chaque enfant les incidences du travail à l'oral sur la production écrite et plus particulièrement le réinvestissement des constructions complexes du groupe nominal, et aussi de relever quelles éventuelles modifications intervenaient lors du passage à l'écrit par exemple dans le comportement, pour les élèves plus inhibés ou dans la stratégie de communication du fait qu'il s'agit d'écrit.

Le corpus recueilli est constitué des premiers jets, et non de productions travaillées avec corrections de l'enseignant.

Si notre analyse se porte sur ces séances de reformulation, il ne faut pas pour autant négliger le dispositif didactique qui en est le fil conducteur et notamment l'impact des situations « grammaticales » initiales, c'est-à-dire le choix de travailler « en production » la notion de G.N., comparativement à des situations pédagogiques plus classiques. Il serait vain en effet, d'affirmer que ces seules séances de reformulation permettraient de voir d'éventuelles différences significatives dans les productions des élèves, dès lors que l'on ne peut parler d'acquisition de notion qu'après un long cheminement qui passe de la phase de découverte par l'exploration, la manipulation dans des contextes différents puis enfin l'appropriation quel que soit le contexte. Il semble

important de rappeler que de ce fait, à l'école, les notions sont, la plupart du temps, en cours d'acquisition.

3. Les résultats obtenus

À ce stade de la recherche, trois analyses ont été menées :

- a La comparaison entre l'E.S. et l'E.R.O. pour les élèves de la classe test (vérification de l'hypothèse 1).
- b La comparaison entre l'E.R.O. et l'E.R.E. pour ces mêmes élèves afin de voir si les élèves avaient eu recours aux mêmes procédés linguistiques (vérification de l'hypothèse 2).
- c La comparaison des E.R.E. avec ceux des groupes contrôles.

Pour les restitutions écrites, l'orthographe des élèves a été maintenue.

- a comparaison entre l'E.S. et l'E.R.O. pour les élèves de la classe test (vérification de l'hypothèse 1) :

Elle a permis de mettre en évidence les faits suivants :

- Globalement la plupart des informations ont été restituées, hormis la présence des mains/bras qui est souvent omise mais qui s'explique sans doute par l'absence d'utilité de cette information pour la compréhension du propos.
- La consigne de synthétisation a été plutôt bien suivie, c'est-à-dire que généralement, les élèves ont cherché à condenser au maximum les informations notamment par regroupement autour du nom *roi* avec utilisation du complément de nom, des adjectifs et aussi des relatives appositives. Quelques uns (Raphaël, Alexandre F.) ont utilisé également le V_{-ant} (devenu un « adverbe ») au lieu de la forme conjuguée pour marquer la simultanéité. La position du G.N. enrichi est le plus souvent dans la construction commençant par « C'est... [qui...] ».

- b comparaison entre l'E.R.O. et l'E.R.E. pour ces mêmes élèves afin de voir si les élèves avaient eu recours aux mêmes procédés linguistiques (vérification de l'hypothèse 2) :

- La longueur des reformulations varie assez peu entre l'oral et l'écrit hormis Joséphine qui passe à l'écrit dans un schéma codifié d'écriture d'histoire (*Il était une fois*) et qui

en oublie la consigne de départ (ce n'est plus une reformulation mais une création), Louis qui reprend aussi les codes de l'écrit (présence d'un titre, volonté d'explicitation : *ce qui explique son nom* et *on ne sais pas pourquoi* ou de relativisation : *pas comme les autres* et *comme tous les autres*), ou au contraire Thomas Mon, trop émotif à l'oral et qui est plus à l'aise à l'écrit. Ainsi quelques reformulations E.R.O. et E.R.E. sont-elles synthétisées au maximum en une ou deux phrases axées sur la description de l'état du personnage d'une part et sur son action d'autre part. Cependant, on remarque qu'un nombre important de E.R.E. sont très proches des E.R.O. (lexique et constructions syntaxiques identiques).

- Le recours à l'expansion du G.N. est assez variable mais on peut noter l'utilisation des mêmes constructions à l'écrit (adjectifs, relatives, compléments de nom). De plus, certains d'entre eux ont trouvé d'autres procédés grammaticaux dans leur E.R.E., tels que l'utilisation de formes participiales (Nicolas, Tristan) ou bien la suppression d'un verbe et le transfert de l'information dans une construction plus complexe du G.N. (utilisation de N apposés ou utilisés avec des prépositions telles que *à* ou *avec* : Arthur, Raphaël, Tristan). D'autre part, les élèves procèdent à des restructurations en modifiant les formes verbales (V_{-ant} comme à l'oral, avec Tristan et Alexandre *en marchant*, *en lançant*). Ce phénomène complexe, tout comme l'utilisation de V_{pp} pour les noms, marque un niveau d'acquisition avancé avec le recours aux prédications secondes.

Enfin le nombre de G.N. enrichis en position de N_o est bien plus important à l'écrit : 12 en N_o (pour 15 en N₁) alors qu'il n'y en avait que 4 en N_o pour l'E.R.O.

c La comparaison des E.R.E. avec ceux des groupes contrôles.

Les élèves qui font partie du groupe test reformulent de façon beaucoup plus variée et relativement plus synthétique que ceux des deux groupes contrôles dont les écrits sont très stéréotypés : mêmes introducteurs (*C'est l'histoire de* ou *Il était une fois*), suivi rigoureux des informations et des verbes (généralement ils

n’omettent aucune des informations notées sur le tableau), sans réelle appropriation qui pourrait être traduite par des transformations ou bien des changements de sens. Le lexique est restitué sans modifications. Les constructions enrichies du G.N. sont essentiellement des compléments de nom N de N, ou N_{app}, ou des relatives appositives dont une majorité en *qui s’appelait*. On relève très peu d’adjectifs et aucune forme participiale.

La seule restructuration proposée est la suppression du *il a* par *avec* (Domitille, Kenza, Anne Andréa, Delphine).

i Quelques exemples des phénomènes d’enrichissement du G.N. dans les E.R.O. (*en italiques*) et les E.R.E. du groupe test (G.T.) et des groupes contrôles (G.C.) :

✓ Concernant le recours aux adjectifs :

G.T. :

Nicolas :	<i>c’est un un grand géant qui s’appelle Bob Bombe</i> Dét Adj N
	Bob est un roi géant coiffé d’une couronne N _o V _{cop} Dét N Adj
Tristan :	<i>C’est un roi géant qui s’appelle Bob Bombe</i> Dét N Adj
	Le roi Bob-Bombe est une bombe géante Dét N Adj
	il est couronné d’ une couronne ornée de bombe, Dét N _{agent} PP _{adj} de N _{agent}
Alexandre F. :	<i>Alors Bob Bombe géant roi lance des bombes en et en marchant</i> N _o Adj N _{app}
	Le géant roi Bob-bombe et marche avec ses pied et sa couronne sur Dét Adj N _o N _{app}
	sa tête en lançant des bombe par ses pied
Raphaël :	<i>c’est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds</i> Dét Adj N
	Bob-bombe est un géant roi qui marche avec des pied Dét Adj N

Chez Raphaël, Joséphine, Alexandre F. ou Thomas Mon, l’adjectif *géant* est antéposé comme le serait son hyperonyme *grand* (phénomène d’hypergénéralisation ?)

Arthur :	Quand il marche avec ses pieds géants* il lance des bombes. Dét _{poss} N _w Adj
----------	--

* un glissement d’information a eu lieu dans la construction du G.N. puisque l’adjectif qualificatif s’applique aux pieds et non à l’individu en entier.
G.C. :

Thierry :	Bob bombe est un roi géant . Dét N _I Adj
Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne Dét N N _{app} Adj

✓ Concernant le recours aux compléments du nom :
G.T. :

Joséphine : 3 N de N dont 1 N _{app}	Il était une fois un Bob-bombe du nom de Roi Bob-Bombe Dét N du N de N N _{app}
Louis :	Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autre, Dét Adj N _o N _{app}
Tristan :	Le roi Bob-Bombe est une bombe géante Dét N _o N _{app}
Alexandre F. :	Alors Bob bombe géant roi lance des bombes en et en marchant N _o Adj N _{app}

G.C. :

Kenza :	C’est un géant avec des bras, des pieds, une couronne , Dét N _I avec Dét N Dét N’ Dét N’’
Anne Andréa :	C’est un géant avec des bras, des jambes* et une couronne . Dét N _I avec Dét N Dét N’ et Dét N’’

* erreur de substitution avec *jambes* pour *pieds*, car il répond aux mêmes critères sémantiques que *bras*.
✓ Concernant le recours à des prédictions secondes :

– Les relatives appositives :
G.T. :

Joséphine :	<i>c’est un un géant roi qui s’appelle Bob bomb</i> qui V N _I
Nicolas :	<i>c’est un un grand géant qui s’appelle Bob bombe</i> qui V N _I
Thomas Mon :	<i>c’est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles</i> . qui V Dét N _I
Tristan :	<i>C’est un roi géant qui s’appelle Bob bombe</i> Dét N Adj qui V N _I
Raphaël :	<i>c’est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds</i> qui V Dét N _I

G.C. :

Januusa :	C’est l’histoire d’un roi qui s’appelle Le roi Bob Bombe. qui V Dét N _I N _{IApp}
Kenza :	C’est l’histoire d’un roi qui s’appelle Bob bombe car c’est une bombe. qui V N _I
Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne qui V Dét N _I Dét N’ _I et Dét N’’ _I

* Seuls 2 élèves ont recours à d’autres formes de relatives (qui ne sont pas prédicatives).

– une relative explicative :

G.T. :

Louis :	<i>Roi bombe qui est un géant et qui s’appelle Bob a des a des pieds</i> qui V _{cop} Dét N et qui V N _I
---------	---

– une relative déterminative :

G.C. :

Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne qui V Dét N _I Dét N’ _I et Dét N’’ _I
----------	--

– Les participes passés :

G.T. :

Tristan :	il est couronné d’une couronne ornée de bombe, Pro _o V _{cop} V _{pp} d’ Dét N _{agent} PP _{adj} de N _{agent}
Nicolas :	Bob est un roi géant coiffé d’une couronne N _o V _{cop} Dét N Adj V _{pp} d’ Dét N _{agent}
Thomas Mon :	c’est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles. Dét Adj N PP _{adj}

De plus, nous pouvons trouver dans les E.R.O. et dans les E.R.E. du G.T.,

✓ Au niveau du choix lexical :

- a des substitutions par parallélisme sémantique : l’utilisation de *des mains* qui est une erreur de substitution classique chez les enfants pour *des bras*. Nous pouvons supposer que c’est parce qu’il s’agit d’un nom qui répond aux mêmes critères sémantiques que *pieds*, tandis que *bras* correspondrait à *jambes* ;

G.T. :

Joséphine :	<i>il a des pieds des mains une couronne</i>
Thomas Mon :	c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles.

b des substitutions par hyponymie de la forme verbale (adaptation au contexte);

G.T. :

Nicolas :	Bob est un roi géant coiffé d'une courione <i>Coiffé vs il a</i>
Arthur :	Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne. <i>porte vs il a</i>

✓ Et aussi d'autres procédés :

– La comparaison :

G.T. :

Louis :	Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autre,
Arthur :	<i>Bob Bombe Bob Bombe comme tous les rois a une couronne</i>
	Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne.

ii Quelques E.R.O. et E.R.E. tirés du corpus des élèves de CE2 de la classe test :

Joséphine :	<i>c'est un un un géant roi qui s'appelle Bob Bombe</i> <i>il a des pieds des mains une couronne</i> <i>et quand il marche il lance des bombes</i> Il était une fois un Bob-bombe du nom de Roi Bob-Bombe on l'appellait comme ça parce qu'il était le plus grand de tous, il vivait avec sa famille sur l'île de Mario. Un jour qu'elle qu'un lui dit « tu es trop grand alors tu ne vois pas et du nous marche dessus ». Le Roi Bob-Bombe devint rouge de colère. Il transforma les bob-bombes en bombe ils devinrent s'est serviteurs et quand il n'est pas content il lances les bob-bombes qui éclate sur son ennemie.
Louis :	<i>Roi bombe qui est un géant et qui s'appelle Bob a des a des pieds</i> <i>à chaque fois qu'il ma qu'il marche il lance des bombes</i> <i>et il a une couronne sur sa tête</i> Le roi Bob Boum Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autre, à chaque foi qu'il marche il lance des bombe ce qui explique son nom. Ses bras son tous petit on ne sais pas pourquoi et comme tous les autre roi il a une courone.
Thomas Mon :	<i>C'est c'est un [endroit/roi] qui s'appelle Bob Bombe</i> <i>qui qui lance des bombes avec ses pieds</i> <i>il a une couronne sur sa tête</i> <i>et il est géant</i> <i>et il marche et</i> <i>quand il marche il lance des bombes</i> c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles.

Quand la reformulation s'invite à l'école...

103

Nicolas :	<i>c'est un un grand géant qui s'appelle Bob Bombe pieds il a des pieds et il lance des et il a des pieds et quand il marche il lance des bombes il a une couronne sur sa tête</i>
	Bob est un roi géant coiffé d'une couronne et quand il marche sur ses pied il lanse des bombe et il a des moustaches.
Tristan :	<i>C'est un roi géant qui s'appelle Bob Bombe ses pieds lui servent à lancer des bombes il a une couronne</i>
	Le roi Bob-Bombe est une bombe géante il est couronné d'une couronne ornée de bombe, en marchant il lance des bombes
Arthur :	<i>Bob Bombe Bob Bombe comme tous les rois a une couronne il est géant il lance des bombes et il marche avec ses pieds</i>
	Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne. Quand il marche avec ses pieds géants Il lance des bombes.
Raphaël :	<i>c'est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds</i>
	Bob-bombe est un géant roi qui marche avec des pied il a une couronne et il lance des bombes
Alexandre F :	<i>Alors Bob Bombe géant roi lance des bombes en et en marchant</i>
	Le géant roi Bob-bombe et marche avec ses pied et sa couronne sur sa tête en lançant des bombe par ses pied.

iii Quelques E.R.E. tirés du corpus des élèves de CE2 des classes contrôles :

Rappel : il ne s'agit ici que d'un corpus d'écrits, sans travail de reformulation orale préalable.

Domitille :	Il était une fois un roi. Il s'appellait Bob bombe. Bob bombe était en faite un géant, il portait une couronne. Et à chaque fois qu'il marche il lance une bombe avec ses bras et ses pieds.
Januusa :	C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Le roi Bob Bombe. C'est un géant, il a des bras, des pieds et une couronne et il marche. À chaque fois qu'il fait un pas il lance un bombe.
Kenza :	C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Bob bombe car c'est une bombe. C'est un géant avec des bras, des pieds, une couronne, Et il marche. D'est qu'il fait un pas il lence une bombe.
Anne Andréa :	Bob Bombe est un roi mais enfaite il est une bombe. C'est un géant avec des bras, des jambes et une couronne. Quand il marche, il lance des bombes.
Thierry :	Bob bombe est un roi géant. Il a une couronne, des bras et des pieds. Quand il marche il lance une bombe.
Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne et quands il marche il envoie des bombe

Récapitulatif des constructions nominales trouvées à l’oral et à l’écrit.

Pour la classe test					
	Constructions :	Dét. N et Adj. et ses variantes	Dét. N qui Prop. relative	Dét. N de N ; Dét. N à N Dét. N avec N Dét. N N _{app}	Dét. N V _{pp}
ORAL	Sur 21 restitutions à l'oral	9 adjectifs :	17 propositions relatives dans 14 énoncés différents :	8 compléments de nom :	Pas de participe passé
		1 <i>grand</i> appliqué à un <i>géant</i> 8 <i>géant</i> appliqués à un <i>roi</i>	9 <i>C'est qui... qui s'appeler</i> 3 <i>qui lancer</i> 3 <i>qui avoir</i> 1 <i>qui s'appeler</i> 1 <i>qui être</i>	8 N N _{app} <i>roi Bob Bombe</i> <i>Bob Bombe roi</i>	
	Nombre d'élèves utilisant des PE du GN	9 élèves	14 élèves	8 élèves	0 élève
ÉCRIT	Sur 24 restitutions à l'écrit	12 adjectifs :	9 propositions relatives :	21 compléments de nom dans 17 énoncés différents :	3 participes passés
		11 <i>géant</i> dont 8 appliqués à un <i>roi</i> 2 appliqués à une <i>bombe</i> 1 appliqué à ses <i>pieds</i> 1 <i>petits</i> appliqué à des <i>bras</i>	3 <i>qui s'appeler</i> 2 <i>qui avoir</i> 2 <i>qui être</i> 1 <i>qui marcher</i> 1 <i>qui lancer</i>	2 N de N <i>du nom du roi</i> 17 N N _{next} <i>Bob Bombe</i> appliqué à <i>roi</i> 1 N avec N <i>avec des mains et des pieds</i> 1 N à N à <i>couronne</i>	<i>Un roi géant coiffé d'une couronne</i> <i>Une géant roi couronné avec des mains et des pieds</i> <i>Une couronne ornée de bombes</i>
	Nombre d'élèves utilisant des PE du GN	12 élèves	9 élèves	17 élèves	3 élèves
Pour les classes contrôles					
ÉCRIT	Sur 16 restitutions à l'écrit	3 adjectifs :	12 propositions relatives dans 10 énoncés restitués :	8 (13) compléments de nom dans 4 (8) énoncés restitués* :	Pas de participe passé
		3 <i>géant</i> appliqués à un <i>roi</i>	8 <i>qui s'appeler</i> 1 <i>qui avoir</i> 2 <i>qui être</i> 1 <i>qui ressembler</i>	[5 N de N <i>L'histoire d'un roi qui...</i>] 2 N N _{app} <i>roi Bob Bombe/roi bombe</i> 6 N avec N <i>un géant avec des bras, des jambes/ des pieds et une couronne</i>	
	Nombre d'élèves utilisant des PE du GN	3 élèves	10 élèves	4 élèves	0 élève

* Concernant les N de N issus de l'expression rituelle *c'est l'histoire de*, il ne s'agit pas ici de concentration d'information autour d'un noyau nominal prédicatif. Nous ne les comptabiliserons donc pas dans nos statistiques.

4. Conclusion

Même si ces résultats sont à considérer avec prudence puisque les données recueillies sont par essence, plurifactorielles (dimension psycho-affective de toute tâche, dimension contextuelle et temporelle, dimension didactique basée sur une double démarche de recours à l'oral), cette expérimentation aura permis de constater les points suivants :

La plupart des E.R.O. tiennent compte des contraintes de synthèse données dans la consigne et on observe parfois des procédés assez élaborés qui conjuguent fréquemment au moins deux procédés d'enrichissement du G.N. (11 occurrences sur 21) et seulement 2 restitutions n'en comporteront aucun. On notera par ailleurs que la langue utilisée par les élèves respecte assez bien les contraintes de la langue scolaire qui est attendue. Il semble tout à fait envisageable de penser que le travail fait en amont à l'oral, notamment autour de la construction du groupe nominal et des différents moyens linguistiques à disposition pour l'enrichir, intervient de façon non négligeable sur ces résultats. Ces élèves semblent à l'aise dans leur oralité. De plus, ils ont répondu aux sollicitations les uns après les autres, chacun prenant son tour de paroles après avoir entendu les autres, et après avoir élaboré plusieurs brouillons de son énoncé. Les E.R.E. des mêmes élèves font apparaître un niveau de compétence de reformulation assez élaboré, tant au niveau du G.N. qu'au niveau de l'utilisation du contenu sémantique des verbes. Outre le fait qu'il s'agit pour eux d'un exercice déjà familier, leur capacité de reformulation semble encore plus accomplie qu'à l'oral (jusqu'à la combinaison de 4 procédés dans le G.N.), avec le recours à des restructurations complexes pour atteindre une synthèse maximale. Le lexique devient, pour certains élèves, très précis. Pour autant, sauf quelques cas particuliers, pour la plupart, le passage à l'écrit apparaît dans un *continuum* attendu. Nous rappellerons ici que l'oral dont il est question est un oral non spontané, et dont la forme est proche de celle de l'écrit (pas de trace de la grammaire de l'oral telle que Blanche-Benveniste la décrit). Le point fort de cette classe semble donc être l'aisance et la liberté d'expression dont les élèves font preuve.

Les E.R.E. des groupes contrôles présentent une variété nettement moins grande de procédés de reformulation (changements lexicaux

quasi-inexistants et très peu de restructurations). Au niveau de la synthétisation, aucun d'entre eux n'a réduit à une seule phrase le contenu de cet énoncé et seul un élève a eu recours à plus d'un procédé d'enrichissement du G.N. Face à une tâche écrite, et dès lors ils n'ont pas particulièrement élaboré à l'oral de connaissances linguistiques, leur production reste très fidèle à l'E.S. Ils ne semblent pas en mesure de transférer de façon active les acquisitions faites lors de leur leçons de grammaire.

Nous avons donc pu mettre en évidence, dans ce contexte précis, la relation possible entre les modalités d'un apprentissage et ses performances. Le travail à l'oral semble bel et bien avoir permis de rendre conscients les élèves de ce qu'ils pouvaient dire et des moyens nécessaires pour y parvenir. Ils paraissent avoir intégré de façon plus active des notions linguistiques qui sont le plus souvent cantonnées à des exercices de grammaire et auxquelles ils n'ont presque jamais recours spontanément dans leur production orale et écrite.

Bien entendu, cette expérience ne touchant qu'un nombre restreint d'élèves dans un contexte donné, il serait intéressant de poursuivre cette recherche et de l'approfondir afin de permettre de mettre au jour ses éventuels bénéfices. De plus, il serait intéressant de refaire cette expérience en interrogeant l'éventuelle réversibilité du dispositif et en commençant par la production écrite, par définition beaucoup plus normative. Puisque, comme nous le rappellent les nouveaux programmes officiels de 2007¹, il s'agit « de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions ».

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE C.,
1990, *Le français parlé, Études grammaticales*, 2005, Paris, C.N.R.S. éditions, coll. « Sciences du langage ».
- BLANCHE-BENVENISTE C.,
2000, *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys.
- BERNIÉ J.-P.,
2005, « Produire une règle mathématique : quel oral, pour quel objet de savoir? Une perspective de recomposition pour la discipline français », in *L'oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités*, J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan.

1. B.O. n° 3 du 18 janvier 2007.

- DAUNAY B., DELCAMBRE I., MARGUET S. & SAUVAGE C.,
1995, « Pratiques de l'oral dans le travail de groupe », *Recherches* n° 22, *Parler*, Lille, AFEF, 194.
- FRANÇOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Théories et Pratiques ».
- FUCHS C., 1994, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- GARCIA-DEBANC C.,
1996, « Quand les élèves de CMI argumentent », in *langue française* n° 112, 50-66.
- GARCIA-DEBANC C.,
2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel, influence Volteau. S des objets enseignés sur les types de reformulation », in *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Perspectives en éducation et formation », 191-212.
- GRANDATY M., 1998, « Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 », in *L'oral pour apprendre*, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 17, I.N.R.P., 109-126.
- GROSS M., 1975, *Méthodes en syntaxe, Le régime des constructions complétives*, Paris, Hermann.
- GROSSMANN F. & PLANE S.,
2008, *Lexique et production verbale, vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « éducation et didactiques ».
- HALTÉ J.-F., 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.-F. & RISPAIL M. (dir.),
2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- KLEIN-PHILIP M.,
2005, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue : une interaction nécessaire entre l'oral et l'écrit en milieu scolaire », in *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, J.-F. Halté & M. Rispail (dir.), Paris, L'Harmattan.
- LE CUNFF C., 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français

- langue maternelle », in *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques*, M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard (dir.), Rennes, P.U.R., 203-219.
- LOFFLER-LAURIAN A.-M.,
1984, « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », in *Langue française*, vol. 64, n° 1, *Français technique et scientifique : reformulation, enseignement*, 109-125.
- MARTINOT C., 1994, *La reformulation dans les productions orales de définitions et explications*, thèse de doctorat (dir. B.-N. Grunig), Université Paris VIII.
- MARTINOT C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez les enfants de 5 à 11 ans », *Langages* n° 140, C.L.N., 92-123.
- MARTINOT C., 2003 a, « Pour une linguistique de l'acquisition, la Reformulation : du concept descriptif au concept explicatif », *Langage & société* n° 104, 147-151.
- MARTINOT C., 2003 b, « Les acquisitions tardives en français langue maternelle », in *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, C. Martinot & A. Ibrahim (éd.), Paris, Kimé.
- MARTINOT C., 2006, « Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, C.L.N., 29-39.
- NORMAND C., 1987, « Des mots sous et sur les mots », in *La reformulation, pratiques, problèmes, propositions. Études de linguistique appliquée*, n° 68, C. Normand (dir.), Paris, Didier Érudition, 5-12.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R.,
1994, *Grammaire méthodique du français*, 4^e édition, 2009, Paris, PUF, coll. « Quadriges ».
- WILMET M., 2003, *Grammaire critique du français*, 3^e édition, De Boeck & Larcier (dir.), Bruxelles, Duculot.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 109-132

Sonia Gerolimich
Università degli Studi di Udine

Comprendre et reformuler des textes en langue inconnue

I. Aspects théoriques et méthodologiques

I.1. Objectifs du travail

L'objectif de notre travail est de nous pencher sur les stratégies mises en œuvre par les locuteurs-lecteurs qui se trouvent dans la situation de devoir comprendre des discours produits dans une langue étrangère inconnue et de les reformuler dans leur propre langue. Dans cette optique, nous nous plaçons dans le cadre des études sur l'intercompréhension en langues apparentées qui existent depuis plus d'une dizaine d'années. Plusieurs stratégies mises en œuvre pour la compréhension ont déjà été mises en évidence dans différents travaux (Castagne, 2000 ; Blanche Benveniste, 1997, 2002, entre autres). Les inférences élaborées par les locuteurs pour favoriser la compréhension s'appuient nécessairement sur leurs connaissances antérieures, et en particulier sur leur bagage linguistique ; mais aussi d'autres savoirs implicites sont mobilisés, ainsi que Berrendonner l'évoque en indiquant les éléments qui constituent, ce qu'il appelle, la mémoire discursive, et qui correspond en quelque sorte au savoir partagé :

Figurent tout d'abord les divers prérequis culturels (normes communicatives, lieux argumentatifs, savoirs encyclopédiques communs, etc.) qui servent d'axiomes aux interlocuteurs pour mener une activité déductive.
(Berrendonner, 1983, 230)

La reformulation de ces locuteurs dans leur propre langue apparaît alors comme une trace de leur activité déductive à l'œuvre dans leur opération de compréhension.

1.2. Méthode de recueil des données

Pour ce faire, nous avons soumis cinq types de textes à deux catégories distinctes d'italophones, n'ayant jamais étudié le français¹ : des étudiants universitaires et des lycéens. Toutefois, s'agissant de deux populations distinctes, nous avons proposé des textes différents correspondant mieux à leurs centres d'intérêts respectifs.

Le premier texte, l'unique qui soit identique pour tous les sujets, est un formulaire d'inscription pour un séjour linguistique en France. Deux autres textes ont été donnés seulement aux universitaires : il s'agit d'un article de journal portant sur le tremblement de terre de L'Aquila en Italie, intitulé *Séisme / Italie — Polémiques autour des normes antisismiques* et d'un article critique présentant le film *Gomorra*, inspiré du *best-seller* homonyme de Roberto Saviano. Pour les lycéens, nous avons proposé des textes davantage à leur portée, à savoir les comptes-rendus des films *La vie est belle* de Benigni, et *Da Vinci Code* de Ron Howard. La consigne a été la même pour chaque groupe d'étudiants : ils devaient « traduire les textes comme ils le pouvaient, en fonction de ce qu'ils comprenaient, et signaler s'ils avaient déjà vu ou lu les œuvres en question² ».

1.3. Préambule

Selon Jakobson (1959), une distinction doit être faite entre la traduction interlinguale (entre deux codes distincts) et la traduction intralinguale (à l'intérieur du même code), à laquelle certains préfèrent réserver le terme de *reformulation*. Mais on peut considérer que toute traduction est une *reformulation* si on entend par ce terme « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » (Martinot, 2007, 179).

1. Par un questionnaire préliminaire, nous nous sommes assurée qu'ils n'ont jamais eu de contacts prolongés avec le français, si ce n'est de façon occasionnelle, comme lors d'un voyage touristique.

2. L'effet qu'a pu avoir la connaissance préalable de l'œuvre s'est révélé assez peu significatif. Au niveau local, la compréhension n'en a pas été favorisée. En outre, si cela a permis à nos sujets de rétablir une certaine cohérence discursive, elle s'est souvent faite au détriment de la fidélité au texte source. En effet, la réminiscence des faits a généralement pris le pas sur les indices textuels.

Le simple fait de transposer dans un autre code comporte une variation, car au-delà des différences formelles, le passage à un autre code implique nécessairement le passage à une autre façon de voir le monde, la référence à d'autres repères socioculturels¹, ainsi que nous aurons l'occasion de le voir.

Dans le travail que nous présentons ici, les traductions sont obtenues à partir de textes en langue inconnue et ne peuvent donc pas être mises sur le même plan qu'une « traduction » au sens classique du terme. Car, si on admet l'assertion de Lederer que :

Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens ; seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens. (Lederer, 1994, 34)

Il apparaît tout de suite que, dans notre cas, la première condition n'est pas remplie. En partant de ce constat, il est clair que ce qui va nous occuper ici principalement ce n'est pas tant la transposition d'une structure linguistique dans une autre mais plutôt la façon dont le sens provenant du code source est perçu, comment il est reconstruit ; toutefois il est indéniable que le transfert dans l'idiome du lecteur est l'unique moyen d'accéder à l'interprétation qui est faite du texte source.

Par ailleurs, il est désormais acquis par les théoriciens de traductologie que l'activité de traduction est soumise à deux pôles : « la fidélité à l'auteur du texte source » et la « fidélité au destinataire du texte » (Nida, 1964, 1974). Or, dans le cas qui nous occupe, ce n'est que vers le premier pôle que nos lecteurs-scripteurs sont orientés. En outre, contrairement à un véritable traducteur, ce pôle est plus difficilement atteint par nos sujets. En réalité, c'est avant tout la fonction référentielle du texte qui peut être captée et retransmise alors que les autres fonctions du texte, comme les fonctions expressive et conative, souvent plus implicites et soumises à des connivences de type culturel, sont moins facilement interceptées.

Nos étudiants se sont donc consacrés entièrement à la tâche d'inférer le sens du texte qu'ils avaient sous les yeux, sens qu'ils ont retransmis dans leur propre langue, sans se préoccuper de la forme du

1. Il est question ici de la traduction de situations discursives authentiques et non d'exercices de traduction où seule la traduction formelle compte.

texte produit. La finalité de cette mise en mot est par là différente de celle du traducteur qui se soucie surtout « de restituer ce vouloir dire sous une forme qui le rend compréhensible à une personne d'une autre culture » (Lederer, 1994, 214).

Ainsi, il faut s'attendre à trouver dans le texte d'arrivée des parties manquantes, des altérations du sens, voire même des incohérences. On peut cependant faire l'hypothèse que ces informations déviantes seront toutefois limitées, vu que tout locuteur s'attend à retrouver des informations cohérentes dans les discours auxquels il est confronté, à ce que les lois du discours soient respectées (Ducrot, 1984 ; Grice, 1979). Tout au plus, s'il se trouve dans l'impossibilité de rétablir la cohérence du discours, il laissera de préférence une partie du texte incomplète. À travers les reformulations obtenues, il nous est alors possible de cerner en partie les opérations mentales sous-jacentes à l'interprétation des textes.

On va donc dans un premier temps observer les cas où nos sujets se sont montrés à même de reformuler correctement le sens du texte source (désormais T.S.), même quand celui-ci était peu transparent. Nous montrerons qu'au-delà des capacités logico-déductives des locuteurs, c'est la familiarité de ces derniers avec des situations discursives similaires ou la reconnaissance de certains mots ou expressions déjà rencontrés auparavant qui vont leur permettre la reconstruction du sens. D'autre part, nous mettrons en évidence que certaines reformulations déviantes, ne reprenant pas correctement le sens du T.S., sont des indices significatifs de l'existence de zones de résistance dans les opérations de découverte du sens. Enfin, nous évoquerons la capacité de certains de nos sujets à reformuler fidèlement le noyau sémantique de quelques énoncés sources (désormais E.S.), malgré l'opacité des éléments morphosyntaxiques des énoncés en question, tout en utilisant des structures linguistiques alternatives à celles du T.S.

2. Recours aux connaissances antérieures

Pour avoir accès au sens du texte, en plus des formes qu'il va pouvoir reconnaître, le lecteur néophyte va devoir réactiver d'autres formes de connaissances enfouies dans sa mémoire ou prendre appui sur d'autres modèles textuels équivalents. Il y a alors synergie entre les indices textuels et le savoir extra-linguistique (Klein, 1989). On peut parler

d'un va-et-vient entre ces deux niveaux opératoires, l'un local et l'autre plus global.

2.1. Reconnaissance des formes linguistiques

2.1.1. Niveau local (micro-linguistique)

Capucho (2008, 243), en reprenant Castagne (2004), affirme que « du moment que 70 % des éléments lexicaux peuvent être identifiés sans peine, la “compréhensibilité” de la langue-cible devient possible ».

Cela est le cas surtout des langues apparentées, dont la ressemblance phonique ou graphique des lexèmes permet d'établir une réelle correspondance (on parle dans ce cas de mots transparents, que Masperi (1996, 492) appelle les « vrais amis » par opposition aux « faux-amis »). Mais à ces mots facilitateurs, il faut ajouter d'autres éléments faisant partie du bagage linguistique de tout locuteur : les mots *internationaux* (tels que *E-mail*), ceux qu'ils connaissent à travers d'autres langues étrangères (tels que *strict* (anglais), *travail* (espagnol)), mais aussi des mots français appartenant à une sphère d'expérience spécifique, rencontrés au hasard des circonstances ou d'autres encore qu'il est possible d'inférer grâce à leur association avec d'autres mots.

Mots tirés d'une sphère d'expérience spécifique

Le sens de certains mots peut être reconnu par un groupe spécifique d'informateurs : ainsi dans notre étude, le mot *débutant*, présent en italien avec un sens quelque peu différent, est correctement interprété par un plus grand nombre d'universitaires. Il s'avère que c'est surtout au moment où ils entreprennent des études supérieures que les étudiants sont confrontés à la notion de niveaux de langue.

En réalité, tout locuteur est confronté tôt ou tard à un mot ou à un autre d'une langue qu'il ne connaît pas pour l'avoir rencontré lors d'un voyage ou parce qu'il s'agit d'un de ces mots qui circulent d'un pays à l'autre. Certains mots sont plus facilement véhiculés à l'intérieur d'une communauté spécifique que dans une autre. En effet, de fins gourmets ayant voyagé en France reconnaîtront le mot *poisson*¹ en le rattachant à la « soupe de poisson ». Mais ce mot sera aussi reconnu

1. Nos sujets devaient également traduire oralement un horoscope et un grand nombre d'entre eux ont eu des difficultés à comprendre le mot *poisson*.

à travers le souvenir d'une chanson de Walt Disney entendue dans leur enfance (en l'occurrence dans le film *La petite sirène*). D'autres, en revanche, rattacheront la préposition *avec* à ce refrain si célèbre en Italie « voulez-vous coucher avec moi ce soir ».

Collocations

Signalons également les cas d'associations de mots, ayant un haut degré de corrélation, sûrement déjà entendus dans des contextes antérieurs, proches du point de vue thématique. On peut parler ici à l'instar de Moirand (2007) de *discours réitérés*, au fil du temps, de formulations médiatiques récurrentes qui fixent la *rencontre* des mots. C'est le cas en particulier du syntagme *déchets toxiques*, dont le sens a été correctement reformulé par la plupart des universitaires (*rifuiti tossici* ou *scorie*) alors que les signifiants dans les deux langues sont très éloignés l'un de l'autre ; il s'agit en fait d'une expression récurrente dans les nouvelles italiennes. Le lecteur italophone a pu, à partir du mot *toxique*, transparent pour lui, inférer le mot *déchets* et d'ailleurs, ce mot, associé quelques lignes plus loin à l'adjectif *dangereux*, n'a pas été reconnu et n'a donc pas été traduit. Ainsi que Uzcanga-Vivar (2004, 286) l'explique, en reprenant Mel'cuk,

[...] maîtriser une langue, c'est maîtriser sa combinatoire lexicale restreinte. En effet, si le lecteur décode par transparence la base de la collocation, il parvient à inférer par transférence le collocatif, même si celui-ci est formellement opaque.

2.1.2. Niveau global (macro-linguistique)

Devant un texte à déchiffrer, même opaque, tout locuteur a généralement des attentes liées à la situation communicative, à la provenance du texte. Des *anticipations thématiques* (Lopez Alonso & Séré, 1996, 447) sont envisageables. Dans le cadre de notre expérience, nos sujets ont pu prendre appui sur le champ sémantique lié au thème général du texte proposé : en effet, le titre et/ou l'en-tête était toujours volontairement suffisamment clair, pour leur permettre de s'appuyer également sur des connaissances convergentes de type socioculturel. Dans ce cas, le lecteur met en œuvre tout ce qui relève du savoir partagé.

Connaissances encyclopédiques partagées

En ce qui concerne les connaissances encyclopédiques (qui peuvent être tirées de l'expérience du monde mais aussi de discours antérieurs sur les mêmes thèmes), on constate qu'elles sont activées surtout dans la construction sémantique globale du texte, pour donner une certaine cohérence interprétative du texte. Ainsi, dans le compte-rendu de *La vie est belle*, la date, 1938, devient significative, même pour celui qui n'a pas vu le film. C'est de cette façon que le sens de mots opaques comme *lois* (dans *lois raciales*) ou *juif* s'éclaire, permettant la construction du sens. De même, le mot *tracasseries* dans l'énoncé :

Malgré les tracasseries de l'administration fasciste

(T.S. : *La vie est belle*)

sera reformulé par différents mots, non nécessairement synonymes, mais recouvrant malgré tout une des significations du mot originel : *ostacoli* (obstacles) *ingiustizie* (injustices), *restrizioni* (restrictions), *pressioni* (pressions), *imposizioni* (impositions), *impedimenti* (empêchements). Dans un cheminement sémasiologique, il est possible de reconstruire le sens du texte, car la signification n'est pas simplement véhiculée mais *reconstruite* et chaque mot est pris dans l'enchaînement discursif du texte. C'est ainsi que le mot *chef* signifiant *cuisinier* en italien, retrouvera son sens originel dans le texte sur *Gomorra* où il est question de Mafia. Mais cette activité métacognitive de rationalisation permet également de dégager le sens de mots totalement opaques ainsi qu'on a pu le constater dans le texte portant sur le séisme de L'Aquila, où les mots *décombres*, *bilan*, *blessés*, *sans abris*, *tentes*, *sauveteurs*, *écroulés*, totalement opaques pris isolément, sont devenus significatifs dans leur contexte :

« Les opérations de secours ne prendront fin que dans 48 heures quand nous aurons la certitude qu'il n'y a plus personne sous les décombres », a déclaré ce soir Silvio Berlusconi. Le dernier bilan est donc de 229 morts, 1 500 blessés dont une centaine dans un état grave.

(T.S. : *Séisme Italie*)

Il y a dévoilement progressif du sens : la simple évocation du nombre de morts permet d'activer le sens du mot *blessé* qui à son tour va activer celui de *sans-abri* et enfin celui de *bilan*. Nos lecteurs procèdent probablement par *associations argumentatives* (expression empruntée

à Galatanu, 2008), rendues possibles grâce à leur connaissance du monde, mais aussi aux nombreux discours médiatiques qui ont porté sur ces thèmes. On pourrait même avancer, comme c'est le cas pour le tremblement de terre, que même les expériences non vécues deviennent à travers le discours médiatique des situations familières facilement reconstituables.

Il n'est pas toujours aisé de distinguer ce qui relève d'une interprétation basée sur les savoirs empiriques, ou sur les discours antérieurs. Mais nous pouvons malgré tout avancer que la reconnaissance de certains termes comme *bilan* sont liés à une certaine habitude du discours journalistique. De même, les mots *sans-abri* ou *tente* appartiennent aux nombreux discours faits antérieurement sur ce thème. C'est le cas également de l'interprétation correcte de l'expression *déchets toxiques*, citée plus haut, qui pouvait recevoir d'autres acceptions telles que *substance toxique* mais qui a été rendue possible là encore par les discours médiatiques qui circulent depuis quelque temps sur le thème de la Camorra.

Mais pour reconstruire le sens du texte qu'il a sous les yeux, le locuteur ne s'appuie pas uniquement sur les éléments linguistiques présents dans le texte. Il a recours également à d'autres indices tels que la structure textuelle.

2.2. Appui sur la structure textuelle

Selon le texte à déchiffrer, les lecteurs vont nécessairement mobiliser leurs connaissances relatives à différents genres textuels, déjà rencontrés auparavant dans leur propre langue et qui font partie de leur expérience de lecteur. En effet, chaque genre a ses caractéristiques propres qui en permettent la reconnaissance immédiate ainsi qu'Alberts (2009, 218) l'évoque :

Le genre est défini comme un modèle d'architecture informationnelle caractérisée par une récurrence d'attributs structurels (forme), une dominante thématique (contenu) et une fonction normée (fonction) [...].

Il ajoute que :

Le genre facilite l'accès au texte et le repérage des indices de surface.
(*Ibid.*, 223)

C'est donc déjà au niveau de la macrostructure que se situe la construction du sens du texte : le lecteur est en mesure d'élaborer des schémas textuels et d'établir de cette manière les premières inférences.

2.2.1. *Le formulaire*

Précisons d'emblée que le formulaire doit être considéré comme un *texte* à part entière, même si toutes les phrases ne sont pas actualisées et que les liens entre les différents items ne sont pas explicites. Il forme en fait un tout qui se tient, avec un même propos et une même fonction discursive ; il est en fait construit à partir d'une syntaxe iconique, dont les liens sont implicites.

Le formulaire d'inscription correspond à un genre textuel nécessairement déjà rencontré, à une situation linguistique à laquelle il est facile que nos lecteurs aient déjà été confrontés ; il correspond à un « schéma d'action standardisé » (Moeschler et Reboul, 1994, 463).

En effet, sur une dizaine d'informateurs interrogés d'abord sur les mots isolés, puis en contexte¹, un seul a été capable de donner la signification de *naissance*, alors qu'au moment de déchiffrer le formulaire aucun n'a hésité devant le syntagme : *date de naissance*. Nous avons obtenu un résultat identique avec le mot *chambre* ou le mot *niveau*, dont le sens n'a été déchiffré que grâce aux options requises à la ligne suivante entre *débutants*, *faux débutant*, *intermédiaire*, *avancé*. Ou encore, l'interprétation erronée en contexte isolé de *débutant* (généralement traduit par *debuttante* (novice) a été, dans le formulaire, généralement modifiée et remplacée par *principiante*, plus adéquate. Ce dernier aspect montre que l'obstacle des *faux amis* est très vite évincé en contexte, et qu'il ne pose donc de problèmes qu'au niveau de la production.

Nos lecteurs, connaissant la fonction et la structure des formulaires, n'ont pas eu de difficultés à rétablir les liens sous-entendus entre les différents items du texte.

2.2.2. *Les comptes-rendus de films*

En ce qui concerne les autres textes, l'appui sur l'organisation textuelle est moins immédiat puisque le niveau de français de nos sujets

1. Enquête supplémentaire menée pour confirmer les observations de notre étude.

ne leur permet pas de reconnaître certains indices essentiels caractérisant les différents genres textuels, tels que la morphologie verbale ou les connecteurs.

Mais à ce niveau, en choisissant de leur présenter des comptes-rendus de films nous avons limité l'apport de ces indices, difficiles à reconnaître si ce n'est après quelques heures d'apprentissage ; en effet, les comptes-rendus de film, qui pourtant ont le but de reproduire la structure événementielle du récit, se distinguent du discours narratif à proprement parler par une structure plus linéaire et un emploi des temps plus simple (généralement le présent).

D'ailleurs, selon Noyau (2004), le *compte-rendu* est un :

[...] récit purement factuel, non interprété ni mis en relief, simple structure chronologique éventuellement accompagnée d'éléments descriptifs [...]

ou, pourrait-on ajouter, *causatifs*. Ce qui est à retenir, c'est donc l'absence quasi-totale de hiérarchisation. Cela explique probablement la plus grande facilité que nos apprentis lecteurs éprouvent devant ce type de texte, puisqu'ils se montrent capables, pour la plupart, de restituer quasi-parfaitement les deux comptes-rendus des films *La vie est belle* et *Da Vinci Code*, qu'ils aient vu le film auparavant ou non. Dans ces deux comptes-rendus, les événements sont présentés de façon chronologique, avec quelques indications d'ordre causal, d'ailleurs souvent implicites, sans connecteur.

Nos sujets se montrent, en effet, à même de combler leurs lacunes de compréhension en insérant malgré tout l'événement attendu, correspondant à un moment précis du récit ; par exemple dans le compte-rendu de *La vie est belle*, la phrase :

Comme dans les contes de fée, Guido l'enlève le jour de ses fiançailles, [...]

qui a posé des problèmes de compréhension à tous nos informateurs, a pourtant été reprise par des énoncés du type :

(LG 20) *Guido chiese alla giovane di sposarlo* (Guido demanda à la jeune fille de l'épouser),
(LM 13) *per Guido, arriva il giorno del fidanzamento* (pour Guido, arrive le jour des fiançailles) [...]

qui relatent bien une situation équivalente à celle du T.S. De même, le syntagme *chercher le bonheur* dans la phrase : « il quitte la campagne toscane pour chercher le bonheur en ville » a été à plusieurs reprises traduit par *cercare lavoro* (chercher du travail), ce qui correspond à une situation très proche de l'E.S. Citons encore la reformulation du segment *le train qui les emmène* par *il treno pieno di deportati* (le train plein de déportés), qui en est très éloignée linguistiquement, mais correspond bien à la réalité des faits et surtout au contenu informationnel du segment originel.

2.2.3. *Compte-rendu critique et article journalistique*

À l'opposé, les deux autres textes, le compte-rendu du film *Gomorra*, ainsi que l'article de journal relatant le séisme de L'Aquila, ont posé davantage de problèmes de compréhension. Dans ces deux cas, en effet, il n'y a pas de linéarité chronologique et le récit des événements est entrecoupé de commentaires de l'auteur. Très probablement, le passage d'un plan à l'autre empêche nos sujets de suivre un fil conducteur. Leur expérience préalable de lecteurs en langue maternelle les pousse à rechercher la cohérence du texte, mais celle-ci est masquée par des éléments interruptifs que nos lecteurs novices ont du mal à repérer comme tels. C'est alors la connaissance du monde, transmise en particulier par les médias, qui supplée à leurs difficultés de compréhension, ainsi que Moirand l'exprime :

Le discours des médias jouerait un rôle dans la remontée en mémoire des savoirs antérieurs et dans la construction des savoirs partagés.

(Moirand, 2007, 135)

En effet, dans le texte sur le séisme, la dernière phrase pose des problèmes d'interprétation : « Ce qui veut dire que les constructeurs ont pu se passer de contrôles plus stricts », dus surtout à la non-reconnaissance de la morphologie verbale. Toutefois, grâce à la connaissance de la situation véhiculée par les médias, diverses reformulations de cet énoncé reprennent le concept exprimé, à savoir que les contrôles techniques ne sont pas très fiables, sans être à même de comprendre que le verbe est au passé et que le sens de la forme réfléchie est différent de celui de la forme simple (*se passer de* # *passer des contrôles*) :

(U 8) *Questo vuol dire che i costruttori non passano controlli più stretti*
(Cela veut dire que les constructeurs ne passent pas de contrôles plus stricts),

(U 16) *Il che vuol dire che bisognerebbe fare controlli più stretti*
(Ce qui veut dire qu'il faudrait faire des contrôles plus stricts).

3. Mise au jour de zones de résistance à la compréhension

Ce type d'activité de reformulation, qui est ici de type scolaire mais qui correspond aussi à la situation de nombreux touristes, permet de mettre au jour ce qui constitue des zones de résistance dans l'activité de compréhension de la part d'un lecteur étranger. Notre analyse de cette mise en mots nous a porté à distinguer principalement deux types de comportements, constituant chacun une entrave à une interprétation correcte du T.S. Dans un cas, il s'agit de la propension des lecteurs à être influencés par l'aspect strictement formel du mot, perdant de vue le contenu de base du message. Le deuxième cas est en revanche lié à leurs habitudes socioculturelles.

3.1. Influence linguistique

Un des aspects les plus évidents du corpus est le nombre élevé de mots incorrectement compris à cause de leur analogie avec un mot de leur langue. Dans le formulaire, ils abondent. Ainsi nous trouvons *pays* > *paese* (village), *ville* > *via* (rue), *être* > *entrare* (entrer) ; dans ce dernier cas cependant, pour la question du formulaire « Accepteriez-vous d'être dans une famille [...] ? », à côté des nombreuses reformulations assez peu acceptables telles que :

Accettereste d'entrare in / presso / da una famiglia [...] ?
(Accepteriez-vous d'entrer dans / auprès / chez une famille [...] ?),

on trouve des solutions alternatives comme l'emploi des verbes *alloggiare* / *soggiornare* / *risiedere* / *abitare presso* (séjourner / résider / habiter auprès de), *essere accolti da* (être accueilli par), correspondant à des reformulations plus adéquates, inférées grâce au contexte, et qui rétablissent mieux le sens premier, sans constituer une véritable traduction.

Nos analyses confirment les observations des études sur l'incompréhension, à savoir que le recours à un savoir antérieur de type linguistique est dans un premier temps très limité :

L'approche des congénères était inhibée par le manque quasi-total de conscience des possibilités d'exploitation et de traitement « philologique » qu'offre une langue voisine. (Masperi, 1996, 495-496)

Cette lacune, comme on l'a vu précédemment, est largement compensée par d'autres stratégies de reconnaissance du sens, s'appuyant sur différentes connaissances antérieures. Toutefois, dans le cas où aucun moyen ne leur permet d'élucider le sens d'un mot, l'établissement d'un lien analogique entre le mot opaque du T.S. et un autre mot de leur langue prend le dessus, allant jusqu'à violer les règles de cohérence discursive. C'est ainsi que la plupart de nos informateurs ont reconstruit dans le compte-rendu *La vie est belle*, la phrase « Guido rêve d'ouvrir une librairie » par :

Guido riesce ad aprire una libreria (Guido réussit à ouvrir une librairie)

décrivant ainsi une situation totalement différente du T.S. Nos sujets se sont probablement basés sur la similitude phonétique entre les formes verbales *rêve* en français et *riesce* en italien, toutes deux syntaxiquement possibles dans la structure en question.

Cela va dans le sens de Dabène (1996, 398) qui a constaté que les *représentations métalinguistiques* relatives à leur langue maternelle prennent le dessus par rapport aux données objectives.

3.2. Influence des représentations métalinguistiques

Pour définir ce que nous entendons par *représentations métalinguistiques*¹, nous reprenons ce que Houdebine dit à propos de ce qu'elle appelle *l'imaginaire linguistique* :

Elle [la causalité subjective] témoigne d'un rapport du sujet à la langue, plus ou moins conscient, déterminé en partie par des causalités externes, telles la hiérarchisation et la légitimation sociales de tel

1. DABÈNE (1996, 397) circonscrit la signification de cette expression aux « outils heuristiques à caractère métalinguistiques » que tout individu élabore pendant son parcours de découverte du sens.

ou tel usage, variété ou langue ; ou internes, c’est-à-dire déterminées par les représentations, fictions ou rationalisations que le sujet élabore eu égard aux usages ou à la langue, ceci sans transparence à lui-même ou aux autres. (Houdebine-Gravaud, 2006, 1)

En effet, dans nos données, un certain *imaginaire linguistique* l’emporte parfois, dans certaines conditions sur les indices d’ordre textuel ou sur la fonction interactive du discours en question.

Les cas les plus éclatants sont apparus dans le formulaire, où la quasi-totalité des sujets ont interprété erronément plusieurs items, dont deux de façon massive :

- *NOM-Prénom* : ces deux termes ont été pris l’un pour l’autre,
- emploi du vouvoiement : le *vous* de politesse a généralement été interprété comme un *vous* pluriel.

Dans les tableaux suivants nous avons reporté les taux, plutôt bas, d’interprétation correcte de certains termes du formulaire, qui ont posé des difficultés :

Tableau 1 : Taux (occurrences) d’interprétation correcte de termes du Formulaire

	Université (16)	Lycée technique (21)	Lycée scientifique (28)	Moyenne
NOM/Prénom	18 % (3)	5 % (1)	4 % (1)	8 %
Petit déjeuner	25 % (4)	19 % (4)	32 % (9)	26 %
Débutant	75 % (12) 6 % (1)	43 % (9) 29 % (6)	57 % (16) 14 % (4)	52 % 17 %

Tableau 2 : Reformulation (taux (occurrence)) du vouvoiement dans le Formulaire

	Université (16)	Lycée technique (21)	Lycée scientifique (28)
Lei*	12 % (2)	10 % (2)	0
Lei*/voi**	25 % (4)	5 % (1)	0
tu/voi**	0	5 % (1)	0
Total Lei*/tu	37 % (6)	19 % (4)	0
voi**	62 % (10)	76 % (16)	100 %

Lei* = *vous* de politesse, voi** = *vous* pluriel
Lei/voi — tu/voi = emploi alterné des deux types de pronoms (avec prédominance de *voi*).

a NOM-Prénom

Dans le cas de l'interprétation inversée de ces deux termes, on observe qu'il n'y a de la part du lecteur néophyte ni analyse du préfixe (*pré* de *prénom* > sens d'antériorité > *qui précède le nom*), ni attention aux indices textuels comme la présence de lettres capitales dans le texte pour l'indication du patronyme : « NOM ». Et dans la majorité des cas, nos sujets n'ont pas eu une seconde d'hésitation, montrant ainsi que la possibilité d'un sens différent ne les effleurait pas. Il s'agirait là d'un cas de *figement* concernant la représentation attribuée à ce binôme : l'un est simple (*nome* = prénom) et l'autre est composé (*cognome* = patronyme), de même qu'en anglais (*name* — *sur-name*). La construction du sens s'arrête là, ne va pas au-delà. Par ailleurs, nous avons observé l'habitude assez répandue chez les Italiens d'antéposer le prénom par rapport au patronyme dans les documents officiels ; nous n'excluons pas cette explication, ou même les deux conjointement.

b Vouvoiement

On est également étonné d'observer que le vouvoiement n'est pas interprété comme tel, mis à part chez un nombre très réduit surtout d'universitaires. La nature interactive de ce document a donc été mal interprétée. Malgré l'existence de *Voi* comme forme de politesse sous le régime fasciste en Italie, le rapprochement avec le *vous* français n'a pas été fait. Il a été tout simplement transféré au *voi* italien, 2^e personne du pluriel, qui correspond difficilement à une forme de politesse et qui n'a pas lieu d'être dans ce formulaire, puisqu'il est adressé de toute évidence à un seul individu.

Une rapide enquête sur les habitudes italiennes en ce qui concerne ce type de formulaire nous a amenée à constater que ce rituel social est moins figé qu'il ne l'est en France. De même qu'en Italie le placement du prénom avant le nom est loin d'être rare dans les formulaires, une différence a également été relevée quant au pronom employé dans les questionnaires. On trouve indifféremment l'emploi du *vous* pluriel, du *Lei* de politesse ou du pronom *tu* de deuxième personne du singulier. On peut avancer l'hypothèse qu'en italien, la deuxième personne du pluriel (*voi*) étant nécessairement utilisée dans les formulaires

adressés à des sociétés, à des entités plurielles (comme en français d'ailleurs), son emploi ne heurte pas, et passe sans problèmes même quand il est adressé à un particulier. Cela montre que certains actes sociaux sont à ce point intériorisés, ritualisés, qu'ils ne sont soumis à aucune analyse consciente.

c Petit déjeuner

Le lexème *petit déjeuner* a difficilement été compris par la plupart de nos sujets, malgré son co-texte (présence des mots *demi-pension* et *dîner*) ; une partie d'entre eux l'ont interprété comme un *petit petit déjeuner*, à savoir comme un *déjeuner frugal*. Comme on le sait, un mot composé perd sa caractéristique compositionnelle, ce qui fait qu'un lecteur natif l'analyse comme une seule unité de sens. Si au contraire l'expression en question n'est pas connue, comme c'est le cas ici, elle reste compositionnelle et correspond ainsi à la somme des mots qui la compose. Mais ce qu'il faut retenir, c'est que la plupart de nos informateurs ont été déroutés par la présence de *petit* et ont orienté leur interprétation en fonction de l'image véhiculée par cet adjectif plutôt que de s'en remettre à la situation contextuelle, pourtant très éclairante. Par ailleurs, parmi le petit nombre de sujets qui ont su l'inférer, il est intéressant de remarquer que c'est le mot composé italien qui a été privilégié : *prima colazione* au lieu de *colazione*.

Ici encore, comme pour le cas du binôme *NOM-Prénom*, il apparaît que, pour accéder au sens de l'énoncé, l'indice linguistique semble avoir été privilégié par rapport aux indices co-textuels et situationnels.

Il s'agit là d'exemples qui montrent bien que la connaissance préalable de certains items peut empêcher la correcte compréhension plutôt que de l'y aider. Ceci est assez compréhensible dans le cas d'expressions lexicalisées comme le sont les mots *petit déjeuner* ou *faux débutant*, où le mot *faux* perd en partie son sens premier, entraînant une certaine perplexité même chez des étudiants qui comprennent l'adjectif *faux*. Dans ces cas de coalescence le lecteur se trouve encore plus confronté à l'opacité de la langue.

À la difficulté de la langue, s'ajoute en fait le problème du décalage culturel. Même dans notre cas, où l'italien et le français sont très proches culturellement, on trouve des rituels sociaux différents, qui apparaissent comme un obstacle à l'interprétation d'un texte, même si le contexte s'avère très clair. Les exemples sont nombreux et confirment l'assertion de Eco (2003, 350-51) qui rappelle que l'on vit « à l'intérieur d'un système sémiotique que la société, l'histoire, l'éducation ont organisé pour nous¹ ». Il s'agit là d'habitudes interprétatives préalables, liées à l'usage social, dont il est nécessaire de se libérer au moment où on aborde un texte d'une certaine difficulté.

4. Reformulations à partir d'une compréhension globale (non analytique)

Ainsi que l'explique Eco (2003), dans l'activité de traduire, il est souvent nécessaire de *négoier* le sens, de l'adapter au nouveau code, de faire des choix. Il faut toujours *limare via*² (raboter) quelques-unes des conséquences que le terme originel impliquait. C'est au moment de l'interprétation que le traducteur décide quels sont les éléments du T.S. qu'il peut écarter et ceux qu'il doit au contraire nécessairement garder. En traduisant on ne dit jamais la même chose, mais l'important c'est de maintenir à travers la reformulation le même effet global que dans le T.S. Dans le cas de nos sujets, la situation est différente puisque leur méconnaissance du système employé dans le texte les empêche de pouvoir faire des choix réfléchis et judicieux ; toutefois, sans nécessairement comprendre tous les mots qui composent l'énoncé, ils se montrent à même de le reformuler en reprenant les éléments essentiels, qui en constituent le sens principal.

Dans notre corpus, ceci apparaît principalement pour les deux comptes-rendus de films, où la quasi-totalité du texte est presque toujours restituée. Pour compenser leurs lacunes, nos lecteurs-scripteurs n'hésitent pas à employer des termes génériques leur permettant de transmettre le sens global de l'énoncé même si certains mots restent opaques ; c'est le cas du mot *parvenu* dans l'énoncé

1. Traduit par nous.

2. « Tradurre significa sempre "limare via" alcune delle conseguenze che il termine originale implicava » (Eco, 2003, 93).

Dora est promise à un parvenu, un bureaucrate du régime
(T.S. : *La vie est belle*)

qui a été remplacé par *un potente* (un homme puissant) ou par *un altro* (un autre), certainement plus neutres mais ne nuisant pas à la signification globale de l'énoncé.

De la même façon, le segment « pour chercher le bonheur » est reformulé plusieurs fois par *cercare fortuna* (tenter sa chance), de sens équivalent, ou encore dans la phrase :

Dora monte de son plein gré dans le train qui les emmène
(T.S. : *La vie est belle*)

qui contient beaucoup de mots opaques mais a été le plus souvent bien interprétée, nous obtenons pour « qui les emmène », les reformulations suivantes : *che stava per partire / partendo* (qui était sur le point / en train de partir), *che li trasporta* (qui les transporte), *che li ha rapiti* (qui les a enlevés), *pieno di deportati* (plein de déportés). Ici encore, par une reformulation quelque peu distante du mot originel, nos sujets rendent l'idée du T.S., à savoir que Dora part avec sa famille, dans le même train.

Au contraire, dans les deux autres textes, il est difficile de trouver des énoncés reformulés dans leur totalité ; il s'agit le plus souvent de parties d'énoncés, souvent non reliées entre elles, quand elles ne sont pas carrément déviantes. Les parties les mieux reformulées sont celles qui présentent les faits bruts, sans commentaires particuliers, comme pour des phrases du type : « On en est à 229 morts et toujours des milliers de sans abris. » Signalons tout de même les reformulations de quelques-uns de nos sujets qui ont su reprendre correctement une opposition cruciale présente dans l'E.S. suivant :

La preuve, les vieux palaces et les édifices du passé restaient debout à côté des décombres des dizaines et dizaines d'immeubles et maisons modernes qui se sont écroulées comme des feuilles.
(T.S. : *Séisme Italie*)

(U11) *La pretura, i vecchi palazzi e gli edifici resistettero a lato delle macerie delle decine e decine di edifici e case moderne che sono crollate come xxx.* (Le tribunal, les vieux palais et les édifices résistèrent à côté des décombres des dizaines et dizaines d'édifices et maisons modernes qui se sont écroulés comme xxx.)

(U5) *In breve, i molti palazzi e gli edifici del passato sono rimasti intatti al contrario delle nuove decine e decine di immobili e ville moderne che sono crollati tutti come fogli di carta.* (En bref, les nombreux palais et les édifices du passé sont restés intacts au contraire des nouvelles dizaines et dizaines de « biens immobiliers » et de villas modernes qui se sont écroulés comme des feuilles de papier.)

Les mots *passé* et *modernes* de l'E.S. les ont probablement orientés dans leur interprétation et permis d'inférer le sens de *rester debout* et à *côté*. Leurs difficultés au niveau local, identifiables à travers des erreurs de traductions comme *molti* (beaucoup) pour *vieux* ou bien *pretura* (tribunal), *in breve* (en bref) pour *la preuve*, des imprécisions comme *biens immobiliers* ou *villas* (U5), ou même l'absence de certains mots comme la comparaison avec les *feuilles* (U11), ne nuisent aucunement au sens global de l'énoncé.

Signalons encore l'emploi de mots globalisants permettant, non seulement de substituer des mots non compris, mais de condenser la signification de plusieurs mots ; ainsi dans l'article sur *Gomorra*, la deuxième partie de l'énoncé :

Roberto Saviano montre l'horreur des pratiques mafieuses et leur poids grandissant au sein de l'économie

est condensée de la manière suivante :

il suo immischiamento nell'economia (son intromission dans l'économie).

La liste pourrait être encore longue ; nous nous limitons à donner un dernier exemple des stratégies employées par nos *cryptologues* pour reformuler le sens qu'ils ont capté sans bien connaître chacun des mots à déchiffrer ; pour contourner le risque de mal interpréter un mot, en l'occurrence le verbe *montrer* dans l'E.S. ci-dessus, qui leur semble trop proche de leur langue (*montrer* = *mostrare*), certains préfèrent employer *descrivere* (décrire), *raccontare* (raconter) ou *mettere in luce* (mettre en lumière) qu'ils peuvent associer au contexte sans aucune hésitation.

Ainsi, ces exemples mettent en évidence que, quand les locuteurs sont capables d'inférer le sens global de l'énoncé, leurs reformulations

s'attachent à reproduire avant tout le contenu qu'elles véhiculent, plutôt que la forme linguistique employée au niveau local.

5. Conclusion

Nos résultats ont révélé que si, d'un côté, nos apprenants lecteurs pouvaient avoir recours à diverses connaissances antérieures pour interpréter et reformuler au mieux le texte auquel ils étaient confrontés, ils se sont heurtés, de l'autre, à certains aspects à la fois linguistiques et culturels, constituant de véritables obstacles à leur découverte du sens. Tout en évitant de comparer leur activité de reformulation du sens à celle des traducteurs, qui doivent connaître les deux codes à la perfection et se préoccuper de la mise en forme dans la langue d'arrivée, un rapprochement essentiel peut être fait. Notre analyse des reformulations d'un texte en langue inconnue va dans le sens de Lederer qui considère que « la rémanence des signes sur le papier rend la tâche difficile » ; selon elle, en effet, on ne peut exprimer les idées que si elles sont libérées de leur « gangue verbale originelle », que si on « déverbalise » (Lederer, 1994, 116).

Cela rejoint en quelque sorte ce principe, rappelé par Eco (2003, 37¹), et désormais évident en traductologie, que la traduction ne se fait pas entre deux codes linguistiques mais entre deux textes, avec tout ce que cela comporte de situation contextuelle. Ceci sans compter que chaque langue a sa propre vision du monde. Notre travail a, en effet, mis au jour l'existence et surtout le poids d'énonciations stéréotypées qui correspondent à des représentations collectives gravées dans le discours de la langue.

Comme le dit Dabène (1996, 398), le lecteur est amené à mettre en œuvre, lors de son

[...] activité cognitive de construction du sens, un ensemble complexe de processus parmi lesquels la langue joue un rôle, certes déterminant, mais filtré, médiatisé, réinterprété et entrant en collaboration avec d'autres composantes de son univers cognitif.

Le lecteur procède certainement de manière non linéaire, faisant interagir les différents indices entre eux, et opérant un va et vient entre son

1. « *La traduzione, ed è principio ormai ovvio in traduttologia, non avviene tra sistemi, bensì tra testi* » (Eco, 2003, 37).

activité inférentielle et les éléments textuels, évitant donc de s'arrêter à ces derniers quand cela lui est possible. Cette étude a surtout permis de renforcer le principe que pour reformuler la substance principale d'un énoncé sans risquer de l'altérer, il est important de se détacher de la structure qui la renferme. Il est alors plus facile de la reverser dans un autre moule, plus familier aux destinataires, leur rendant ainsi cette substance plus intelligible. Cela montre que, dans le cas du transfert d'une langue à une autre, la compréhension globale du sens du texte, quand elle est détachée de la formulation du T.S., permet une reformulation plus appropriée car plus conforme à l'esprit de la langue cible.

Références bibliographiques

- ALBERTS I., 2009, *Exploitation des genres de textes pour assister les pratiques textuelles dans les environnements numériques de travail : le cas du courriel chez des cadres et des secrétaires dans une municipalité et une administration fédérale canadiennes*, thèse en sciences de l'information présentée à la Faculté des études supérieures de Université de Montréal. Disponible sur <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/2839/1/alberts-i-these-genre-courriel-semiotique.pdf>
- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., 1997, *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, Paris, Nathan, coll. « Lettres et sciences sociales ».
- BAKHTINE M. M., 1986, *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press.
- BERRENDONNER A., 1983, « Connecteurs pragmatiques et anaphore », *Cahiers de linguistique française* 5, 215-246.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & VALLI A. (éd.), 1997, *L'Intercompréhension : le cas des langues romanes, Le Français dans le monde*, coll. « Recherches et applications ».
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2002, « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », in E. Castagne (éd.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues*

- apparentées ou voisines*, publications de la Faculté des Lettres de Nice, Paris, C.I.D. Diffusion, 113-129.
- CAPUCHO F., 2008, « L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue », *Pratiques* 139/140, 238-250. Disponible sur www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf.
- CARRELL P. L., 1990, « Culture et contexte dans la langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approche cognitive, Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Paris, Hachette, 16-29.
- CASTAGNE E., 2000, « L'apprentissage simultané de la compréhension de plusieurs langues apparentées », in *Actes du Colloque Journées internationales d'Orsay en Sciences Cognitives*, 141-144.
- CICUREL F. & MOIRAND S., 1990, « Apprendre à comprendre l'écrit », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approche cognitive, Paris, Hachette, Le Français dans le Monde : recherches et applications*, 147-158.
- CUSIN-BERCHE F., 2003, *Les mots et leurs contextes*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- DABÈNE L., 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », *Études de Linguistique Appliquée* 104, 393-400.
- DABÈNE L. & DEGACHE C. (éd.), 1996, *Études de Linguistique Appliquée. Comprendre les langues voisines* 104, octobre-décembre 96, Paris, Didier-Érudition.
- DUCROT O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Éd. de Minuit.
- ECO U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa*, Milano, Bompiani.
- GALATANU O., 2008, « L'interface linguistique — culturel et la construction du sens dans la communication didactique », *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne] 1, *Interculturalité et intercommunication*. Disponible sur www.revue-signes.infodocument.php?id=263.
- GRICE, H. P., 1979, « Logique et conversation », *Communications* 30, 57-72.
- HOUDEBINE-GRAVAUD A.-M., 2006 [1995], « Imaginaire linguistique et dynamique langagière : aspects théoriques et méthodologiques », in Le Dù & Le Berre, disponible sur <http://>

[//labo.dynalang.free.fr/IMG/pdf/IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_ET_DYNAMIQUE_LANGAGIERE.pdf](http://labo.dynalang.free.fr/IMG/pdf/IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_ET_DYNAMIQUE_LANGAGIERE.pdf).

- JAKOBSON R., 1963 [1959], « Aspects linguistiques de la traduction », *Essais de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit, 71-86.
- KLEIN, W., 1989, *Acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- LEDERER, M., 1994, *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, « collection F ».
- LOPEZ ALONSO C. & SÉRÉ A., 1996, « Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E. », *Études de linguistique appliquée* 104, 441-450.
- MALHEIROS-POULET M.-E., 1996, « La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel », *Études de linguistique appliquée* 104, 451-460.
- MARTINOT C., 2007, « Quand *acquisition* rime avec *reformulation* : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle », in M. Kara, *Usages et analyses de la reformulation*, *Recherches linguistiques* 29, 179-211.
- MASPERI M., 1996, « Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants », *Études de linguistique appliquée* 104, 491-502.
- MOESCHLER J. & REBOUL A., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOIRAND S., 2007, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris : Presses universitaires de France.
- NIDA E., 1964, *Toward a Science of Translating*, Leiden, Brill.
- NIDA E. & TABER C., 1974, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, Brill.
- NOYAU C., 2002, « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo)*, 2/2002, 33-44. Disponible sur <http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauGammR\C3%A9citsUL.pdf>.

UZCANGA-VIVAR I.,

2004, « Intercomprehension plurilingue : structures discursives et collocations », in E. Castagne (éd.), *Intercompréhension et inférences. Intercomprehension and inferences*, Reims, Presses universitaires de Reims, 277-287. Disponible sur <http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 133-158

Clara Romero
Université Paris Descartes — Modyco, U.M.R. 7114

Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants : une quadruple illusion

... pour une peau intensément hydratée

*La Douche crème Hydratation intense lave en douceur,
hydrate immédiatement et durablement les peaux sèches et
déshydratées.*

<Le Petit Marseillais>

Point de départ : la répétition dans la publicité

Le fait est désormais assez bien connu que la répétition irrigue (et même structure) le discours publicitaire, sous diverses formes et à chaque niveau de l'analyse du langage et de la communication. Nous avons ailleurs (Romero, 2010) détaillé cela, en montrant que, dans un même message publicitaire, ces différents niveaux de répétition se superposent ou plutôt s'imbriquent. Ont ainsi été mis au jour :

- Niveau ①, phonique : (V. Grunig, 1998). Rythmique et/ou phonémique, ce type de répétition est plus particulièrement manifeste dans les slogans, notamment sous forme de rimes (*Pas d'erreur/ C'est Lesieur*), anti-rimes (*Choisissez bien/ Choisissez But*), assonances (*Pour toujours et surtout pour tout de suite* <Dior>) et allitérations (*Crunch, le chocolat qui croustille*).
- Niveau ②, d'ordre lexical : Il s'agit soit — dans un slogan — de figures ayant un effet de sens particulier (antanaclase : *Prenez votre cœur à cœur, Lave plus blanc que blanc, Elle est légère, légère* <Lesieur, Huile de tournesol>), soit — dans une unité plus longue — de la répétition de plus de deux occurrences de morphèmes, de mots (en particulier le nom de la marque ou du produit), ou de syntagmes.

- Niveau ③, sémantique et argumentatif : C'est la répétition dans un message d'un signifié qui ne s'accompagne pas (nécessairement) de la répétition du signifiant; par exemple au moyen de : *mal, douleur, -algie* dans une publicité pour un antalgique. Il semble parfois qu'une même idée soit répétée en guise d'argumentation, nous y reviendrons longuement.
- Niveau ④, textuel : Ce niveau concerne le message dans son intégralité, répété tout au long d'une campagne. Le nombre de répétitions correspond alors au nombre d'espaces publicitaires achetés par le média planning. Les messages répétés connaissent parfois des variantes, tout en restant identifiables à une série.
- Niveau ⑤, intertextuel intragénérique : Une répétition relève de ce niveau lorsqu'un message intègre des éléments (séquences figées, structures, ou idées) provenant d'autres messages publicitaires. Ainsi l'énoncé *Ressourcez-vous* est-il associé à un grand nombre de produits, de types très divers (café, maillot de bain, lessive...).
- Niveau ⑥, intertextuel extragénérique : Dans le même ordre d'idées, les messages peuvent aussi contenir des éléments provenant de discours non publicitaires. Il peut s'agir de séquences telles quelles (*On n'attrape pas les mouches avec du vinaigre* <Lise Charmel, lingerie>, *Prosper, Youp'la boum!* <Van Damme, Pain d'épices Prosper¹>, ou modifiées (*Qui sème les fleurs récolte la tendresse* <Interflora>).
- Niveau ⑦, « interlocutoire² » : Il arrive que les récepteurs répètent eux-mêmes ce discours, au point, de temps en temps, d'en faire pénétrer des parcelles dans la langue courante (ex. le slogan *Un verre ça va, deux verres ça va, trois verres bonjour les dégâts!* <Prévention Routière> et ses variantes dans l'oral spontané).
- Niveau ⑧, générico-illocutoire : L'omniprésence de la publicité entraîne la répétition de l'acte illocutoire directif qu'accomplit ce genre de discours³.

1. Chanson originale de Maurice Chevalier, 1935.

2. Pour autant que l'on puisse parler d'interlocution dans la communication de masse.

3. N.B. : Les numéros attribués à chaque niveau de répétition seront repris dans le présent article. Si leur appellation a pu changer, leur numéro correspond à celui des paragraphes dans ROMERO, 2010.

Rapport entre répétition et reformulation et intérêt de la reformulation

La notion de répétition, prise jusqu’ici dans le sens d’itération d’un élément (qui peut être d’un ordre quelconque, linguistique ou non ¹), rencontre celle de reformulation, à la fois strictement linguistique et plus complexe, puisqu’elle s’appuie sur la combinaison d’éléments dans un énoncé. Nous définissons la reformulation par la reprise, dans un énoncé reformulé, d’un ou de deux parmi les paramètres suivants de l’énoncé source : le lexique, la structure syntaxique, ou le sens général (Martinot *et al.*, 2008). Ce sont ces paramètres repris qui constituent l’aspect répétitif qui nous avaient d’abord amenée à voir ces énoncés sous l’angle de la répétition. Mais pour qu’il y ait reformulation, il faut aussi que l’un au moins de ces trois paramètres diffère de la source. En combinant de cette manière ces trois paramètres, on obtient six types de reformulations (voir tableau ci-dessous, le type 7 étant un cas à part puisqu’il correspond à une répétition d’énoncé).

Type	Lexique	Structure	Sens	Exemples
1	=	=	≠	<i>Le garçon regarde la fille / La fille regarde le garçon</i>
2	≠	=	≠	<i>Les chats aiment le lait / Les chiens aiment la viande</i> <i>Les chats aiment le lait / Les chats détestent le lait</i>
3	=	≠	≠	<i>Les chats aiment le lait / Le lait n'est pas aimé des chats</i>
4	≠	≠	=	<i>Le juge interroge le suspect / Le magistrat pose des questions au prévenu</i>
5	≠	=	=	<i>Le juge interroge le suspect / Le magistrat questionne le prévenu</i>
6	=	≠	=	<i>Cette affaire concerne mon voisin / Mon voisin est concerné par cette affaire</i> <i>Le médecin examine la patiente / Le médecin procède à l'examen de la patiente</i>
7	=	=	=	<i>Les chats aiment le lait / Les chats aiment le lait</i>

L’application à un corpus d’emballages de produits courants de la grille d’analyse par niveaux évoquée en préambule a fait ressortir l’importance et le rôle particulier des reformulations. Cependant, si

1. Il peut s’agir d’unités infralinguistiques (traits phoniques : *Du beau, du bon, Dubonnet*), éventuellement de graphèmes, ou de catégories d’ordre pragmatique.

cette typologie des reformulations nous servira de point d'appui, elle s'avèrera souvent trop rigide, dans la mesure où dans bien des cas, une seule constante est pour nous pertinente. De plus, si le lexique n'est que partiellement identique, notre propos s'appuiera tantôt sur le fait qu'il l'est, tantôt sur le fait qu'il ne l'est pas. Enfin, pour ce qui est du sens, nous serons confrontée aux difficultés théoriques de la définition de la paraphrase (Fuchs, 1980), et, de la même façon, il pourra être intéressant de relever soit l'identité soit la différence de sens entre deux énoncés sémantiquement proches. Un des paramètres de la perception de l'équivalence sémantique est celui du niveau auquel on se situe (littéral ou plus global). Ainsi, si nous ferons dès le début référence au type de reformulation dont nos exemples de corpus se rapprochent, en précisant parfois le choix possible et le point de vue adopté, ces références se feront moins présentes au fur et à mesure de l'exposé, où nous nous contenterons alors d'en souligner la constante pertinente.

Note sur la constitution du corpus et premières observations

Rappelons avant d'entrer dans le vif du sujet que, si ce n'est pas là leur unique fonction, les emballages sont à considérer comme des supports publicitaires à part entière¹. Ils constituent d'ailleurs, pour la plupart des produits de la grande distribution, la seule publicité existante, ou du moins la seule à laquelle de nombreux consommateurs seront exposés ; et font d'ailleurs l'objet, au sein du secteur publicitaire, d'un domaine appelé *packaging*. Notre corpus comprend une quarantaine d'emballages — nous en reproduisons ici douze — recueillis non systématiquement (sauf pour les déclinaisons d'un produit), dont environ une moitié de cosmétiques, l'autre moitié comprenant des produits alimentaires (sucre, yaourt, pâtes, lait en poudre...) et de la lessive. Un tel échantillon permet déjà d'apercevoir certaines régularités. Comme nous le verrons, les caractéristiques du discours publicitaire sont plus affirmées pour les cosmétiques que pour les autres produits, ce qui

1. Jusqu'à trois niveaux (« couches ») d'emballage sont couramment présentés au consommateur : 1- le conditionnement (ex. un tube, pour de la crème), 2- l'emballage primaire (qui emballe le produit conditionné, ex. une boîte, contenant le tube), 3- l'emballage secondaire (qui emballe un lot, ex. un film plastique regroupant deux boîtes). Les trois peuvent être de véritables supports publicitaires. Dans cet exposé, un emballage équivaut à un message, qu'il soit composé d'une seule ou de plusieurs couches.

nous a incitée à en rassembler davantage. Les textes de ces emballages sont tout d'abord plus longs que les autres. Ceci s'explique en partie par le fait que les cosmétiques n'étant pour la plupart absolument pas indispensables, le discours qui les entoure a à persuader du contraire, par exemple en donnant des arguments d'ordre technique, les positionnant alors comme des produits techniques (qui requièrent donc une notice d'utilisation, comme pour un appareil ou un médicament). Ils contiennent ensuite davantage de reformulations que les autres. En comparaison, le discours qui accompagne un pot de confiture ou un paquet de pâtes est généralement à la fois plus bref et moins reformulateur. On y trouvera juste éventuellement, outre le nom de la marque et la liste des ingrédients, une recette de cuisine.

Étude du corpus

En reprenant les différents niveaux d'analyse ① à ⑧, nous constatons que tous ne sont ni également représentés dans les emballages, ni donc également pertinents pour les décrire spécifiquement.

– Pour le **niveau ①** (répétition phonique) par exemple, les emballages ne contiennent rien de plus que d'autres supports publicitaires, et d'ailleurs plutôt moins, puisque les slogans associés à une marque n'y figurent pas nécessairement.

– Nous commencerons donc par le **niveau ②** (répétition simple d'ordre lexical : morphèmes, mots, syntagmes). Ce qui saute aux yeux, c'est la répétition du nom du produit (associé au nom de la marque, et parfois à d'autres mots) sur les différentes faces (et « couches ») de l'emballage. Supposée permettre la reconnaissance du produit de quelque côté qu'il soit vu (et l'on ne peut voir tous les côtés en même temps), cette répétition est au départ plus « spatiale » que « temporelle¹ ». Cependant, le produit étant maintes fois manipulé pendant sa période d'utilisation, elle aboutit quand même à faire percevoir ces mots un plus grand nombre de fois, ce qui est l'objet même de la répétition publicitaire.

1. Il est possible d'envisager la présence simultanée d'occurrences comme de la répétition (voir ROMERO, 2010, § 4) en imaginant un récepteur idéal qui, dans ce cas, lirait d'une traite tout ce qui est écrit sur une boîte.

– Observons à présent un exemple typique de répétition relevant d’abord du **niveau** ② (reformulation de type 3 du tableau ci-dessus, à lexique constant) mais aussi, semble-t-il, du **niveau** ③ (sémantique, ce qui correspondrait alors au type 6 de reformulation), nous verrons pourquoi. Cet extrait de message <(1) *Dash 2 en 1*, Lessive> est constitué de trois parties : [1] un énoncé averbal ou « titre », [2] une phrase assertive, [3] une phrase impérative.

[1] **Dash 2 en 1 (avec adoucissant naturel) Source de Fraicheur aux minéraux essentiels**

[2] Dash 2 en 1 Source de Fraicheur aux minéraux essentiels procure à vos vêtements une propreté éclatante et une fraicheur naturelle.

[3] Ressourcez-vous avec Dash 2 en 1 Source de Fraicheur et retrouvez la fraicheur d’une source d’eau vive en pleine nature.

D’abord, tous les morphèmes lexicaux de [1] (sauf *adoucssant*) sont repris dans au moins [2] ou [3] et presque toujours dans les deux. Ensuite, [2] ainsi que [3] se reformulent elles-mêmes, avec en outre — pour [3] — une reformulation de type 2, à constante structurale : le préfixe *re-* et la marque de l’impératif 2^e personne : *re-...-ez*. Ainsi, du fait de la recombinaison de ces morphèmes dans des structures différentes, les trois parties ont un sens littéral différent. L’impression de répétition se trouve nettement atténuée, et le texte semble même être construit « normalement ».

Pourtant, si l’on se livre à quelques calculs lexicométriques élémentaires, on constate, chose inhabituelle, que deux morphèmes lexicaux arrivent en tête des fréquences. Sur 29 morphèmes-occurrences lexicaux, 20 concernent des morphèmes-types qui apparaissent plus d’une fois, et 13 (soit près de la moitié) concernent le seul syntagme plus ou moins développé *Dash 2 en 1 source de fraicheur (aux minéraux essentiels)*, correspondant au nom (étendu) du produit¹. Une telle pauvreté lexicale ne peut être sans conséquence sur le sens de l’ensemble. Ce dernier semble reposer non sur l’articulation, mais sur l’évocation de quelques concepts, en plus du nom de la marque (3 occurrences) : *source* (5 occurrences), *nature* (3 occurrences), *fraicheur* (5 occur-

1. Quant aux 9 morphèmes restants (qui n’apparaissent qu’une fois), ils ne sont nullement indépendants des autres. Parmi eux, deux intensifient des éléments répétés (*éclatante*, *pleine*), deux autres répètent (au moins partiellement) le signifié de morphèmes répétés (*eau vive* > *source*, *nature*), un autre (*adoucssant*) reprend partiellement le signifiant de *source*, maintes fois répété.

rences), que l'on fait ensuite alterner (non régulièrement), sans avoir l'air de les marteler. L'énoncé n'est donc pas à interpréter littéralement. À un niveau plus abstrait, il apparaît que ces trois phrases n'ont pas un sens tellement différent, puisque celui-ci ne fait que combiner (différemment) les mêmes éléments, utilisés pour leur pouvoir évocateur. Ce « sens » est d'ailleurs suffisamment flou, puisqu'à cela il faut ajouter l'usage de termes axiologiques (*éclatant*), d'impératifs, de figures (métaphore, hyperbole...), pour n'apporter aucune information vérifiable¹.

Dans l'exemple suivant <(2) *Régilait*, Lait en poudre>, relevant clairement du **niveau** ③, le lexique repris est bien moins important, la reprise étant davantage sémantique (donc proche du type 4 de reformulation).

[recto] **Régilait — Bio (issu de l'agriculture biologique) — lait écrémé**
— [logo : certifié AB agriculture biologique] — lait instantané
250 g = l'équivalent de 2,5 litres de lait

[verso] **Bio — lait écrémé — 5 engagements pour la qualité**

Engagement n° 1 : Qualité Bio certifiée

Régilait Bio est un lait écrémé issu de fermes pratiquant l'Agriculture Biologique, un mode de production respectueux des animaux et de l'environnement. Régilait Bio a été certifié par un organisme indépendant ECOCERT SAS F32600.

Engagement n° 2 : Respect de la nature

Les méthodes de production sont plus « douces » pour la terre grâce, notamment, à l'utilisation de fertilisants naturels.

Engagement n° 3 : Des vaches bien traitées

Les vaches vivent dans des prairies entretenues de façon écologique, sans traitements intensifs, conformément à la réglementation. Leur eau est régulièrement contrôlée et leur alimentation est essentiellement composée de fourrage frais et de céréales...

Engagement n° 4 : Un lait de qualité

Chez Régilait, les méthodes de transformation du lait liquide en poudre de lait sont simples et douces : le lait liquide est pasteurisé puis séché pour évaporer l'eau qu'il contient et ne conserver que le meilleur du lait.

Engagement n° 5 : Respect de l'environnement

Régilait Bio est conditionné dans un étui recyclable.

[logo : certifié AB agriculture biologique] **Le saviez-vous ?**

1. La publicité peut ainsi facilement se défendre d'être mensongère.

Le logo AB est une marque de Ministère de l'Agriculture. Il peut être apposé car Régilait Bio a été reconnu produit issu du mode de production biologique.

Là encore, on voit que toute l'information ou presque se trouve déjà sur le recto et dans le titre (« lait écrémé », « bio »), que le reste du texte ne fait que paraphraser en la développant. Ensuite, le même phénomène se reproduit au niveau des alinéas, dont plusieurs ne font que reformuler leur titre (reformulations de type 4 ou 6). Enfin, ce qui apparaît sous forme d'une énumération en cinq points correspond en fait soit à des développements d'éléments antérieurs (les engagements 2 et 3 sont contenus dans le 1, reprenant lui-même le concept « bio »), soit à des éléments très faiblement informatifs, voire tautologiques (car ils sont vrais de tous les produits du même type), mais visant à renchérir sur le caractère « naturel » du produit (engagements 4 et 5). Notons en outre que, s'il s'agit là de paraphrases se voulant explicatives ou définitoires (après tout, le consommateur visé ne sait pas nécessairement que le logo AB condense à lui seul un cahier des charges bien précis et une certification, et que la légalité de la mention *bio* en découle), il y a cependant lieu de penser que l'idée vague que le consommateur se faisait du « bio » avant de lire l'emballage, ne se trouvera guère précisée après sa lecture. En effet, *respectueux des animaux et de l'environnement, méthodes [...] « douces », de façon écologique*, sont des termes extrêmement vagues, tandis que *l'alimentation [...] essentiellement composée de fourrage frais et de céréales...* laisser planer le doute sur le complément ; seuls *utilisation de fertilisants naturels et sans traitements intensifs* viennent apporter un peu de précision. De même, que le lait soit *séché pour évaporer l'eau qu'il contient*¹ par des méthodes *simples et douces* est fait pour rassurer, mais n'explicite pas en quoi celles-ci consistent !

Pour finir, plusieurs alinéas reformulent un alinéa antérieur en conservant surtout la structure (reformulation de type 2). Voici quelques parcelles constituant des constantes² :

1. Ce segment est une nouvelle reformulation : « évaporer l'eau qu'il contient » n'est rien d'autre qu'une périphrase de « sécher ». Or *pour* demanderait à sa suite une information différente de celle qui précède (le but). L'énoncé reste assez naturel car l'interprétation peut jouer sur les actants des verbes : *sécher* (= on fait sécher) *pour évaporer* (= l'eau s'évapore), et/ou sur l'aspect du procès : *sécher* (inchoatif)/ *évaporer* (progressif) ou *sécher* (progressif)/ *évaporer* (résultatif).

2. Le signe ∨ signifie « ou ». De part et d'autre du ∨, les crochets signalent les bornes des éléments de l'alternative. Les éléments facultatifs sont entre parenthèses.

- 1) *Engagement* n° Nombre : [(dét.) N Attribut] ∨ [*Respect de N*]
- 2) SN Copule (Adv. en *-ment*) [Attribut] ∨ [Participe passé]

L'exemple <(3) *L & H, Sucre*> en annexe¹ illustre le même phénomène de paraphrasage du titre au moyen de paraphrases faiblement explicatives. De plus, peut-on vraisemblablement ignorer que le sucre roux est un produit non raffiné, possédant un gout original, etc. (information apportée) tout en sachant ce que sont les sels minéraux et oligo-éléments, leur rôle pour l'organisme (information non apportée)?

Le but de ces deux derniers messages, qui en disent donc trop ou pas assez, n'est par conséquent pas réellement didactique, quoique leur forme voudrait le laisser croire. On peut parler de pseudo-didacticité. En faisant semblant de répondre à de fausses questions, ils en posent de réelles, sans leur apporter de réponse. Tout comme dans les jeu-concours, où les réponses des candidats n'ont pas pour but d'apprendre quoi que ce soit à celui qui les pose, les explications fournies par ces emballages ne servent qu'à montrer que l'on détient un savoir. Pour le publicitaire, si elle n'est pas constitutive d'un jeu, la détention de ce savoir sert au moins d'argument dans la compétition commerciale.

Un autre message — non reproduit — du corpus (<*Lu, Petits-beurres*>), fait de multiples morceaux séparés, manifeste une configuration textuelle différente. Chaque morceau reprend une partie de l'information donnée dans un autre. Cet artifice de présentation (encadrés, typographie, etc.) atténue le fait que, s'agissant au fond d'un unique message, la progression de l'information d'un morceau à l'autre s'y fait au rythme de « deux pas en avant, un pas en arrière ». Là aussi, il faut compter que certains morceaux contiennent eux-mêmes des reformulations.

Ceci étant dit, tous ces exemples illustrent bien, nous semble-t-il, un phénomène repéré par Adam et Bonhomme (1997, 144 *sqq.*) dans le discours publicitaire : la « captation du mécanisme argumentatif et textuel par les topoï » :

Normalement, [...] les topoï devraient rester à l'arrière-plan et se contenter de réguler le bon déroulement de l'argumentation, laquelle doit progresser, selon un ou plusieurs sauts inférentiels, vers une

1. Afin de permettre à l'exposé de progresser à un rythme supportable, certains exemples ont été annexés. On pourra s'y référer lors d'une deuxième lecture, p. 153.

conclusion à faire admettre, elle-même étant peu assurée au départ. Or souvent, loin de constituer une impulsion première appuyant un développement argumentatif, une partie des topoï publicitaires deviennent la cible de l'argumentation, celle-ci s'organisant autour d'eux dans une dynamique centripète. Au lieu que les topoï soutiennent un dépli du texte, comme ils le font habituellement, le texte se replie sur les topoï.

À titre contrastif, pour <(1) *Dash 2 en 1*, Lessive>, une argumentation qui progresserait normalement (et sans surrépétition lexicale) donnerait :

Prémisse 1 : Vous en avez assez que votre linge qui sort de la machine ne soit pas assez propre et ne sente pas assez bon ?

Prémisse 2 (topos) : Heureusement, il y a *Dash 2 en 1* Source de Fraicheur aux minéraux essentiels, la seule lessive qui procure à vos vêtements une propreté éclatante.

Conclusion : Courez vite l'acheter !

Les emballages de cosmétiques possèdent ces caractéristiques : reformulations à constante lexicale avec un fort taux de répétition, reformulations à constante sémantique (paraphrases) du topos, d'où faible informativité, « argumentation » circulaire. Mais tout cela prend pour eux une forme particulière, celle d'un discours pseudo-scientifique. Avant de montrer ceci, rappelons d'abord les arguments de Martinot (1997), issus de l'analyse d'un corpus de brochures et de notices pour des produits de beauté, à l'appui de cette pseudo-scientificité :

- Garantie explicite de la science : *scientifiquement prouvé*.
- Référence à la science médicale : *issu de la recherche dermatologique*, isomorphie des notices avec celles de médicaments (de par les différentes rubriques).
- Ambiguïté du mot *soin* (« attention », mais aussi « acte thérapeutique »).
- Lexique pseudo-scientifique : *complexe bio-hydratant H.L.P.*
- Définitions qui sont de simples analyses linguistiques (reformulations à constante sémantique et lexicale) : *hypoallergénique : formulé pour minimiser les risques d'allergie*.

À ces caractéristiques, il faut donc ajouter les reformulations pseudo-argumentatives imitant la structure du raisonnement (appliqué aux sciences expérimentales). En effet, tandis que dans ce domaine, un article a typiquement la structure suivante :

- 1/ Hypothèse : On pose P. On veut savoir si P est vrai. On veut montrer P.
- 2/ Protocole : On réalise une expérience visant à valider ou à invalider P. On s'y prend d'une certaine façon.
- 3/ Conclusion : On observe que P se vérifie ou pas. On en conclut que P est vrai ou pas.

L'exemple ci-dessous <(4) *Timotei*, Shampoing> en présente un calque nettement observable, sous une forme très ramassée :

- 1/ **Timotei, la recette de la nature pour les cheveux normaux — Nouvelle formule brillance**
- 2/ Timotei a découvert au sein de la nature des herbes sauvages spécifiques qui ont la vertu de donner de la brillance aux cheveux. Il en a sélectionné des extraits essentiels très purs et très riches pour les associer à une nouvelle formule brillance.
- 3/ Le résultat : la meilleure formule Timotei pour des cheveux pleins de santé, éclatants de brillance et de beauté, naturellement.

Au contraire de ce qui constitue un véritable raisonnement (lequel se prévaut ici en outre de la caution scientifique), 2/ et 3/ ne sont que des reformulations à constante au moins lexicale (type 3), mais aussi largement sémantique (type 6) de 1/. Ici, la partie 2/ concerne le protocole expérimental en amont de la fabrication du produit, et partage avec le discours de vulgarisation scientifique cet effet de « mise en scène » de la science en action¹. Il arrive que le « protocole expérimental » concerne ce qui se passe en aval de la fabrication et de l'achat, et ce, de façon minimaliste : « Lavez-vous la tête (de préférence tous les jours) avec ce shampoing ». Les exemples annexés <(5) *Miss Den*, Dissolvant> et <(6) *Dop*, Shampoing> offrent des illustrations moins « pures » de ce schéma.

Cette structure auto-reformulatoire est encore manifeste dans l'exemple <(7) *Neutrogena*, Crème visage>, moins condensé, mais plus complexe, puisque celle-ci se répète à plusieurs niveaux.

Neutrogena Advanced Solutions

- 1/ Soin hydratant lissant Advanced Solutions de Neutrogena® pour une eau hydratée, lissée et lumineuse.

1. AUTHIER (1982) a repéré cette mise en scène avec effets narratifs d'attente, d'accélération, de suspense.

3/ **Bénéfices**

– Action hydratante : la peau est intensément hydratée et apaisée. Elle reste douce et confortable pendant 24 h.

– Action lissante : la texture de la peau est visiblement unifiée. La peau est plus souple, plus douce, plus lisse, avec moins de ridules visibles.

– Action sur l'éclat : le teint terne est instantanément transformé et plus lumineux.

2/ **Innovation technologique**

Développée avec des dermatologues, sa formule enrichie en soja naturel contient un complexe unique alliant ingrédients hydratants et nourrissants et des micro-pigments révélateurs d'éclat pour une peau hydratée, lissée et éclatante.

Non comédogène. Adapté à tout type de peau.

Texture

Sa formule veloutée et fraîche est rapidement absorbée par la peau.

2/ **Conseils d'utilisation**

Appliquez tous les jours sur un visage propre. Vous pouvez utiliser le masque Peeling Advanced Solutions de Neutrogena® pour une peau instantanément retexturée et lissée.

D'abord on note que l'ordre 2/ et 3/ est inversé. Les multiples petits morceaux dont est fait ce message ne sont pas tous aisément rapportables à l'une des trois parties, et pour cause. Non seulement 2/ et 3/ reformulent 1/, mais 3/ présente également des reformulations, et ce, à plus d'un niveau. En effet, à la rubrique « bénéfices », il y a d'une part, pour chacun des trois points, ce qui figure de part et d'autre des deux points (sémantiquement équivalent, ce qui est à droite étant plus reformulateur qu'explicatif, avec des constantes lexicales), mais d'autre part, les trois points sont-ils si différents entre eux ? Ils présentent eux aussi de nettes constantes structurales, mais aussi lexicales et sémantiques (en particulier les deux premiers, pour le sens). Quant à la partie 2/, les deux modes en sont ici présents : l'étape en amont (rubrique « Innovation technologique »), et l'étape en aval (« Conseils d'utilisation »). Dans cette dernière rubrique, on en profite pour faire référence à un autre produit de la gamme, le masque « Peeling Advanced Solutions », dont nous n'avons pas recueilli l'emballage, mais on peut déjà deviner que celui-ci offre, en substance, les mêmes propriétés que la crème (là encore, constante structurale, lexicale et sémantique (*pour une peau instantanément retexturée et lissée*)).

Bilan provisoire

Ainsi, que le message soit court ou long, les emballages de cosmétiques étudiés montrent une structure semblable, faite de reformulations à plusieurs niveaux. Au premier niveau, celles-ci garnissent la structure d'un pseudo-raisonnement, conférant au discours un caractère pseudo-scientifique que d'autres éléments corroborent (Martinot, 1997). Plus généralement, sur les emballages de produits courants, on trouve de nombreuses reformulations, qui au lieu d'être explicatives (ce que les deux points, les *c'est-à-dire* laissent espérer) semblent trouver leur raison d'être dans le témoignage qu'elles constituent de l'autorité de l'émetteur (qui, lui, sait et connaît les termes « savants » tels que *agriculture biologique* ou *hypoallergénique*¹). Plus généralement encore, le taux de répétition lexicale observé, extrêmement élevé, associé à la banalité du propos (qu'on retrouvera d'un produit à l'autre, voir niveau ⑤), aboutit à un discours très faiblement informatif. C'est ailleurs, à l'évidence, que réside donc l'intérêt des messages : dans une sorte de bercement langagier. Le niveau d'analyse suivant montrera de quel type d'illusions ce bercement est le support idéal.

— Pour ce qui est du **niveau ④**, s'il s'agit de répétition textuelle totale (ou répétition stricte du message), il n'y a guère à dire au sujet des emballages. Leur répétition spatiale sur les rayonnages des supermarchés est néanmoins loin d'être négligeable pour le vendeur, et l'on sait l'importance que revêt la disposition des produits sur le lieu de vente. La quantité de produits visibles en est l'un des paramètres, et pour qu'un produit attire davantage l'attention, on aura intérêt à en disposer autant que possible à la vue du consommateur, quelle que soit la quantité de produit réellement disponible. Ci-dessous (le schéma représente en perspective cavalière un rayonnage vu de face), le consommateur voit l'emballage du produit A en vingt exemplaires et celui de B en dix seulement, même si le rayonnage contient davantage de produit B.

1. Ceci est particulièrement net lorsque des néologismes, plus ou moins opaques, ne sont pas explicités (*Par-Elastyl*), ou le sont en des termes tout aussi opaques pour le consommateur moyen (*Complexe Pronutris* : Oméga 6 issus de la Bourrache, Antioxydants du Thé Vert, Vitamine E et Probiotiques exclusifs, voir ci-dessous <(12) *Essensis*, Dessert lacté>).

Les emballages jouent encore pleinement leur rôle publicitaire lorsqu'ils sont vus n'importe où en dehors des rayonnages. Le transport, la manipulation du produit pendant sa durée de vie ou même réduit à l'état de déchet, sont autant d'occasions répétées pour quiconque de voir encore le nom du produit. On pense également aux sacs imprimés aux couleurs d'une marque, surtout s'ils sont réutilisés, tout comme les emballages rigides (coffrets, boîtes en métal...) ou collectionnables, moins vite jetables.

En revanche, ce que nous avons appelé « répétition avec variante » (dans Romero, 2010), et que nous envisageons ici en termes de reformulation, trouve un développement nouveau dans les emballages de produits (cosmétiques) d'une même gamme. Plus précisément, ce sont les différentes « déclinaisons » d'un même produit en plusieurs « parfums » que nous mettrons en regard.

Une première série <(8) *Casino*, Douche>, que — pour la clarté de l'exposé — nous avons choisie la plus simple, permet de faire ressortir, pour les parfums (1) à (4), la trame lexico-syntaxique suivante. (Nous laissons de côté les parfums (5) et (6), qui s'écartent quelque peu de cette trame¹.)

Lait de douche [**N₁** **Adj₁**] ∨ [**Adj₁** **N₁**]

Avec le lait de douche Casino [**N₁** **Adj₁**] ∨ [**Adj₁** **N₁**], transformez votre douche en un véritable moment [**Adj₂**] ∨ [de **N₂** (**Adj₃**)]. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 (et en extrait de **N₁**) laisse votre peau souple, douce et hydratée. Sa mousse onctueuse et sa texture crémeuse vous procurent une agréable sensation de bien-être en enveloppant votre corps d'un parfum **Adj₄** et **Adj₅**.

1. Les textes complets (1) à (6) figurent en annexe, p. 153. On trouvera également en annexe une deuxième série simple <(11) *Super Croix*, Lessive>, et une troisième, au schéma plus complexe, avec plus de variables <(9) *Petit Marseillais*, Douche>.

On pourrait donc d'abord penser qu'il s'agit d'une reformulation de type 2 (à constante structurelle). Cependant, comme il est impossible de dire quel message reformule quel autre, puisqu'ils existent simultanément, nous admettrons que tous reformulent un message plus abstrait, dont le sens (plus abstrait aussi) est le même pour tous. On peut donc parler de reformulation de type 5 (à constante structurelle et sémantique). D'ailleurs, au parallélisme structurel, il faut ajouter les éléments suivants :

- Les Adj. ou N. portant le même indice peuvent être identiques pour plusieurs parfums. Ainsi *gourmand* apparaît en Adj₅ pour les parfums (1), (3) et (4), *plaisir* en N₂ pour les parfums (2) et (4).
- Des adjectifs portant des indices différents peuvent aussi être identiques : *gourmand* apparaît aussi en Adj₂ pour le parfum (1) et en Adj₁ pour le parfum (4).
- Des Adj. ou N. différents peuvent être synonymes entre eux : *suave* (2) et (4) vs *doux* (3) et (5)).

En fin de compte, l'association du texte à trous ci-dessus et du schéma ci-dessous permet de générer les textes (1) à (4) (on peut donc facilement concevoir un générateur de textes de ce type, à partir d'un texte à n trous et de n paradigmes).

Les éléments qui varient apparaissent encadrés et les éléments constants sont remplacés par des flèches. À chaque parfum correspond un chiffre, et l'ordre du parcours suit celui des lettres.

Tout ceci est bien (et plus amplement) illustré dans la série <(9) *Petit Marseillais*, Douche> (texte en annexes, p. 154). Pour en revenir au

sens, si les textes présentent de larges parties communes, les éléments qui varient, eux, sont censés refléter les qualités différentes des différents parfums. Or on voit que ceux-ci ne changent bien souvent que de place (*nourrissant*, *hydratant*), et qu'en outre ils ne sont pas toujours sémantiquement très différents (*parfum raffiné* vs *délicat*). Ainsi la variété des messages qui accompagne les différents parfums est-elle trompeuse. Donnant l'illusion du choix, elle ne fait que simuler la variété. Identiques (ou différents) sans l'être vraiment, associant donc identification du produit (par rapport à d'autres) et choix proposé (à l'intérieur de la gamme), les textes se trouvent dans un rapport d'icodicité d'une part avec les flacons (identiques sauf pour la couleur), d'autre part avec leur contenu :

$$\frac{\text{texte 1}}{\text{texte 2}} = \frac{\text{flacon 1}}{\text{flacon 2}} = \frac{\text{contenu 1}}{\text{contenu 2}}$$

La reformulation permet au surplus d'introduire l'indispensable « nouveauté » des produits (nouveau parfum, nouvelle formule...) tout en rassurant le consommateur, qui pourrait se sentir perdu ou méfiant face à quelque chose d'inconnu.

— Au **niveau** ⑤ (intertextuel intragénérique) il s'agit de comparer de la même manière les emballages de produits différents. Commençons par des produits du même type (ex. shampoings), mais de marques différentes. Au niveau du message, et non plus de chaque phrase, on peut à nouveau voir une constante sémantique, et un lexique récurrent (*transformer*, *doux*, *texture*, *hydrat-*) tandis que la structure des phrases change (reformulations de type 6), bien que l'on puisse encore repérer des bribes communes, comme les impératifs ou l'abondance d'adjectifs qualificatifs. Pour mieux s'en rendre compte, on peut comparer <(10) *Nivea*, Douche> (ci-dessous) aux exemples déjà cités <(8) *Casino*, Douche> et <(9) *Petit Marseillais*, Douche>.

Nivea Natural Oil — Huile de douche nourrissante

Faites l'expérience d'un soin riche et nourrissant sous la douche. Laissez son doux parfum cajoler vos sens, pendant que la texture huile de douche se transforme en une mousse soyeuse. Pour une peau agréablement douce tout au long de la journée. Ressourcez-vous chaque jour sous votre douche. Avec 55 % d'huiles nourrissantes naturelles. Adaptée aux peaux sèches.

Il semble donc que le discours entourant les produits cosmétiques soit assez homogène, quelle que soit la marque.

Les phénomènes que nous venons d'observer se retrouvent au niveau sémiologique. On a vu que le même produit, aux parfums différents, est conditionné dans des emballages identiques (seule la couleur change). Les produits de marques différentes mais d'un même type, eux, sont conditionnés dans des emballages présentant des constantes (paramètres de la couleur et de la forme), sans être identiques (ni pour la couleur, ni pour la forme). Cela contribue donc à la fois à l'identification du type de produit et à sa différenciation d'avec les produits concurrents.

En comparant pareillement des produits de types différents, nous constatons à nouveau des reformulations. Ce que nous avons dit du discours sur les cosmétiques et qui en fait un discours pseudo-scientifique se retrouve pour d'autres produits qui ne sont pas des cosmétiques, mais qui se positionnent explicitement comme tels (lessive, Dessert lacté¹) :

- Au niveau sémiologique, l'emballage (voire le produit lui-même) emprunte aux cosmétiques des paramètres de forme, de couleur, de texture.
- Au niveau linguistique, on observe :
 - * Vocabulaire pseudo-scientifique : l'emballage de <(1) Dash 2 en 1, Lessive> contient, en marge de l'extrait déjà cité, les mots (accompagnés d'illustrations) *nutritonic* (une écorce d'agrumes) et *derma-douceur* (une plume de duvet), non définis, mais qui font allusion au caractère « nourrissant » des crèmes cosmétiques et à la « douceur » de la peau qu'elles promettent.
 - * Comme <(9) Le Petit Marseillais, Douche>, <(11) Super Croix, Lessive> (en annexe) est un produit qui contient des ingrédients « authentiques² » aux propriétés « secrètes », et qui se décline en

1. Dans ce dernier cas, la tendance exploite l'idée que « la beauté vient en mangeant », et porte le nom de *cosmétofood* (autres termes trouvés : *cosméfood*, *dermonutrition*, *alimentation cosmétique*).

2. Une authenticité dite, que viennent contredire le caractère stéréotypé (industriel, en quelque sorte) du discours, ainsi que la mention en petits caractères : parfum de synthèse <(11) Super Croix, Lessive>.

plusieurs parfums. Il s'agit d'ailleurs explicitement des mêmes que pour les cosmétiques (lait d'amande, fleur d'oranger¹...).

- * Enfin, la structure du message peut correspondre davantage à ce que l'on trouve habituellement sur les cosmétiques, qu'à ce que l'on trouve sur les produits alimentaires, comme dans cet exemple <(12) *Essensis*, Dessert lacté> :

Essensis nourrit votre peau de l'intérieur

– Pourquoi avons-nous créé Essensis au PRONUTRIS ?

La santé et la beauté de votre peau dépendent aussi de votre alimentation, qui doit vous apporter tous les nutriments essentiels à votre peau, en particulier pour assurer son bon renouvellement cellulaire : votre peau se renouvelle sans cesse, et totalement en 6 semaines.

– Comment agit Essensis ?

Danone a créé Essensis pour nourrir votre peau de l'intérieur.

Grâce à son complexe exclusif PRONUTRIS qui associe Oméga 6, anti-oxydants et probiotiques exclusifs, Essensis apporte à votre peau les nutriments essentiels dont elle a besoin, là où les nouvelles cellules de votre peau se forment.

– En quoi Essensis est-il différent d'une crème ?

Jour après jour Essensis agit de l'intérieur sur la peau de tout votre corps.

– Essensis est-il fait pour vous ?

Oui, Essensis convient à toutes les femmes : c'est un produit laitier à 2 % de mat. gr. qui contribue à la qualité de votre peau.

– Pour quels bienfaits ?

Consommé chaque jour, Essensis nourrit votre peau de l'intérieur pour une peau plus saine et donc plus belle.

Efficacité prouvée par Étude clinique

[illustration montrant des cellules en train de se renouveler sous l'action du PRONUTRIS].

Sans être des paraphrases exactes, ce qui se présente comme les réponses à différentes questions d'un consommateur critique recèle une constante sémantique (*Essensis* nourrit et embellit la peau de l'intérieur), le lexique n'étant pas en reste (*Innourrir*, *l'essentiel*, *l'peau*, *l'intérieur*...) (reformulation de type 6). Grâce à cette présentation, et bien que la réponse aux questions soit donc *grosso modo* toujours la

1. Ou *lait d'aloë*. *Aloë* semble également être un nom pseudo-scientifique, puisqu'il correspond à un genre (en français *aloès*) et non à une espèce (par exemple *aloe vera*, utilisé en cosmétique).

même, il peut sembler au consommateur qu'il a obtenu une information étoffée.

– Au **niveau** ⑥ (intertextuel extragénérique), les reformulations présentes dans le discours publicitaire en général sont observables sur les emballages au niveau du message entier. Nous avons vu ci-dessus que certains messages, qui contenaient des reformulations, empruntaient la structure de textes scientifiques ou à connotation telle. Or cet emprunt, maintenant le paramètre structurel, et jouant sur les autres paramètres, est de nature reformulatoire.

– Au **niveau** ⑦ (« interlocutoire »), il n'y a rien de remarquable. Contrairement aux spots radiophoniques ou télévisés, les emballages, rarement lus à haute voix, ne sont pas la source de répétitions ou de reformulations par les récepteurs.

– Au **niveau** ⑧ (générico-illocutoire), on note que les emballages tiennent leur place dans le « matraquage » publicitaire qui consiste à faire que le message soit reçu autant de fois que possible, par quelque voie que ce soit. Ils reprennent au moyen de répétitions et de reformulations, que nous n'avons pas jugé nécessaire d'envisager ici, le discours des affiches, spots télé ou radio.

D'autre part, les emballages sont à eux seuls (en tant que publicité) omniprésents dans l'environnement visuel quotidien. Ainsi, au cours d'une promenade au supermarché, on compte autant de réceptions de l'acte illocutoire réalisable par l'énoncé abstrait « Achetez N_1 », « Achetez N_2 » que l'on perçoit d'emballages. Ce message persiste une fois les produits achetés, et tant qu'ils sont visibles.

Conclusion : récapitulation du rôle des reformulations

Résumons pour terminer le rôle particulier des reformulations sur les emballages¹, mis au jour ici : quatre illusions, parfois inextricables.

1. L'illusion du sens, qui consiste à simuler un contenu complexe, afin d'éviter les effets délétères de la répétition (manque d'attention, agacement) : <(1) *Dash 2 en 1*, Lessive>.

1. Celui des répétitions a été souligné ici-même en cours de route, évoqué dans ROMERO (2010), et fera l'objet d'un autre article (en préparation) avec un point de vue psycholinguistique.

2. L'illusion de l'information, notamment due à une pseudo-didacticité : <(2) *Régilait*, Lait en poudre>, <(3) *L & H*, Sucre>, <(12) *Essensis*, Dessert lacté>.
3. L'illusion de la science, par un discours pseudo-scientifique : <(4) *Timotei*, Shampoing>, <(5) *Miss Den*, Dissolvant>, <(6) *Dop*, Shampoing>, <(7) *Neutrogena*, Crème visage>.
4. L'illusion du choix, entre des produits en fait très peu différents, soit de la même marque, soit de marques différentes : <(8) *Casino*, Douche>, <(9) *Le Petit Marseillais*, Douche>, <(10) *Nivea*, Douche>, <(11) *Super Croix*, Lessive>.

Références bibliographiques

- ADAM J.-M. & BONHOMME M.,
1997, *L'Argumentation publicitaire*, Paris, Nathan, 145.
- AUTIER J.,
1982, « La mise en scène de la communication dans les discours de vulgarisation scientifique », *Langue française* 53, 34-47.
- FUCHS C.,
1982, *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- GRUNIG B.-N.,
1998, *Les Mots de la publicité*, Paris, C.N.R.S. Éditions.
- MARTINOT C.,
1997, « La langue de spécialité et le discours scientifique », in Piqué J., Andreu-Besó J.-V. & Cuéllar M. (éd.), Valencia, Nau Llibres.
- MARTINOT C., GEROLIMICH S., PAPROCKA-PIOTROWSKA U. & SOWA M.,
2008, « Reformuler pour acquérir sa langue maternelle? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans », in Schuwer M., Le Bot M.-C., Richard E. (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, 221-240.
- ROMERO C.,
2010, « La répétition dans le discours publicitaire », in Pifarré A.-F. & Rutigliano-Daspét S. (éd.), *Re- répéter — répétitions*, Actes des Journées d'études doctorales (16-18 avril 2007), Presses universitaires de Savoie.

Annexes = corpus cité

<(3) L & H, Sucre>

L & H

Sucre roux de canne en poudre biologique

Ce sucre roux de canne biologique a été obtenu à partir de cannes à sucre cultivées au Brésil selon le mode de production biologique, c'est-à-dire sans engrais chimique, ni pesticide de synthèse.

Le sucre roux sélectionné par la société LOIRET & HAENTJENS est constamment contrôlé par la société de certification indépendante ÉCOCERT.

Ce produit garanti pure canne et non raffiné conserve toute sa saveur son arôme et ses qualités nutritionnelles (présence de sels minéraux et oligo-éléments).

Utilisation : pâtisserie, yaourts, crèmes, crêpes, salades de fruits, fromages blancs, boissons (jus de fruits, cocktail).

<(5) Miss Den, Dissolvant>

1/ Miss Den — Dissolvant doux

Le dissolvant doux Miss Den élimine en douceur le vernis.

2/ Enrichie en glycérine et en huile de ricin, sa formule a été conçue pour protéger et nourrir l'ongle.

3/ Résultat : vos ongles sont parfaitement nets.

<(6) Dop, Shampoing>

1/ DOP, shampoing très doux protecteur à l'extrait naturel de vanille

Le shampoing DOP lave vos cheveux tout en douceur, les rend incroyablement propres et faciles à coiffer.

3/ Touchez vos cheveux : ils sont plus doux, plus beaux et tellement brillants !

2/ Sa formule au pH doux convient à tous les types de cheveux : elle est idéale pour toute la famille. Vous pouvez l'utiliser aussi souvent que vous le souhaitez. Sa mousse onctueuse et son parfum agréable font du shampoing un véritable moment de plaisir.

2/ Les vertus de la vanille : la vanille est particulièrement appréciée pour sa douceur. La formule DOP à l'extrait naturel de vanille douce protège vos cheveux et leur apporte douceur et souplesse.

<(8) Casino, Douche>

[Sur les parfums (1) à (4) les mots qui varient ont été soulignés.]

(1) DOUCHE CACAO DÉLICAT

Avec le lait de douche Casino Cacao délicat, transformez votre douche en un véritable moment gourmand. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 laisse votre peau souple, douce et hydratée. Sa mousse onctueuse et sa texture crémeuse vous procurent une agréable sensation de bien-être en enveloppant votre corps d'un parfum suave et gourmand.

(2) LAIT DE DOUCHE PÊCHE VELOUTÉE

Avec le lait de douche Casino Pêche veloutée, transformez votre douche en un véritable moment de plaisir. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 et en extrait de pêche laisse votre peau souple, douce et hydratée. Sa mousse onctueuse et sa texture crémeuse vous procurent une agréable sensation de bien-être en enveloppant votre corps d'un parfum fondant et fruité.

(3) LAIT DE DOUCHE DÉLICIEUSE COCO

Avec le lait de douche Casino Délicieuse coco, transformez votre douche en un véritable moment de détente exotique. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 et en extrait de noix de coco laisse votre peau souple, douce et hydratée. Sa mousse onctueuse et sa texture crémeuse vous procurent une agréable sensation de bien-être en enveloppant votre corps d'un parfum doux et gourmand.

(4) LAIT DE DOUCHE VANILLE GOURMANDE

Avec le lait de douche Casino Vanille gourmande, transformez votre douche en un véritable moment de plaisir. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 et en extrait de vanille laisse votre peau souple, douce et hydratée. Sa mousse onctueuse et sa texture crémeuse vous procurent une agréable sensation de bien-être en enveloppant votre corps d'un parfum suave et gourmand.

(5) LAIT DE DOUCHE AMANDE DOUCE

Conjuguez plaisir et soin avec le lait de douche Amande douce Casino. De pH neutre pour la peau, sa formule enrichie en provitamine B5 et en extrait d'amande douce offre à votre peau beaucoup de douceur, la laissant veloutée et hydratée. Sa texture crémeuse et sa mousse onctueuse enveloppent votre corps d'un parfum doux et subtil.

(6) DOUCHE CRÈME SURGRAS

De pH neutre pour la peau et testée sous contrôle dermatologique, la douche crème dermoprotectrice surgras Casino a été spécialement conçue pour les peaux sensibles. Sa formule contenant un extrait de calla et du beurre de karité vous aide à conserver une peau belle et saine et préserve son équilibre naturel. Sa mousse onctueuse et délicatement parfumée transforme votre douche en un véritable moment de plaisir et vous enveloppe de douceur.

<(9) *Petit Marseillais*, Douche>

(1) [recto] Beurre de karité & Acacia de Tunisie — Douche Crème hydratation intense
[verso] Pour prendre soin de votre peau, **Le Petit Marseillais** s'est inspiré des secrets de beauté des femmes du Sud et vous propose ses **Douches Recettes Méditerranéennes**.
Les secrets des ingrédients méditerranéens...

Extrait de la noix, le **beurre de karité** est reconnu pour ses vertus hydratantes et nourrissantes. **L'acacia de Tunisie** révèle un parfum délicat et sucré.

...pour une peau intensément hydratée

La Douche Crème Hydratation Intense lave en douceur, hydrate immédiatement et durablement les peaux sèches et déshydratées.

...et des instants de pur plaisir

Sous la douche, sa texture crème se transforme en une mousse onctueuse et généreuse. Cette douche se rince en un clin d'œil et dépose sur votre peau un parfum enveloppant et gourmand, comme une évasion sous le soleil de Tunisie.

Plus qu'un gel douche, un véritable soin au quotidien : votre peau est douce, nourrie et hydratée.

(2) [recto] Huile d'argan & Fleur d'oranger du Maroc — Douche Huile nourrissante
[verso] Pour prendre soin de votre peau, **Le Petit Marseillais** s'est inspiré de **Recettes Méditerranéennes** aux **ingrédients authentiques** et vous propose une gamme complète de douches, adaptées à chacun de vos besoins.
Les secrets des ingrédients méditerranéens...

Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants... 155

L'huile d'Argan et la **fleur d'Oranger** sont deux ingrédients majeurs des rituels de beauté des femmes d'Afrique du Nord. Rare et précieuse, l'huile d'argan est utilisée pour ses vertus nourrissantes. La fleur d'oranger du Maroc, au parfum raffiné, est connue pour ses propriétés apaisantes.

...pour une peau nourrie et satinée

La Douche Huile Nourrissante lave en douceur, hydrate, et nourrit la peau en un seul geste.

...et des instants de pur plaisir

Sous la douche, sa texture fluide se transforme en mousse généreuse adaptée aussi au rasage. Non grasse, cette douche se rince en un clin d'œil et dépose sur votre peau un parfum sensuel et chaleureux, comme une évasion sous le soleil marocain.

Plus qu'une douche, un véritable soin au quotidien : votre peau est douce, souple et protégée.

(3) [recto] **Lait de jasmin & Hibiscus d'Égypte — Douche au Lait hydratante**

[verso] Pour prendre soin de votre peau, **Le Petit Marseillais** s'est inspiré des secrets de beauté des femmes du Sud et vous propose ses **Douches Recettes Méditerranéennes**. Les secrets des ingrédients méditerranéens...

Le lait de jasmin est utilisé pour ses vertus hydratantes. Fleur emblématique des jardins [é]gyptiens, **l'hibiscus** délivre un parfum floral délicat.

...pour une peau douce et hydratée

La douche au lait hydratante lave en douceur, adoucit et assouplit la peau.

...et des instants de pur plaisir

Sous la douche, sa texture lactée se transforme en une mousse onctueuse. Facile à rincer, cette douche enveloppe votre peau d'un parfum fleuri, comme une invitation à découvrir les mystères de l'Égypte.

Plus qu'un gel douche, un véritable soin au quotidien : votre peau est douce, souple et hydratée.

(4) [recto] **Lait d'amandes & Miel du Péloponnèse — Douche au Lait hydratante**

[verso] Pour prendre soin de votre peau, **Le Petit Marseillais** s'est inspiré de **Recettes Méditerranéennes** aux **ingrédients authentiques** et vous propose une gamme complète de douches, adaptées à chacun de vos besoins.

Les secrets des ingrédients méditerranéens...

L'amande et **le miel** sont deux ingrédients majeurs des rituels de beauté des femmes du Sud. Précieux élixir, le miel du Péloponnèse est apprécié pour ses vertus adoucissantes. Le lait d'amandes est utilisé pour ses bienfaits nourrissants.

...pour une peau durablement hydratée

La Douche au Lait Hydratante lave en douceur, hydrate intensément et nourrit la peau en un seul geste.

...et des instants de pur plaisir

Sous la douche, sa texture lactée se transforme en une mousse onctueuse, adaptée aussi au rasage. Facile à rincer, cette douche enveloppe votre peau d'un parfum doux et gourmand, comme une invitation aux délices de la Grèce.

Plus qu'une douche, un véritable soin au quotidien : votre peau est douce, souple et protégée.

<(11) *Super Croix*, Lessive>

(1) Super Croix Secrets d'Ailleurs

Découvrez Super Croix Secrets d'Ailleurs Maroc : fleur d'oranger et lait d'amande douce.

En plus de vous assurer une propreté parfaite, Super Croix Secrets d'Ailleurs est allé puiser au cœur de la fleur d'oranger* un parfum ensoleillé et dépayçant pour une expérience parfumée unique. Super Croix Secrets d'Ailleurs a également sélectionné au cœur des traditions du monde un ingrédient authentique, le lait d'amande douce, reconnu pour sa grande douceur.

Ainsi votre linge vous offre un vrai moment de plaisir et d'évasion à chaque lavage.

Les secrets de la fleur d'oranger

Très odorante, la fleur d'oranger est à la fois stimulante et apaisante. Son parfum exquis vous emporte instantanément dans un pays de couleurs et de soleil, de gaieté et de générosité.

Les secrets du lait d'amande douce

Super Croix Secrets d'Ailleurs vous dévoile les secrets de l'amande douce, un ingrédient authentique et naturel, très prisé en cosmétique. L'amande douce provient de l'amandier, originaire d'Asie centrale et cultivé dans les pays méditerranéens. Réputé pour ses propriétés adoucissantes et hydratantes, il est particulièrement recommandé pour les peaux sèches.

Évadez-vous le temps d'un lavage avec Super Croix Secrets d'Ailleurs !

Retrouvez tout le plaisir des lessives Super Croix avec les gammes :

Bora-Bora : Fleur de Monoï* et Lait d'Aloe

Plongez dans l'univers lointain et magique de Bora-Bora. Découvrez le parfum* exotique et raffiné de la Fleur de Monoï* allié à la grande douceur du Lait d'Aloe. La lessive Super Croix Secrets d'Ailleurs Bora-Bora Fleurs de Monoï* et Lait d'Aloe existe en formats liquide, poudre et tablettes.

Madagascar : Fleur d'Orchidée* et Lait de Palme

Retrouvez l'atmosphère tropicale et envoûtante de Madagascar. Essayez le parfum* élégant et voluptueux de la Fleur d'Orchidée* allié à l'irrésistible douceur du Lait de Palme. La lessive Super Croix Secrets d'Ailleurs Fleur d'Orchidée* et Lait de Palme existe en formats liquide et tablettes.

Vietnam : Fleur de Lotus* et Lait de Bambou

[Ici, contradiction : l'image montre du bambou, mais il est en fait remplacé par du « lait d'aloë », voir emballage ci-dessous.]

Découvrez l'atmosphère fascinante et dépayçante du Vietnam. Essayez le parfum* doux et délicat de la Fleur de Lotus* allié à la grande douceur du Lait d'Aloe. La lessive Super Croix Secrets d'Ailleurs Fleur de Lotus* et Lait d'Aloe existe en format liquide.

*parfum de synthèse.

(2) Super Croix Secrets d'Ailleurs

Découvrez Super Croix Secrets d'Ailleurs Lotus du Japon* et lait d'aloë

En plus de vous assurer une propreté parfaite, Super Croix Secrets d'Ailleurs est allé puiser au cœur du Lotus du Japon* un parfum* délicat et rare pour une expérience

Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants... 157

parfumée unique. Super Croix Secrets d'Ailleurs a également sélectionné au cœur des traditions du monde les essences naturelles les plus pures et un ingrédient authentique, le Lait d'Aloe, reconnu pour sa grande douceur.

Ainsi votre linge vous offre un vrai moment de plaisir et d'évasion à chaque lavage.

Les secrets du Lotus du Japon

Au cœur du Japon, se développe une fleur aquatique extraordinaire : le Lotus. Symbole de pureté, cette fleur très recherchée est également considérée comme sacrée en Asie. Le Lotus diffuse un parfum doux et agréable et vous procure d'incroyables sensations de bien-être.

Les secrets du Lait d'Aloe

Super Croix Secrets d'Ailleurs vous dévoile les secrets de l'Aloe, un ingrédient fabuleux, très prisé en cosmétique. L'Aloe est une plante magique, qui a la capacité de stocker l'eau dans ses feuilles, ce qui lui confère de nombreux bienfaits. Outre des actions apaisantes, l'Aloe ou le Lait d'Aloe, possèdent ainsi des propriétés adoucissantes et purifiantes.

Évadez-vous le temps d'un lavage avec Super Croix Secrets d'Ailleurs !

[+ encadrés faisant référence aux autres parfums de la gamme, voir emballage (1).]

Cahiers de praxématique 52, 2009, 159-172

Agnès Steuckardt
Université de Montpellier III

Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique

La reformulation peut se définir en première analyse comme un acte énonciatif qui met en équivalence une séquence discursive X avec une séquence discursive Y. Quelle est au juste la nature de cette « équivalence » ? En quoi consiste cette répétition dénotée par le préfixe *re-* du mot *reformulation* ?

Une conception restrictive de la reformulation, s'inspirant de la conception de la paraphrase développée par Catherine Fuchs pourrait exiger l'identité du sens dénotatif. Selon Catherine Fuchs en effet, la séquence *le vainqueur d'Austerlitz* ne constitue pas une « paraphrase », au sens strict, de la séquence *le vaincu de Waterloo* (1994, 56) : bien que les deux séquences désignent toutes deux Napoléon Bonaparte, elles le saisissent par des voies sémantiques différentes.

Les travaux sur la reformulation ont très tôt éprouvé le besoin de ne pas se restreindre à cette « identité sémantique ». Elisabeth Gülich a d'ailleurs abandonné le terme de *paraphrase*, qu'elle employait dans ses premiers travaux, et lui a préféré celui de *reformulation*. Les études sur la reformulation considèrent ainsi que dans une phrase comme *le vainqueur d'Austerlitz, en fait le vaincu de Waterloo, était de petite taille*, il y a bien reformulation. La séquence X *le vainqueur d'Austerlitz* n'a certes pas le même sens dénotatif que la séquence Y *le vaincu de Waterloo*, mais elles visent le même référent. C'est à ce niveau, référentiel, que se situe une forme d'identité entre X et Y, et c'est cette identité référentielle qui justifie leur mise en équivalence.

On peut dès lors distinguer deux types de reformulation :

- celles qui présentent seulement une identité référentielle : par exemple *le vainqueur d'Austerlitz, autrement dit le vaincu de Waterloo*,

- celles qui présentent une identité à la fois sémantique et référentielle, comme on en rencontre en contexte didactique : par exemple, *le vainqueur d'Austerlitz, autrement dit celui qui a remporté la bataille d'Austerlitz*.

Les travaux d'Eddy Roulet et de Corinne Rossari ont paru s'engager dans cette voie lorsqu'ils ont distingué reformulation « paraphrastique » et reformulation « non paraphrastique ». Toutefois, chez Corinne Rossari, cette distinction ne repose pas sur une comparaison de X et de Y, mais sur le choix du connecteur :

La discrimination entre opérations de reformulation paraphrastique et non paraphrastique se fera donc sur la base du fonctionnement sémantico-pragmatique du marqueur : si ce marqueur permet d'opérer une rétrointerprétation du point de vue auquel il renvoie selon une nouvelle perspective énonciative annoncée par les instructions sémantico-pragmatiques du marqueur, il s'agit d'une opération de reformulation non paraphrastique. [...] Si, en revanche, le marqueur permet d'opérer une prédication d'identité entre l'état de chose évoqué dans le point de vue auquel il renvoie et celui évoqué dans le point de vue qu'il introduit, il s'agit alors d'une opération de reformulation paraphrastique. (1993, 16-17)

Dans la logique de cette « discrimination », elle présente à la page 22 de son ouvrage un tableau à deux grandes colonnes : dans l'une, intitulée « reformulation paraphrastique », elle fait figurer les connecteurs *c'est-à-dire*, *en d'autres termes*, *autrement dit* ; dans la seconde, intitulée « reformulation non paraphrastique », elle inscrit les connecteurs allant de la « récapitulation », comme *bref*, *en somme*, à la « renonciation », avec *enfin*. On montrera dans un premier temps que cette focalisation sur le connecteur s'est faite au détriment d'une analyse sémantique de la relation entre X et Y, telle que la préconisait Claire Martinot dès 1994, et que la présence et le choix du marqueur ne correspondent pas nécessairement au caractère paraphrastique ou non de la reformulation. À partir de séquences organisées autour des connecteurs *c'est-à-dire* et *autrement dit*, relevés dans un corpus constitué par le compte-rendu des débats parlementaires d'octobre 2009, on proposera dans un second temps d'éclairer quelques-unes des relations sémantiques liant X à Y. On invitera ainsi à introduire dans la description de la reformulation un paramètre rhétorique, c'est-à-dire à envisager les modalités de ces mises en relation et, plus spécifiquement,

leur présentation sous un schéma discursif prétendument reformulatif, comme un procédé argumentatif.

I. Pour une approche rhétorique du connecteur reformulatif

La typologie des reformulations à partir du critère du connecteur a l'inconvénient d'abord de requérir la présence du connecteur. Or, il peut y avoir reformulation sans connecteur. L'existence de reformulation sans connecteur est reconnue depuis les débuts des études sur la reformulation dans le cas des reformulations paraphrastiques, mais, dans le cas de la reformulation non-paraphrastique, la présence du connecteur était supposée indispensable (Fuchs, 1994, 36-37 ; Norén, 1999, 27). La nécessité d'un connecteur a été contestée, pour la reformulation non paraphrastique, notamment par Alain Rabatel (2006, note 7, 82). Plusieurs études présentées dans l'ouvrage édité par Mohamed Kara, en 2007, se sont intéressées à des reformulations non marquées (Hammer, 2007, 38-39 ; Rabatel, 2007, 76-79). Dans le même ouvrage, je me suis appuyée sur cette mise en question pour proposer de regarder comme une reformulation non paraphrastique l'énoncé suivant, où nous rencontrons deux orateurs, que nous retrouverons en 2009 : Didier Migaud, qui n'était pas encore premier président de la Cour des Comptes, mais intervenait en tant que porte-parole des socialistes sur les questions budgétaires, et Jean-Pierre Brard, maire de Montreuil ancien communiste et habile reformulateur :

M. Didier Migaud : [...] On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme et de volontarisme...

M. Jean-Pierre Brard : D'inexpérience !

M. Didier Migaud : [...] mais cela relève d'une manœuvre imposée pour améliorer la présentation du budget, au risque de tomber dans l'insincérité.

(Débat sur la Loi de Finances 2007,
Assemblée nationale, 19 octobre 2006)

Il y a ici reformulation dans la mesure où *inexpérience* est une nouvelle formulation visant le même référent que *optimisme et volontarisme*, à savoir un trait de la personnalité de Jean-François Coppe. Le changement lexical, l'intonation exclamative, le changement de locuteur marquent clairement le basculement d'orientation argumen-

tative opéré dans le second segment. C'est bien le même référent que cherchent à nommer successivement Didier Migaud et Jean-Pierre Brard, mais ces deux nominations sont d'orientation argumentative divergente.

La présence du connecteur ne paraît pas plus nécessaire dans la reformulation dite « non paraphrastique » que dans la reformulation « paraphrastique », où elle était d'ailleurs admise traditionnellement. Ainsi on regarderait aussi bien comme une reformulation la séquence sans connecteur, où au lieu de réorienter en choisissant le mot *inexpérience*, Jean-Pierre Brard renchérirait, ironiquement peut-être :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme...

Brard : De confiance en l'avenir.

On considèrera plus généralement que la présence du connecteur n'est pas indispensable pour analyser une séquence discursive comme une reformulation. En travaillant à partir d'une schématisation de cette séquence discursive, qui était non marquée dans le débat réel, je voudrais remettre en question le classement des reformulations par le choix du connecteur et privilégier un classement fondé sur la relation entre X et Y.

1.1. X et Y ont le même sens dénotatif

Schématisons l'enchaînement. On a en X la séquence :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.

Premier cas de figure, imaginons qu'en Y, on ait Y1 :

Brard : De confiance en l'avenir.

On parlerait de « reformulation paraphrastique » parce que « confiance en l'avenir » est une périphrase définitoire d'*optimisme*.

La présence d'un connecteur réputé paraphrastique ne changerait rien au type de la reformulation :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.

Brard : C'est-à-dire/ Autrement dit/ En d'autres termes de confiance en l'avenir.

Peut-on introduire un connecteur réputé « non-paraphrastique » ?

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.

?? Brard : En fait / Enfin/ Ou plutôt de confiance en l'avenir.

La séquence semble bizarre sans doute parce que *confiance en l'avenir* ne paraît pas pouvoir être une correction, une rectification, une « renonciation » comme dit Corinne Rossari, par rapport à *optimisme*. La présence d'un connecteur de type résomptif, appelé *connecteur de récapitulation* par Corinne Rossari, semble un peu moins inacceptable :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.

? Brard : Bref/ En somme/ En résumé de confiance en l'avenir.

Le choix du connecteur ne paraît pas très heureux parce que *confiance en l'avenir* n'est pas plus « bref » qu'*optimisme*, mais ces connecteurs annoncent un changement de point de vue moins radical que les précédents ; en fait, ils semblent pouvoir pencher tantôt vers l'indication d'une identité, tantôt vers l'indication d'une correction. On peut supposer que ces connecteurs portent deux virtualités : ils sont susceptibles d'actualiser des instructions de connecteur paraphrastique ou bien de connecteur non paraphrastique.

Ici, la proximité de sens invite à actualiser l'indication d'identité. *En somme, bref, en résumé* semblent signifier que dire « optimisme » revient à dire « confiance en l'avenir ». Si la séquence paraît plus admissible, c'est parce qu'on actualise alors la part de connecteur paraphrastique qui se trouve en eux.

De cette première expérimentation, on peut retenir :

- premièrement que le choix du connecteur ne permet pas de fabriquer une reformulation non paraphrastique quand X et Y ont le même sens dénotatif,
- deuxièmement que la relation entre X et Y a une influence sur l'interprétation du connecteur.

1.2. X et Y n'ont pas le même sens dénotatif

Si Y2, comme c'était le cas en réalité, n'a pas le même sens dénotatif que X, l'interruption de Jean-Pierre Brard se présente comme une reformulation corrective :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.
Brard : D'inexpérience.

La présence d'un connecteur réputé non paraphrastique ne fait que confirmer cette interprétation :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.
Brard : En fait/ Enfin/ Ou plutôt d'inexpérience.

La présence d'un connecteur de type résomptif est également possible :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.
Brard : Bref/ En somme/ En résumé d'inexpérience.

On actualise alors la part de connecteur « non paraphrastique » qui est en eux ; s'il reste une part de « connecteur paraphrastique », elle semble interprétée ironiquement. Tout se passe comme si Jean-Pierre Brard disait : « je résume votre pensée », tout en laissant entendre qu'il sait parfaitement qu'il propose un changement de point de vue radical. Ce fonctionnement ironique est poussé plus loin lorsque le connecteur choisi est réputé paraphrastique :

Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.
Brard : C'est-à-dire/ Autrement dit/ En d'autres termes d'inexpérience.

Le locuteur feint alors d'avancer une simple paraphrase, un énoncé sémantiquement équivalent au premier. En réalité, le changement de point de vue est patent et l'on a donc affaire à une utilisation rhétorique des connecteurs, qui tentent d'imposer à la pensée des auditeurs un cheminement déterminé (Perelman, Olbrechts-Tyteca, [1958] 1988, 213). Comme d'autres connecteurs, étudiés par Anscombre et Ducrot (1997), les connecteurs de reformulation mettent en place une « schématisation » (Grize, 1990). Le reformulateur entend, dans la citation ci-dessus, obliger son interlocuteur à voir une simple relation d'équivalence, là où, en réalité, il introduit un changement de point de vue.

Récapitulons sous forme de tableau les résultats de cette expérimentation des différentes configurations syntaxiques possibles selon la relation sémantique entre X et Y :

	X et Y1 ont le même sens dénotatif	X et Y2 n'ont pas le même sens dénotatif
Absence de connecteur	Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme.... Brard : De confiance en l'avenir.	Migaud : On peut concevoir qu'un ministre fasse preuve d'optimisme... Brard : D'inexpérience.
Connecteur réputé paraphrastique	Brard : C'est-à-dire/ Autrement dit/ En d'autres termes de confiance en l'avenir.	Brard : C'est-à-dire/ Autrement dit/ En d'autres termes d'inexpérience.
Connecteur correctif réputé non paraphrastique	?? Brard : En fait / Enfin/ Ou plutôt de confiance en l'avenir.	Brard : En fait/ Enfin/ Ou plutôt d'inexpérience.
Connecteur résomptif réputé non paraphrastique	? Brard : Bref/ En somme/ En résumé de confiance en l'avenir.	Brard : Bref/ En somme/ En résumé d'inexpérience.

Quand X et Y1 ont le même sens dénotatif, le choix du locuteur paraît limité aux connecteurs réputés paraphrastiques ; le maintien du sens dénotatif ne semble pas laisser suffisamment de jeu pour permettre un montage rhétorique complexe. En revanche lorsque le sens dénotatif de X et celui de Y2 divergent, le locuteur peut sélectionner le connecteur en fonction de l'interaction qu'il souhaite mettre en scène. Au terme de cette expérimentation, à la différence de Corinne Rossari, mais à l'exemple d'autres analystes, comme Alain Rabatel (2006 et 2007), Mohamed Kara (2007) ou Lucile Gaudin et Geneviève Salvan (2008, 211-223), on dissociera caractérisation de la reformulation et choix du connecteur. Pour illustrer cette dissociation, on va examiner les emplois de deux connecteurs prototypiques de la reformulation « réputée paraphrastique », *c'est-à-dire* et *autrement dit* dans le débat parlementaire sur la loi de finances 2010.

2. La relation entre X et Y dans les reformulations par *c'est-à-dire* et par *autrement dit*

Le débat parlementaire concernant la loi de finances se déploie sur plusieurs jours ; il se déroule généralement en deux temps : en 2009, la première partie de la loi a été débattue et votée en octobre, la seconde en novembre (du 2 au 17 novembre) : le corpus d'étude est constitué des comptes rendus du débat sur la première partie de la loi (20 octobre-27 octobre), 338 pages, 160 000 occurrences, consultables sur le site de l'Assemblée nationale (www.assemblee-nationale.fr/)

13/debats/). Le débat commence par des exposés des ministres chargés des finances de l'État. En 2009, le débat a commencé par un exposé d'Éric Wœrth, ministre du budget, suivi d'un exposé de Christine Lagarde, ministre de l'économie. Viennent ensuite les exposés des membres de la commission des finances à l'Assemblée : le rapporteur général, en 2009 Gilles Carrez, le Président, en 2009 Didier Migaud. Enfin les députés qui ont présenté des motions pour rejeter ou amender la loi de finances prennent la parole : Jean-Pierre Brard (ancien communiste), Arnaud Montebourg (socialiste), Jean-Pierre Balligand (socialiste), Gilles Carrez (UMP), Jérôme Cahuzac (socialiste) etc. Le débat se poursuit par la discussion sur les amendements soumis, le vote sur les amendements et le vote de la loi. Ces exposés ou prises de parole donnent lieu à de nombreuses interruptions, qui se présentent parfois comme des reformulations, généralement non paraphrastiques. Les prises de parole elles-mêmes contiennent des reformulations, soit à visée explicative, parce que le débat sur le budget présente un caractère assez technique, soit à visée argumentative, puisque le cadre général est celui de la polémique politique. La frontière entre les deux visées pragmatiques n'est, comme on va le voir, nullement étanche. À partir des séquences de reformulation relevées dans le corpus d'étude, on se propose d'examiner le rapport entre séquence reformulée et séquence reformulante.

2.1. Une identité sémantique?

Il est en fait difficile de trouver dans le corpus des reformulations où X et Y soient dans un rapport de grande proximité sémantique. Il me faut sortir quelque peu du champ d'observation pour illustrer ce cas, et examiner une reformulation marquée par *autrement appelée* :

M^{me} Christine Lagarde, *ministre de l'économie* : Eh bien, actuellement, la France est le pays de l'Union européenne qui a la meilleure mesure de risque — autrement appelée *spread* dans les milieux financiers — par rapport à l'Allemagne, qui sert en quelque sorte d'étalon.

(21 octobre 2009)

Le passage d'un code linguistique à un autre permet de défendre l'idée d'une équivalence sémantique, qui reste toutefois approximative, puisque, comme c'est généralement le cas pour les emprunts, le

mot emprunté à un programme sémantique plus large dans la langue source que dans la langue cible. Il semble que les reformulations purement paraphrastiques soient en fait assez mal supportées dans le cadre de l'hémicycle. En témoigne l'échange suivant :

M^{me} Christine Lagarde : Le premier point est celui du barème, c'est-à-dire la manière dont on applique...

M. Jérôme Cahuzac : On sait très bien ce que c'est, les élus locaux ont le niveau, tout de même !

M^{me} Christine Lagarde, *ministre de l'économie* : Je préfère que vous me laissiez poursuivre mes explications : quoi que vous en disiez, elles peuvent être utiles.

M. le président : Monsieur Cahuzac, veuillez laisser Madame la ministre donner les explications qu'elle juge nécessaires !

Vous avez la parole, Madame la ministre.

M^{me} Christine Lagarde, *ministre de l'économie* : Merci, Monsieur le président. Le barème est la façon d'appliquer un pourcentage d'imposition sur la valeur ajoutée déagée par les entreprises.

(21 octobre 2009)

Les députés rechignent à écouter des reformulations de type purement paraphrastique.

2.2. Un déplacement sémantique

Si l'on regarde les reformulations non paraphrastiques, mais sans réorientation argumentative évidente, on repère généralement entre X et Y une variation de portée.

2.2.1. Le jeu sur la portée

Comme j'avais pu le remarquer dans une enquête précédemment réalisée à partir de la base de données Frantext (Steuckardt, 2003, 16-17), la reformulation est majoritairement orientée d'un X de portée large vers un Y de portée plus restreinte :

M. Arnaud Montebourg : [...] Cette réforme a été imaginée et conçue à partir du point de vue des seuls assujettis, qu'il fallait impérativement soulager d'un impôt excessif, jamais de ceux qui le perçoivent, c'est-à-dire les collectivités publiques.

(21 octobre 2009)

La reformulation construit une structuration des notions : X opère une première saisie, large, approximative, Y pointée, à l'intérieur de l'ensemble de référents défini par X, l'élément pertinent pour le locuteur. Le groupe nominal *ceux qui les perçoivent* construit un ensemble d'extension plus large que le groupe nominal *les collectivités publiques*. Ici, *les collectivités publiques* désignent des référents spécifiques, dans le contexte, de *ceux qui les perçoivent*.

Si l'on peut raisonner en termes d'extension quand X et Y sont de nature nominale, il faut envisager le cas où X et Y sont d'une autre nature syntaxique, notamment propositionnelle :

M. Jean-Pierre Balligand : Il est essentiel qu'il ne s'agisse pas d'une dotation fiscale, c'est-à-dire que le produit, une fois établi au niveau national, ne soit pas réaffecté de manière en quelque sorte anonyme, sans lien véritable avec la création de richesse. (20 octobre 2009)

Le connecteur pourrait commuter avec *soit*, *en l'occurrence*, ou, quand il s'agit de noms, avec *à savoir*.

Le mouvement inverse, d'inclusion de l'objet spécifique sous une catégorisation plus large se rencontre aussi (« ce commerce procurait aux Romains une grande navigation, c'est-à-dire une grande puissance », Montesquieu, cité dans Steuckardt, 2003, 16). Il s'agit alors pour le locuteur de ramener le cas précis sous une catégorie plus générale. Mais, dans le corpus ici analysé, cette démarche de généralisation est toujours liée à une réorientation argumentative.

2.2.2. La réorientation argumentative

Dans les reformulations des députés, le déplacement de X à Y est rarement limité à un changement de portée : il est impliqué dans une démarche argumentative, et tend à mettre en œuvre une réorientation du point de vue.

Le travail de réorientation le plus spectaculaire est l'inversion du trait axiologique :

M. Jean-Pierre Balligand : [...] Les *Échos* titraient, le 7 octobre dernier, sur « L'insolente santé de la bourse en France » et, le 15 octobre, proclamaient : « Bonus : année record pour les banquiers de Wall Street. » Autrement dit, tout continue comme avant et votre budget, comme avant, fait des cadeaux aux mêmes — 6 milliards d'euros de

taxe professionnelle — et pénalise le plus grand nombre, notamment avec la taxe carbone. (22 octobre 2009)

Mais plus ordinairement, ce travail sur l'orientation argumentative consiste à introduire en Y un jugement négatif, en partant d'un X neutre :

M. Dominique Baert : [...] Les dépenses d'aujourd'hui cachent les impôts de demain, lesquels seront à la mesure des déficits actuels, c'est-à-dire lourds et de surcroît indirects, donc injustes. (20 octobre 2009)

On peut remarquer dans cette séquence la possibilité d'une inflexion de la reformulation vers une inférence, posée par un *donc*. Quand l'enjeu principal de la reformulation est un changement d'orientation argumentative, le connecteur commute bien avec un *donc*.

Les deux types de déplacements sémantiques s'opèrent de concert : on retravaille sur la portée pour mieux dégager une orientation argumentative. Dans la reformulation de Jean-Pierre Balligand : « Autrement dit, tout continue comme avant », on va d'une portée étroite à une portée large. On prend du recul pour donner une appréciation synthétique, et négative, sur la politique du gouvernement. Dans celle de Dominique Baert, on va d'une portée large, à la mesure des déficits actuels, vers une portée étroite, la qualité étant spécifiée par l'adjectif *lourd* : on va de l'imprécis au précis, toujours pour stigmatiser la politique du gouvernement.

Remarquons pour terminer, qu'une reformulation en entraîne souvent une autre. Nous avons eu l'occasion de remarquer dans les corpus littéraires le phénomène des reformulations en cascades, ce corpus de débat le confirme. Ainsi, dans l'intervention citée en 2.2.1., Arnaud Montebourg enchaîne-t-il, après *c'est-à-dire les collectivités publiques* : « Autrement dit, on supprime, et à elles de se débrouiller avec la suite ! » On voit que *c'est-à-dire* lance en quelque sorte la machine reformulative ; *autrement dit* reprend la démarche, mais cette fois en combinant jeu sur la portée et orientation argumentative : jeu sur la portée, puisqu'on passe du particulier au général et orientation argumentative, puisqu'il s'agit de présenter la politique du gouvernement comme très désinvolte, donc de la dénigrer. La machine reformulative devient

assez systématiquement, dans le contexte du débat parlementaire, un instrument de dénigrement.

En conclusion, on soulignera que les connecteurs réputés « paraphrastiques », *c'est-à-dire* et *autrement dit* introduisent bien rarement dans notre corpus un Y de même sens dénotatif que X, et que l'étiquette de « reformulation paraphrastique » paraît, dans ces conditions, pour le moins malheureuse. La typologie des reformulations en deux grandes catégories, paraphrastique et non paraphrastique, pourra paraître insuffisante d'une part parce qu'elle se fonde sur le seul critère formel du connecteur, d'autre part parce que la réduction à deux types ne rend pas compte de la diversité des mises en équivalence possibles.

Dans le corpus du débat parlementaire, on peut distinguer, en se fondant sur la comparaison de X et Y, au moins trois grands types de reformulation à l'intérieur desquels on peut définir des sous-catégories.

Très schématiquement, on peut avoir :

- identité du sens dénotatif : $X = Y$,
- équivalence pragmatique, mais portée différente :
 - $X > Y$: reformulation spécifiante
 - ou $X < Y$: reformulation généralisante
- équivalence pragmatique, mais orientation argumentative différente :
 - $X+ / Y-$: reformulation disqualifiante
 - $X= / Y-$: reformulation disqualifiante
 - $X- / Y+$: reformulation requalifiante.

Le choix d'un connecteur apparemment inadéquat est en fait très banal dans le discours argumentatif. Les *c'est-à-dire* et *autrement dit* introduisent la plupart du temps de fausses paraphrases. Ces discordances, par l'effet de double-jeu qu'elles créent, font de ces connecteurs des outils polémiques redoutables.

Références bibliographiques

Corpus d'analyse consultable à l'adresse :

www.assemblee-nationale.fr/13/debats (Comptes-rendus des débats sur la loi de finances 2010, 20-27 octobre 2009).

- ANSCOMBRE J.-C. & DUCROT O.,
1997, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- FUCHS C., 1994, *Paraphrase et énonciation*, Gap, Ophrys.
- GAUDIN L. & SALVAN G.,
2008, « La paradiastole : un mot pour un autre? », M.-C. Le Bot, M. Schuwer & E. Richard (éd.), *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 211-223.
- GÜLICH E., 1999, « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », M. Charolle et al. (éd.), *Le Discours. Représentations et interprétations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 71-109.
- GRIZE J.-B., 1990, *Logique et langage*, Gap, Ophrys.
- KARA M. (éd.), 2007, *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques 29*, Metz, Publications de l'Université de Metz.
- HAMMER F., 2007, « Parataxe, reformulation et ampliation dans la glose », M. Kara (éd.), *op. cit.*, 37-53.
- MARTINOT C., 1994, *Les reformulations dans les productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de doctorat, Paris VIII.
- NORÈN C., 1999, *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*, Uppsala, Acta Universitatis Upsalensis.
- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L.,
1988 [1958], *Traité de l'argumentation*, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- RABATEL A., 2006, « Les autocitations et leurs reformulations », *Travaux de linguistique 52*, 71-84.
- RABATEL A., 2007, « Répétitions et reformulations dans *L'Exode* : coénonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur », M. Kara (éd.), *op. cit.*, 75-96.
- ROSSARI C., 1993, *Les opérations de reformulation*, Berne, Peter Lang.
- STEUCKARDT A.,
2007, « Usages polémiques de la reformulation », M. Kara (éd.), *Recherches linguistiques 29*, éd. cit., 55-74.
- STEUCKARDT A. & NIKLAS-SALMINEN A. (éd.),
2003, *Le mot et sa glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- STEUCKARDT A. & NIKLAS-SALMINEN A. (éd.),
2005, *Les marqueurs de glose*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Cahiers de praxématique 52, 2009, 173-202

Valérie Brunetière

Université Paris Descartes — F.R.E. « Langues, Musiques, Sociétés » 3324

Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations du langage des enseignant.e.s de yoga

Introduction

Précisons d'emblée que nous ne sommes pas spécialiste de la problématique linguistique de la reformulation. Cependant, notre propre terrain de recherche linguistique (le discours oral relatif à un faire-faire corporel), certaines questions qu'il soulève, un désir également de répondre à la thématique de ce numéro, conjoints à l'échange fructueux d'une journée d'études entre collègues de Paris Descartes¹ mettant en regard nos recherches respectives, a favorisé la proposition de publication de la présente contribution.

Nous donnons pour cadre à cette étude d'une part les avancées en matière de reformulation linguistique telles que présentées par Claire Martinot et Clara Romero ici-même, avancées nouvellement intégrées par l'auteure de l'étude et d'autre part le modèle de l'*Imaginaire Linguistique* d'Anne-Marie Houdebine, présenté initialement dans sa thèse de doctorat d'État de 1978, sous la direction d'André Martinet. Nous supposons que les lecteurs des *Cahiers* ont eu accès à cette théorie, qui prend acte de surcroît des propositions faites en son temps par Robert Lafont.

Précisons le point de vue qui est le nôtre : la linguistique ne saurait se résoudre, surtout actuellement ou elle est en mauvaise passe sur le plan institutionnel universitaire, à des applications ou résolutions uniquement techniciennes, voire technicistes. Aussi ne ferons-nous pas l'économie de cadrages plus larges, épistémologiques peut-être, théoriques certainement. Ceci afin que la linguistique ne soit pas perçue

1. Journée du 24 juin 2009 à Paris Descartes, organisée par le laboratoire MoDyCo, C.N.R.S.-U.M.R. 7114.

comme une discipline secondaire, subsidiaire, des sciences humaines et sociales : même si elle n'est plus la « science pilote des sciences humaines ¹ » qu'elle fut un temps, il s'agit de la soutenir comme ayant une visée théorique, au-delà de ses applications, corpus et terrains locaux. À l'inverse, pour ne pas risquer la dilution de sa discipline le linguiste n'a pas à se confondre avec le philosophe, l'historien ou encore le psychanalyste : il doit donc tenir ses méthodes pour inédites (corpus, description en immanence, interprétation de type « praxis critique » selon Roland Barthes), ce qui le différencie et du philosophe et du psychanalyste ; également tenir l'enjeu de la synchronie, ce qui fait de l'historien un compagnon explorant parallèlement la diachronie de l'objet commun mais non pas un doublon ou un concurrent.

Un corpus local est donc observé, décrit et interprété à l'aune de la problématique de la reformulation dans la présente étude. Néanmoins, il s'agit également de rendre compte de ce que cette analyse très circonscrite d'un corpus, avec une problématique focalisée, peut apporter à la discipline de la linguistique et plus largement aux sciences du langage. À ce titre, nous dirons d'ores et déjà que nous souscrivons à la proposition de C. Martinot et C. Romero quand elles indiquent que rendre compte des « procédures linguistiques d'acquisition ² » dit quelque chose de « l'évolution des langues » et d'emblée nous mettons en regard ce propos d'Henri Frei, daté de 1929, dont l'actualité théorique nous semble manifeste : selon lui, les « besoins du langage créent et recréent sans cesse la langue et font de l'« origine du langage » une réalité pour ainsi dire permanente ³ ».

1. Les guillemets « [...] » sont utilisés, ainsi que l'italique, pour les citations ou expressions enterminées par la communauté des linguistes. L'italique seul apparaît pour les concepts d'auteur.e.s. Les guillemets "[...]" indexent l'autonymie.

2. Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation : acquisition et diversité des discours », ici-même, dans la présentation du numéro de la revue.

3. Henri FREI, *La grammaire des fautes — Introduction à la linguistique fonctionnelle*, 1929, Slatkine Reprints, 291. De façon succincte, sans mentionner la discussion théorique concernant les « quatre » ou « cinq » besoins du langage : l'analogie, la différenciation, l'économie, l'expressivité.

I. Contexte et double corpus

I.1. Contexte

À l'École Française de Yoga de l'Ouest (de la France¹), les élèves suivent une formation pendant quatre ans ; à l'issue de la troisième année, survient un premier examen qui consiste en un « test pédagogique et pratique » désigné ainsi par le programme : dans le cadre d'une simulation de cours, il s'agit pour eux de faire réaliser aux autres élèves de l'école (qui jouent pour l'occasion le rôle de leurs futurs élèves) une posture imposée par le jury en leur formulant les consignes orales adéquates à cette réalisation posturale. J'interviens depuis trois ans auprès d'eux comme formatrice les préparant à cet examen² avec une compétence qui n'a rien à voir avec le noyau dur de leur enseignement (pratiques posturales, anatomie, philosophie, etc.). Mon rôle de linguiste et de sémiologue ne consiste pas non plus à leur donner des pseudo recettes de communication orale. L'objectif pédagogique est de leur faire prendre conscience de la façon dont ils énoncent la consigne, ainsi que des choix linguistiques opérés, dans la perspective de faire émerger chez eux/elles observation et "conscientisation" de leur pratique orale. Pour ce faire, je les enregistre et recueille ainsi le corpus, en leur demandant à tout.es de simuler la transmission d'une même posture, une posture de base connue de tous les élèves et enseignant.e.s, ne présentant aucune difficulté contorsionniste, celle dite du « Chien tête en bas ». L'enregistrement est limité à deux minutes pour chaque élève, sans que la contrainte soit imposée de faire entrer absolument la totalité de la réalisation de la posture dans ce laps de temps³.

1. L'E.F.Y.O., appartenant à la Fédération nationale des enseignants de Yoga, délivre le diplôme de professeur de yoga certifié :

cf. www.efyo.fr/ et www.lemondeduyoga.org/html/fney/.

2. La pression due au fait qu'elles/ils sont enregistré.e.s lors de cette séance leur est présentée comme un équivalent du stress qu'ils connaîtront peut-être, quelques mois plus tard, en mai, lors de l'examen devant le jury, et donc comme une s(t)imulation équivalente en termes de charge émotionnelle.

3. Notons qu'il n'est nullement question de réaliser une sorte d'autoscopie : en accord avec la psychologue qui intervient dans la même école, il ne s'agit pas de les soumettre à cet exercice, qui peut être plus ou moins bien vécu. En revanche, je restitue aux élèves la transcription linguistique écrite de leurs consignes orales lors d'une séance ultérieure en les analysant avec eux : ceci pour l'objectif pédagogique dont il n'est pas question ici.

La consigne posturale liée à la réalisation d'une posture par ses élèves contraint l'enseignant.e de yoga à reformuler constamment selon les modalités d'une coopération irénique, même si elle/il doit également faire avancer, de façon cette fois fonctionnelle, technique, la posture : la visée des reformulations est donc nettement méliorative. Précisons d'ores et déjà que le corpus est monologal, comme c'est le cas de certains autres échanges didactiques : la personne enregistrée a le monopole de la parole, puisqu'elle est en fonction de formulation de la posture à faire faire. En revanche, elle ne réalise pas elle-même la posture, puisque, particulièrement dans la posture du Chien tête en bas, la réalisation de la posture signifierait qu'elle ne verrait pas les autres et donc ne pourrait les guider et rectifier, si besoin est, leurs mouvements et positions. Ce qui ne signifie pas que son énoncé ne comporte pas des incursions interactionnelles : phatiques, par exemple, ou encore des reformulations destinées à l'une ou l'autre personne qui ne prend pas le bon chemin pour la réalisation de la posture, etc., comme on le verra ci-après.

1.2. Double corpus

Vingt-six enregistrements ont été réalisés, chacun de deux minutes, au sujet d'une consigne orale relative à la posture du Chien tête en bas à faire produire aux autres participant.e.s, qui endossaient alors le rôle d'élèves : 13 vidéos le 5 décembre 2009 et 13 le lendemain, 6 décembre, en deux groupes d'égale proportion (Groupe A, 7 personnes et Groupe B, 6 personnes, soit l'ensemble de la promotion des élèves de troisième année¹). L'enregistrement s'est fait par groupe c'est-à-dire que seuls les 7 élèves du premier groupe (ou les 6 du second groupe) sont mis en co-présence à chaque fois, les 5 et 6 décembre, les autres étant priés de sortir, ce qui signifie que les membres de chacun des groupes n'ont jamais entendu les productions ni vu les prestations de l'autre groupe. Les deux séances d'enregistrement ont été présentées, autant que faire se peut, à l'identique, le temps d'enregistrement ainsi que la posture étant les mêmes. Cinquante-deux minutes d'enregistrements forment donc le premier corpus de l'étude, qu'on appellera "corpus de productions auto-reformulatrices", qui fournit la base de l'exploitation typologique de la reformulation présentée (cf. 3.).

1. Voir annexe 2, p. 199, pour la présentation du dispositif d'enregistrement.

À l'issue de chaque séquence d'enregistrement, une enquête auto-évaluative comportant 13 questions a été proposée aux élèves, à remplir individuellement et à remettre sitôt les réponses données¹. Ces réponses écrites, individuelles et auto-évaluatrices (non pas au sujet de la technicité de la posture mais relatives aux choix linguistiques actualisant la consigne orale) constituent le second corpus, qu'on désignera par "corpus d'attitudes auto-évaluatives" et fera l'objet d'une exploration ultérieure dans le cadre de la théorie de l'Imaginaire linguistique d'Anne-Marie Houdebine; nous ne proposerons ici que quelques pistes de recherche, sous forme d'hypothèses, relatives à l'exploitation de ce second corpus (cf. 4.).

2. Définitions de la reformulation et problématique

2.1. La reformulation : confrontation aux critères actuels

Notre corpus est oral, monologal et constitué par des consignes relatives à un faire-faire postural produites par des adultes vers des adultes, dans une situation didactique de simulation d'un examen (test blanc). Comme on l'a dit plus haut, les reformulations à l'œuvre répondent sans conteste à une visée méliorative et consensuelle : il s'agit de se faire bien comprendre, d'éviter à l'élève de faire fausse route dans la réalisation de la posture et à tout le moins de lui éviter toute prise de risque anatomique et physique ; ces auto-reformulations sont donc principalement à visée fonctionnelle et pragmatique.

On comprend donc qu'en égard aux six critères établis initialement par Güllich et Kotschi en 1983², quatre d'entre eux sont pertinents pour la présente étude : 1/ une équivalence sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, ce qui est cohérent étant donné d'une part qu'il s'agit d'auto-reformulations et d'autre part que le contexte est pédagogique ; notons tout de même que l'équivalence sera parfois "restreinte" par le fait que l'apport de la partie variante consistera très souvent en précisions sémantiques (ex. : spécifications, cf. 3., Tableau 1) ; 2/ la visée reformulatoire est massivement méliorative ; nous sommes donc dans une vision "optimiste" de la reformulation,

1. Voir annexe 3, p. 200, pour le questionnaire d'enquête.

2. Critères présentés par Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation [...] », présentation citée.

comme le signalent C. Martinot et C. Romero ; 3/ dans le même ordre d'idées, la visée reformulatoire est coopérative, quoique le contexte soit monologal, comme on l'a signalé ; 4/ enfin, l'empan de discours envisagé est une unité complète¹.

Deux critères ne sont, en revanche, pas pertinents : d'une part la présence obligatoire d'un marqueur de reformulation ; d'autre part le fait qu'il s'agisse d'une activité métalinguistique consciente : nous la supposons parfois consciente, parfois inconsciente. Comme le remarquent C. Martinot et C. Romero, il se trouve que ces « deux critères ne font plus débat actuellement² », et s'il en était besoin, nos résultats d'analyse le confirment.

Nous donnerons donc pour cadre définitoire à la présente étude la proposition de C. Martinot qui permet « de rassembler aussi bien les répétitions (linguistiquement identiques) que les paraphrases (équivalence sémantique) et les reformulations avec changement de sens » sous la bannière de cette « caractéristique principale de la reformulation : construire le sens des énoncés³ ». La typologie présentée (cf. 3.) prendra ainsi en compte essentiellement les répétitions ainsi que les paraphrases, ces dernières étant particulièrement déployées, les changements de sens étant exclus de fait à cause de la nature du corpus (auto-reformulations à visée didactique).

2.2. Problématique

Si le corpus est double, la problématique est unique, ou du moins nous souhaitons que le lecteur la comprendra comme telle, même si elle ne trouve pas sa résolution dans le présent article ; nous exposons ci-après succinctement les prémisses de la proposition constituée par notre problématique, réservant la conclusion à une étape ultérieure de la recherche.

1. Nous précisons que l'empan de discours, soit notre unité de travail, est celui constitué par les deux minutes de transcription : nous en donnons en annexe 1 deux exemples, l'une parmi les plus longues, l'autre parmi les plus courtes, afin de faire repérer une première latitude de variation individuelle.

2. Cf. Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation [...] », présentation citée.

3. Cf. Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation [...] », présentation citée.

La première prémisse est la suivante : la mise au jour de la typologie des auto-reformulations, grâce à l'analyse du corpus de productions de consignes orales, permet de faire le point sur la régulation du système des auto-reformulations dans le corpus circonscrit, soit les normes objectives de la reformulation (cf. 3.).

La seconde prémisse se présente comme suit : la mise au jour des normes subjectives (cf. 4.2.), à partir du second corpus des auto-évaluations écrites des sujets à propos de leurs productions orales, permet une série de focalisations : 1/ sur la capacité de mémorisation des sujets (correct/hypo-corrections/hyper-corrections); 2/ sur une hypothèse relative à la rétroaction des normes subjectives sur les normes objectives.

La conclusion, qui n'est pas du ressort de cette étude, consistera à vérifier l'hypothèse 2 et à repérer en quoi les auto-évaluations peuvent être comprises ou non comme des causalités des reformulations actualisées et nous indiquerons d'ores et déjà une hypothèse de recherche (cf. 4.3.).

3. Typologie des reformulations dans un corpus de consignes orales monologiques et didactiques

La consigne de yoga est particulièrement propice au repérage d'une certaine diversité reformulatrice : tant les procédés linguistiques qui les constituent que les effets de sens que ces reformulations peuvent produire à la réception attestent d'une hétérogénéité qu'il conviendra d'organiser le plus précisément possible, même si de façon non définitive, étant donné que la recherche est en cours et que la présente étude ne constitue qu'un premier état des lieux. L'observation de cette diversité permet néanmoins de jeter les jalons d'un classement.

Car pour l'heure, nous devons nous limiter au corpus constitué de 26 enregistrements vidéos, de deux minutes chacun, soit 52 minutes pour 26 consignes orales relatives au faire-faire de la même posture.

La typologie présentée ci-après est extraite empirico-déductivement du corpus à l'étude, dans le cadre néanmoins des définitions données plus haut (cf. 2.1.) : les savoirs préalables et nombreux sur la question de la reformulation ont été déterminants pour faire émerger une première catégorisation. Le tableau suivant présente une ébauche de classification ainsi que les procédés linguistiques formels les spécifiant

et les effets de sens à considérer comme des hypothèses ou encore des premières propositions d’interprétations.

Figure 1. — Typologie des reformulations — Consignes orales du faire-faire postural

1. Répétitions						
	Hésitations et lapsus			Leitmotive		
Type	1. Hésitation morphématique	2. Lapsus avec reprise	3. Lapsus avec reprise + position métalinguistique	4. Répétition stricte	5. Leitmotiv avec mutualisation en continu	6. Leitmotiv avec mutualisation en discontinu
Forme	Redites, répétition d'un morphème	Reprises morpho-syntaxiques, syntaxiques, sémantico-référentielles	Reprise + <i>par-don</i> ou intonation suggestive (ex. : auto-dérision)	Redoublement sans variation : lexème ¹ , plus rarement syntagme	Invariant mutualisé avec différence de paradigmes sémantiques	Invariant mutualisé réactivé sur toute la durée de la consigne
Effets de sens	Ajustement, réassurance	Rectification	Rectification, Phatique	Insistance focalisée, ponctuelle		Insistance non focalisée. Cohésion discursive
2. Paraphrases spécifiantes et qualifiantes						
Type	Spécifications			Qualification : quasi-synonymie		
Forme	7. Invariant sémantique + variante syntaxique en discontinu	8. Invariant syntaxique + variant sémantique spécifiant	9. Translation	10. Deux qualificatifs, 2 substantifs, 2 verbes, etc. sans coordination		
Effets de sens	Précisions sémantico-référentielles			Précision ou adjonction non reformulatrice		
3. Paraphrases en « miroirs »						
Type	Structures en miroir avec pivot		Structures en miroir sans pivot			
Forme	11. Principale mutualisée + inversion syntaxique avec le marqueur <i>et</i>	12. Deux principales + marqueur (<i>donc, alors</i>)	13. Changement de pronom sujet	14. Deux principales + inversion syntaxique des lexèmes		
Effets de sens	Insistance, focalisation, Rhétorique : déploiement, écho	Logique, précision, conséquence	Engagement (adresse à l'élève), conséquence	Insistance, focalisation, déploiement, écho, engagement (adresse)		
4. Introduceurs, synthétiseurs et interactionnels						
Type	Introduceurs		Synthétiseurs		Interactionnels	
Forme	15. <i>ça va être c'est-à-dire que</i>	16. <i>en fait</i>	17. Substantif de synthèse sans déterminant	18. Phatiques : <i>voilà</i> (constat), <i>hein</i> (requête)	19. Incursions interactives et directives	
Effets de sens	Position métalinguistique			Incursions phatiques et interlocutoires		Adresse à une ou des personnes

1. Nous utilisons pour la présente étude la terminologie d'André MARTINET : Les *monèmes* recouvrent les *morphèmes* (monèmes grammaticaux) et les *lexèmes* (monèmes non grammaticaux).

La typologie ci-dessus tente de présenter un classement le plus hiérarchisé possible des reformulations observées dans les 26 consignes analysées. Nous donnons pour chaque type des exemples, sans volonté d'y faire entrer systématiquement pour l'heure une représentativité en termes statistiques ni même en termes d'actualisation privilégiée par les 13 personnes enregistrées. Le point de vue est donc résolument qualitatif pour l'heure.

*Les Répétitions*¹

Nous avons distingué à l'intérieur de cette première strate les hésitations (type 1) et les lapsus (types 2 et 3) des leitmotive (types 4, 5 et 6), qui se présentent, contrairement aux trois premiers types, comme des répétitions explicites et non des hésitations et lapsus. Ces deux catégories se réalisent toutes deux sans marqueurs, à l'exception du lapsus avec reprise et position métalinguistique (cf. type 3).

– *Hésitations et lapsus*

1. *Hésitation* — souvent sur un déterminant, en amorce de la consigne énoncée : *cette / cette posture, vers un / vers un chien tête en bas* ; l'hésitation porte sur un morphème et non un lexème, ce qui la distingue de la répétition de type 4. Par ailleurs, on repère qu'elle se situe sur un continuum avec les types 2 et 3 qui, contrairement à elle, contiennent des variants. L'hésitation peut avoir plusieurs effets sur le récepteur : celui d'ajustement discursif, témoignant d'un besoin de réassurance ; ce type 1 pourrait correspondre aux auto-contacts sur le plan de la communication non verbale, auxquels, précisément, les chercheurs attribuent cette fonction².
2. *Lapsus avec reprise* — il est de plusieurs ordres : morpho-syntaxique : *en / à l'aplomb des épaules ; afin de / d'étirer*

1. Conventions pour les paragraphes du point 3 : / marque la séparation entre l'énoncé source (E.S.) et l'énoncé reformulé (E.R.) ce qui indique qu'il n'y a pas, pour ces énoncés, de marqueur linguistique repérable autre que la formule combinant un invariant et un variant ; [...] marque un énoncé non reproduit et indique donc un processus discontinu ; [X] signale un syntagme très court non reproduit, mais connexe, qui ne renvoie pas par conséquent au phénomène de discontinuité.

2. Jacques COSNIER & Catherine KERBRAT-ORECCHIONI (dir.), 1987, *Décrire la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

vos bras; le/la colonne vertébrale, ce/cette configuration;
 syntaxique : *nous allons/je vais vous proposer;* sémantico-
 référentiel : *les talons/vos pieds/vos fesses vers les talons.*

3. *Lapsus avec reprise + position métalinguistique* — il s'agit du type 2 avec, adjointe, une position métalinguistique marquée explicitement par le lexème *pardon* et/ou une nette intonation exclamative ou interrogative : *écarter les mains/écarter les doigts pardon!*; *pieds parallèles bords externes du tapis parallèles/bords externes du tapis!/bords externes du pied parallèles au bord du tapis*. Comme le type 2, le type 3 a pour fonction de rectifier en cours de route la consigne, soit du point de vue de la correction normative liée à la langue française, soit du point de vue référentiel, en lien avec les éléments corporels désignés.

– *Leitmotive*

4. *Répétitions strictes* — la plupart du temps un lexème (et non un morphème, *versus* type 1) est répété (une seule fois le plus souvent) *stricto sensu*, ou encore un syntagme prédicatif; une intonation exclamative peut s'adjoindre : *poussez poussez!, non non!*; une consigne en contient pas moins de quatre : *un étirement/un étirement [...] vérifiez/vérifiez [...] en reculant/en reculant [...] vous restez/vous restez*. Plus rarement on assiste à la répétition d'un syntagme plus long : *vous êtes bien installés/vous êtes bien installés*. Là encore, comme pour le type 1, il n'y a pas de variants; mais il nous semble que ce type appartient à la catégorie de la reformulation qui, s'exprimant certes minimalement, peut avoir cependant pour effet de sens une <insistance> non négligeable.
5. *Leitmotiv avec mutualisation en continu* — la répétition s'actualise cette fois avec le procédé de mutualisation d'un invariant : *une meilleure extension de toute votre colonne vertébrale/une meilleure extension également de vos jambes; également* peut éventuellement être considéré comme un marqueur (mais n'apparaissant pas systématiquement) et on voit là que les éléments variants sont de paradigmes sémantiques différents, ce qui permet de proposer une différence avec le type 8 que l'on verra ci-après, qui, lui, décline des lexèmes

du même paradigme sémantico-référentiel ; autres exemples issus d'une même consigne qui active particulièrement (à trois reprises), ce procédé : *les mains sont à l'équerre des épaules les genoux sont à l'équerre du bassin [...] montez le bassin vers le plafond / montez le coccyx très haut [...] lâchez la nuque / lâchez le bassin les cuisses.*

6. *Leitmotiv avec mutualisation en discontinu* — identiques structurellement au type précédent, c'est-à-dire avec un invariant mutualisé, elles s'incarnent contrairement à lui tout au long de la consigne, agissant avec une insistance récurrente comme un fil rouge ou encore une toile de fond ; un invariant à la fois sémantique et syntaxique les caractérise : *laissez les genoux se fléchir [...] laissez le ventre se creuser [...] laissez les bras devant vous.* Ce peut être encore des reprises avec de très légères transformations syntaxiques ou encore des ellipses égrenées tout au long de la consigne : *étirer [...] continuer à étirer [...] continuer d'étirer [...] étirer ; le front descend au sol [...] le front au sol.* Les types 5 et 6, comme le type 4, ont pour effet de sens d'installer une insistance. Concernant le type 6, on peut également faire l'hypothèse qu'il vise à installer une certaine homogénéité, ou cohésion discursive.

Les paraphrases spécifiantes et qualifiantes

Cette deuxième strate, par rapport à celle des répétitions, se définit par des transformations notables et aisément repérables, soit sur le plan sémantique soit sur le plan syntaxique, qui ont comme principale fonction l'apport de précisions sémantico-référentielles eu égard à la réalisation de la consigne posturale : c'est le cas des types 7, 8 et 9. Le type 10 est désigné comme qualifiant plus que spécifiant et pose problème, comme on le verra.

– Spécifications

7. *Invariant sémantique avec variant syntaxique en discontinu* — ce type présente une distinction pertinente par rapport au type 6 de répétition ; en effet, comme le type 6, il s'agit de reformulations discontinues qui s'actualisent tout le long de la consigne, mais contrairement au type 6 les reformulations de type 7 actualisent des changements syntaxiques : *étirer le*

dos [...] tout le dos s'étire [...] le dos continue de s'étirer ; un bon appui dans tous les doigts [...] l'appui est ferme dans les mains.

8. *Invariant syntaxique + variant sémantique spécifiant* — contrairement au type 5, les variantes de type 8 apportent des précisions quant à l'énoncé source : [...] *les orteils se replier dans la terre / dans le sol ; en repoussant le tapis avec vos mains / en repoussant le tapis vers l'avant ;* quelques énoncés attestent une légère transformation morphologique, à savoir que l'on pourrait également proposer ces énoncés comme relevant du type 9 : *vous pressez dans le tapis / vous poussez votre tapis vers l'avant ; pour pouvoir retourner vos orteils [X] pour bien retourner les petits orteils ;* cependant, les transformations sont davantage d'ordre morphologique que syntaxique, à ce titre nous les intégrons à ce type 8 même si elles peuvent être amenées à migrer ultérieurement.
9. *Translations* — de structure ternaire *a minima*, elles permettent de donner des précisions au fil des reformulations ; il existe là des variantes, souvent lexématiques, alors que la structure syntaxique ne change pas (du moins si le morphème change, le paradigme reste le même), comme la structure est ternaire *a minima*, on peut observer le processus de la translation, dont le schéma abstrait pourrait être le suivant : AB/BC/CA (structure en boucle) mais qui dans les faits se révèle plus tortueux : *vous allez prendre appui sur la longueur [A] des doigts [B] / sur la racine [C] / jusqu'à la racine [C] des doigts [B]* (soit la structure : AB/C/CB). Autre exemple : *arrondir le dos / le bas du dos / le haut du dos*, où la structure A/BA/CA est activée. Ce dernier énoncé peut relever également du type 8 puisque le processus de spécification est activé : où l'on voit que pour les deux raisons énoncées précédemment (légères transformations syntaxiques et activation du processus de spécification), ces deux types, 8 et 9, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre.

— *Qualification*

10. *Les quasi-synonymes* — disons d'emblée que cette catégorie pose problème et que nous avons hésité à la faire apparaître. Il s'agit de lexèmes, substantifs, adjectifs ou encore

verbes à l'infinitif la plupart du temps, qui se suivent sans qu'apparaisse de coordination qui assurerait de façon certaine la non reformulation ; autrement dit, c'est par défaut que nous choisissons pour l'instant de faire apparaître cette catégorie dans une typologie des reformulations, car en sont-ce vraiment ? Dans ces exemples : *la respiration est tranquille / calme* ; *conscience du souffle / de la tranquillité* ; *un étirement doux / assez souple*, il semble qu'un processus de qualification soit activé, plus que de spécification, ce dernier caractérisant les types 7, 8 et 9.

Les paraphrases en « miroirs »

La dénomination de cette troisième strate indique que les pivots mentionnés (types 11 et 12) sont proposés au titre de marqueurs de reformulation paraphrastique (M.R.P.) et que de part et d'autre de ces marqueurs, les énoncés sources et énoncés reformulés sont identifiables. Quant aux structures dites en miroir sans pivot (types 13 et 14), elles se spécifient en revanche par des reformulations qui ne possèdent pas de marqueur mais qui, du fait de la structure invariant + variant, ne soulèvent pas de doute sur leur visée reformulatrice.

— Structures en miroirs avec pivot

11. *Principale mutualisée et inversion syntaxique avec le marqueur et* — les énoncés tels que *sentez l'appui des mains sur le sol et la chaleur du sol sur les mains* ; *vous respirez des mains jusqu'à la plante des pieds et de la plante des pieds jusqu'au bout de doigts*, attestent qu'un effet de miroir en découle selon une structure activée proche de la translation (9) décrite plus haut de type /AB et CBA/ /AB et BC/, respectivement pour les deux énoncés attestés. Mais c'est d'un point de vue macro-syntagmatique qu'une mise en facteur est réalisée ; pour cette raison on peut douter de la nature reformulatrice de ce type : il s'agirait là davantage d'un effet de rhétorique, de discours visant à produire un effet de sens de type <écho>.
12. *Deux principales avec les marqueurs donc et alors* — un énoncé comme *en appui sur les genoux et sur les mains donc les mains en appui* témoigne lui aussi d'une structure mixte,

entre translation et miroir. D'autres cependant ne sont pas en miroir mais apportent des précisions logiques, sémantico-référentielles : par exemple, *vous allez commencer à faire rouler un petit peu le bassin alors faire des mouvements hein des cercles* ; où l'on voit qu'en sus de *alors*, *hein* remplit la même fonction : grâce à ces deux marqueurs le *faire rouler* est précisé en *mouvements* puis en *cercles*. D'autres encore donnent certaines conséquences logiques, fonctionnelles ou encore référentielles, c'est le cas particulièrement du marqueur *donc* qui n'est plus employé comme embrayeur mais avec sa valeur de <conséquence> : *en étant donc en posture de feuille pliée donc au sol*.

— Structures en miroir sans pivot

13. *Changement de pronom sujet* — ici, plus de marqueur, plus de pivot, seulement une structure en miroir dont le contenu sémantique atteste le fait qu'il s'agit bien d'une reformulation, avec cette spécificité : le mode d'adresse pronominal subit une transformation : *on respire bien dans cette posture / sentez la respiration parcourir le corps ; détendez le dos / le dos relâché*.
14. *Deux principales, inversion syntaxique des lexèmes* — des énoncés tels que *puis vos fesses vont aller à la rencontre des talons / laissez partir vos fesses vers l'arrière ; et toujours cette conscience de la respiration / observez où est situé votre souffle ; vous venez vous positionner à quatre pattes* [sans bouger ni les bras ni les jambes] *on se positionne à quatre pattes*, montrent qu'ici la reformulation, principalement syntaxique, a vocation, consciente ou inconsciente, à engager l'élève à donner une coloration précise à sa posture, ou du moins (dernier exemple) à ne pas oublier ce moment de pause posturale.

Introducteurs, synthétiseurs et interactionnels

Cette quatrième strate regroupe trois catégories : ce qu'on a appelé les introducteurs (type 15), les synthétiseurs (types 16 et 17) et les interactionnels (types 18 et 19), dont les effets de sens sont divers et ne recoupent pas obligatoirement les types : ainsi les 15, 16 et 17

témoignent-ils à notre avis d'une compétence métalinguistique explicitement mise en œuvre, tandis que les 18 et 19 sont davantage phatiques, voire interactifs.

15. *ça va être, c'est-à-dire que* et 16. *en fait* — ces introducteurs sont déjà largement connus et décrits, nous serons donc brève à leur sujet. Notons qu'il sont rares dans les consignes de notre corpus, sur 26 énoncés produits, nous n'en avons repéré que cinq, voici deux d'entre eux : *vous allez vous installer dans un magnifique quatre pattes c'est-à-dire que vos mains se situent sous les deux épaules* ; *on fait partir on éloigne les genoux en fait*. Leur rareté montre que les consignes relatives au faire-faire postural du yoga ne mobilisent pas outre mesure la compétence métalinguistique d'un point de vue énonciatif.
17. *Substantif de synthèse sans déterminant* — de la même façon, ce procédé de reformulation est rare : trois seulement ont été relevés. Le substantif apparaît sans déterminant, comme une synthèse de ce qui a été auparavant dit : *puis vos orteils vont se replier pour prendre appui / prenez aussi conscience de votre appui sur vos mains / appui sur les orteils et sur les mains*.
18. *Phatiques : voilà* (constat) *hein* (requête) — les exemples sont assez nombreux d'énoncés qui mobilisent ces deux indices, que l'on ne peut toutefois dire « marqueurs de reformulation », sauf à extrapoler : *et puis des mains hein des mains qui vont avoir envie de repousser le tapis ; alors bien s'installer à l'avant du tapis hein vous posez les mains bien à l'avant du tapis ; les mains tendues devant / les fesses sur les talons / voilà*. Ces marqueurs témoignent d'une prise en compte de l'autre dans l'énonciation, prise en compte anticipatrice (*hein*) ou constative (*voilà*). À ce titre on les dira interlocutoires ou encore intersubjectifs.
19. *Inursions interactives et/ou directives* — il arrive qu'au cours d'une consigne donnée, le/la locutrice/teur, observant les mouvements et installations posturales des un.es et des autres, fasse des incises permettant de rectifier lesdits mouvements : on entendra alors diversement des prénoms et des modes d'adresses ainsi que diverses injonctions directives, souvent accompagnées d'intonations exclamatives ou interrogatives : *vous allez commencer à faire partir / non non ! les genoux restent au sol ; je vais vous*

proposer de vous mettre sur vos genoux non ! pas assis mais sur les genoux [...] vos mains descendent Annie ? ; toujours debout sur les genoux Bérénice si tu veux corriger ? Nous sommes là en bordure de la reformulation, et peut-être même en dehors d'elle : l'acte de voir, d'observer rejaillit sur la façon de dire et provoque effectivement un réajustement sémantico-référentiel. Ces réajustements fonctionnels, suscités par l'observation d'une réalisation posturale non correcte, peuvent-ils être encore considérés comme des reformulations ?

Resteront à justifier ultérieurement précisément les effets de sens attribués à ces 19 types reformulateurs dans les consignes ; notons d'ores et déjà que : rectification, précision, insistance, écho, engagement, phatique, etc. sont autant d'effets de sens qui ne sont pas liés de façon bijective, comme le tableau 1 en témoigne, à un procédé formel spécifique. Par ailleurs, nous avons pointé des types qui semblent être en marge de la reformulation : les types 10, 11 et 19 posent *a priori* problème et il s'agira de les soumettre à vérification.

4. Piste de recherche : reformulation et Imaginaire linguistique

Le second corpus d'auto-évaluations, recueilli à chaud après la production des consignes orales par les élèves, constitue le point de départ d'une hypothèse que nous exposerons ci-après, en ayant donné préalablement quelques résultats ainsi que le cadre théorique dans lequel nous nous proposerons d'interpréter ultérieurement les reformulations de notre corpus. Il s'agit 1/ de repérer comment les sujets se remémorent leurs productions orales antérieures et d'extraire ainsi leur rapport à la langue ; 2/ de relier les types d'auto-évaluations (correctes, voire hypercorrectes, erronées, etc.) aux types de reformulations établis (cf. 3.).

4.1. Cadre théorique : l'Imaginaire linguistique

Un article inaugural d'Anne-Marie Houdebine, paru dans *Tel Quel* en 1976¹, se présente comme un compte rendu de deux ouvrages parus en 1974 et 1975², qui analysent tous deux l'émergence en France d'une politique de la langue sous les auspices de son unification nationale. L'article d'A.-M. Houdebine évoque à trois reprises, particulièrement au sujet du second ouvrage, tout un *imaginaire linguistique et social* à prendre en compte et nous pouvons donc y repérer la genèse de ce concept qui sera également présenté dans la thèse d'État par l'auteure.

Dix ans après, en 1985, paraît dans *La Linguistique*³ un article présentant le modèle plus amplement : l'auteure propose ainsi premièrement de repérer deux types de *normes objectives*, les premières dites *systémiques* et les secondes, *statistiques* ; les premières constituent le système stable de la langue, repérables par le biais des secondes qui quantifient et définissent les usages et les systèmes dynamiques. Mais la langue c'est aussi tous les discours qui parlent d'elle, c'est-à-dire la compétence universelle de métalangage : les sujets glosent sur la langue et, du même coup, rationalisent leur rapport à elle et impulsent ou freinent de nouvelles actualisations. C'est dans ces opinions que se repèrent d'autres normes : les *normes subjectives*, subdivisées en *prescriptives*, *fictives* et *communicationnelles*, se chargeant de promouvoir, d'enregistrer et de diffuser certains des changements linguistiques, par rétroaction. A.-M. Houdebine a connaissance depuis sa parution en 1972 (1976 pour l'édition française) de l'apport labovien⁴ concernant les *auto-évaluations*, *attitudes* que Labov met en relation avec les productions linguistiques des sujets, et également du concept de *culpabilité linguistique* de Lafont et y voit là une confortation de

1. Voir Anne-Marie HOUDEBINE, 2008, « Langue nationale et politique », dans *Séméion* 7, Presses de l'Université Paris Descartes, 2008, p. 47-41, 1^e éd. *Tel Quel*, n° 68, 1976.

2. *Le Français national : politique et pratique de la langue nationale sous la révolution*, par Renée BALIBAR & Dominique LAPORTE, 1974, Paris, Hachette ; *Une politique de la langue La Révolution française et les patois*, 1975, par Michel DE CERTEAU, Dominique JUIA & Jacques REVEL, Gallimard.

3. Anne-Marie HOUDEBINE, 1985, « Pour une linguistique synchronique dynamique », *La Linguistique* 21, Paris, PUF, p. 5 à 35.

4. William LABOV, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Éd. de Minuit (éd. originale : *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, 1972).

cette compétence universelle métalinguistique, réflexive : cette dernière étant déjà repérable dans la capacité *a minima* à accepter les productions linguistiques comme faisant partie de sa langue propre ; cela avant même de juger les productions, étape prise en charge par la typologie affinée des normes subjectives. Un point de vue qui n'est donc pas sans rappeler celui de Harris, selon lequel « *la métalangue est dans la langue*¹ ».

Le modèle de l'Imaginaire linguistique permet donc de classer et de hiérarchiser les discours sur la langue sous différentes catégories linguistiques désignées par le terme de *normes* ; ce dernier terme, à l'époque des années 70 et 80, étant très mobilisé, circulant et valant tout aussi bien pour le *normé* et le *normal* (régularités respectives du système et des usages) que pour le *normatif* (jugements de valeur des évaluations subjectives), comme un article princeps d'Alain Rey en témoigne dès 1972².

Un ouvrage, paru en 2002³, fait état des nombreuses recherches menées avec la modélisation de l'I.L. et donne une idée d'une part de l'opérativité du modèle et d'autre part de la diversité des objets, linguistiques et sémiologiques, qui peuvent être analysés dans ce cadre.

4.2. Les normes subjectives révélées par les auto-évaluations : quelques résultats

Dans le cadre de la théorie de l'I.L., les auto-évaluations sont mises en regard des productions ; pour le présent article, nous présentons succinctement et non exhaustivement quelques résultats où les normes subjectives sont déduites des auto-évaluations.

1. Cf. Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation [...] », présentation citée.

2. Alain REY, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, p. 4-28, consacré à la norme ; voir également : Valérie BRUNETIÈRE, 2002, « Deux auteurs (Frei, 1929 ; Rey, 1972) sous l'éclairage de l'Imaginaire linguistique », *Travaux de Linguistique — L'imaginaire linguistique*, n° 7, réédition mai 2002 du numéro de 1996, Presses de l'Université Paris Descartes, p. 143 à 152.

3. Anne-Marie HOUDEBINE (dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan ; de l'auteure, dans l'ouvrage, « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », p. 9 à 21.

La norme prescriptive

Des normes prescriptives sont repérables (9 items ; 8 élèves sur 13) qui portent de façon convergente sur le type de pronom proféré : 6 élèves sur 13 pensent avoir utilisé **nous*¹ alors que leurs productions révèlent un *on*, soit une auto-évaluation erronée qui témoigne qu'une prescription normative est à l'œuvre au sujet du français parlé, ceci n'est pas pour surprendre ! Par ailleurs, d'autres évaluations, portant cette fois sur des lexèmes, relèvent du même processus : ainsi Geronimo pense-t-il avoir proféré **nous allons commencer* alors qu'il a dit *on va démarrer* : les registres supposés différents auxquels appartiennent ces deux lexèmes (**commencer* versus *démarrer*) sont certainement en cause (**<plus correct> versus <moins correct, plus oral>*). Mercedes pense avoir parlé d'**inspiration* et d'**expiration* alors qu'en fait elle a prononcé *une inspire* et *une expire*, ces deux derniers termes faisant partie du vocabulaire circulant de l'École de Yoga de l'Ouest (et peut-être dans d'autres écoles en France, mais nous n'en savons rien), éléments technolèctaux en quelque sorte ; on repère donc dans les productions des élèves : *une inspiration*, *un inspir*, *une inspire* (*idem* pour *expiration*). Mercedes pense avoir utilisé la forme non technolèctale, restituant la forme d'un français sans doute jugé plus standard ou correct.

Ce dernier exemple permet d'illustrer les différentes attitudes évaluatives des sujets : car, contrairement à Mercedes, Marité, qui a elle aussi produit *une inspire*, *une expire*, s'auto-évalue de façon non erronée, témoignant du fait qu'elle prend acte du *français avancé* (Frei, 1929) que représentent ces lexèmes.

De la norme fictive...

Les normes fictive et communicationnelle sont étroitement liées, mais on peut repérer néanmoins le moment de bascule de l'une vers l'autre, aussi bien linguistiquement, discursivement que dans l'idéalisation divergente qu'elles mettent en œuvre. Quatorze items se répartissent de façon équilibrée entre ces deux types de normes et sont le fait de 11 élèves sur 13.

L'idéalisation va de façon convergente dans le sens d'un degré métaphorique, abstrait ou encore générique attribué à l'énoncé alors que

1. L'astérisque signale les énoncés restitués par les élèves lors des auto-évaluations, donc non effectivement proférés, non attestés.

le(s) lexème(s) effectivement actualisé(s) sont moins métaphoriques, plus concrets ; ainsi en va t-il des exemples suivants :

- *vivre la posture* alors que *prendre la posture* ;
- *le front à la terre* alors que *le front au sol* ;
- *prenez conscience de votre souffle* alors que *sans chercher à modifier votre souffle* ;
- *observez votre respiration* alors que *centrez-vous quelques instants sur votre respiration* ;
- *respiration naturelle* alors que *la respiration est tranquille calme* ;
- *nous allons vers un chien tête en bas* alors que *nous allons reprendre un chien tête en bas*.

De même, Nausicaa pense avoir dit **élévation*, **ciel*, introuvables ; pareillement pour le **souffle* de Mercedes. Cette série montre que l'idéalisation de leurs productions par les élèves va dans le sens de l'acquisition d'un registre non spécifique, qui se dégage de la technicité pour inscrire une consigne plus abstraite, métaphorique ou encore globale. Nul doute qu'on peut rapprocher cette tendance à l'abstraction, à la métaphorisation du discours lui-même transmis par les enseignant.e.s de l'école à leurs élèves concernant le « lâcher-prise » en yoga, la posture n'étant pas vue uniquement comme un exercice physique et technique (ce serait alors de la gymnastique) mais également comme une attitude globale physico-psychique, devant engager d'autres paramètres : détente, respiration, "vécu" dans la posture, etc.

... à la norme communicationnelle

D'autres énoncés attestent en revanche que l'élève restitue une version plus restreinte sur le plan sémantico-référentiel, plus concrète que l'énoncé effectivement produit qui était moins spécifique :

- *poussez sur les mains les bras* alors que *poussez sur les mains* ;
- *sentez l'air qui va et vient* alors que *sentez la respiration qui s'installe* ;
- *du coccyx jusqu'aux cervicales* alors que *du coccyx jusqu'aux vertèbres*.

Ce qui est idéalisé ici est l'inverse de ce qui l'a été dans la série des normes fictives : car c'est sans doute la volonté d'avoir été plus précis, plus technique dans la consigne donnée aux autres afin qu'ils/elles la réalisent au mieux qui est le moteur de telles restitutions erronées. Cette volonté de clarté, de précision est également attestée lorsqu'on

trouve des énoncés reconstruits alors qu'on n'en trouve aucune trace dans la consigne produite : ainsi Annabelle pense-t-elle avoir dit aux autres **n'hésitez pas à* et Flore avoir évoqué **le chat qui s'étire* alors que dans les deux cas il n'en est rien.

Cette série nous indique comment s'effectue dans notre corpus le passage des normes fictives aux normes communicationnelles : s'il faut que la posture soit vécue globalement, il faut néanmoins qu'elle se réalise aussi et peut-être d'abord de façon correcte physiquement, sans erreur physiologique ou anatomique ou tout simplement gestuelle : *le besoin de différenciation, de clarté* (Frei) ainsi que *le besoin d'expressivité* (Frei) caractérisent tous deux la norme communicationnelle de façon complémentaire à la tendance à *l'invariabilité* dont témoigne, dans notre corpus, la norme fictive.

4.3. Hypothèse pour la recherche ultérieure

Reste à relier les reformulations (cf. 3.) et les normes subjectives (cf. 4.2.) pour que la problématique de la reformulation éclairée par l'Imaginaire linguistique trouve des éléments de résolution : à savoir quels sont les types, quantités et modalités des fluctuations des reformulations à l'œuvre et de quelle manière les normes subjectives repérées par les enquêtes auto-évaluatives peuvent-elles être érigées en causalités ou indices des types de reformulation.

Les 19 types de reformulations devront être corrélés de façon qualitative avec les types de normes : ainsi, on peut faire par exemple l'hypothèse que les marqueurs *hein, voilà*, et plus globalement les introducteurs, synthétiseurs et interactionnels relèvent d'une norme communicationnelle susceptible d'être repérée dans les enquêtes auto-évaluatives, ou encore que les types 4 à 9, ainsi que 12, qui produisent des effets de sens de l'ordre de l'insistance, de la focalisation, de la précision sémantico-référentielles, seront reliés à des évaluations prescriptives ; tandis que les types 10, 11, 13 et 14, qui prennent souvent en charge des effets rhétoriques et stylistiques, le seront à des normes davantage fictives. Ainsi, il s'agira bien de vérifier l'hypothèse majeure de la théorie de l'Imaginaire linguistique, qui ne se suffit pas de l'exploration déterministe des représentations sociales mais se soutient de la responsabilité, consciente et/ou inconsciente des sujets à l'égard de leurs paroles : l'hypothèse de la rétroaction des normes subjectives

sur le système des productions linguistiques. Un bénéfice collatéral peut par ailleurs être envisagé : sans doute les 19 types pourront-ils être stratifiés et regroupés de façon autre, cette fois hypothético-déductivement (comme les propos ci-dessus le suggèrent déjà) et non pas selon la démarche empirico-déductive qui a présidé à la typologie présentée ici.

5. Conclusion

En tout état de cause, nous venons de voir que la norme prescriptive s'exerce à l'endroit de la consigne orale, comme elle s'exerce vraisemblablement dans n'importe quel contexte en français, selon les sujets qui laissent peser plus ou moins sur eux le poids de la prescription et du purisme. On a repéré néanmoins ce fait particulier : quelques sujets semblent appréhender certains éléments technolèctaux des consignes de yoga (ex. : *inspire/expire*) comme hors du français correct, puisque ne les indiquant pas dans leurs auto-évaluations (en leur substituant des formes senties vraisemblablement comme plus correctes ou standard, par ex. : *inspiration/expiration*) tandis que d'autres les intègrent à leur langue propre en les reconnaissant comme ayant été proférés par eux. Ce double phénomène est celui décrit par Saussure comme opposant *la force d'intercourse* et *l'esprit de clocher*, tension entre deux forces qui permettent de comprendre et les constantes d'une langue et ses changements, son évolution parfois rapide et ses archaïsmes perdurant dans la même synchronie¹.

De la même façon, les normes fictives à l'œuvre dans le corpus d'auto-évaluations semblent viser à l'abstraction, à la généralisation, ce qu'Henri Frei pourrait catégoriser comme relevant du besoin d'invariabilité, tandis que les normes communicationnelles indiquent au contraire un besoin de différenciation, de clarification technique : or l'invariabilité est soumise au principe de la force d'intercourse tandis que la différenciation l'est à celui de l'esprit de clocher.

Ceci fait entrer en résonance la problématique même des chercheurs qui s'intéressent à la reformulation : C. Martinot et C. Romero évoquent ainsi la négociation entre « *deux forces contradictoires et soli-*

1. Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, 1^{re} éd. 1916, par Charles Bally & Albert Sechehaye ; édition critique de Tulio de Mauro, Paris, Payot, 1972, p. 281 *sqq.*

dares, la force de variation et la force d'invariance qui s'appliquent sur l'énoncé source pour le modifier et le conserver » (Martinot, 1994, 288), ou chez Bouchard et Parpette (2008, 65), la « double contrainte imposant à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial », ou encore chez Vion (1992/2000, 219), qui définit la reformulation comme une « reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus ¹ ». Soit, cette formulation de C. Martinot résumant ainsi la problématique : il s'agit d'une « dialectique du même et de l'autre ».

Il nous semble que cette dialectique, explorée très concrètement par les chercheurs se préoccupant de reformulation et par nous-même dans la présente étude, a eu sa réponse théorique et générale, philosophique même, que ce soit avec les propositions saussuriennes référant à l'esprit de clocher et à la force d'intercourse qui régulent les langues ou avec la tension entre besoin de différenciation et besoin d'invariabilité d'Henri Frei, ou encore, plus récemment, avec la notion de trivialité d'Yves Jeanneret ² et la pulsion d'hétérogénéité et la pulsion d'homogénéité d'Anne-Marie Houdebine, qui s'occupe de penser, dans cette même filiation saussurienne, le versant social de la langue avec son autre, plus escarpé, celui de la parole singulière. Faire du même et du différent pourtant, ou l'inverse : telle pourrait être la formule résumant l'apprentissage linguistique. En effet, ce dernier n'est pas réservé à l'enfant ou à l'étranger entrant dans la/une langue, mais à tout sujet qui peut et/ou veut se saisir de sa parole et y inscrire, sur fond de convention sociale, ses choix linguistiques, ce quels que soient les contextes de prises de parole : innovations parfois ou résistances aux changements linguistiques et discursifs ambiants d'autres fois, et au final, les *changements* deviennent souvent, mais non systématiquement, *évolution linguistique*, selon Henri Frei ³. Ce qu'on observe dans le corpus décrit, très localisé, n'est qu'un exemple parmi d'autres, fractal, de ce qui se passe dans la langue, toute langue : point n'est besoin de fantasmer sur l'origine de la langue, sauf si l'on veut poétiser et

1. Cf. Claire MARTINOT & Clara ROMERO, « La reformulation [...] », présentation citée, pour la citation présente et celle qui suit.

2. Yves JEANNERET, 2008, *Penser la trivialité*, vol. 1, *La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier & Hermès-sciences.

3. Henri Frei, *La grammaire des fautes* [...], *op. cit.* : « Nous appellerons changement statique, ou changement tout court, tout passage réversible, c.-à.-d. dont le terme initial peut être spontanément rétabli par les sujets. Dans le cas inverse, nous parlerons d'évolution », p. 29.

en savoir plus sur les mythes que se donnent les humains à ce sujet, il suffit d'en observer le fonctionnement dans n'importe quel contexte synchronique pour savoir comment elle change et quels sont les freins et les déclencheurs de ces changements.

Références bibliographiques

- BRUNETIÈRE Valérie,
2002, « Deux auteurs (Frei, 1929 ; Rey, 1972) sous l'éclairage de l'Imaginaire linguistique », *Travaux de Linguistique — L'imaginaire linguistique*, n° 7, réédition mai 2002 du numéro de 1996, Presses de l'Université Paris Descartes, 143-152.
- BRUNETIÈRE Valérie,
2009, « De l'Imaginaire linguistique à l'Imaginaire culturel : une étude du corps parlé par l'enseignant.e de yoga français », *Diversité culturelle dans la francophonie contemporaine*, Presses universitaires Alexandru Ioan Cuza, Iasi, 60-74.
- FREI Henri,
1929, *La grammaire des fautes — Introduction à la linguistique fonctionnelle*, Slatkine Reprints.
- HOUDEBINE Anne-Marie,
1976, « Langue nationale et politique », in *Tel Quel*, n° 68, réédité dans *Séméion* 7, Presses de l'Université Paris Descartes, ISSN 1769-0005, 2008, 47-41.
- HOUDEBINE Anne-Marie,
1985, « Pour une linguistique synchronique dynamique », *La Linguistique* 21, Paris, PUF, 5-35.
- HOUDEBINE Anne-Marie (dir.),
2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan ; de l'auteure, dans l'ouvrage, « L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique », 9-21.
- HOUDEBINE Anne-Marie (dir.),
mai 2008, *De l'Imaginaire linguistique à l'Imaginaire culturel*, *Travaux de sémiologie*, n° 7, revue *Séméion*, Presses de l'Université Paris Descartes, ISSN 1769-0005 ; de l'auteure, dans ce numéro « Sur l'activité métalinguistique », 39-43.
- JEANNERET Yves,
2008, *Penser la trivialité*, vol. 1, *La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier & Hermès-sciences.

Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations... 197

LABOV William, 1972, *Sociolinguistique*, Paris, Éd. de Minuit, (éd. originale *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, 1972).

REY Alain, 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, 4-28.

SAUSSURE (DE) Ferdinand,
1972, *Cours de linguistique générale*, 1^{re} éd. 1916, par Charles Bally & Albert Sechehaye; édition critique de Tulio de Mauro, Paris, Payot.

Annexe I

Deux exemples de transcriptions de consignes orales (du simple au double, quantitativement)

Conventions de notation ¹ :

/ : pause courte, marquant une fin de séquence (indices : intonation, énonciation), jusqu'à 5"

/.../ : pause très longue > à 5"

[X] : une ou deux syllabes incompréhensible(s)

> : liaison facultative réalisée

: allongement

Bérénice ² — 2' — 156 mots — 5 décembre

je vous propose [X] d'aller vers : la montagne le chien tête en bas : d'aller vous mettre à quatre pattes/les mains sont posées face aux épaules les index sont parallèles vos genoux sont de la largeur de vos hanches cherchez à mettre votre dos plat la tête est dans l'axe donc regarde le sol/sentez la respiration qui s'installe/position de détente de dépôt sur le sol/puis vos fesses vont aller à la rencontre des talons laissez partir vos fesses vers l'arrière un étirement/en dynamique revenez dos plat à quatre pattes faites ça trois fois à votre rythme en conscience/.../ puis vos orteils vont se replier pour prendre appui prenez aussi conscience de votre appui sur vos mains appui sur les orteils et sur les mains / et vous allez monter les fesses vers le ciel/la tête les oreilles sont > entre les bras/étirez bien du bas de la tête aux fesses sentez l'étirement

Doris — 2' — 298 mots — 6 décembre

alors on : je vais vous proposer là d'aller tout de suite installer vos mains à l'avant du tapis donc vous allez vous retrouver à quatre pattes/on va aller vers un chien tête en bas alors c'est bien de venir vraiment à l'avant du tapis parce qu'on va mettre en place déjà un un étirement un étirement du dos alors d'abord vérifiez vérifiez vos doigts vos hein les appuis au niveau des mains souvent hein [X] les pouces se regardent les majeurs vers l'avant soulevez un petit peu aussi hein vos poignets il va falloir que les bras soient solides et puis vos genoux sont écartés à peu près [à] largeur des hanches hein vous vérifiez ça aussi et puis pour aller vers un allongement du dos donc là je vais vous proposer de reculer vos genoux c'est à dire d'éloigner les genoux des mains petit à petit et ce faisant vous gardez bien les fesses en l'air et en reculant en reculant vous allez laisser le front donc les bras s'allongent le front descend au sol les fesses sont toujours bien > en l'air le front au sol et un moment pour soulager quand même les épaules vous allez poser vos coudes mais sans perdre essayez de ne pas perdre l'allongement bras dos vous pouvez aussi essayer de bouger un peu le bassin hein essayer de sentir pour le moment respirez sentez l'allongement du dos et si ça vous va si ça vous convient vous restez vous restez quelques respirations hein dans cet allongement et peu à peu on va soulager un petit peu quand même le dos et la colonne en laissant les fesses partir lentement vers les talons et puis les bras vont hein suivre le mouvement et tout ça très lent très progressif

1. Conventions adaptées des conventions de transcription d'Éveline Saunier, inspirées de celles du G.A.R.S., Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, dans *Le français parlé*, Claire-Blanche Benveniste, Jeanjean, 1987, I.N.A.L.F., p. 179.

2. Ce prénom et celui qui suit ont été changés.

Annexe 2

Dispositif de recueil : 52 minutes d'enregistrements et 25¹ enquêtes

	5 décembre (n° = ordre de passage)	6 décembre (n° = ordre de passage)
Premier groupe à passer <i>N.B. : l'autre groupe est absent</i>	Groupe A : 1. Ludwig 2. Doris 3. Bérénice 4. Clovis 5. Marité 6. Flore 7. Anouchka Repartent avec une enquête individuelle à remplir à l'écrit	Groupe B (même ordre de passage que le 5 décembre) : 1. Mercedes 2. Pauline 3. Nausicaa 4. Annabelle 5. Geronimo 6. Iris Repartent avec une enquête individuelle à remplir à l'écrit
Second groupe à passer <i>N.B. : l'autre groupe est absent</i>	Groupe B : 8. Mercedes 9. Pauline 10. Nausicaa 11. Annabelle 12. Geronimo 13. Iris Repartent avec une enquête individuelle à remplir à l'écrit	Groupe A (ordre de passage différent de celui du 5 décembre) : 7. Anouchka 8. Flore 9. Marité 10. Ludwig 11. Bérénice 12. Clovis 13. Doris Repartent avec une enquête individuelle à remplir à l'écrit

1. Et non 26, car Bérénice, si elle a rendu la sienne le 5 décembre, ne l'a pas rendue le 6 décembre.

Annexe 3

Questionnaire d'enquête individuelle écrite ¹

Comment transmettez-vous la posture par les mots ?

Voici une enquête « à chaud » qui viendra compléter, quand j'en aurai analysé les résultats, le rendu des analyses concernant vos présentations filmées de postures (test d'expression de décembre).

— *ceci est un jeu, merci de le jouer !* —

- ◆ Par quelles paroles avez-vous inauguré la présentation de la posture ?
- ◆ Avez-vous fait allusion au contexte du cours ? (environnement, consignes de confort, etc.) ?
- ◆ Comment vous êtes-vous principalement adressé-e aux autres élèves (*je, nous, on, autre*) ?
- ◆ Quel est le premier élément du corps que vous avez évoqué ?
- ◆ Quels ont été les éléments du corps que vous avez principalement évoqués pendant ces 2 minutes ?
- ◆ Vous êtes-vous adressé-e aux autres élèves au passé, et/ou au présent et/ou au futur ?
- ◆ Avez-vous évoqué la respiration et si oui, en quels termes ?
- ◆ Avez-vous évoqué un/des mouvement(s) et si oui lesquels ?
- ◆ Avez-vous évoqué des points de repères spatiaux et si oui, lesquels principalement ?
- ◆ Pour vous la posture, c'est plutôt :
 - ☐ du temps ☐ de l'espace
- ◆ Avez-vous évoqué des images, des métaphores au cours de votre présentation de la posture ?
- ◆ Vous souvenez-vous avoir utilisé la négation et/ou la restriction lors de la présentation ?
- ◆ D'autres commentaires sont les bienvenus :

1. Nous le reproduisons tel qu'il a été donné aux élèves avec les modifications suivantes : le questionnaire a été livré avec beaucoup plus d'espace entre les questions, proposées par ailleurs sur deux colonnes. N.B. : nous avons recueilli les questionnaires sitôt ceux-ci remplis.

Lectures et points de vue

Cahiers de praxématique 52, 2009, 203-222

Alice KRIEG-PLANQUE

LA NOTION DE « FORMULE » EN ANALYSE DU DISCOURS. CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Annales de l'Université de Franche-Comté, n° 847, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2009, 148 p.

Depuis une dizaine d'années, Alice Krieg-Planque mène des recherches sur des formules spécifiques, notamment celle de *purification ethnique* (sujet de sa thèse de doctorat soutenue il y a dix ans et publiée par les presses du C.N.R.S. en 2003). Dans un volume condensé, l'auteure montre la cohérence du concept de *formule*, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique. Le souci de lier précisément théorie et méthode s'inscrit dans une démarche très contemporaine de l'analyse du discours comme dans celle des travaux de S. Moirand par exemple.

De nombreuses recherches sont présentées et les éléments du corpus traité ne se limitent pas aux seules enquêtes de l'auteure ce qui valorise l'aspect globalisant du concept de formule. Tout au long de l'ouvrage, chaque notion est contextualisée et située dans une lignée de pensée. Les exemples variés permettent au lecteur de retrouver des événements tels : « sans papiers » comme terme qui surgit lors de « l'affaire des sans papiers de Saint-Bernard » de 1996, ou encore « fracture sociale » comme slogan de Jacques Chirac en campagne en 1995.

A. Krieg-Planque entreprend l'étude des formules et de leurs grands contributeurs avec un regard épistémologique détaillé. Un regard critique reprend le travail heuristique et fondateur de J.-P. Faye. Ce dernier étant celui qui posa le terme de *formule* comme objet théorique, à travers l'analyse de textes majeurs liés au totalitarisme allemand de l'entre-deux-guerres. Ainsi elle s'appuie sur les travaux de M. Ebel et P. Fiala qui ont travaillé en particulier sur les formules *Überfremdung* (*emprise et surpopulation étrangère*) et *xénophobie*, en Suisse dans les années 1960-80. Ces auteurs articulent leurs recherches sur des textes de genres divers : textes législatifs, articles de presse, courrier des lecteurs, entretiens de leaders politiques et syndicaux. Ces choix de corpus s'orientent vers un objectif de compréhension accrue du fonctionnement de la formule. Ils définissent la notion de *réfèrent social*, c'est-à-dire « un signe qui signifie quelque chose pour tous à un moment donné » (p. 55).

Cinq chapitres composent l'ouvrage dans lequel la formule est caractérisée selon quatre propriétés à la combinaison variable en intensité :

- son caractère figé (relatif à d'autres termes ou expressions) ;
- son caractère « discursif » (l'usage en discours en fait une formule) ;
- son caractère de « référent social » (l'évocation d'un élément à un moment donné et condensation potentielle d'énoncés) ;
- son caractère polémique (la formule est prise dans des débats car à elle seule déjà elle représente des enjeux).

Le figement peut apparaître fondamental pour qu'une formule soit reconnue comme telle mais il demeure tout relatif. La terminologie dans le domaine n'a d'ailleurs rien pour aider. Parlant de fonctionnements souvent bien proches voire similaires, très peu d'auteurs s'entendent sur les mêmes dénominations afin de les caractériser. Comme le reconnaît A. Krieg-Planque, à travers une telle nomenclature, il est difficile de définir la limite de l'objet. En effet, le changement est permanent : « le figement s'inscrit sur un continuum dont les bornes (séquence totalement libre et séquence totalement figée) sont moins fournies que la zone intermédiaire » (p. 67-68).

La notion de *formule* « n'est pas une notion linguistique. Elle est, et elle est avant tout, une notion discursive ». C'est n'est que dans un contexte attesté de discours que la formule peut s'épanouir. Par exemple, l'utilisation de l'expression *purification ethnique* ne sera plus la même après le conflit yougoslave des années 1990 et deviendra une formule fortement attachée à cette référence historique. « Les formules participent au poids de l'histoire, ce poids de l'histoire qui leste les destins individuels » (p. 104).

Le rôle de *référent social* fait explicitement référence aux travaux de M. Ebel et P. Fiala. Il « traduit son aspect dominant, à un moment donné et dans un espace socio-politique donné ». Des formules cristallisent ainsi les débats au point qu'elles emmagasinent des sens produits stabilisés qui dépassent les cadres des genres de discours pour s'imposer à un ensemble très vaste de discours. Ce n'est pas la récurrence d'un mot par exemple qui en fait une formule (même si sa fréquence d'apparition est élevée). À ce titre, il est difficile de reconnaître l'émergence d'une formule et encore plus difficile de prétendre pouvoir en créer. Un des marqueurs de formulation est le valisage. A. Krieg-Planque prend un exemple historique. À la suite de l'Affaire Dreyfus,

apparaissent dans la presse : « zoliste », « zolatique » et même « izolâtre » qui condense « Zola » et « idolâtre ». Il est nécessaire de supposer que le référent d'origine est suffisamment connu pour être ensuite reconnu sous une nouvelle forme.

L'aspect polémique, quant à lui, peut paraître plus accessoire, mais il demeure important. Ce dernier aspect renvoie aussi la célèbre métaphore bakhtinienne de l'arène partagée des discours. Le linguiste n'est pas seul à savoir l'importance des mots. Les débats se présentent parfois ouvertement contre une formule et le refus de sa prédication. Une vraie stratégie, en particulier en politique, consiste à imposer ses termes pour faire imposer sa vision du monde et ses idées. C'est dans cette optique que se dégage l'aspect polémique de la formule.

Pour terminer, l'auteure propose « synthèse, déplacement, questions ». Le terme même de *formule* est discuté avec sa forte polysémie pouvant renvoyer à la magie autant qu'aux mathématiques ou à la cuisine. A. Krieg-Planque ne prétend pas échapper à ces équivoques possibles mais elle y voit plutôt un certain profit qu'elle exploite à travers des définitions enrichies tout au long de l'ouvrage. Cette forme de souplesse doit aussi permettre d'entendre la formule comme une catégorie graduelle. Les quatre critères vus précédemment, se perçoivent chacun plus ou moins fortement selon les formules et leurs contextes. L'ouvrage se termine par un regard plus critique sur l'étude des médias avec la notion d'*espace public*. Cet élargissement aux sciences de l'information et de la communication prouve à nouveau l'ouverture de l'analyse du discours et son interdisciplinarité. Les références à des auteurs étrangers sont alors plus prégnantes que dans les autres parties. De Jürgen Habermas à Noam Chomsky, l'élargissement du point de vue est loin d'être complaisant.

La démarche revendiquée critique du politique est pleinement réalisée. Au fil d'un texte énergique, l'étudiant, comme le chercheur confirmé, pourront se prendre à une lecture à la fois agréable et enrichissante sur le plan de la théorie et de la méthode.

Arnaud RICHARD

Université Montpellier III — U.M.R. 5267 *Praxiling*

Références bibliographiques

- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir.),
2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
Entrée « formule » par Pierre Fiala.
- DÉTRIE C., SIBLOT P. & VÉRINE B. (dir.),
2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une
approche praxématique*, Paris, Champion.
- FAYE J.-P.,
1972, *Langages totalitaires*, Paris, Hermann.
- FIALA P. & EBEL M.,
1983, *Langages xénophobes et consensus national en Suisse
(1960-1981) : discours institutionnels et langage quoti-
dien ; la médiatisation des conflits*, Université de Neuchâtel,
Faculté des lettres, 432 p.
- KRIEG-PLANQUE A.,
2003, « Purification ethnique ». *Une formule et son histoire*,
Paris, C.N.R.S. Éditions.
- MOIRAND S.,
2007, *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analy-
ser, comprendre*, Paris, PUF.

Alain RABATEL (éd.)

LES REFORMULATIONS PLURI-SÉMIOTIQUES EN SITUATIONS DIDACTIQUES ET PROFESSIONNELLES

Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010, 298 p.

Le contexte de la formation se transforme en intégrant de nouveaux supports techniques et outils qui reconfigurent les situations d'apprentissage et poussent à redéfinir les cadres de l'échange. Le langage doit alors être analysé comme une ressource indissociable de son caractère multimodal, qui comprend les paramètres paraverbaux de la voix, des postures, la mimo-gestualité, mais également pluri-sémiotique, par l'usage simultané ou rapproché de systèmes sémiotiques différents. Tel est le postulat des contributeurs de cet ouvrage multidisciplinaire qui revisite la notion de reformulation en montrant comment elle agit dans des contextes de formation variés.

L'ouvrage présente deux parties. La première regroupe les contributions qui s'intéressent aux techniques de la reformulation dans la conversation (Pekarek Doehler et Pochon-Berger), appuyées sur le fait de montrer et de dire (Rabatel, De Chanay et Vigier), et soutenues par les technologies (Doquet-Lacoste et Richard, Pochard, Bouchard et Parpette).

La seconde partie met en parallèle la reformulation linguistique avec celle des gestes et actions dans la construction des savoirs. Les auteurs montrent que la reformulation est une ressource (Blanc et Griggs) à la fois pour celui qui enseigne ou qui cherche à clarifier une situation de communication (Lund et Bécu-Robinault, Bulea), ainsi que pour ceux qui apprennent en reformulant ce qu'ils font (Peifer, Wallian, Filliettaz, De Saint Georges et Duc).

Alain Rabatel pose la problématique et ouvre le débat en présentant la collection d'articles qu'il coordonne dans son introduction intitulée « Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques ». Celui-ci servira de référence au lecteur qui souhaite un aperçu des différentes contributions afin de pouvoir construire son propre parcours de lecture.

Il nous paraît pertinent pour l'exercice de reformulation auquel nous nous livrons dans ce compte rendu de lecture, de souligner le caractère de distanciation possible entre un énoncé source (X) et son énoncé reformulé (X') (Lund et Bécu-Robinault), voire l'opacification

des données qui peut se jouer dans cette transformation, que ce soit intentionnel ou non (Rabatel, Pochard). Nous porterons un regard synthétique sur les contributions des auteurs et inviterons le lecteur à revenir systématiquement à la source. Nous soulignerons également les apports de cet ouvrage qui nous ont paru particulièrement clés et originaux dans la problématique.

Les différentes fonctions de la reformulation sont analysées dans la première partie de l'ouvrage. Dans son second article, Alain Rabatel analyse la reformulation schématique de textes. Il considère le schéma comme un objet linguistique dans lequel l'énonciateur s'efface. Il introduit la notion de « pivot reformulatif » qui souligne la position intermédiaire du schéma issu d'un texte initial donc reformulé et qui implique une nouvelle reformulation lors de sa présentation. Il montre que la reformulation peut prendre un aspect paraphrastique : elle joue alors un rôle de clarification et permet de faciliter la transmission d'une représentation des relations complexes qui peuvent lier deux ou plusieurs notions. La reformulation suggère ainsi des images mentales différentes et invite à de nouvelles découvertes (p. 45). Mais elle peut également être interprétée de manière non-paraphrastique et ainsi permettre la transmission d'un point de vue de la part de l'auteur.

C'est également ce que souligne Jean-Charles Pochard en proposant une analyse des transformations qui s'opèrent d'un document officiel, le *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues*, à la formulation des énoncés sur diapositives Powerpoint, jusqu'à l'exposé oral. Il analyse le « processus de subversion » que l'auteur fait subir au document de référence au cours de son exposé pour transmettre son point de vue. Ce processus est réalisé au moyen d'une alternance de postures entre sous-énonciation et sur-énonciation ainsi que par la reprise et le déplacement progressif d'oppositions entraînant un renforcement de celles-ci.

À l'inverse, la reformulation peut également être un puissant outil de gestion du désaccord. Simona Pekarek Doehler et Évelyne Pochon-Berger mobilisent l'analyse conversationnelle en contexte multimodal pour décrire la technique du *format tying* (Goodwin et Goodwin, 1987 ; Goodwin, 1990). La technique consiste pour un locuteur B, à reprendre les dires précédents de son interlocuteur (le locuteur A) pour introduire et formuler un point de vue opposé. Sacks (1992) reprend ce procédé en parlant de *tying techniques* pour montrer comment les participants ont recours aux tours précédents pour rendre intelligible à

leurs interlocuteurs un second tour. Dans le corpus étudié, la reformulation par *format tying* est accompagnée par les aspects multimodaux et a pour fonction d'être tantôt un opérateur du désaccord (négation totale); tantôt une préface du désaccord (reprise avec négation « oui, mais ») ou encore un moyen d'enchaînement contrastif.

Claire Doquet-Lacoste et Élisabeth Richard analysent les reformulations opérées lors d'une présentation scientifique soutenue par Powerpoint. Elles s'intéressent aux marqueurs de reformulations et postures énonciatives adoptées pour traduire les éléments visuels présentés ainsi que pour retranscrire les discours d'autres interlocuteurs. Deux postures énonciatives émergent des présentations scientifiques : celle du locuteur auteur et celles des auteurs sur lesquels il s'appuie dans sa démonstration. Le corpus de présentations de travaux scientifiques de doctorants soutenus par Powerpoint fait ressortir des marqueurs particulièrement saillants. « Alors » introduit une reformulation du contenu de la diapositive à l'oral. « Effectivement » est utilisé comme marqueur dialogique pour reprendre le contenu énoncé sur le Powerpoint d'un discours autre et participe à la formulation de la démonstration. Enfin, « donc » permet au locuteur auteur d'introduire les conclusions tirées de la démonstration, tout en appelant ses propres propos antérieurs pour les commenter. Le contexte fait émerger la présence d'un « donc », marqueur « reformulo-conclusif ». Les marqueurs linguistiques de la reformulation ont donc une valeur argumentative et démonstrative.

Robert Bouchard et Chantal Parpette décrivent le dispositif de coformulation, à la fois monologal et grapho-oral mis en œuvre, combiné avec les artefacts technologiques en présence. Le Powerpoint et les autres artefacts (tableau, rétroprojecteur) sont des outils d'ancrage de la parole. Les Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.) sont désignées comme « produits dynamiques » visant à essayer de résoudre la fugacité du discours oral peu propice à la construction d'une représentation cognitive complexe. Il s'agit d'un renforcement multimodal. À travers l'étude de deux dispositifs de coformulation dans un cours magistral, les auteurs posent la question du rôle de la reformulation dans chacun de ses déploiements d'artefacts pédagogiques. La formulation des données affichées sur le Powerpoint offre une hiérarchisation des données qui structure la reformulation orale. L'étudiant peut ensuite s'orienter soit vers les informations fournies sur un support schématique; soit vers le discours de

présentation orale. Le second exercice de coformulation dans lequel l'enseignant dit et fait en même temps un graphe, a pour vocation de faciliter l'exécution de l'action des étudiants.

Hugues Constantin De Chanay et Denis Vigier décrivent la reprise comme pouvant être soit spontanée pour le locuteur premier (auto-initiée), soit au contraire invitée par le second locuteur (hétéro-initiée). Dans les interactions pédagogiques, l'enseignant clôt régulièrement un échange par une ratification, un segment évaluatif (« Bien ») ou par une reformulation. Les enseignants peuvent également avoir recours à des reprises d'une question antérieure lorsque les élèves ont ouvert des pistes sans parvenir à trouver la bonne réponse. Les auteurs identifient des formes plus complexes de reformulations imbriquées faisant apparaître plusieurs niveaux d'action : le niveau micro qui s'effectue au sein d'un même tour de parole, le niveau méso où la reformulation apparaît dans un second tour, puis le niveau macro, où elle apparaît plus tardivement dans le déroulement de l'interaction. Les gestes et le positionnement corporel des participants ainsi que celui des objets présents sont des ressources pour les reformulations en contexte. Les auteurs montrent comment l'enseignant par sa position, amène ses élèves à se focaliser sur un objet d'étude à l'intérieur d'une carte géographique (p. 145). Les reformulations ainsi que les ressources disponibles sont donc mobilisées par l'enseignant comme un outil pour permettre une co-construction avec les élèves. En s'appuyant sur les dires et ce que leur montre simultanément l'enseignant, les élèves sont ainsi compétents pour répondre aux questions qui leur sont posées.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, Laetitia Peifer étudie la manière dont les enfants restituent oralement un texte source et postule que le texte cible contiendra inéluctablement des reformulations. L'auteur établit une distinction entre restitution et reformulation et constate que dans la restitution se manifeste à double titre la pluralité des voix : dialogiques mais aussi parfois dialogales lorsque les textes-cibles sont construits à deux voix. Le texte-source étant issu de discours écrits et de dessins dans des albums laissera des traces de cette pluri-sémiotique lors de son transcodage. Toutefois, les reformulations des enfants semblent privilégier le médium visuel par la reformulation des images en premier lieu. Peifer montre que les enfants, au delà de l'imitation, font preuve d'un véritable souci d'explication dans leur exercice de reformulation.

Par l'étude d'un corpus vidéo de deux séances d'anglais à deux classes de CM2 où il est demandé aux enfants de reconstituer à l'oral une chanson et un mime, Nathalie Blanc et Peter Griggs proposent une approche pédagogique qui se prête davantage à un apprentissage explicite, c'est-à-dire par l'appropriation intentionnelle d'un savoir. Toutefois, en orientant l'attention des élèves sur les régularités de la langue étrangère et sur les liens entre ancien et nouveau savoir, l'enseignant crée une facilitation ultérieure de ces formes d'appropriation implicite. Ces retours sur des direx antérieurs constituent alors des marques de ce processus sous-jacent d'appropriation. L'exemple d'une reconstitution d'un texte faite en classe par la gestualité donne lieu à l'analyse des fonctions du non-verbal : marqueur/déclencheur de la reformulation, élément d'étayage ou visant à clarifier l'élément source.

Kristine Lund et Karine Becu-Robinault analysent les combinaisons et opérations sémiotiques qui s'enchaînent dans l'activité de co-construction entre geste et dessin sur papier dans la relation enseignant/élève. Les auteurs s'appuient sur le point de vue de Kendon (2004) pour analyser le geste et la parole réalisés conjointement, les deux étant produits et guidés par un objectif commun (p. 193). Elles proposent de penser la distance observée entre la formulation et sa reformulation comme la co-construction d'un sens partagé. En visionnant les enregistrements audiovisuels d'élèves-binômes en cours de résolution de problèmes, des enseignants-stagiaires reformulent ce qu'ils perçoivent. Ils tentent alors de mesurer la distance entre ce qu'ils pensent que les élèves ont compris du cours de physique et les savoirs effectifs du cours. La reformulation des gestes et discours des élèves permet alors dans l'interaction en classe, de clarifier et ainsi réduire les écarts de compréhension, c'est-à-dire la distance sémantique.

Nathalie Wallian étudie des situations d'activités sportives où l'élève se retrouve dans un contexte situé et propice aux interactions langagières. Les échanges avec les pairs vont donner lieu à des reformulations pluri-sémiotiques (verbales, gestuelles, iconiques) propices à la résolution des problèmes d'apprentissage. Ces situations didactiques intégreront des questionnements sur les relations entre langage, pensée et action. L'auteur considère que c'est à partir de ces relations que se construisent les réseaux de signification et la compréhension des problèmes de pratique. C'est notamment à travers les reformulations pluri-sémiotiques que ce lien peut être suivi. L'intérêt de la construc-

tion de l'apprentissage en collaboration avec ses pairs à travers la reformulation en contexte, de manière à la fois dialogique et dialogale, est alors mis en exergue à travers des exemples de situation didactique d'apprentissage moteur. Wallian s'interroge sur l'influence de la reformulation sur la représentation mentale. La reformulation donne lieu à trois fonctions en situation didactique : cognitive, actionnelle et interactive.

Ecaterina Bulea analyse les reformulations effectuées par des locuteurs dans le cadre d'entretiens. Ces reformulations caractérisent la pluralité de l'agir dans le discours. L'auteur mobilise la conception saussurienne de la sémiologie. L'analyse se base sur un corpus d'entretiens réalisés auprès d'infirmières avant et après l'exercice de leurs fonctions professionnelles. L'interviewé utilise la reformulation pivot, pour expliciter ses réponses vis-à-vis de l'intervieweur. La fonction de la reformulation dans le contexte de l'entretien sur l'explicitation d'un soin infirmier permet aux participants de résoudre des problèmes de communication pour co-construire la « saisie de l'agir », phénomène complexe à expliciter et à comprendre dans sa pluralité. La reformulation est donc utilisée dans l'interaction comme une ressource langagière sémiologique socio-historiquement marquée pour les participants.

Laurent Fillietaz, Ingrid De Saint-Georges et Barbara Duc s'intéressent au processus de reformulation et resémiotisation mis en œuvre dans une formation professionnelle technique, et à la manière dont cela ouvre des trajectoires situées d'apprentissage. Sa particularité tient en ce que les interactions se fondent moins sur la parole que sur l'accomplissement de gestes spécifiques. La conduite des pratiques est ici essentiellement pluri-sémiotique. En tenant compte du contexte des interactions qui s'effectuent dans un objectif didactique, les auteurs proposent à partir de la linguistique du discours, une approche à la fois multimodale, dynamique et didactique de la reformulation qui dépasse le cadre verbocentrique. Nous voyons que plus le geste est pratiqué (giclage du mortier par exemple), plus la verbalisation de l'action s'atténue au bénéfice de ce geste. L'action enseignante se transforme progressivement. Les apprenants sont pleinement actifs dans ces processus par leurs paroles mais aussi par leurs gestuelles. Ainsi, les reformulations « attestent également de logiques d'appropriation et de maîtrise progressive de ces contenus et permettent de

mettre en évidence la créativité dont font preuve les apprenants pour détourner les savoirs enseignés en les réorganisant dans leur propre logique de participation » (p. 277).

Si les diverses contributions ont pour premier intérêt de montrer le caractère potentiellement pluri-sémiotique de la formulation, elles démontrent surtout l'apport de cette multi-modalité en contexte de formation. Dans une interaction située, les nouvelles technologies ont amené l'enseignant à réfléchir à d'autres façons de reformuler. Les pratiques de reformulations ont été régulièrement axées sur le fait de montrer et de dire simultanément. La dimension dialogique a été identifiée comme partie intégrante de la reformulation. Si une large place est donnée à l'oral dans le processus de reformulation, cet ouvrage a l'intérêt de démontrer que les éléments paraverbaux (le geste, les mimiques, les postures...) ainsi que les représentations visuelles ont également fonction de reformulation et ne se limitent pas à soutenir un discours oral.

Camille CAPELLE & Véronique CARRIÈRE
Laboratoire *Praxiling* U.M.R. 5267 U.M.3 — C.N.R.S.

LEO SPITZER

**ÉTUDES SUR LE STYLE. ANALYSES DE TEXTES LITTÉRAIRES
FRANÇAIS (1918-1931)**

Trad. de l'allemand par Jean-Jacques Briu. Présentation par Étienne Karabétian, Paris, Ophrys, Bibliothèque de Faits de Langues, 2009, 409 p.

Un nouveau recueil « Spitzer » est désormais accessible au public francophone : Jean-Jacques Briu traduit quinze « études sur le style » publiées de 1918 à 1931 (382 pages) ; Étienne Karabétian les présente en une première partie de 83 pages. Une bibliographie raisonnée et un *Index nominum* complètent l'ouvrage. Les *Études de style*, publiées chez Gallimard en 1970, réunissaient des articles parus entre 1928 et 1961 ; on se réjouit de lire des textes plus précoces et de suivre, dans sa progression chronologique, la pensée spitzérienne. Le parti pris reste celui de l'anthologie : ne sont retenues que les études stylistiques écrites en allemand sur les écrivains français. Deux limitations donc, puisque, à l'époque déjà, Spitzer écrit aussi en espagnol, et que, linguiste de formation, il s'intéresse à d'autres sujets, comme l'étymologie ou les emprunts.

Du parcours qui nous est donné à voir, on retiendra d'abord les retours épistémologiques sur la méthode d'analyse (1921 : « Un courant à l'intérieur de la linguistique romane » ; 1925 : « La poésie et la linguistique » et « Linguistique et poésie » ; 1931 : « Portrait de Louis XIV par Saint-Simon. *Sur la méthode du présent essai* »). Au lendemain de la première guerre mondiale, nous dit Spitzer, « on a la sensation que la science a failli » (p. 180) ; la linguistique allemande, triomphante au XIX^e siècle, apparaît désormais comme un jeu stérile : « on y jongle avec des lois phonétiques, des sous-lois phonétiques et des sous-règles phonétiques — de purs constats de détails n'autorisant aucune perspective pour la suite et laissant complètement de côté les grandes questions du devenir de la langue » (p. 181). Pour sauver la linguistique de « la banqueroute », faut-il la tirer vers la « psychologie culturelle » ? Ainsi procède Lerch, qui, s'inspirant de Vossler, lie la description d'une langue au « caractère » de la nation qui la parle, et se met en devoir d'imputer l'existence en français du « futur d'intimation » à une « disposition *au fanatisme* » chez les Français, perceptible de la *Chanson de Roland* à Clémenceau. À cette tentation nationaliste,

latente chez Herder ou Humboldt, Spitzer oppose un vigoureux : « non ! » (p. 183). La valeur jussive du futur, qui existe en latin, dans les langues romanes et en allemand, n'est nullement spécifique du français ; les arguments de Lerch démontés, Spitzer récuse cette « nouvelle linguistique ». Mais que propose-t-il ? Il faut attendre 1925 pour trouver un exposé des fondements théoriques de ses analyses. Alors qu'il est vain de vouloir « fixer une fois pour toutes le contenu stylistique d'une particularité linguistique » (p. 336), comme par exemple le discours indirect, qui rend « un tout autre ton » chez Flaubert que chez Charles-Louis Philippe, il semble possible de décrire par des méthodes linguistiques la « langue de style individuelle » (*ibid.*) ; cette description sert non seulement l'interprétation littéraire, mais aussi la linguistique, car « la langue courante » est « la grammaticalisation de divers actes de parole [*Sprechakte*] — et l'acte d'écriture n'est rien d'autre qu'un acte de parole » (*ibid.*). Avant Benveniste, Spitzer place entre langue et discours le pivot de l'acte énonciatif, et écrit au fronton de son école : « *nihil est in syntaxi quod non fuerit in stylo* » (*ibid.*).

Pour comprendre ce que l'écrivain change dans les usages linguistiques, mieux vaut, recommande Spitzer, partir de l'état de langue que l'on connaît le mieux, « étant donné que dans des climats langagiers plus lointains, nous ne disposons d'aucune intuition vivante de la langue » (p. 339). Telle a été sa propre démarche. Ses premières études stylistiques sont consacrées à des écrivains contemporains (les Symbolistes, 1918 ; la littérature française moderne, 1920 ; le lyrisme français moderne, 1923 ; Charles-Louis Philippe, 1923 ; Jules Romains, 1924 ; Charles Péguy, 1924). Il relève, par exemple, la « stimulation des prépositions » (p. 100) chez les Symbolistes, qui, à *dans* ou *en*, préfèrent la puissance aspectuelle de *parmi*, et écrivent *parmi les yeux des femmes* (Rodenbach, cité p. 103), *parmi l'automne* (Samain, cité p. 104), *parmi l'écho* (Verhaeren, *ibid.*). Il note ainsi l'irruption de la subjectivité perceptive dans le style symboliste, comme il analysera plus tard l'effet de sourdine dans le style classique de Racine. Si, par ses études de romanistique, il s'est déjà frotté à l'ancien et au moyen français, ce n'est que dans un second temps que, devenu professeur de Romanistique à Marburg puis à Bonn, il s'essaye à décrire le style de Malherbe (1926) ou de Saint-Simon (1931). Le « *hic et nunc* » a été pour lui « une étape préalable au *olim et tunc* » (p. 339).

On sait gré à J.-J. B. du considérable travail de traduction¹ qu'il a accompli, et à É. K. de resituer utilement cette série d'études dans la bibliographie des articles publiés par Spitzer en allemand, qui constitue la première partie de sa « Présentation » (p. 10-16). La deuxième partie (p. 17-70) évoque l'héritage de Vossler, mais surtout de Freud, et oppose la stylistique de Spitzer à celle de Bally, un peu longuement peut-être : était-il nécessaire, dans une présentation des œuvres de Spitzer, de reprendre les pages consacrées à Bally, publiées en 2007²? Mieux centrées sur Spitzer, les présentations d'études en soulignent les grandes lignes; É. K. rappelle à juste titre le rôle majeur de la notion de fréquence dans la méthode spitzérienne : « Seule la fréquence d'un événement permet de conclure à une constante dans l'esprit, c'est précisément l'accumulation des références d'un phénomène qui permet cette précision à laquelle nous sommes habitués en linguistique et dont nous voulons que l'analyse de la poésie tire avantage. Le plus fiable, s'ils n'étaient pas si ennuyeux, ce serait les tableaux statistiques avec des données en pourcentage » (p. 340 et « Présentation », p. 63). Spitzer ne redoute rien tant que l'ennui des « tableaux statistiques » : cet aspect de son tempérament³ explique peut-être qu'il ait préféré papillonner d'un auteur à l'autre plutôt que peindre la vaste fresque de ces moments où la langue est, selon une formule hugolienne, « ébranlée [...] par le passage royal des grands écrivains » (p. 334).

1. Une réédition donnera probablement la possibilité de corriger les coquilles qui se sont glissées dans la traduction. Une fatalité typographique semble s'acharner sur *La Consolation à M. du Périer*; selon une anecdote connue, Malherbe devrait à l'étourderie d'un prote la transformation de *Et Rosette a vécu ce que vivent les roses*, en *Et Roselle a vécu ce que vivent les roses*, d'où *Et Rose, elle a vécu ce que vivent les roses*; Lalanne, dans l'édition que cite Spitzer, rapporte l'histoire, et la met en doute, citant la première version du vers : *Et ne pouvoit Rosette être mieux que les roses*. Dans l'article traduit, l'alexandrin devient un curieux tétradécasyllabe : *Et qui ne pouvoit Rosette être mieux que les rosés* (p. 352), où les *roses* sont bizarrement remplacées par des *rosés*, qui reviennent obstinément p. 354 et note 238.

2. Dans le présent ouvrage p. 23-27 et 56-60; dans BALLY, *Sur la stylistique*, édité par Étienne Karabétian, Bordeaux, Eurédit, 2007, p. 46-53 et 23-29.

3. Rappelons l'esquisse qu'en donne son élève, Erich Auerbach : « *Er kann keinen Augenblick stillsitzen, muss immerzu arbeiten, tanzen, lieben, sich bewegen und andere in Bewegung setzen* », « Il ne peut pas rester tranquille un instant, doit sans cesse travailler, danser, aimer, remuer et mettre les autres en mouvement » (cité par Hans Ulrich GRUMBRECHT dans *Leo Spitzers Stil*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2001, p. 18). Peut-être aussi l'exil, en 1933, à Istanbul, puis aux États-Unis et en Italie, ne lui a-t-il pas permis de procéder autrement.

À défaut d'une histoire exhaustive de ces actes de parole littéraires qui ont changé la langue, on trouvera chez Spitzer d'énergiques métaphores pour souligner l'interdépendance entre linguistique et littérature : il voudrait qu'il n'y eût entre elles « pas plus de différence qu'entre le beurre avec du fromage et le fromage avec du beurre » (p. 343¹). La position charnière de la stylistique donne à É. K. l'occasion de revenir sur sa place dans le paysage universitaire français et de s'interroger sur les épreuves de stylistique aux concours de recrutement de l'enseignement (Partie 3, particulièrement p. 77-88). Il est certain que travailler sur l'extrait d'une œuvre ne permet guère de saisir un style, puisque cette saisie procède d'un repérage des fréquences ; mais la stylistique des concours a-t-elle autre ambition que d'être une propédeutique aux études de style ? Faut-il s'inquiéter, à l'instar d'É. K., d'une emprise supposée des Sciences du langage sur la stylistique (p. 86) ? Pour ce qui concerne Spitzer en tout cas, on regrettera plutôt que, rebutés peut-être par son style polémique, les linguistes français n'aient pas jugé utile de relire ses écrits sur la langue². Ils constituent le terreau de ces études de style, que, grâce à J.-J. B. et É. K., nous avons le plaisir de lire dans la langue que Spitzer a si ardemment aimée.

Agnès STEUCKARDT
Université de Montpellier III

1. Citons encore cette petite allégorie, dénonçant l'inappétence littéraire des linguistes de son temps : « La linguistique était anesthésiée contre l'esthétique jusqu'à une date récente. Elle, qui d'habitude avait un flair scientifique si sensible, s'était enfoncé des tampons d'ouate imbibés d'hostilité à l'art » (p. 342).

2. L'appel lancé en 1993 par Heike HÜLZER-VOGT (« Réflexions sémantiques d'un romaniste : Leo Spitzer (1887-1960) sur le changement de sens », *Histoire, épistémologie, langage*, n° 15, 1993, p. 131-151) semble avoir été mieux entendu en Allemagne (voir notamment Hurch BERNHARD, *Leo Spitzers Briefe an Hugo Schuchardt*, Berlin, Walter de Gruyter, 2006) qu'en France.

Françoise DUFOUR

DE L'IDÉOLOGIE COLONIALE À CELLE DU DÉVELOPPEMENT

L'Harmattan, 276 p.

L'objet de cet ouvrage est le discours « des relations de dominance coloniale et postcoloniale que la France a entretenues avec une partie du continent africain » (9). L'hypothèse principale est que l'idéologie coloniale s'est recomposée dans le discours contemporain du développement, ce qui pose la question théorique de la continuité ou discontinuité entre ces deux moments de discours. Le livre s'inscrit dans la veine d'une analyse du discours (A.D.) soucieuse d'observer les articulations entre langage et idéologie, en réhabilitant notamment un des concepts clé de l'A.D. historique, quelque peu oublié : celui de formation discursive, que l'auteure veut rendre à nouveau opérationnel. Le recours à ce concept réactive du coup celui d'idéologie, revendiqué par F. Dufour en dépit du risque qu'il comporte pour l'analyste, incapable de se positionner lui-même en dehors de tout positionnement idéologique. Ce risque est ouvertement assumé dans ce travail.

Le « langage du développement », ou encore « discours développementiste » (11) (débats, allocutions, rapports, entretiens, enquêtes, statistiques), est ici envisagé dans son rôle agissant, dans sa dimension pragmatique qui fait qu'il participe activement de cet état de fait qu'est la domination coloniale et son maintien dans le post- ou le néocolonialisme. De là naît le choix d'ancrer l'observation des idéologies dans les matérialités langagières, c'est-à-dire les marques du discours qui fonctionnent comme indices de points de vue, de prises de position, de subjectivité ou de représentations sociales : dénominations, déjà-dits, désinences verbales, marqueurs de subjectivité, etc.

L'idéologie coloniale est retracée à travers ses différents stades : la construction du discours colonial (fin du XVIII^e et début du XIX^e), la reconfiguration avec l'expansion coloniale (III^e République) et la recomposition de la matrice discursive à partir des années 1950 dans le cadre des relations bilatérales, ensuite dans le cadre des relations multilatérales dans des programmes d'aide au développement. C'est donc du discours néocolonialiste que naît l'objet de cette recherche, perçu comme le produit d'une tradition coloniale bâtie sur une formation discursive qui a mutée au fil du temps.

Le premier chapitre constitue une mise au point du cadre théorique. La reconstruction du contexte de surgissement de l'A.D. permet de souligner ses enjeux originaux : l'observation et la description de l'idéologie, des mentalités, des pratiques sociales qui, toutes, prennent forme en discours. Ce programme initial de l'A.D., fortement lié à une vision elle-même idéologique du monde où prévalaient les rapports de force (et qui était la marque de fabrique de l'école française), a progressivement perdu de sa valeur, la *critical discourse analysis* ayant pris le relais de l'engagement politique. Cet engagement est ici réhabilité et assumé de façon ouverte, sans nier le positionnement idéologique propre au chercheur.

Le chapitre 2 aborde les relations de « dominance » entre la France et l'Afrique, relation paradoxale s'il en est puisqu'elle est prise entre le projet civilisateur et la raciologie, entre universalisme et relativisme (39). Le projet colonisateur n'a pu être mené sans l'idée de ce projet civilisateur, lequel repose à son tour sur l'idée de progrès, notion idéologique s'il en est. C'est ici que le discours révèle toute sa force pragmatique, car « si la domination s'exerce par des actes, des faits, des pratiques qui modifient la vie économique et sociale des populations assujetties », ces pratiques reposent à leur tour et sont légitimées par des discours. Et, de la même façon que les discours font le monde, ils conservent la mémoire des pratiques qu'ils ont contribué à construire. C'est donc dans le retraçage du fil interdiscursif — et non dans ce qu'il *dit* — que l'analyste trouve une cohérence entre le discours colonial et le discours du développement.

À partir de la décolonisation, le rôle de la France ne cesse d'être ambigu, car elle maintient sa présence dans les pays africains à travers l'aide au développement dans les domaines économique, politique et culturel. Dans les représentations contemporaines sur l'Afrique, l'idée de « développement » ne fait que reproduire l'idéologie coloniale liée à l'idée de progrès (50). Autour de ce terme s'étale une pléthore de désignants qui expriment la problématique de la dépendance politico-économique : *pays sous-développés*, *pays en voie de développement*, *tiers monde* et, implicitement, *Sud* (54). Les différents programmes de sens de ces dénominations participent de la mise en place d'un système de représentations bipolaire, qui oppose les peuples *sauvages/primitifs/arriérés*, etc. aux sociétés *civilisées*.

Le chapitre 3 analyse les modes de recomposition de la formation discursive coloniale dans le discours du développement, à travers le repérage d'« échos de mémoire » (74). Pour construire des observables, l'auteure fait appel aux concepts de dialogisme, d'interdiscours et de notion. Les deux premiers sont envisagés selon les options théoriques de l'école praxématique : alors que le dialogisme est une forme marquée de rapport à la parole d'autrui (par le biais de la négation, les temps verbaux ou le détournement, par exemple), l'interdiscours « n'apparaît que sous forme d'effets de mémoire » (69). Ce dernier est ainsi un phénomène moins repérable, plus diffus car il réside dans l'actualisation de sens stockés dans la mémoire sociale. Quant aux *notions*, concept emprunté à A. Culioli, il s'agit de représentations non conscientes qui organisent le monde phénoménal et qui n'émergent qu'en discours. L'auteure le met en rapport avec le concept de *prédiscours* de M.-A. Paveau, qui désigne également des représentations, des savoirs et des connaissances, pas spécialement linguistiques mais qui orientent toutes nos productions langagières.

Ces concepts permettent de retracer les discours qui sous-tendent une dénomination telle que *pays les moins avancés*, qui fait appel au paradigme du progrès qui avait légitimé les pratiques coloniales. Le terme *développement* lui-même étant porteur de programmes de sens liés au colonialisme, il constitue une « impasse lexicale » (76) pour un locuteur qui voudrait y échapper. La dénomination *pays en voie de développement* révèle par ailleurs son appartenance à la formation discursive coloniale en ce qu'elle maintient le rapport Autre/Même présent dans les dénominations de personnes. La voie du développement s'avère ainsi être celle du progrès, dictée depuis le pôle dominant, même si la recomposition discursive permet maintenant d'atteindre idéalement le domaine notionnel du progrès (puisque ces pays sont *en voie* de développement).

Le chapitre 4 aborde la matrice discursive coloniale, notamment à partir des modalités de construction de l'Autre qui se constituent déjà au XVIII^e dans les relations de voyage, les discours des Lumières et les discours des naturalistes-anthropologues. Dans les récits de voyage, la perception du monde nouveau est ponctuée par le constat de la différence, la stéréotypie et l'écart culturel, qui met la nouveauté en position d'altérité. Ce domaine notionnel se dessine notamment à travers

des catégorisations de l'Autre (*peuplades sauvages, société grossière, premières nations connues*) et du Même (*peuple plus éclairé, peuples policés, peuples actuels de l'Europe*) (107). Avec une grande force performative, ces actes de nomination « découpent le monde en deux grandes catégories » (*ibid.*), qui ne sont cependant pas étanches puisque le propre du progrès humain est de se rapprocher de l'état de civilisation. Ce discours est ainsi bâti sur une contradiction fondamentale, qui correspond au « positionnement ambigu de l'idéologie des Lumières au sujet du droit naturel [...] qui prône l'égalité pour tous les hommes, mais qui la conçoit à son image et qui colonise » (108).

Le chapitre 5 analyse les nombreuses injonctions relatives à l'expansion coloniale, appuyées sur des arguments tels que le rang de la France, son appartenance au groupe des races supérieures ou encore son rôle civilisateur. Elles révèlent à quel point ces causes desservent un argument économique : le commerce comme vecteur de civilisation devient un topos des discours coloniaux, mais il s'appuie en effet sur une stéréotypie bien ancrée discursivement des « races noires » (réfractaires au progrès, paresseuses, au stade de l'enfance, etc.).

Au fur et à mesure que le système mondial se recompose, ces topos disparaissent du discours politique. Or, selon l'hypothèse présentée au début de l'ouvrage, la matrice discursive demeure sous d'autres formes. Le chapitre 6 pose ainsi la question de savoir s'il s'agit « d'une recombinaison ou bien de l'ébauche d'un nouvel ordre du discours ? » (181). Or depuis le début de l'ouvrage, tout semble confirmer la première hypothèse. Mais à un monde nouveau correspondent de nouvelles dénominations, qui ne sont pourtant que le produit d'un « recyclage des formes anciennes » (197). Ainsi, écrit Dufour, les formes *développement* et *coopération* « sont reformulées par des caractérisants anciens empreints de mémoire discursive coloniale » (*ibid.*).

Le chapitre 7 avance l'hypothèse que « la notion de *développement* remplace et recompose celle de *civilisation* [...] dans les discours post-coloniaux, le nom *développement* devient le terme opérateur des discours, porteur du prédicat notionnel qui inclut dans son champ les valeurs de paix, de sécurité, de prospérité » (231). Si le lecteur reste un peu sur sa faim en ce qui concerne cette dernière démonstration, et aurait souhaité lire plus d'exemples issus du corpus sur le développement (puisque c'est l'analyse du corpus colonial qui prédomine), il est certain que la seule formulation de l'hypothèse enrichit nos grilles de

lecture des discours coloniaux (dont nous constatons à l'heure actuelle la persistance) et des interactions qu'il entretient avec d'autres discours contemporains, notamment en regard de ce qui peut être dit dans l'espace social.

Tenant compte de l'actualité du discours postcolonial, de la survivance du discours colonial (*i.e.* le discours prononcé à Dakar par Nicola Sarkozy) et du surgissement de nouveaux contre-discours (altermondialiste, non gouvernemental, du commerce juste ou encore discours tiermondiste), nous pouvons penser que le vœu de l'auteure de voir cet ouvrage nourrir des analyses variées en viendra à se concrétiser.

Laura CALABRESE STEIMBERG
Université Libre de Bruxelles

cahiers de **praxématique**

N° 1 — 1983. **Positions de la praxématique**

R. LAFONT, L'à-dire et le temps du silence : pour une linguistique de la parole productrice. • F. GARDES-MADRAY, Circulation et réglage du sens. • P. SIBLOT, « Économie des échanges linguistiques » et praxématique. (Épuisé).

N° 2 — 1984.

F. GARDES-MADRAY, Un exemple de communication oraculaire : l'épître à Philémon. • A. ELIMAM, Le dynamisme du passif. • J. M. MARCONOT, Le praxème « chômage ». (Épuisé).

N° 3 — 1984.

J.-M. BARBÉRIS, F. GARDES-MADRAY, R. LAFONT, P. SIBLOT, Terminologie praxématique. • J. BRES, Bibliographie raisonnée • M. VERDELHAN, Questions sur la performativité ou la performativité comme jeu de société. • A. ELIMAM, Compte rendu. (Épuisé ; réédition 1989, CONCEPTS DE LA PRAXÉMATIQUE).

N° 4 — 1985.

R. LAFONT, Le langage et le temps : le temps du langage. J.-M. BARBÉRIS, Expression du topos et orientation syntaxique. • M. HENRY, La production praxémique d'un toponyme : Ladrecht. • J. BRES, Stratégie narrative, en interaction verbale, d'un sujet en situation de conflit identitaire : La fable d'identité. (Épuisé).

N° 5 — 1985. **Conflits diglossiques et production textuelle**

R. LAFONT, Quatre propositions pour l'analyse praxématique de la diglossie (et du texte diglossique). • Le texte littéraire en situation diglossique. • J. C. C. MARIMOUTOU, Texte et contre-texte en situation diglossique. • P. CELLIER, Dyglossie réunionnaise. • D. BAGGIONI, L'élaboration d'un dictionnaire bilingue créole-français. A. ELIMAM, Anomie et systémativité : la hantise de la norme. • P. SIBLOT, Mises en texte de la pluriglossie dans la littérature coloniale. • Ph. GARDY, Lei cascaveus de l'estiu. • I. NEU-ALTENHEIMER, Remarques sur la conscience diglossique en Catalogne au XIX^e siècle. • G. THIERS, Les leçons de A PAGINA BIANCA / LA PAGE BLANCHE, texte bilingue.

N° 6 — 1986. **Pratiques discursives et déterminations idéologiques** Numéro coordonné par J. Bres

P. SIBLOT, « Moi général de Gaulle, soldat et chef français, j'ai conscience de parler au nom de la France ». • B. GARDIN, Production dialogique du sens et travail du praxème. • J. BRES, Récits de différends, récits de la différence : production narrative et interpellation de l'ethnotype raciste. • Lectures et points de vue • R. LAFONT, Cl. Hagège, *L'homme de paroles, contribution*

linguistique aux sciences de l'homme (Fayard, 1985). • P. SIBLOT, P. Charaudeau, *Langage et discours* (Hachette, 1983).

N° 7 — 1986. **Praxématique et psychomécanique du langage** Numéro coordonné par F. Gardes-Madray

R. LAFONT, Opérativité psychomécanique du concept de praxème. • A. JACOB, Temps opératif et temps existentiel. • R. VALIN, Fonction ordinatrice du temps opératif. • J. M. BARBÉRIS et F. GARDES-MADRAY, Ratages d'actualisation et évitement des temps et des personnes en production discursive orale. • A. JOLY et D. O'KELLY, Anaphore et argumentation : DO dit emphatique en anglais moderne. • Lectures et points de vue • P. SIBLOT, J. Picoche, *Structures sémantiques du lexique français* (Nathan, 1986). (Épuisé).

N° 8 — 1987. **Théories et fonctionnements du nom propre** Numéro coordonné par P. Siblot

P. FABRE, Théorie du nom propre et recherche onomastique. • H. CURAT, Nom propre et article. • P. A. TAGUIEFF, Le titre, le type et le nom. Problèmes d'une théorie du nom propre. • Ph. GARDY, Réflexions à propos d'un « toponyme » : Larzac. Le nom impropre ? • R. LAFONT, Jeux onomastiques sur la frontière. • P. SIBLOT, De la signifiante du nom propre. (Épuisé).

N° 9 — 1987. **Espace, es-tu là? La localisation.** Numéro coordonné par J.-M. Barberis

Ch. GOODWIN, La référence exophorique comme procédé interactif. • J.-M. BARBÉRIS, Deixis spatiale et interaction verbale : un emploi de « là ». • J.-M. MIOSSEC, L'espace dans la tête : géographies des représentations. • B. POTTIER, Chronologie de pensée et localisation. • A. ELIMAM, Localisation et processus d'allègement topologique de la langue. (Épuisé).

N° 10 — 1988. **Interactions théoriques, interrogations épistémologiques** (dir. F. Gardes-Madray)

J. LOJKINE, Éléments pour une approche matérialiste des processus symboliques. • J. BRES, Bakhtine, une paternité rétrospective pour la praxématique ? • F. GARDES-MADRAY, Temps, langage et praxis. • P. SIBLOT, Sémiotique et praxématique : l'analyse du sens entre idéalisme et matérialisme. • R. LAFONT, La démarche pragmatique : de quatre concepts absents. • J.-M. BARBÉRIS et F. GARDES-MADRAY, Praxématique et analyse textuelle : les concepts de discours et d'énonciation historique. • Lectures et points de vue • R. LAFONT, Claude Hagège ; *Le français et les siècles* (Éd. Odile Jacob, 1987). (Épuisé).

N° 11 — 1988. **Du récit, encore** Numéro coordonné par J. Bres

M. H. GOODWIN, L'enchâssement des récits dans les processus sociaux plus larges. • B. VERINE, La fabulation d'une ineffable identité : même, autre et soi-même dans *Le noyé le plus beau du monde* de Gabriel Garcia Marquez. • R. LAFONT, *Le Rouge et le Noir* : le sens d'une formule. • J. BRES, À la recherche de la narrativité : éléments pour une théorisation praxématique. • F. DUCROS, Poésie : récit excédé. • Lectures et points de vue • J. BRES, De l'identité narrative : P. Ricœur, *Temps et Récit*. (Épuisé).

N° 12 — 1989. **Réglage et dérèglements du sens** Numéro coordonné par P. Siblot

M. TOURNIER, Aux sources du sens, l'étymologie sociale. • B. GARDIN, La production d'une « maxime » en diachronie. • M. de FERNEL, Actes de langage et théorie du prototype : l'exemple du compliment. • G. KLEIBER, Référence indirecte ou de la divergence sur les anaphores divergentes. • J. PICOCHÉ, Polysémie n'est pas ambiguïté. • P. SIBLOT, Isotopie et

réglage du sens. • Lectures et points de vue • F. GARDES-MADRAY, B. Gardin, *Langage et travail, Études sociolinguistiques de discours ouvriers en entreprise*. (Épuisé).

N° 13 — 1989. **Tu causes, tu causes... Sur l'interaction verbale** Numéro coordonné par J. Bres et F. Gardes-Madray

E. ROULET, Une forme peu étudiée d'échange agonale : la controverse. • J. BRES, La narrativisation de la scène interlocutive. De ce que l'on fait (parfois) en racontant quelque chose. • C. KERBRAT-ORECCHIONI, Le principe d'interprétation dialogique. • J.-M. BARBÉRIS, Espace de l'interaction chez Goffman. • E. PULCINELLI-ORLANDI, La parole à plusieurs tranchants. Les formes du silence. • F. GARDES-MADRAY, Vous avez dit dialogue ? De *Dia-logiques* à *Théorie de l'agir communicationnel* : une difficile prise en compte de la polyphonie. (Épuisé).

N° 14 — 1990. **La linguistique insatisfaite** Numéro coordonné par Robert Lafont

B. SCHLIEBEN-LANGE, La théorie des activités communicatives de Habermas et la linguistique. • Y. SCHWARTZ, Place, formes et fonctions du langage et de la communication dans les activités de travail. • P. LAURENDEAU, Métalangage et matérialisme dialectique en linguistique énonciative. • A. ELIMAM, Enjeux épistémologiques de la théorie du praxème. • R. LAFONT, Vers une linguistique de la parole : le thème et les trois instances de l'endothème. • L. NUSSBAUM et G. PUIG IMORENO, Quelle linguistique pour la sociolinguistique ? Lectures et points de vue • W. WICKLER, *Dialekte in Tierreich. Ihre Ursachen und Konsequenzen* (R. LAFONT). (Épuisé).

N° 15 — 1990. **Le langage et le réel** Numéro coordonné par P. Siblot

A. JACOB, Le langage et la réalité ; une approche anthropo-logique. • X. MIGNOT, Sur « le langage et le réel » : quelques réflexions d'ordre épistémologique. • P. SIBLOT, Une linguistique qui n'a plus peur du réel. • J. NINIO, Petit inventaire biolinguistique. • H. MONTAGNER, Quelques données nouvelles sur la genèse et les régulations des processus de communication chez le jeune enfant. • L. DANON-BOILEAU, La construction de la représentation du réel dans les premiers mois de l'enfant. • J. RETHORE, La représentation, en langue, de l'objet réel et de l'objet de représentation. B. POTTIER, Le réel, le conceptuel et l'énonciation. • H. MESCHONNIC, Notes, brièvement, autour du langage et autour du réel. • F. DUCROS, « Nul ne témoigne pour le témoin ». • P. TORREILLES, Le langage poétique et le réel. • Lectures et points de vue • J. BRES, *À la recherche de la narrativité* (B. GARDIN) • B. N. GRUNIG, *Les mots de la publicité* (P. SIBLOT) • G. KLEIBER, *Sémantique du prototype* (P. SIBLOT) • G. PIERRA, *Paroles en jeu* (J. M. PRIEUR) • J. RICHARD-ZAPPELLA, *La construction de l'opinion publique dans le sondage* (M. HENRY). (Épuisé).

N° 16 — 1991. **Cohérences discursives** Numéro coordonné par J.-M. Barberis

M. E. CONTE, Anaphores dans la dynamique textuelle • P. SIBLOT, Les parties et le tout. De l'isotopie aux réseaux praxémiques. • G. VIGNAUX, Cohérence discursive et cohésion langagière. Des opérations rhétoriques aux opérations cognitives. • L. DANON-BOILEAU, M.-A. MOREL, *Sur et pour*, indices de cohérence discursive. • J.-M. BARBÉRIS, L'oral en cadences, ou : « ratage » et régulation du discours. • Lectures et points de vue • F. GAUDIN, *Terminologie : des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles* (M. BOUVERET). (Épuisé).

N° 17 — 1991. **Le même et l'autre en discours** Numéro coordonné par J. Bres

A. TABOURET-KELLER, Langue, miroir, discours, les lieux du même et du semblable. • P. CHARAUDEAU, La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre. • T. A. van DIJK, Discours de l'élite et racisme. • E. PULCINELLI ORLANDI,

Les Amériques et les européens : un clivage de sens ou la danse des grammaires. • J. BRES, Des stéréotypes sociaux. • D. BAGGIONI, Ethno- et sociotypes dans les créoles et français des îles de l'océan indien. • R.-M. MARX, Production d'ethnotypes en situation de contact et de conflit de langues au Sud-Togo. P. SIBLOT, Entre territoires des uns et territoires des autres. • Lectures et points de vue • J. C. C. MARIMOUTOU, *Le roman réunionnais, une problématique du même et de l'autre. Essai sur la poétique du texte romanesque en situation de diglossie* (B. de SIGOYER). • F. FRANÇOIS et al., *La communication inégale* (J. RICHARD-ZAPPELLA). • R. LAFONT, *Le Dire et le Faire* (J. KREMnitz). (Épuisé).

N° 18 — 1992. **Langage, cognition, expérience pratique** Numéro coordonné par J.-M. Barberis et F. Madray-Lesigne

L. TALMY, Les relations entre grammaire et cognition. • C. VANDELOISE, Orientation en miroir et objets manufacturés : une hypothèse. • F. MADRAY-LESIGNE, Hypertrophie de « Je » et dérive du sujet. Dire la torture, torture de dire. • J.-M. BARBERIS, Sous la grammaire des expressions spatiales : la ville vécue. • L. MILROY, LI WEI, Choix de la langue et réseaux sociaux dans la communauté chinoise du Tyneside : développement d'un modèle explicatif. • Lectures et points de vue • C. KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales*, vol. 1, A. Colin, Paris, 1991 (J. BRES). • Ch. PLANTIN, *Essais sur l'argumentation*, Kimé, Paris, 1990 (X. MIGNOT). • P. CHARAUDEAU et al. *La Télévision. Les débats culturels « Apostrophes »*. Didier Érudition, collection Langages, Discours et Sociétés, C. A. D., 1992 (Ch. ROLOT et F. RAMIREZ). (Épuisé).

N° 19 — 1992. **Le passé composé** Numéro coordonné par J. Bres

M. WILMET, Le passé composé : histoire d'une forme. • C. VET, Le passé composé : contextes d'emploi et interprétation. • H.-G. OH, Recherche contextuelle des valeurs du passé composé. • J.-P. BRONCKART, Les valeurs discursives du passé composé : une approche de psychologie du langage. • J. BRES, Du zapping passé composé / présent en récit conversationnel. • D. VÉRONIQUE, L'expression du passé en mauricien. • T. LATTES, Parfait et passé : liens de parenté. • Lectures et points de vue • M. A. MOREL et L. DANON-BOILEAU (éd.), *La deixis*, Paris, PUF, 1992. (P. KIRTCHUCK). • H. BOYER avec la collaboration de G. BAYO, *Éléments de sociolinguistique ; langue, communication et société*, Paris, Dunod, 1991. (P. DUMONT). • H. CURAT, *Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne, essai de sémantique grammaticale* (T. ARNAVIELLE). (Épuisé).

N° 20 — 1993. **Le bien dire** Numéro coordonné par B. Gardin

R. LAFONT, Plaisir au thème ou les jeux du balcon. • B. GARDIN, Le bien dire : essai de circonscription. • A. AUCLIN, Au petit bonheur du bien dire, note sur le traitement du « bien dire » en analyse pragmatique du discours. • G. SIARY et F. VERGNAUD, Quand faire, c'est dire : Confucius et la Rectitude des noms. • J. AUTHIER, Du je de l'intention au jeu de hasard : figures méta-énonciatives du « bien-dire ». • F. LAROUSSI, L'alternance de langues : une stratégie stylistique. • J.-M. ÉLOY, Politique linguistique : Que faire de « la qualité de la langue » ? • Lectures et points de vue • A. JACOB, *Temps et langage. Essai sur les structures du sujet parlant*, Armand Colin, 1992, (J. BRES) • S. BONNAFOUS, *L'immigration prise aux mots — Les immigrés dans la presse au tournant des années 80*, Paris, Kimé, 1991 (C. LAVERGNE) • *Sprache Als Arbeit* — Traduction allemande de *Le Travail et La Langue* de Robert Lafont, Barumüller, 1992 (P. SIBLOT) • P. DUMONT, *La francophonie par les textes*, EDICEF / AUPELF, 1992, (P. SIBLOT).

N° 21 — 1993. **Lexique et représentation des connaissances** Numéro coordonné par P. Siblot

S. AUROUX, Des listages d'objets aux dictionnaires de langues. • J. PICOCHÉ, Analyse lexicale et perception de la réalité. • P. DUMONT, Visions du monde et recompositions lexi-

cales dans le français d'Afrique. • K. FALL et M. BUYCK, Prototypicalité des représentations dans la mise en discours d'un lexème. • M. NOAILLY, Des divers modes de la coordination nominale, observés dans leur relation aux objets de référence. • S. BRUXELLES, O. DUCROT, P.-Y. RACCAH, Argumentation et champs topiques lexicaux. • D. DUBOIS, Lexique et catégories naturelles : représentations ou connaissances ? • L. DANON-BOILEAU et A. MOHAMADOU, Façons de penser, façons de parler : les classes nominales du peul • P. SIBLOT, La linguistique peut-elle traiter de la « représentation des connaissances dans le lexique » ? • Lectures et points de vue • J. AUTHIER-REVUZ, *Les non-coïncidences du dire et leur représentation méta-énonciative. Étude linguistique et discursive de la modalisation autonymique* (1992, thèse d'État) (J. BRES). • J.-M. LÉARD *Les gallicismes : étude syntaxique et sémantique*, Éd. Duculot, Paris, Louvain La Neuve, 1992 (M. NOAILLY). • B. MAURER, *Le français et les langues nationales à Djibouti : aspects linguistiques et sociolinguistiques* (1993, thèse de doctorat) (P. DUMONT). (Épuisé).

N° 22 — 1994. **Autour du verbe : théorie et implémentation** Numéro coordonné par R. Panckhurst

F. SEGOND, Traitement des verbes dans une grammaire catégorielle du français : le coup de GRACE • Ph. BLACHE, Le verbe en HPSG : nucleus d'un système lexicalisé • Gabriel G. BÈS, Les tables de Méthodes en syntaxe : introduction à un mode d'emploi • Ph. ALCOUFFE et B. REVELLIN FALCOZ, Notion de position du modèle GENELEX et structuration d'une base de données syntaxique issue des Tables du LADL • R. PANCKHURST, Une structure de classification verbale basée sur des contrastes • P. OUELLET, A. EL ZAÏM, H. BOUCHARD, La représentation des actes de perception : le cas de paraître • J.-J. FRANCKEL, Effets sur le sens des verbes et la structuration de la relation prédicative de l'alternance sujet prédicatif/sujet non-prédicatif. • Lectures et points de vue • C. FUCHS, L. DANLOS, A. LACHERET-DUJOUR, D. LUZZAT, B. VICTORRI, *Linguistique et traitements automatiques des langues* (J. P. CHANOD) • A. ABEILLÉ, *Les nouvelles syntaxes : grammaires d'unification et analyse du français*. (D. ESTIVAL) • F. TOLLIS, *La parole et le sens, le guillaumisme et l'approche contemporaine du langage* (F. MADRAY-LESIGNE) • M. ARRIVE, *Réformer l'orthographe?* (C. DÉTRIE). (Épuisé).

N° 23 — 1994. **La négation et ses marges : absence, écart, rupture** Numéro coordonné par L. Danon-Boileau

P. SIBLOT, L'éloquence des silences. • J.-M. BARBÉRIS, Être là sans y être, mise en scène de la présence et de l'absence dans *Così fan tutte*. • L. DANON-BOILEAU, C. CHAUVIN, S. ORIEZ, É. VIALLETON, Franchir l'écart. • C. DELMAS, Autour du « manque » en anglais. • M.-A. MOREL, *PAS* et *NE...PAS* en français oral. • A. LANCRI, Négation, Non-existence et Structuration en *Égyptien Ancien*. • C. HYBERTIE, M. BASTÜRK, L'opérateur de négation *degil* (*ne pas être*) en turc. • Lectures et points de vue • C. KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales*, tomes 2 et 3, Armand Colin, 1992, 1994, (C. DÉTRIE). • D. VINCENT, *Les ponctuels de la langue et autres mots du discours*, Nuit Blanche Éditeur, Québec, 1993, (C. CHARNET). • M.-N. GARY-PRIEUR, *Grammaire du nom propre*, PUF, 1994, (M. NOAILLY). • K. JONASSON, *Le nom propre. Construction et interprétations*, Éd. Duculot, Paris, Louvain-la-Neuve, 1994, (P. SIBLOT). • G. BERGOUNIOUS, *Aux origines de la linguistique française*, Pocket, Agora, Les classiques, 1994, (P. FABRE).

N° 24 — 1995. **Référence, inférence : l'anaphore associative** Numéro coordonné par G. Kleiber & C. Schnedecker

A. BERRENDONNER & M.-J. REICHLER-BÉGUELIN, Accords « associatifs ». • M. CHAROLLES & I. CHOI, Les SN indéfinis peuvent-ils fonctionner comme anaphores associatives ? • G. KLEIBER, Anaphore associative : thèse lexico- stéréotypique : oui, *mais*.

• P. BOURSTIN, L'anaphore associative est-elle soluble dans la linguistique contrastive? • M. BIANCO & C. SCHNEDECKER, Approches psycho-linguistique et linguistique du traitement de l'anaphore associative : une revue des questions. • D. DUBOIS & F. LAVIGNE-TOMPS, Aspects psycholinguistiques de l'anaphore associative : représentations, contexte et inférences. • M. EYTAN, Anaphore associative : une tentative de formalisation via la DRT. • Bibliographie générale. • Lectures et points de vues • S. BRANCA-ROSOFF, N. SCHNEIDER, *L'écriture des citoyens*, Klincksieck, 1994, 306 p. (A. STEUCKARDT) • N. CATACH (éd.), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Larousse, 1994, 1 327 p. (C. DETRIE) — *International journal of the sociology of language* 109, Mouton de Gruyter, 1994, 186 p., *La linguistique* 30, PUF, 1994, 176 p. (B. BRES). • D. LEEMAN-BOUIX, *Grammaire du verbe français : des formes au sens — Modes, aspects, temps, auxiliaires*, Nathan, 1994, 224 p. (R. PANCKHURST). • J. BRES, *La narrativité*, Duculot, 1994, 201 p. (N. KHADDA). • R. LAFONT, *Il y a quelqu'un. La parole et le corps*, Langue et praxis, 1994, 358 p. (B. GARDIN).

N° 25 — 1995. **S'approprier la langue de l'autre** Numéro coordonné par C. Charnet

Violaine de NUCHEZE, La communication en contextes pluriculturels : interrogations méthodologiques. • U. DAUSENDSCHÖN-GAY, La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues. • M.-T. VASSEUR, Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension. • B. PY, Quelques remarques sur les notions d'exolingisme et de bilinguisme. • C. CHARNET, Restituer la langue de l'autre ou comment faire face à un résumé en langue étrangère. • D. BAGGIONI, Du concept de « communication exolingue » à l'opposition « locuteurs endolingues/ locuteurs exolingues » : l'exemple de la francophonie mauricienne. • R. LAFONT, La description praxématique des langues : l'exemple du latin classique. • Lectures et points de vue • C. KERBRAT-ORECCHIONI et C. PLANTIN, *Le trilogue*, Presses universitaires de Lyon, 1995, 332 p. (C. DETRIE). • C. FUCHS & B. VICTORRI (éd.), *Continuity in Linguistic Semantics. Lingvisticae Investigationes : Supplementa* Vol. 19 John Benjamins Publishing Company (Amsterdam/Philadelphia), 1994, 256 p. (D. SAVEY). • C. FUCHS, *Paraphrase et énonciation*, Ophrys, 1994, Paris, 185 p. (C. CHARNET). • J.-C. CHEVALIER, *Histoire de la grammaire française*, Que sais-je?, 1994, 128 p. (J. CARAGUEL).

N° 26 — 1996. **Les mots et la scène** Numéro coordonné par B.-N. Grunig

C. KERBRAT-ORECCHIONI, Dialogue théâtral vs dialogues ordinaires. • C. DÉTRIE, Théâtre et travail du sens : de quelques représentations dans le théâtre classique et postclassique. • A. GRÉSILLON, De l'écriture du texte de théâtre à la mise en scène. • M. CORVIN, La parole visible ou : la théâtralité est-elle dans le texte? • I. VODOZ, Vacillements de l'identité : jeux de la première personne dans quelques versions d'*Amphitryon*. • T. GALLEPE, Les incidences des didascalies dans la mise en scène de la parole. • Lectures et points de vue • M. LAFOREST (éd.) *Autour de la narration*, Québec : Nuit blanche Éditeur, 1996, 172 p. (J. BRES). • C. HAGEGE, *L'enfant aux deux langues*, Paris : Éditions Odile Jacob, 1996, 298 p. (J. BRES).

N° 27 — 1996. **Syntaxe et figuration du monde** Numéro coordonné par M. Noailly

A. MONTAUT, Le rôle du contrôle du procès et du facteur Temps-Aspect-Mode dans la morpho-syntaxe en indo-aryen. • M.-F. DELPORT, L'alternance du possessif et de l'article en espagnol. • M.-N. GARY-PRIEUR, Figurations de l'individu à travers différentes constructions du nom propre en français. • M. NOAILLY, Le vide des choses. • P. BOURSTIN, Que représentent les pronoms « anaphoriques » de l'allemand? • A. BORILLO, Le déroulement temporel et sa représentation spatiale en français. • P. COTTE, Système de la syntaxe et refiguration du monde. • Lectures et points de vue • M. NOAILLY (éd.), *Nom propre et nomination*. Actes du colloque de Brest (21-24 avril 1994), 1995, 377 p. (P. FABRE). • Georges KLEIBER *Anaphores et*

pronom, Louvain-la-Neuve (P. BOURSTIN). • C. HAGEGE *An Essay on the Human Signature in Linguistic Morphogenesis*, John Benjamins, Amsterdam / Philadelphie, 1993, XII et 283 p. (J.-M. BARBÉRIS). • C. FUCHS, *Les Ambiguïtés du français*, Ophrys, 1996, 184 p. (C. DETRIE). • D. CREISSELS *Éléments de syntaxe générale*, PUF, Paris, 1995, 332 p. (M. NOAILLY).

N° 28 — 1997. **La contextualisation de l'oral** (Numéro coordonné par J.-M. Barbéris, Montpellier III, M. A. Morel, Paris III)

L. FAURÉ, Le corpus *Sérignan I* : présentation et transcription. • F.-E. MÜLLER, Interaction de service et conversation spontanée. • V. TRAVERSO, Des échanges à la poste : dialogues, trilogues, polylogue(s) ? • M.- A. MOREL, Les deux stratégies intonatives des dialogues à la Poste. • M. DE FORNEL, J. LÉON, Des questions- échos aux réponses-échos. Une approche séquentielle et prosodique des répétitions dans la conversation. • L. FAURÉ, Les interjections à l'oral : quelles valeurs pour les vocalisations ? • M.-J. BARBÉRIS, « Faire voir » : la communication des connaissances, entre dire et montrer. • R. LAFONT, Le corps et la lettre. Dynamique et bouclage de l'actualisation. • Lectures et points de vue • C. TOURATIER, *Le système verbal français* (Description morphologique et morphématique), 1996, Armand Colin (Collection U série Linguistique), 254 p. (X. MIGNOT). • J.-M. PRIEUR, *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, 1996, Université Paul-Valéry, Montpellier, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français langue étrangère, Série Langages et Cultures, 186 p., (A. TABOURET-KELLER). • H. BOYER (éd.) 1996, *Sociolinguistique. Territoire et objets*, Lausanne / Paris, Delachaux et Niestlé. (B. MAURER). • J.-C. CHEVALIER, M.-F. DELPORT, *L'horlogerie de Saint Jérôme*, 1995, Paris : L'Harmattan, « Sémantiques », 220 p. (S. SARRRAZIN). • B. VICTORRI et C. FUCHS, *La polysémie. Construction dynamique du sens*, 1996, Hermès, 220 p. (M. BOUVERET). • K. FALL, J.-M. LEARD et P. SIBLOT (éd.), *Polysémie et construction du sens, Praxiling*, Université Paul-Valéry Montpellier III, 1996, 193 p. (M. BOUVERET). • G. HAZAËL-MASSIEUX, *Les créoles, problèmes de genèse et de description*, Publications de l'Université de Provence, 1996, 374 p. (C. DÉTRIE).

N° 29 — 1997. **Le système verbal selon G. Guillaume. Lectures critiques** Numéro coordonné par J. Bres

A.-R. DELBART et M. WILMET, *Imparfait et passé simple* chez Gustave Guillaume : un couple mal assorti. • D. O'KELLY, L'aspect en question(s) ? Relecture de *Temps et verbe* de G. Guillaume. • Jean C. CHEVALIER, Représentation temporelle de l'aspect immanent et de l'aspect transcendent. • R. LOWE, Chronogénèse et schématisation : la représentation du temps d'univers et du temps d'événement aux chrono thèses indicative, quasi-nominale et subjonctive. • O. SOUTET, La diachronie, « preuve » et épreuve de la théorie guillaumienne du verbe français. • P. LE GOFFIC, Temps, temps vécu, temps linguistique. À propos des conceptions de G. Guillaume et de E. Minkowski. • J. BRES, Ascendance / descendance ; incidence / décadence : affaires de couples... • M. TOUSSAINT, Le sujet du temps. • Lectures et points de vue • A. BOONE et A. JOLY, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, Paris : l'Harmattan, 1996, 445 p. (J. BRES) • D. BAGGIONI, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot, 1997. (B. MAURER) • M. FAYOL, Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, Presses universitaires de France, 1997 (Annie Piolat).

N° 30 — 1998. **Les opérations de thématisation en français** Numéro coordonné par C. Fuchs & C. Marchello-Nizia, Paris

C. FUCHS et C. MARCHELLO-NIZIA, Présentation. • S. PRÉVOST, La notion de thème : flou terminologique et conceptuel. • P. SIBLOT, Nommer, c'est déjà prédiquer. • N. FOURNIER et C. FUCHS, Place du sujet nominal et opérations de thématisation. • A. LACHERET-DUJOUR, S. PLOUX et B. VICTORRI, Prosodie et thématisation en français parlé. • N. LE QUERLER, Le marquage syntaxique de la thématisation de l'objet dans *La Pluie d'été* de Marguerite Duras. • B. COMBETTES, Thématisation, topicalisation et éléments non référentiels :

le cas de l'adjectif détaché. • C. MARCHELLO-NIZIA, Dislocations en ancien français : thématisation ou rhématisation ?

N° 31 — 1998. **Linguistique et représentation(s)** Numéro coordonné par B. Maurer & P. Y. Raccach

B. MAURER et P. Y. RACCAH, Présentation • B. MAURER, Représentation et production de sens • J.-M. BARBÉRIS, Représenter l'espace de la ville en contexte interculturel : L'« impasse » identitaire • C. CANUT, Pour une analyse des productions épilinguistiques • P. LAURENDEAU, Théorie des opérations énonciatives et représentations : la référenciation • J.-B. GRIZE, Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation • L. MONDADA, De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte • B. LACKS, Le connexionnisme, les représentations et la question des niveaux • Lectures et points de vue • T. ARNAVIELLE, Le morphème-ant : unité et diversité. Étude historique et théorique, Bibliothèque de l'Information Grammaticale. Éditions Peeters, Louvain-Paris, 1997, 374 p. (Gilles SIOUFFI) • V. TRAVERSO, *La conversation familière*, Presses universitaires de Lyon, 1996, 254 p. (Christine BÉAL) • G. FÈVE, *Polynésie, polynésiens, hier et aujourd'hui*, L'Harmattan, 1997. (Michèle ZALESSKY) • R. LAFONT, *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris : L'Harmattan, 1997. (Jacques BRES) • H. MESCHONNIC, *De la langue française*, Paris, Hachette, 1997, 356 p. (G. SIOUFFI) • A. TABOURET-KELLER, *La maison du langage. Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Montpellier, Université Paul-Valéry, Service des publications (Série « Langages et Cultures »), 1997, 173 p. (Gabrielle VARRO) • M. WILMET, *Grammaire critique du français*, Louvain-Paris, Duculot-Hachette, 1997, 670 p. (Gilles SIOUFFI) • C. BOISSON et P. THOIRON (éd.) : *Autour de la dénomination*, travaux du CRTT, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1997, 334 p. (Sarah LEROY) — *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les carnets du Cédiscor, coordination éditoriale, Francine Cicurel et Éliane Blondel, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 209 p. (C. CHARNET).

N° 32 — 1999. **L'imparfait dit narratif. Langue, discours** Numéro coordonné par J. Bres

Jacques BRES, Présentation • Laurent GOSSELIN, Le sinistre Fantômas et l'imparfait narratif. • Sarah de VOGÜE, L'imparfait aoristique, ni mutant ni commutant. • Barbara KUSZMIDER, La neutralisation aspectuelle : les cas de l'imperfectif passé polonais à valeur perfective et de l'imparfait narratif français. • Jacques BRES, L'imparfait dit narratif tel qu'en lui-même (le cotexte ne le change pas). • Anne-Marie BERTHONNEAU et Georges KLEIBER, Pour une réanalyse de l'imparfait de rupture dans le cadre de l'hypothèse anaphorique méronomique. • Louis de SAUSSURE et Bertrand STHIOL, L'imparfait narratif : point de vue (et images du monde). • Jean-Claude CHEVALIER, « L'imparfait narratif » : à quel prix ? • Lectures et points de vue • A. ROUSSEAU (éd.), *Les préverbes dans les langues d'Europe. Introduction à l'analyse de la préverbation*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1995. ISBN 2-8011-1078-7 (P. Bourstin). • C. FUCHS (éd.), *La place du sujet en français contemporain*, Duculot, 1997 (Aleksandra Nowakowska). • A. RABATEL, *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1998, 202 pages (C. Dietrie). • B. COMBETTES, *Les constructions détachées en français*, Ophrys, 1998 (Aleksandra Nowakowska). • C. SCHNEDECKER, *Nom propre et chaînes de référence*, Klincksieck, Paris, 1997, 231 p. (Sarah Leroy). • L. ROSIER, *Le discours rapporté, histoire, théories, pratiques*, Éd. Duculot, Paris, Bruxelles, 1999, 325 p. (Agnès Bessac). • A. BATAVIA, G. PRIGNITZ, *Francophonies Africaines, Dynamiques sociolangagières*, UPRES A C.N.R.S. 6065, Collection Dyalang, 1998, 126 p. (C. Canut). • R. VION (éd.), *Les sujets et leurs discours ; énonciation et interaction*, Publications de l'Université de Provence, 1998, 261 p. (Michèle Zalesky). • M.-A. MOREL & L. DANON-BOILEAU, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*, bibliothèque de Faits de Langue, Ophrys, Paris-Gap, 1998, 231 p. (Laurent Fauré).

N° 33 — 2000. **Sémantique de l'intertexte** Numéro coordonné par I. Kanellos

Ioannis KANELLOS, Présentation • Simon BOUQUET, Y a-t-il une théorie saussurienne de l'interprétation? • Ioannis KANELLOS, De la vie sociale du texte. L'intertexte comme facteur de la coopération interprétative • François RASTIER et Bénédicte PINCEMIN, Des genres à l'intertexte • Paul SIBLOT, Les palimpsestes du texte ou les fantômes de l'interdiscours • Sophie MOIRAND, Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire • Ludovic TANGUY et Théodore THLIVITIS, Parcours interprétatifs (inter) textuels : vers une assistance informatique • Lectures et points de vue • Gabrielle VARRO et Sally BOYD (éd.), *Americans in Europe. A socio-linguistic perspective*, *International Journal of the Sociology of Language* n° 133, 1998, 187 p. (Christine Beal) • Pierre COTTE (éd.), *Langage et linéarité*. 1999, Presses universitaires du Septentrion. (Catherine Détrie) • Jacques MOESCHLER (éd.), 1998 : *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*. Paris : Kimé, 348 p. (Jacques Bres) • Anne SALAZAR ORVIG, *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Éd. L'Harmattan, Paris, 1999, 294 p. (Agnès Bessac) • Anne-Marie CHRISTIN (éd.), *L'écriture du nom propre*, L'Harmattan, Paris, 1998, 320 p. (Sarah Leroy) • Claude MULLER, *La subordination en français. Le schème corrélatif*, Masson-Armand Colin, Collection U, « Linguistique », Paris, 1996, 256 p. (Teddy Arnavielle).

N° 34 — 2000. **L'interjection en français** Numéro coordonné par C. Olivier et L. Fauré

Claudine OLIVIER et Laurent FAURÉ, Présentation • Laurence ROSIER, Interjection, subjectivité, expressivité et discours rapporté à l'écrit : petits effets d'un petit discours • Josiane CARON-PARGUE et Jean CARON, Les interjections comme marqueurs du fonctionnement cognitif • Laurent FAURÉ, Actualisation et production interjective du sens : le cas de la forme vocalique *oh* • Frédéric TORTERAT, *Eh*, un allomorphe de *et*? Approche critique d'une distinction homonymique • Martina DRESCHER, *Eh tabarnouche! c'était bon*. Pour une approche communicative des jurons en français québécois • Claudine OLIVIER, L'interjection *mon Dieu* : variabilité sémantique et situations de discours • Lectures et points de vue • Christelle MUNCH, *Les processus de compréhension des expressions ironiques*, 1999, thèse de doctorat en psychologie du langage, Université Montpellier III, 226 pages + annexes. (Catherine Détrie) — *Les langues du monde*, Paris : Pour la Science, 1999, 158 p. (Sarah Leroy).

N° 35 — 2000. **Sens figuré et figuration du monde** Numéro coordonné par Catherine Détrie

Catherine DÉTRIE, Présentation • Michèle PRANDI, Littéral, non littéral, figuré • Irène TAMBA, Le sens métaphorique argumentatif des proverbes • Jean-Marie KLINKENBERG, L'argumentation dans la figure • Sarah LEROY, Quels fonctionnements discursifs pour l'antonomase du nom propre? • Vincent NYCKEES, Quelle est la langue des métaphores? • Catherine DÉTRIE, La figure, une « parole parlante » au plus près du monde vécu? • Lectures et points de vue • Danièle VAN DE VELDE et Nelly FLAUX (éd.), *Les noms propres : nature et détermination (lexique 15)* (Sarah Leroy).

N° 36 — 2001. **Linguistique de la dénomination** Numéro coordonné par Bernard Bosredon, Irène Tamba et Gérard Petit

Bernard BOSREDON, Irène TAMBA et Gérard PETIT, Présentation • Georges KLEIBER, Remarques sur la dénomination • Jean-Claude ANSCOMBRE, Dénomination, sens et référence dans une théorie des stéréotypes nominaux • André COLLINOT, Dénomination d'un objet social dans un discours encyclopédique • Gérard PETIT, Pour une conception lexicologique de la dénomination • John HUMBLEY, Quelques enjeux de la dénomination en terminologie • Claude BOISSON, Dénomination et « vision » • Hugues CONSTANTIN DE CHANAY, La dénomination : perspective discursive et interactive • Paul SIBLOT, De la dénomination à la

nomination. Les dynamiques de la signifiante nominale et le propre du nom • Lectures et points de vue • Gilles LUQUET, *Regards sur le signifiant*, 2000, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 157 p. (Sophie Sarrazin) • Nadine CHARBONNEL et Georges KLEIBER (éd.) : *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris : PUF, 1999, 246 p. (Sarah Leroy) • Robert LAFONT, *Schémas et motivation : le lexique du latin classique*, Paris : L'Harmattan, 2000, 392 p. (Jean-François Thomas).

N° 37 — 2001. **Topicalisation et partition** Numéro coordonné par Catherine Schnedecker et Anne Theissen

Catherine SCHNEDECKER et Anne THEISSEN, Présentation • Anne THEISSEN, Petite incursion dans la jungle topicale • Paul CAPPEAU et José DEULOFEU, Partition et topicalisation ; il y en a « stabilisateur » de sujets et de topiques indéfinis • Danielle CREVENAT-WERNER, *Cinq Belges dont un Wallon : un dont déviant ou non ?* • Bernard COMBETTES et Sophie PRÉVOST, Évolution des marqueurs de topicalisation • Jeanne-Marie DEBAISIEUX, Contraintes syntaxiques et discursives des emplois de *quant à* et *en ce qui concerne* • Claude GUIMIER, Les adverbes de domaine en -wise de l'anglais moderne • Lectures et points de vue • Catherine DÉTRIE, *Du sens dans le processus métaphorique*, Honoré Champion, Paris, 2000 (Dominique Legallois) • Eddy ROULET, Laurent FILLIETTAZ, Anne GROBET, avec la collaboration de Marcel BURGER *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, P. Lang, collection « Sciences pour la communication », 405 pages, 2001 (Annie Kuyumcuyan) • Régine DELAMOTTE, Fabienne GIPPET, Anne JORO, Marie- Claude PENLOUP, *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF, collection « Éducation et formation », 2000 (Michèle Verdelhan).

N° 38 — 2002. **Langue, discours, culture** Numéro coordonné par Christine Béal

Christine BEAL, Présentation : repenser les lignes de démarcation entre langue, discours, culture à la lumière des approches interculturelles • Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, Système linguistique et ethos communicatif • Michael CLYNE, Contrastive discourse studies • Anna WIERZBICKA, Philosophy and discourse : the rise of « really » and the fall of « truly » • Cliff GODDARD, Directive speech acts in Malay (Bahasa Melayu) : an ethnopragmatic perspective • Véronique TRAVERSO, De la variabilité des usages en interaction à des descriptions linguistiques réutilisables : l'exemple de *wa-llah* • Cécile CANUT, Pouvoir, places et filiation : les *senankuya* au Mali • Diane DAVIAULT, Langue, discours et ethnopédagogie en contexte amérindien • Bruno BONU, L'opinion de l'autre : perturbations interactionnelles dans les échanges interculturels médiatisés • Lectures et points de vue • Robert LAFONT, *Praxématique du latin classique : De Romanorum sermone*, Paris : L'Harmattan (collection « Sémantiques »), 2001, 304 p. (Jean-François Thomas) • Iva NOVAKOVA, *Sémantique du futur. Étude comparée français-bulgare*, Paris : L'Harmattan, 2001, 400 p. (Gérard Barcelo) • Guy ACHARD-BAYLE, *Grammaire des métamorphoses*, 2001, Bruxelles : Duculot, Champs linguistiques/Recherches, 304 p. (Armelle Cassanas) • Georges KLEIBER, *Problèmes de sémantique, la polysémie en questions*, Presses universitaires du Septentrion, 1999 (222 p.). (Aude Demange) • Frédéric GOBERT, *Glossaire bibliographique des sciences du langage*, Paris : Panormitis, 2001, 702 p. (Sarah Leroy) • Marie-Noëlle GARY-PRIEUR, *L'Individu pluriel. Les Noms propres et le nombre*, Paris : C.N.R.S. Éditions, 2001, 172 p. (Sarah Leroy) • Jacques BRES et Philippe MARTEL (éd.), *Les noms de Montpellier*, coll. « Praxiling », Montpellier, 2001 (Robert Lafont).

N° 39 — 2002. **Transcrire l'Interaction** Numéro coordonné par Bruno BONU

Bruno BONU, Présentation • Paul Ten HAVE, Reflections on transcription • Lorenza MONDADA, Pratiques de transcriptions et effets de catégorisation • Véronique TRAVERSO, Transcription et traduction des interactions en langue étrangère • Laurent FAURE, Transcrire les données vocales : en quoi les corrélats prosodiques des interjections sont-ils notables ? • Bruno

BONU, Transcription et analyse : les unités évaluatives de construction de tour • Lectures et points de vue • S. LEROY et A. NOWAKOWSKA (éd.), *Aspects de la prédication*, Actes du colloque Jeunes Chercheurs Praxiling-U.M.R. C.N.R.S. 5475, Montpellier, Publication de l'Université Paul-Valéry — Montpellier III, 2002, ISSN 0990-3445 (F. Lefebvre) • P. CHARAU-DEAU, D. MAINGUENEAU (éd.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 2002, ISBN 2.02.037845.0 (Catherine Détrie) • Pierre Patrick HAILLET, *Le conditionnel en français : une approche polyphonique*, Paris : Ophrys. (2002), 172 p. (Gérard Joan Barcelo).

N° 40 — 2003. **Linguistique du détachement** Numéro coordonné par Franck Neveu

Franck NEVEU, *Détachement, adjonction, discontinuité, incidence...* Présentation • Franck NEVEU, Grammaires de l'adresse. Aspects de la discontinuité syntaxique • Dominique LAGORGETTE, Termes d'adresse, insultes et notion de détachement en diachronie : quels critères d'analyse pour la fonction d'adresse ? • Bernard COMBETTES, Aspects diachroniques des constructions à détachement • Sophie PRÉVOST, Détachement et topicalisation : des niveaux d'analyse différents • Naoyo FURUKAWA, Les éléments initiaux détachés et la thématisation • Nicole LE QUERLER, Le *nominativus pendens* en français • Anne LACHERET, Jacques FRANÇOIS, De la notion de détachement topical à celle de constituant thématique extrapositionnel • Mary- Annick MOREL, Intonation et procédures de rattachement ou de rejet dans le dialogue oral en français.

N° 41 — 2003. **Le point de vue** Numéro coordonné par Alain Rabatel

Alain RABATEL, Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives • Georges KLEIBER, Adjectifs démonstratifs et point de vue • Jacques BRES, Temps verbal, aspect et point de vue : de la langue au discours • Robert FOREST, Empathie linguistique et point de vue • Patrick DENDALE et Danielle COLTIER, Point de vue et évidentialité • Alain RABATEL, Le dialogisme du point de vue dans les comptes-rendus de perception • Mary-Annick MOREL, Fusion/Dissociation des points de vue dans le dialogue oral : intonation et syntaxe discursive • Marion CAREL, L'argumentation est-elle polyphonique ? • Lectures et points de vue • Isabel GONZÁLEZ-REY, La phraséologie du français, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2002, coll. « Interlangues, linguistique et didactique », 268 p. (Aude Lecler) • J.-M. COLLETTA et A. TCHERKASSOF (éd.), *Les émotions*. Liège : Mardaga, 2003. (Christine Beal) • D. LEEMAN, La phrase complexe (les subordinations), De Boeck. Duculot, 2002. (Aleksandra Nowakowska).

N° 42 — 2004. **Du continu : son et sens** Numéro coordonné par Driss Ablali et Mathieu Valette

Driss ABLALI, La sémiotique est-elle idéaliste ? Le problème du continu et le texte • Yves-Marie VISETTI, Le Continu en sémantique : une question de Formes • Bernard VICTORRI, Continu et discret en sémantique lexicale • Jean-Jacques FRANCKEL, Continu/discontinu en sémantique lexicale. L'exemple du verbe *changer* • Wolfgang WILDGEN, Le problème du continu/discontinu dans la sémiophysique de René Thom et l'origine du langage • Bernard LAKS, Continu et discontinu : l'articulation phonétique/phonologie • Lectures et points de vue • Jürgen SIESS et Gisèle VALENCY (éd.), *La Double Adresse*, Paris : L'Harmattan, 2002, 154 p. (Denise Malrieu) • Violaine DE NUCHÈZE, Sémiologie des dialogues didactiques, Paris : L'Harmattan, 2001, 210 pages. (Marion Pescheux) • Sabine PÉTILLON-BOUCHERON, Les Détours de la langue. Étude sur la parenthèse et le tiret double, Louvain : Peeters, « Bibliothèque de l'Information Grammaticale », 2003, 363 p. (Stéphane Bikialo) • María Luisa DONAIRE, Subjuntivo y polifonía (español, francés), Madrid, Arrecife, 2001, 112 p. (Pierre Patrick Haillet) • Francine CICUREL et Marianne DOURY (éd.), *Les Carnets du Cediscor* 7, « Interactions et Discours Professionnels — Usages et Transmissions », Paris : Presses de la

Sorbonne Nouvelle, 2001, 257 p. (Britta Langhans) • Driss ABLALI, La Sémiotique du texte : du discontinu au continu, Paris : L'Harmattan, 2003, 285 p. (Régis Missire) • Louis DE SAUSSURE, Temps et pertinence. Éléments de pragmatique cognitive du temps, Bruxelles : Duculot, 328 p. (Adeline Patard) • Christiane MONTÉCOT, Vladimir OSIPOV et Sophie VASSILAKO (éd.), Autour du nom propre (Cahiers balkaniques 32), Paris : Publications Langues'O, 2001, 262 p. (Sarah Leroy) • François GAUDIN, Socioterminologie, une approche sociolinguistique de la terminologie, Bruxelles, de Boeck. Duculot, 2003, (286 pages) (Françoise Dufour).

N° 43 — 2004. **Aspect du dialogisme** Numéro coordonné par Aleksandra Nowakowska

Aleksandra NOWAKOWSKA, Présentation • Aleksandra NOWAKOWSKA, Syntaxe, textualité et dialogisme : clivage, passif, *si z c'est y* • Bénédicte LAURENT, *Comme de longs échos qui se confondent...* dans le nom de marque et de produit • Aude LECLER, *Blague à part*, peut-on traiter la question du défigement en termes dialogiques? • Claire DOQUET-LACOSTE, Le jeune scripteur et ses doubles. Variations dialogiques dans l'écriture à l'école • Hugues CONSTANTIN de CHANAY, « Faire le zouave » : manœuvres dialogiques et polyphonie dans *Objectif Lune* • Françoise DUFOUR, Dialogisme et interdiscours : des discours coloniaux aux discours du développement • Frédérique SITRI, Dialogisme et analyse de discours : éléments de réflexion pour une approche de l'autre en discours • Sophie MOIRAND, Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives • Lectures et point de vue • Simone BONNAFOUS, Pierre CHIRON, Dominique DUCARD, Carlos LÉVY (dir.), Argumentation et discours politique, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003, 272 p. (François Fichard) • Dominique DUCARD, Entre Grammaire et sens. Études sémiologiques et linguistiques 2004, Paris, Ophrys, 202 p. (Driss Ablali) • Laurent FILLIETAZ, La Parole en action. Éléments de pragmatique psycho- sociale, Québec : Nota Bene, 2002, 395 p. (Olivia Guérin) • Gilles COL et Jean-Paul RÉGIS (éd.), Travaux linguistiques du CerLiCO 16 « Morphosyntaxe du lexique 2 : Catégorisation et mise en discours », Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002, 270 p. (Stéphanie Lignon).

N° 44 — 2005. **L'idiolecte, du singulier dans le langage** Numéro coordonné par Catherine Détrie et Frank Neveu

Catherine DÉTRIE, Franck NEVEU, Présentation • Franck NEVEU, L'idiolecte, entre linguistique et herméneutique • Catherine DÉTRIE, La dynamique idiolectalisante, entre singularisation et réitération • Gilles PHILIPPE, Traitement stylistique et traitement idiolectal des singularités langagières • Alain RABATEL, Idiolecte et re-présentation du discours de l'autre dans le discours d'ego • Sylvianne RÉMI-GIRAUD, La chatte et l'idiolecte • Marie-Jeanne BARBÉRIS, Les moments, les lieux et leurs hommes : la construction d'un idiolecte en discours oral • Lectures et points de vue • Jean-Michel ADAM, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Armand Colin, coll. « Cursus », 2005. (Aleksandra Nowakowska) • Laurent GOSSELIN, Temporalité et modalité, Bruxelles : Duculot, 2005 (Adeline Patard) • Emmanuelle LABEAU, Beyond the aspect hypothesis, Tense- Aspect Development in Advanced L2 in French, Genève : Peter Lang, 2005 (Audrey Lauze) • Rachel PANCKHURST, Sophie DAVID et Lisa WHISTLECROFT (éd.), Evaluation in e-learning : the European Academic Software Award, Université Paul-Valéry, Montpellier III, 2004 (Laurence Vincent-Durroux) • Ludo MELIS, La préposition en français, Paris, Ophrys, L'Essentiel français, 150 p., 2003. (Patrick Dendale) • Henning NØLKE, Kjersti FLØTTUM et Coco NORÉN (éd.), ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique, Paris, Kimé, 194 p., 2004. (Patrick Dendale) • Andrea GUALMINI, The Ups and Downs of Child Language. Experimental Studies on Children's Knowledge of Entailment Relationships and Polarity Phenomena, New York & Londres : Routledge, 2004 (Pierre Larrivée) • Patricia VON MÜNCHOW, Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer, Paris : Presses de la

Sorbonne Nouvelle, 2004, (Hugues de Chanay) • Catherine RANNOUX, Les Fictions du journal littéraire. Paul Léautaud, Jean Malaquais, Renaud Camus, Genève, Droz, 2004 (Geneviève Salvan) • Sarah LEROY, De l'identification à la catégorisation. L'antonomase du nom propre en français, Louvain-Paris, Peeters, 2004 (Agnès Steuckardt).

N° 45 — 2005. **Hétérogénéités énonciatives et types de séquence textuelle** Numéro coordonné par Bertrand Verine

Bertrand VERINE, Présentation • Robert VION, Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative • Alain RABATEL et Solveig LEPOIRE, Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance • Jean-Marc SARALE, La mise en relation dialogique dans les portraits de presse • Laurence ROSIER, Chaînes d'énonciateurs et modes d'organisation textuels : du discours rapporté à la circulation re-marquée des discours • Catherine DÉTRIE, L'orchestration paradoxale de la rumeur du monde dans *Le Monde* : du statut énonciatif d'un chroniqueur caméléon • Juan Manuel LÓPEZ MUÑOZ, La répétition autophonique dans des séquences explicatives et argumentatives : de la surénonciation à la circulation des discours. L'exemple des forums de *Le Monde* • Bertrand VERINE, Catégorisation séquentielle des énoncés enchâssés en discours direct et relations interdiscursives • **Lectures et points de vue** • Patrick CHARAUDEAU, Le Discours politique. Les masques du pouvoir, Paris : Vuibert, 2005, 256 p. (Driss AblaliLaseldi) • Sylvianne RÉMI-GIRAUD et Louis PANIER (éd.), La polysémie ou l'empire des sens, 2003, Lyon : Presses universitaires de Lyon (Elise Dutilleul-Guerroudj) • MOURLHON-DALLIES Florence, RAKOTONOELINA Florimond, REBOUL-TOURÉ Sandrine (éd.), 2004, Les Carnets du Cediscor 8, Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ? Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 194 p. (Françoise Gadet) • Marianne DOURY et Sophie MOIRAND (dir.), L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2004, 200 p. (Driss Ablali).

N° 46 — 2006. **Changements linguistiques : figement, lexicalisation, grammaticalisation** Numéro coordonné par Michelle Lecolle et Sarah Leroy

Michelle LECOLLE et Sarah LEROY, Présentation • Michelle LECOLLE, Changement dans le lexique — changement du lexique : lexicalisation, figement, catachrèse • Aude LECLER, Le défigement : un nouvel indicateur des marques du figement ? • Sylvianne RÉMI-GIRAUD, De la création à l'extinction : métaphore(s) et mondes de discours • Laurent PERRIN, Dénomination auto-délocutive et formation du lexique • Jérôme CABOT, Le figement dans la parole du personnage de roman • Sophie PRÉVOST, Grammaticalisation, lexicalisation et dégrammaticalisation : des relations complexes • Injoo CHOI-JONIN, À propos de la relation entre la grammaticalisation et la lexicalisation : le cas du verbe *ci-ta* en coréen • Dominique LEGALLOIS et Philippe GRÉA, L'objectif de cet article est de... : construction spécificatioennelle et grammaire phraséologique • **Lectures et points de vue** • Benoît HABERT, Instruments et ressources électroniques pour le français, Gap/Paris : Ophrys, 2005, (Sarah Leroy) • Florence LEFEUVRE et Michèle NOAILLY (éd.), 2004, Travaux linguistiques du CerLiCO 17, « Intensité, comparaison, degré-1 ». Rennes : Presses Universitaires de Rennes, (Pascale Hadermann) • Pierre Patrick HAILLET et G. KARMAOUI G. (éd.), 2005, Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine, Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, (Dominique Legallois) • Patricia VON MÜNCHOW et F. RAKOTONOELINA (éd.), 2006, Les Carnets du Cediscor 9, « Discours, cultures, comparaisons », Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, (Agnès Celle).

N° 47 — 2006. **Aspectualité, temporalité, modalité** Numéro coordonné par Joan Barceló, Jacques Bres et Adeline Patard

Joan BARCELÓ, Jacques BRES et Adeline PATARD, Présentation • Laurent GOSSELIN, De la distinction entre la dimension temporelle de la modalité et la dimension modale de la

temporalité • Renaat DECLERCK, The interaction between modality and tense in English • Djaouida HAMDANI KADRI, Les emplois épistémique et déontique de l'imparfait dans l'arabe parlé d'Alger • Walter DE MULDER et Frank BRISARD, L'imparfait marqueur de réalité virtuelle • Adeline PATARD, L'imparfait dans les phrases hypothétiques [si IMP, COND] : pour une approche aspectuo-temporelle • Jacques BRES, « Encore un peu, et l'imparfait était un mode... » L'imparfait et la valeur modale de contrefactualité • Gérard Joan BARCELÓ, Le futur des langues romanes et la modalité : monosémie et dialogisme • Carl VETTERS et Cécile BARBET, Les emplois temporels des verbes modaux en français : le cas de *devoir*.

N° 48 — 2007. **Séquentialité et mouvements dans le discours** Numéro coordonné par Denis Apothéloz, Anne Grobet, Simona Pekarek Doehler

Denis APOTHÉLOZ, Anne GROBET, Simona PEKAREK DOEHLER, Présentation • Denis APOTHÉLOZ, Anne GROBET, Simona PEKAREK DOEHLER, Séquentialité et temporalité du discours • Peter AUER et Stefan Pfänder PFANDER, Multiple retractions in spoken French and spoken German. A contrastive study in oral performance styles • Alain BERRENDONNER, Dislocation et conjugaison en français contemporain • BERNARD COMBETTES, Discontinuité et cohérence discursive : le cas des ajouts après le point • Angela FERRARI, Les raisons de l'insertion syntaxique à l'écrit. Notes à partir de la presse italienne contemporaine • Outi DUVALLO, L'anaphore au sein des « configurations syntactico-discursives » • Anne LACHERET, Séquençage et mouvements intonodiscursifs en français parlé • Gabriele M. MÜLLER, La construction pseudo-clivée dans l'organisation d'activités complexes : questions de portée • **Lectures et points de vue** • Françoise GADET, La Variation sociale en français. Nouvelle édition revue et augmentée Paris : Ophrys, 2006, 186 p. (Laurence Buson) • Dominique DUCARD et Claudine NORMAND (éd.), Antoine Culioli, un homme dans le langage, Paris : Éditions Ophrys, 2006, 378 p. (Catherine Détrie) • Sophie MOIRAND, Les Discours de la presse quotidienne observer, analyser, comprendre ; Paris : Presses universitaires de France, 2007, 179 p. (Michèle Lecolle) • Marie-Anne PAVEAU, Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition, Paris/Presses Sorbonne nouvelle, 2006, 250 p. (Caroline Facq-Mellet) • Laurence ROSIER, Petit traité de l'insulte, Lovreval, Éditions Labor, 2006, 103 p. (Françoise Dufour) • Gérard Joan BARCELÓ et Jacques BRES, Les temps de l'indicatif en français, Paris : Ophrys, 2006, 207 p. (Bertrand Verine) • Michel CHAROLLES, Nathalie FOURNIER, Catherine FUCHS, Florence LEFEUVRE (éd.) Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre Le Goffic Paris, Ophrys, 2007, 273 p. (Thomas Verjans).

N° 49 — 2007. **À la recherche des voix du dialogisme** Numéro coordonné par Jeanne-Marie Barbéris

Jeanne-Marie BARBÉRIS, Présentation • Gabrielle KONOPCZYNSKI, La voix : mono-support ou multi-support ? • Melissa BARKAT-DEFRADAS et Françoise DUFOUR, La mimésis vocale : un phénomène dialogique ? • Laurent PERRIN, Aspects de la voix du locuteur à l'intérieur du sens • Jacques BRES et Aleksandra NOWAKOWSKA, Voix, point de vue... ou comment pêcher le dialogisme à la métaphore... • Claire MAURY-ROUAN, Robert VION et Roxane BERTRAND, Voix de discours et positions du sujet. Dimensions énonciative et prosodique • Bertrand VERINE, Usons de la dimension vocale jusqu'à la corde : la voix du locuteur enchâssé dans le discours rapporté direct à l'oral • Cyril TRIMAILLE, Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente • Jeanne-Marie BARBÉRIS, Voix et oralité dans l'écrit : la représentation graphique de la parole populaire dans des textes chansonniers • **Lectures et points de vue** • Agnès CELLE, Stéphane GRESSET, Ruth HUART (éd.), Les Connecteurs, jalons du discours. Berne : Peter Lang, 2007, 196 p. (Olga Inkova) • Jean-Jacques FRANCKEL et Denis PAILLARD, Grammaire des prépositions, tome 1. Paris : Ophrys, 2007, 220 p. (Peter Lauwers) • Georgeta CISLARU, Olivia GUÉRIN, Katia MORIM, Émilie NÉE, Thierry PAGNIER, Marie VÉNIARD (éd.), L'Acte de nommer :

une dynamique entre langue et discours. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2007, 238 p. (Émilie Le Fellic).

N° 50 — 2008. **Comparer les phénomènes dans l'interaction** Numéro coordonné par Bruno Bonu

Bruno BONU, Présentation • Lorenza MONDANA, L'analyse de « collections » de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle. À propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début de tour • Florence OLOFF, La répétition suite au chevauchement : analyse comparative de données vidéo • Véronique TRAVERSO, L'exposition du problème dans les *phone-in* avec des experts : comparaison d'interactions françaises et syriennes • Chantal CHARNET, Constitution de collections transversale et verticale : à la recherche de pratiques d'usage dans un Espace Numérique de Travail (ENT) en milieu universitaire • Julie DENOUEL, Distribution des tours dans les interactions médiatisées par ordinateur. Comparaison de séquences techno-interactionnelles • Bruno BONU, Interaction et perturbations technologiques en vidéo-communication • Rod WATSON, Comparative Sociology, Laic and Analytic : Some Critical Remarks on Comparison in Conversation Analysis • **Lectures et points de vue** • Françoise DORO-MÉGY, Étude croisée de *Think, believe*, croire et penser. Paris : Orphys, 2008, 232 p. (Agnès Celle) • Yana GRINSHPUN, Ô, entre langue(s), discours et graphie. Paris : Orphys, 313 p. (Catherine Détrie) • Michèle PERRET, Introduction à l'histoire de la langue française. Paris : Armand Colin, 2008, 208 p. (Julie Glikman) • Simone BONNAFOUS & Malika TEMMAR (éd.), Analyse du discours et sciences humaines et sociales. Paris : Orphys, coll. « Les Chemins du discours », 2007, 165 p. (Caroline Mellet) • Cecilia E. FORD, *Women Speaking Up : Getting and Using Turns in Workplace Meetings*. New York : Palgrave Macmillan, 2008, 202 p. (Clair-Antoine Veyrier).

N° 51 — 2008. **Gustave Guillaume — Opérativité et discours — Le sujet parlant** Numéro coordonné par Jean-Claude Coquet

Jean-Claude COQUET, Présentation • Jean-Claude COQUET, Le *logos*, une aporie linguistique ? • Pierre CAUSSAT, L'invention sinieuse d'un objet dérangeant et fuyant : la langue. Trois témoins singuliers engagés dans ce défi lancé aux philosophes • Yong Ho CHOI, Où en est la synchronie, aujourd'hui ? • Pierre BLANCHAUD, Saussure, Guillaume, Hjelmslev • Jeanne-Marie BARBÉRIS, Instant du loquor, instant du dire, instance de discours : du temps au sujet • Claude HAGÈGE, Pour un modèle socioopératif en linguistique • Francis TOLLIS, La linguistique de Gustave Guillaume : de l'opérativité à la *socio*-opérativité ? • Jean-Pierre DESCLÈS, Opérateurs et opérations constructives en linguistique • André JACOB, Postface.

langue et praxis

La collection *langue et praxis* se propose de diffuser des textes qui marquent des étapes de la réflexion praxématique et son dialogue avec les recherches contemporaines.

Introduction à l'analyse textuelle (R. Lafont, F. Madray) 1976/1984.

L'Introduction à l'analyse textuelle a été éditée pour la première fois en 1976 par Larousse, dans la collection « Langue et Langage ». La mise en perspective des théories distributionnelle, transformationnelle, structurale, puissancielle, y aboutit à la constitution d'une nouvelle et cinquième linguistique, la praxématique, théorie matérialiste et dynamique de la production de sens. Six exemples d'analyses sont ensuite donnés ; à partir de la seconde, leur méthode est praxématique.

Depuis 1976, théorie et méthode praxématiques ont été éprouvées, consolidées, élargies par un travail de recherche qui a donné matière à plusieurs publications. Elles ont été largement enseignées et ont pris place dans le paysage de la linguistique contemporaine.

L'Introduction à l'analyse textuelle, par son caractère liminaire et la simplicité de l'exposé qu'on y trouvera, constitue à la fois un outil de travail utile et l'ouverture d'un nouveau champ d'études.

[ISBN 2-905397-19-5], 194 p., 15,24 €

Concepts de la praxématique (J.-M. Barberis, F. Gardès-Madray, R. Lafont, P. Siblot), 1983.

L'utilité d'une terminologie praxématique est d'abord d'ordre pédagogique. Il s'est agi de mettre à la disposition de ceux qui s'intéressent à la praxématique un instrument pratique donnant un accès immédiat aux concepts utilisés. Dans une telle perspective, la présentation paradigmatique offre l'évident avantage d'un résumé théorique commode qui a toutefois pour contrepartie une dispersion arbitraire selon l'ordre alphabétique. On s'est efforcé de pallier l'inconvénient par un double système de renvois. Dans la définition succincte en tête d'article aussi bien que dans l'éventuel développement qui la suit, les termes définis par ailleurs et nécessaires à l'intelligibilité sont signalés par un astérisque. Des corrélats désignent d'autre part les concepts les plus directement liés à celui concerné. Ainsi se dessinent de multiples réseaux qui constituent autant de stratégies possibles de lecture.

[ISBN 2-905397-32-2], 114 p., 9,15 € (épuisé)

Le dire et le faire (R. Lafont), 1990.

La réflexion linguistique de Robert Lafont, qui s'est développée au cours des vingt-cinq dernières années, s'ancre dans une critique des thèses structuralistes. Fortement inscrite dans son temps, elle s'accorde, depuis l'important impact de sa thèse *La Phrase Occitane*, à l'actualité des méthodes mais toujours sur un front de dépassement.

Au carrefour de la sémiotique, de la sociologie, de la sociolinguistique et de la psychanalyse, Robert Lafont développe une interprétation dynamique des rôles dans l'échange langagier, des représentations et des conflits, qui donne aux recherches sociolinguistiques en domaine occitan et bien au-delà une réflexion originale. Sa démarche aboutit à l'élaboration d'une linguistique de la production sociale du sens : la praxématique. Linguistique de la parole, la praxématique réévalue le concept guillaumien de temps opératif en l'incriminant en matérialité, ce qui permet l'analyse du dire en acte. Les articles réunis dans ce volume balisent les temps forts d'une recherche qui interpelle les problématiques linguistiques actuelles.

[ISBN 2-905397-39-X], 349 p., 19,81 €

Langage et praxis (P. Siblot, F. Madray-Lesigne éd.), 1993.

Le titre affiche sans ambage le principe qui fonde la praxématique. Comment penser le sens hors de l'expérience pratique à partir de laquelle l'homme élabore les représentations du monde qu'il verse au langage? Peut-on continuer de tenir pour extra-linguistiques les conditions au sein desquelles la parole est conçue et proférée? Comment traiter les interactions sans intégrer les producteurs du sens qui, en le produisant, se constituent eux-mêmes en hommes de paroles? Plus largement, comment ne pas inscrire le sens dans une anthropologie du langage? Deux thèmes plus circonscrits ont été retenus pour aborder ces trop vastes questions. Le premier concerne les rapports entre *Valeur linguistique et production de sens*; le second vise *Le statut du sujet en linguistique*.

[ISBN 2-905397-65-9], 322 p., 18,29 €

Récit oral et production d'identité sociale (J. Bres), 1993.

Qu'est-ce qui se joue de l'identité sociale des sujets parlants dans leurs paroles quotidiennes? À cette question bien trop générale, le présent ouvrage apporte des éléments de réponse, en s'attachant à l'étude de récits oraux produits en interview par la parole ouvrière. Une fois posé le rapport entre sens, identité et récit, est analysé comment se produit narrativement l'identité ouvrière, à travers le *récit de lutte*, dans son interaction avec l'*interpellation carnavalesque*, sous la pesée des *stéréotypes sociaux*.

Le sujet, fait de langage, rejoue sa construction dans chaque acte de parole. C'est plus particulièrement vrai du récit : à travers les fragiles identités narratives nouées par la mise en intrigue, en relation avec le narrataire, le locuteur produit des images — sinon cohérentes du moins tendant vers la cohésion — de ce qu'il a été à travers ce qu'il a fait, images auxquelles il s'identifie et sur lesquelles il s'appuie pour conquérir son futur.

[ISBN 2-905397-66-7], 225 p., 15,24 €

La ville — Arts de faire, manières de dire (J.-M. Barberis éd.), 1993.

La Ville, les villes, l'urbain. Cette encyclopédie de savoirs pratiques, routines, perceptions, mémoires, représentations, paroles et textes : comment construit-elle son « sens »? L'ouvrage aborde ce problème à travers plusieurs entrées : discours et vécu quotidiens — ce prétendument « banal » encore si mal connu — contacts de langues et conflits ethniques, ainsi que discours littéraire. Trois approches sont privilégiées : approche cognitive (*les lieux, les cartes et les chemins*), approche sociologique et sociolinguistique (*la ville, arène sociale et marché linguistique*), et analyse de discours (*textualité de la ville : de l'écrit littéraire à l'oral quotidien*).

[ISBN 2-905397-67-5], 203 p., 15,24 €

Il y a quelqu'un. La parole et le corps (R. Lafont), 1994.

Dans *Le travail et Langue* (Paris, Flammarion, 1978) Robert Lafont donnait de la praxématique un exposé en quelque sorte fondateur. Mais ce livre, tout en posant à la sortie de l'époque structuraliste les bases épistémologiques d'un réexamen d'ensemble de la question du langage, concentrait ses analyses sur le système de la langue. Il restait non seulement à déplacer, mais à inverser la vision du fonctionnement linguistique, en faisant de la parole sociale et du sujet parlant les cibles premières et insistantes de l'analyse. C'est ce que tente, quinze ans plus tard, alors que la praxématique est devenue une pratique et une recherche collectives, le livre *Il y a quelqu'un*. Une nouvelle fois, centre les réifications et les essentialisations, l'accent est mis sur l'activité vivante du locuteur. Les concepts nouveaux d'endothème, d'actualisation polyorganique, d'arthrômes et d'esthèmes permettent de saisir l'homme communicant sur les divers registres de sa production signifiante, dans la réalité des corps toujours présents au langage. On aboutit ainsi, par des procédures rigoureusement articulées, à une conclusion sur la conscience du monde et la conscience de soi propres au sujet humain.

[ISBN 2-905397-80-4], 340 p., 22,87 €

Le récit oral suivi de Questions de narrativité (J. Bres éd.), 1994.

Le récit oral, que l'on rencontre dans toutes les interactions de la vie quotidienne — principalement mais non exclusivement la conversation — apparaît comme une pratique langagière fondamentale. À travers lui est appréhendé le monde et mise en forme l'interaction sociale. Par lui le sujet se confirme en représentations spatio-temporelles et en autonomisation du linguistique. La transmission de la culture — suivant les civilisations — se fait massivement par l'acte narratif oral dans les différentes situations qu'il organise. C'est également par la mise en récit que se produisent, se vérifient, se reconduisent les différentes appartenances identitaires ; que se rejouent les rapports de place, les enjeux de pouvoir.

Les différentes communications ici rassemblées traitent du fonctionnement du récit dans l'interaction verbale, de sa place et de sa fonction dans la vie quotidienne, de la production d'identités qu'il structure, de la mise en scène de la parole à laquelle il donne lieu.

Qu'est-ce qui fait d'un récit un récit? *Questions de narrativité* apporte des éléments de réponse — linguistique, sémiotique, psychologique, psychanalytique — sur la déinition, l'acquisition, la production de la textualisation narrative.

[ISBN 2-905397-81-0], 481 p., 22,87 €

Pratiques textuelles (C. Détrie, M. Masson et B. Verine, éd.), 1995

Pratiques textuelles présente une mise en œuvre des notions qui, depuis une vingtaine d'années, sont l'expression d'un renouveau dans l'étude des textes. L'ouvrage est le résultat d'une approche globale de l'objet texte dans sa diversité, diversité représentée par les époques de production, dans l'ancrage sociohistorique des textes, par leurs enjeux, explicites et implicites, par leurs stratégies d'énonciation et, bien sûr, par leurs types variés : forme brève (La Bruyère), texte théâtral (Musset), nouvelle (Maupassant), poème (Apollinaire), texte publicitaire, article de journal (Ben Jelloun).

Pratiques textuelles propose à tout enseignant soucieux d'efficacité un étayage théorique, construit à partir du repérage des problèmes que ces textes posaient aux apprenants : l'apport de l'analyse linguistique, et notamment de la praxématique, a permis de passer d'une intuition des processus à l'œuvre à leur explicitation précise. Dans ce cadre, l'ouvrage privilégie la compréhension directe, proposant au lecteur des mises au point sur les notions en jeu, intitulées *Repères théoriques*, et un *Glossaire* les définissant.

[ISBN 2-905397-85-3], 312 p., 18,29 €

Polysémie et construction du sens (K. Foll, J.-M. Léard, P. Siblot, (éd.)), 1996.

Ces actes sont ceux d'un colloque tenu les 25 et 26 mai 1995 à Chicoutimi, dans le cadre de la convention qui associe l'Université Paul-Valéry — Montpellier III et l'Université du Québec à Chicoutimi.

Les études recueillies se confrontent à un problème aussi central que complexe de l'analyse linguistique : celui de la polysémie des mots « en langue », et de leur « monosémie », ou de leur « réglage » lors de la mise en discours. Dans ce processus essentiel de l'acte de production du sens, sémantique et syntaxe se trouvent étroitement associées en même temps que dépendantes de facteurs que la tradition tenait pour « extralinguistique ». Les questions posées sont, au plan de la théorie ou dans l'examen de cas précis, traitées selon diverses problématiques : sémantique interprétative, praxématique, opérations énonciatives, ponts sémantiques. De la sorte, le bilan de ces rencontres présente des analyses qui ne prétendent pas couvrir toutes les réflexions possibles sur la polysémie, mais proposent un ensemble représentatif du retour des recherches contemporaines à quelques-unes des plus anciennes interrogations sur le langage et « le sens des mots ». Questions auxquelles les besoins pressants de l'informatique confèrent un caractère d'urgence actualité.

[ISBN 2-905397-80-4], 192 p., 15,24 € (épuisé)

Discours, textualité et production de sens. États de la jeune recherche (Laurent Fauré, Agnès Bessac, Jean-François Courouau, Sarah Leroy, (éd.)), 1999.

L'Université Paul-Valéry, Montpellier III, a accueilli le 9 janvier 1999 son premier Colloque Jeunes Chercheurs. L'objet était de confronter problématiques et analyses extraites de thèses de doctorat en cours. La rencontre, tenue à l'initiative de doctorants de l'ESA C.N.R.S. 5475, a mis en dialogue des travaux de jeunes chercheurs de la Formation Doctorale de Sciences du Langage et du Département d'Occitan de l'Université. Quatre thématiques complémentaires rassemblent les contributions ici présentées. Elles touchent aux fonctionnements et aux modes de fabrication discursifs observés sur des corpus variés, aux procès de production du sens dans le domaine lexical, envisagés sous plusieurs angles, à la description phonologique et sociolinguistique d'aspects dialectologiques et représentationnels de la langue d'oc, à certaines des manifestations spécifiques de l'écriture poétique occitane.

On trouvera, distribuée en ces réflexions croisées, l'actualité d'une jeune recherche qui s'efforce de souscrire aux exigences scientifiques des domaines de spécialités et tend aussi à favoriser l'échange pluridisciplinaire, indispensable au renouvellement et à la vitalité de toute science.

[ISBN 2-84269-321-3], 263 p., 7,62 €

Aspects de la prédication (Recueil coordonné par Sarah Leroy, Aleksandra Nowakowska, éd.), 2002.

Ce volume rassemble les actes du second colloque jeunes chercheurs organisé par l'U.M.R. C.N.R.S. 5475 Discours, textualité et production de sens, à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III. Le choix d'une thématique resserrée autour de la notion de prédication s'écarte de la pratique habituelle de ce type de colloque. Mais au vu des communications présentées, il apparaît que ce choix un peu risqué était le bon.

Trois conférences de chercheurs confirmés posent un cadre historique et définitoire de la notion. Les articles de plus jeunes chercheurs, venus d'universités françaises ou étrangères, reprennent de façon critique la problématique de la prédication à partir d'interrogations propres à leur champ de recherche. Ces approches croisées permettent de confronter la répartition traditionnelle de la phrase en sujet et prédicat à la notion dynamique de prédication, dans ses aspects syntaxiques bien sûr, mais aussi sémantiques et discursifs. Leurs questionnements s'appuient sur des données écrites et orales, en français ou dans une perspective contrastive ; ils abordent la prédication au niveau de la phrase par le biais de constructions caractéristiques, ainsi qu'à celui du lexique à partir de la notion de prédication nominale.

Le recueil des communications est complété par un compte rendu des échanges scientifiques et des tables rondes qui ont animé ce colloque. On espère que la vitalité de ces « jeunes chercheurs » est également porteuse de la dynamique de nouvelles recherches.

Mots-clés : Lexique — Nomination — Phrase — Prédication — Syntaxe

[ISBN 2-84269-482-1], 351 p., 10 €

le fil du discours

La collection *le fil du discours* propose des textes ou des analyses de discours retenus pour leur intérêt thématique, ou celui de leurs spécificités discursives.

Alger : une ville et ses discours (N. Khadda & P. Siblot, éd.), 1996.

Cet ouvrage réunit les actes du colloque tenu à Montpellier en avril 1996. Les études présentées examinent comment, dans la diversité des pratiques de la communication, dans les récits de voyage, les fictions romanesques, les chansons, les conversations quotidiennes, les mots de la langue, mais aussi dans les illustrations qui accompagnent les textes, comme dans la peinture, la photographie ou le cinéma, les hommes se sont représenté une ville emblématique d'une histoire complexe et souvent conflictuelle. On étudie plus précisément comment des clichés et des lieux communs récurrents informent les discours tenus pour leur imposer des représentations convenues ; comment ces discours peuvent aussi reprendre ces stéréotypes pour s'en jouer et essayer de les dépasser.

[ISBN 2-84269-001-X], 399 p., 18,29 € (épuisé)

Vie culturelle à Alger, 1900-1950 (P. Siblot éd.), 1996.

Le projet de *Cultures et peuples de la Méditerranée* était, en janvier 1987, de réunir à Montpellier des acteurs de la vie culturelle à Alger durant la première moitié du siècle, pour débattre avec eux de ce que furent ces années de tensions et de polémiques, mais aussi d'échanges et parfois de profonde compréhension. En réunissant autour d'une même table des représentants d'une société clivée, qui se sont le plus souvent cotoyés sans vraiment se croiser, ces rencontres ont voulu nouer un dialogue inédit. Elles y sont parvenues. Dans leurs échanges vifs ou érudits, leurs accords ou leurs contradictions entre leurs souvenirs ou avec les universitaires présents, les écrivains Kateb Yacine, Jean Pélégri, Mouloud Mammeri, Frédéric-Jacques Temple, l'éditeur Edmont Charlot ou l'historien André Nouschi qui

ont connu Alger au quotidien, livrent la richesse et les impossibilités d'une époque dont, aujourd'hui, nous vivons encore les effets.

[ISBN 2-84269-000-1], 158 p., 12,20 € (épuisé)

Figures de l'interculturalité (J. Bres, C. Détrie, P. Siblot éd.), 1996.

Le cortège des tensions sociales, des crispations identitaires et des pulsions nationalistes, souvent xénophobes, qui accompagnent la « crise » actuelle, fait de l'interethnicité un thème fort médiatique. Pour des raisons étrangères à cette parfois douteuse actualité, les linguistes ont depuis toujours été sollicités par les situations de contacts de langues et de cultures. Les besoins de la traduction et les problèmes que pose celle-ci en sont le motif premier. Il en est d'autres. Dans ces contextes de communication, les évidences ordinairement partagées ne prévalent plus, ni les références communes, mais des perceptions et des représentations différenciées, conflictuelles. Les études sur la production linguistique de sens y trouvent des exemples privilégiés.

Les analyses de discours réunies dans ce volume portent sur des textes littéraires d'auteurs évoluant entre deux ou plusieurs cultures. Dans ces œuvres, le travail d'écriture devient un travail délibéré sur un sens nécessairement plus problématique, pensé et donné à lire comme tel. Le champ que la fiction accorde à l'imaginaire s'ouvre alors sur une expression plus libre. C'est elle que l'on interroge, à partir d'un protocole de lecture et de quelques propositions méthodologiques, pour voir dans quelle mesure ces romans témoignent de nouvelles compositions dans la dialectique du même et de l'autre.

[ISBN 2-84269-003-6], 266 p., 18,29 € (épuisé)

Les noms de Montpellier (J. Bres et Ph. Martel éd.), 2001.

Mais comment faut-il donc dire ? *Montpeulier* ou *Montpélrier* ? Les habitants du Clapas, autre nom de la ville, anciens ou néos, barons de Caravette ou non, jeunes ou moins jeunes, n'ont pas manqué d'entendre cette question, de se la poser, de la voir débattue dans la presse locale. Ce livre... n'y répondra pas, du moins immédiatement. Il questionnera d'abord la question elle-même. Pourquoi cette cohabitation de deux prononciations ? Quelles sont ses racines historiques ? Quelles images de la ville chacune d'elles véhicule ? Y a-t-il une prononciation qui fasse « chic » et une autre qui fasse « piche » ? On se plongera dans la lecture de vieux grimoires — les Chartes du Moyen-Âge — comme de textes plus récents.

On interrogera également ce que les Montpelliérains disent effectivement, les discours souvent hauts en couleurs qu'ils tiennent sur *Montpeulier* et *Montpélrier*, ce qu'ils racontent de leur amour pour l'une des variantes, de leur dédain pour l'autre : l'une j'aime, l'autre pas... Au terme de ce périple dans l'histoire (longue) et la vie (agitée) du nom de Montpellier, on en viendra à repenser la question de la « bonne » prononciation, cette fois-ci pour y répondre. Le livre ouvre à un large public, dans un langage très lisible, les résultats d'une recherche socio-linguistique diachronique et synchronique sur un microphénomène qui engage le rapport des locuteurs à leur parole.

[ISBN 2-84269-430-9], 254 p., 10,67 €

Communications interculturelles et processus référentiels Coordonné par Chantal Charnet, 2001.

Si la communication interculturelle demande à chacun des participants de partager des points de vue sur le monde et de trouver des points de rencontre, l'activité référentielle renvoie les uns et les autres vers leurs réalités culturelles et révèle plus intimement les dissemblances existant d'une société à l'autre. Cet ouvrage collectif est donc le résultat d'une analyse de ce fonctionnement dans des sociétés différentes. Certes, c'est un tout divers, étonnant, curieux, reflet d'approches et de mentalités différentes, d'écritures hétérogènes qui veulent affirmer leurs cultures et leurs identités dans cette réflexion sur l'interculturalité. Chacun a

pris sa lorgnette et nous montre comment il perçoit le monde de la communication inter-culturelle ; certains ont même quitté leur langue maternelle pour écrire en français dans le texte ! C'est pourquoi, le panoramique propose une ouverture sur un monde multiple et tolé-rant. Certains se veulent analystes, d'autres critiques, d'autres encore à la recherche de règles de conduites pour une communication interculturelle *réussie*. Et pourtant... *Collection le fil du discours*.
[ISSN 1275-3548], 15 €

Pour commander...

Presses universitaires de la Méditerranée
17 rue de l'Abbé-de-l'Épée
F-34090 Montpellier (FRANCE)

☎ 04 99 63 69 24
Fax 04 99 63 69 29

pulm@univ-montp3.fr
www.PULM.fr

Cet ouvrage a été mis en pages par les
PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE
(université Paul-Valéry, Montpellier 3)
pulm@univ-montp3.fr
www.PULM.fr

Dépôt légal : 4^e trimestre 2011