

# **Les pratiques de reformulation en zarma chez les maîtres de l'enseignement bilingue**

Alzouma YOUNSSA NOUHOU  
Université de Niamey

## **Résumé**

La présente étude a été menée dans le cadre du projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » au sein de l'équipe du Niger. Nous nous sommes intéressés à la question des reformulations, en concentrant notre attention sur les reformulations chez les maîtres, et particulièrement les reformulations intralingues ayant lieu en zarma, première langue de scolarisation. Sur la base de quelques séquences de classe enregistrées à l'école bilingue zarma de Kollo, puis transcrites dans CLAN, nous avons analysé l'usage de ce comportement linguistique chez le maître. Il s'agit ici de voir comment celui-ci fait usage de cette ressource langagière dans les interventions avec les élèves, pendant le déroulement de la leçon.

**Mots clés** : reformulation, auto-reformulation, hétéro-reformulation, maître, élève, répéter, interpréter, corriger, segment, échange verbal.

## **Abstract**

The present study was prepared within the project « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » (Transfer of learning and linking languages and knowledge bodies in bilingual schools). We chose to study reformulations in the classroom, focusing on reformulations in L1 by the teacher in bilingual schools. We studied intra-language reformulations in Zarma L1 of schooling. Relying on some classroom sequences of the first three years of primary recorded at the Zarma bilingual school of Kollo (Niger) and transcribed with the CLAN software, we analyzed the use of this linguistic behavior by the teacher. We seek to show how the teacher, in a spontaneous way, makes use of this language resource in her/his interaction with the students during the lessons.

**Key words**: Reformulation, auto-reformulation, hetero-reformulation, teacher, pupil, repeat, correct, segment, verbal exchange.

## **Introduction**

La présente étude a été menée dans le cadre du projet « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et savoirs à l'école bilingue » au sein de l'équipe du Niger. Dans cet article, nous analysons les

reformulations ayant cours pendant l'échange verbal maître-élève, dans les trois niveaux du cycle (première, deuxième et troisième année). Nous nous intéressons particulièrement aux reformulations du maître et ceci à deux niveaux : les auto-reformulations dans lesquelles le maître réorganise ses propres propos (au niveau lexical, sémantique ou syntaxique), soit parce que les élèves n'ont pas compris le message, soit parce que le maître considère que sa formulation est inadéquate et décide de la reprendre en la modifiant. En ce qui concerne les hétéro-reformulations, il s'agira essentiellement de voir, dans l'interaction maître-élève, quelle attitude le maître adopte face aux énoncés produits par les élèves. Va-t-il reproduire ou transformer ces segments en les interprétant et avec quelles conséquences sur l'interaction didactique et les apprentissages ?

Dans un système éducatif bilingue, il existe des attitudes langagières à prendre très au sérieux au regard de leur rôle indéniable. En effet, pendant l'échange verbal maître-élève, des nécessités peuvent amener le maître à avoir recours à des procédés de remaniement de ses propos en vue de rendre possible l'acquisition chez les élèves. Ce mécanisme, appelé **reformulation** est un chemin obligé pour résoudre les difficultés d'intercompréhension. Nous nous sommes intéressé à la question des reformulations, sujet important dans le transfert des savoirs au niveau des écoles bilingues, en concentrant notre attention sur les reformulations chez les maîtres. Pour limiter le champ de ce travail, nous avons voulu nous concentrer sur les reformulations ayant cours dans la même langue, ici le zarma. Sur la base de séquences de classe enregistrées (cinq séquences dont deux séquences de première année, deux autres pour la deuxième année, une séquence de troisième année portant sur trois disciplines différentes à savoir langage, écriture et math) à l'école bilingue zarma de Kollo, puis transcrites dans CLAN, nous avons analysé la pratique de ce comportement linguistique chez le maître. Il s'agit ici de voir comment celui-ci, de façon libre et spontanée, fait usage de cette ressource langagière dans les interventions avec les élèves, pendant le déroulement de la leçon.

Mais, avant d'aborder l'analyse proprement dite, nous exposons ci-dessous quelques approches de définition du concept. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de Dubois (2007 : 405) définit le concept en ces termes : « *La reformulation est le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme, exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue.* » Martinot (1994 :64), pour sa part, définit 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.* » Nous pouvons aussi mentionner l'approche du Trésor de la Langue Française (TLFi) cité par

Noyau (2014) qui définit la reformulation comme : « *une nouvelle formulation qui reproduit autrement ce qui a déjà été exprimé* ». Les définitions de Noyau et de Martinot, de notre point de vue, sont plus satisfaisantes. En effet, à la lumière de ces définitions, il faut retenir pour l'essentiel que dans la reformulation il y a nécessairement une modification (morphologique ou syntaxique) qui ne compromet pas le contenu sémantique de l'énoncé-source. Ces reformulations peuvent être intra-lingues (dans la même langue) ou inter-langues (d'une langue vers une autre). Il faut en outre noter que la reformulation chez un acteur de l'interaction peut s'insérer de deux façons dans le discours : les auto-reformulations (énoncés réalisés par le locuteur et reformulés par lui-même) et les hétéro-reformulations (énoncés de l'interlocuteur reformulés par le locuteur). Pour cet article, nous avons choisi uniquement de nous pencher sur les reformulations intra-lingues, et de façon très limitée à celles effectuées par de l'enseignant.

La description est menée à partir de cinq séquences de classe, sur trois paliers de l'enseignement bilingue : deux séquences de première année (dont une leçon de langage et une leçon d'expression écrite), deux séquences de deuxième année (dont une leçon d'expression écrite et une leçon de mathématique), une séquence de troisième année (mathématique). Nous avons observé les transcriptions de ces cinq séquences, puis nous avons relevé les passages dans lesquels ont lieu les reformulations. Il s'est agi en outre, de choisir dans la liste de reformulations, les exemples qui correspondent aux différents éléments de la typologie établie par Picoche (2007) et Noyau (2014).

Nous présentons de façon succincte cette typologie de Picoche (2007 : 2-9) ainsi :

- a) Reformulations par simple changement de l'ordre des mots où elle met l'accent sur la réorganisation du thème et du rhème dans l'énoncé reformulé. un cas typique est le passage de l'actif au passif comme dans l'exemple : *La loi a été votée par 123 députés sur 200 équivaut à peu près à 123 députés sur 200 ont voté la loi*, moyennant un changement du rapport thème-rhème.
- b) Reformulations au moyen de dérivés qui consiste à passer d'un lexème (dans l'énoncé de départ) à son dérivé d'une autre catégorie grammaticale (dans l'énoncé reformulé), par exemple, *nouer* a pour dérivé *nœud*. Ce processus exige sans doute une réorganisation de la phrase.
- c) Reformulations au moyen de synonymes dans lesquelles on fait recours à une substitution de terme sans fondamentalement changer le sens de l'énoncé. A ce propos, Picoche note que les synonymes peuvent jouer sur différents niveaux notamment sur certains degrés de

précision, sur le niveau de langue, sur les points de vue à propos de la réalité.

- d) Reformulations au moyen de paraphrases dans lesquelles le locuteur emploie de façon libre les mots qu'il veut.

La typologie de Noyau (2014) simplifie celle de Picoche en regroupant les reformulations au moyen de dérivés et de synonymes sous une seule classe intitulée « reformulations utilisant d'autres mots ». La typologie de Noyau, par ailleurs, s'est intéressée, au-delà de l'analyse linguistique, aux fonctions de ces reformulations, et cela à deux niveaux : d'une part les fonctions des reformulations de façon générale, et d'autre part les fonctions didactiques et d'apprentissages. Il s'agira donc dans le présent travail, de voir non seulement les aspects linguistiques des reformulations, mais aussi d'en dégager leurs fonctions, c'est-à-dire les raisons qui peuvent sous-tendre leur emploi par l'enseignant.

### 1. Les auto-reformulations

Dans cette partie nous nous intéressons aux énoncés dans lesquels la maîtresse reformule ses propres propos. L'analyse que nous nous proposons de faire sera basée essentiellement sur les classifications établies par Picoche (2007) et Noyau (2014). Et dans les reformulations observées dans l'interaction entre le maître et les élèves, nous distinguerons les auto-reformulations par changement de l'ordre des mots, celles obtenues en recourant à des dérivés, à des paraphrases, et enfin à des synonymes :

#### 1.1 Auto-reformulations par changement de l'ordre des mots

Dans ce type de reformulation, le locuteur réorganise presque les mêmes mots employés dans l'énoncé source pour dire la même chose dans l'énoncé d'arrivée. En conséquence, cette stratégie a un impact sur la nature et la fonction grammaticales de certains mots.

- 1) \*MTR:        **wa araŋ kunday guna !**  
                     //imp/vos/groups/regarder//  
                     « Regardez vos groupes »
- 2) \*MTR:        **wa guna araŋ kunday !**  
                     //imp/regarder/vos/groups//  
                     « Regardez vos groupes »

Nous pouvons observer que dans l'énoncé (2), représentant une reformulation de l'énoncé (1), le segment *araŋ kunday* « *vos groupes* », qui était en position préposée au verbe *guna* « *regarder* », est désormais en position postposée à ce même verbe dans l'énoncé (2). Malgré ce changement de position, le segment assume dans les deux cas la même fonction, celle d'objet. Nous avons ici un changement qui n'affecte ni la nature, ni la fonction des

constituants de l'énoncé. Par contre, la réorganisation de l'énoncé (énoncé reformulé) par la maîtresse (\*MTR:) peut s'accompagner d'autres types de modifications, comme dans la séquence suivante.

- 3) \*MTR:       (..) **boro kulu ma te kurgutu nga walhã bonj !**  
                   //personne/chaque/subj/faire/cercle/son/ardoise/sur//  
                   « Que chacun fasse un cercle sur son ardoise »
- 4) \*MTR:       iri ma te danga walhëy no .  
                   //nous/subj/faire/comme/les ardoises/c'est//  
                   « Considérons comme si ce sont les ardoises »
- 5) \*MTR:       (..) boro kulu te he za sintina ga  
                   //personne/chaque/faire/oh/depuis/le début/à//  
                   « Oh, chacun en a fait depuis le début »
- 6)\*MTR:       **wa guna walhã bonj ga kurgutu .**  
                   //imp/regarder/l'ardoisesur/pour/faire un cercle//  
                   « Regardez l'ardoise pour faire un cercle. »

Dans cet exemple, l'ordre des éléments de l'énoncé (6) n'est plus le même que dans l'énoncé (3). Il y a eu la suppression de *boro kulu* « *chacun* » et *nga* « *son* », rendue possible à cause de l'emploi de l'impératif *wa* (deuxième personne du pluriel). Cette stratégie utilisée par la maîtresse est due au changement de position de l'expression *walhã bonj* « *sur l'ardoise* ». En outre, le changement de l'ordre des constituants de l'énoncé de la maîtresse occasionne le changement de la catégorie grammaticale du mot *kurgutu* « *cercle* ». En effet, ce mot qui était un nom auparavant, assume désormais la fonction de verbe devant le connectif verbal *ga*. Par ailleurs le sens de l'énoncé n'est plus exactement le même. De « que chacun fasse un cercle » on passe à « regardez l'ardoise pour faire un cercle ».

Considérons maintenant cette autre séquence :

- 7) \*MTR:       **heey bi faakaara ifo bonj n(o) i faakaaray aran se ?**  
                   //ah/hier/causerie/quoi/sur/c'est/on/causer/vous/pour//  
                   « Oh, le langage d'hier, sur quoi avons-nous fait le langage pour vous ? »
- 8) \*MTR:       hã@i Ibrahim !  
                   //quoi/Ibrahim//  
                   « Quoi ? Ibrahim. »
- 9) \*ELV:       nafa bonj .  
                   //utilité/sur//

« À propos de l'utilité. »

10) \*MTR: nafa fo dumi ?  
//utilité/quel/type//  
« Quel type d'utilité ? »

11) \*MTR: ifo nafa ?  
//quoi/utilité//  
« Utilité de quoi ? »

12) \*MTR: ifo bonj no bi faakaara i na te aran se ?  
//quoi/sur/c'est/hier/causerie/on/Acc/faire/vous/pour//  
« Sur quoi avons-nous fait le langage pour vous ? »

Dans les deux énoncés ci-dessus (7 et 12 en gras) nous commencerons par ceux formulés sous forme de questions. Entre l'énoncé (7) et l'énoncé (12), on constate que la reformulation est matérialisée par une **réorganisation de l'ordre** des constituants de l'énoncé. Ainsi, le syntagme nominal *bi faakaara* « la causerie d'hier » qui apparaît au début dans l'énoncé de départ, est ensuite ramené après le segment *ifo bonj n(o)* « c'est sur quoi... ? ». Ceci montre à l'évidence que ce segment offre une possibilité d'être déplacé dans l'énoncé.

Par ailleurs, on s'aperçoit que l'énoncé (12) est une reformulation de (7) où certains éléments n'apparaissent plus dans l'énoncé reformulé (**suppression**). Le segment *heey* « oh ! », interjection utilisée par la maîtresse pour attirer l'attention des élèves, n'est pas repris dans la deuxième formulation, dénotant que cet élément apparaît inutile dans l'énoncé reformulé puisqu'un élève a été déjà interrogé par la maîtresse, même si sa réponse n'était pas bonne. Cela veut dire que la reformulation par changement de l'ordre des mots peut s'accompagner de la suppression de certains éléments, comme c'est le cas ici. Enfin, une troisième opération, dans cette reformulation, s'observe au niveau du segment *i faakaaray aran se* « on vous a évoqué », qui a été modifié en : *i na te aran se* « on l'a fait pour vous ». Ici, il y a plutôt une **substitution lexicale** du terme *te* « faire » par *faakaaray* « parler ». En fait, dans ce contexte, les deux verbes sans être véritablement synonymes, renvoient à la même activité. Ils sont substituables, car le contexte de l'interaction (l'échange en classe) est porteur d'information, ce qui justifie le choix de la maîtresse.

Il convient enfin de noter que les reformulations par changement de l'ordre des mots donnent l'occasion à la maîtresse de montrer sa maîtrise de la langue qui peut s'avérer très utile pour les élèves.

À propos des fonctions des reformulations au niveau de ces trois exemples d'interactions, nous pouvons noter que : la première reformulation (2) est une

action de la maîtresse dans la conduite de la leçon en direction des élèves, dans le but de les amener à suivre les instructions données. La fonction est donc à visée didactique. Quant aux deux autres reformulations, elles concernent précisément le contenu de l'enseignement. La deuxième reformulation est une instruction de la maîtresse concernant l'activité en cours (construction d'une bulle).

## 1.2 Auto-reformulations au moyen de dérivés

13) \*MTR:        **boro kulu ma zagu nga kambe ɲwaaro do hare .**

//personne/chaque/subj/tourner la tête/son/main/la

nourriture/chez/vers//

« Que chacun tourne sa tête à droite ! »

14) \*MTR:        **ay man ne boro ma xx bora ma zogu no ay ne .**

//je/neg/dire/personne/subj/la personne/subj/tourner la

tête/c'est/je/dire//

« Je n'ai que chacun... j'ai dis de tourner la tête »

15) \*MTR: **zaguyan [ga ti] ni ma ni boɲo bare ni kambe ɲwaaro do hare .**

//fait de tourner la tête/asp/être/toi/subj/la tête/tourner/ton/main/la

nourriture/chez/vers//

« Le fait de tourner la tête c'est que tu tournes la tête vers ta droite »

A travers la reformulation de l'énoncé (13) par l'énoncé (15), la maîtresse tente d'expliquer aux élèves le sens du verbe *zagu* « tourner ». Ce qui nous intéresse dans cette reformulation, c'est l'emploi du nom verbal *zaguyan* « fait de tourner la tête ». Ce nom est un nom dérivé du verbe *zagu* par l'adjonction du suffixe nominal *-yan*. Il s'agit là d'une reformulation à visée explicative par l'utilisation d'un dérivé. Néanmoins, dans les interactions que nous avons observées, ce procédé a été très peu employé par la maîtresse.

La fonction en œuvre dans cette interaction est essentiellement didactique. En effet, la reformulation est employée, certes pour expliquer un terme « *zagu* », mais elle ne porte pas exactement sur l'objet enseigné. Elle s'inscrit plutôt dans l'optique d'agir sur l'attitude des élèves dans la conduite de la leçon.

## 1.3 Auto-reformulations au moyen de paraphrase

Dans ce type de reformulation, le locuteur reprend son énoncé ou son discours soit que l'interlocuteur le lui demande ou qu'il semble noter à travers la réaction de l'interlocuteur une nécessité d'explicitier son message.

16) \*MTR:        **bora kulu na gana ga te ?**

//la personne/tout/acc/suivre/pour/faire//

- « Tout le monde l'a-t-il suivi pour le faire ? »
- 17) \*MTR: araŋ borey ra ba boro folloŋ man daray ?  
//vous/les personnes/dans/même/personne/un seul/neg/se tromper//  
« Parmi vous, personne ne s'est trompé ? »
- 18) \*MTR: araŋ kulu go ga guna araŋ borey se .  
//vous/tous/prog/regarder/vos/les personnes/pour//  
« Êtes-vous en train de vérifier pour les gens de votre groupe ?//
- 19) \*ELVS: ooh@i !  
//oui//  
« Oui ! »
- 20) \*MTR: **ikulu na gana ga te a boori ?**  
//tous/acc/suivre/pour/faire/3s/être joli//  
« Tous l'ont-ils bien fait ? »
- 21) \*MTR: xx a go (ga) kay no !  
//3s/asp/être droit/c'est//  
« C'est droit. »
- 22) \*MTR: (..) wa cabe <**boro kulu ma cabe**> [/] **boro kulu ma nga walhã gaayi ya+cine !**  
//imp/monter/personne/chaque/monter/personne/chaque/suj/son/ardoise/garder/com me ça//  
« Montrez, que chacun montre, que chacun garde son ardoise ainsi ! »
- 23) \*MTR: wa gisi <a te> [/] a te  
//imp/poser/3s/être bien/3s/être bien//  
« Posez (les ardoises) c'est bien, c'est bien ! »

Dans les deux séries de reformulations, on se rend compte que la maîtresse emploie d'autres mots pour mieux communiquer son message. Dans l'énoncé (20), la maîtresse opère une reformulation de l'énoncé (17) en n'ayant recours à aucun mot de l'énoncé-source. Dans l'énoncé (22) par contre, le segment *nga walhã gaayi ya+cine* « *garde son ardoise comme ça* » a été substitué au verbe *cabe* «montrer». Or, le verbe *gaayi* «tenir, garder» ne peut pas rendre à lui seul le sens de *cabe*. C'est pourquoi la maîtresse utilise le déictique *ya-cine* «comme ça» avec même des gestes. Ce qui permet de rendre plus accessible le sens de son message.

Par l'emploi de la reformulation, la maîtresse veut rendre plus clair le mot « *cabe* ». Cependant, la compréhension de ce mot ne porte pas sur le contenu de la leçon (phase de vérification des résultats d'une activité commandée par

la maîtresse), mais elle est portée sur le comportement des élèves. D'où la fonction est ici didactique.

Intéressons à présent à cette nouvelle séquence où plusieurs types de reformulation sont à l'œuvre.

- 24) \*MTR:     **ɲwaarey** nda ɲwaari fo no ni ga bay ?  
                   //plats/et/plat/quel/c'est/tu/Inacc/connaître//
- 25) \*MTR:     **[to ni bine] ɲwaari fo** nda ɲwaari fo no ni ga bay ?  
                   //bon/ toi/et/repas/quel/et/plat/quel/c'est/tu/Inacc/connaître//  
                   « Et toi, quels sont les types de plats que tu connais ? »
- 26) \*MTR:     **[heey wa kay ga ma] [i ne] mottol baali !**  
                   //oh/Imp/arrêter/pour/écouter/on/dire/purée de haricot//
- 27) \*MTR:     **[Oussama ne] mottol baali !**  
                   //Ousman/dire/purée de haricot//  
                   « Ousmane dit purée de haricot »
- 28) \*MTR:     **foy n(o) i g(a) a te nda !**  
                   //sauce/c'est/on/inacc/le/faire/avec//  
                   « C'est de la sauce qu'on en fait. »
- 29) \*MTR:     **foy n(o) i ga te nda [mottol baali ?]**  
                   //sauce/c'est/Inacc/le/faire/avec/purée de haricot//  
                   « Avec de la purée de haricot on fait de la sauce »

Dans ce passage, nous avons trois processus de reformulation. D'abord une reformulation de l'énoncé (24) pour obtenir l'énoncé (25). Dans l'énoncé reformulé, la maîtresse a introduit un nouveau segment *to ni bine* « et toi », segment employé pour marquer que le nouvel interlocuteur n'est plus le même car elle avait déjà fini d'interroger un élève. L'introduction du segment est la trace d'un changement de partenaire de l'interaction. Il y a un autre fait marquant dans la reformulation. En effet, l'utilisation de *ɲwaari* à la place de *ɲwaarey* « les plats » procède d'une **autocorrection** syntaxique. Il est syntaxiquement incorrect de dire *ɲwaarey nda ɲwaari fo* (le même terme *ɲwaari* ne peut pas être au singulier dans le même syntagme). C'est pourquoi la maîtresse a procédé à la correction du mot *ɲwaarey* « les plats » pour utiliser le singulier. De plus, le mot *fo* « quel » est repris deux fois dans l'énoncé reformulé, même si cela est un fait non important dans la mesure où sa reprise n'est qu'une redondance qui n'a pas d'incidence sur le contenu sémantique du segment. Puis la reformulation de l'énoncé (26) aboutit à l'énoncé (27). Dans cette deuxième reformulation de la maîtresse, on peut aisément constater la suppression de l'expression *heey wa kay ga ma* « Oh,

*écoutez !* », qui ne fait pas partie de l'énoncé, mais qui ponctue l'interaction. Ce qui est plus intéressant ici est la transformation du segment *i ne « on dit »* dans l'énoncé de départ par la maîtresse pour donner *Oussama ne « Oussama dit »*. À travers la substitution du prénom de l'élève à *i* pronom de la troisième personne du pluriel (quelque fois renvoyant à un élément indéterminé, équivalent à *on* particulièrement ici), le même souci de précision apparaît dans l'énoncé reformulé dans le remplacement de *i* par le nom propre *Oussama* où tous les deux termes ont la fonction de sujet dans les segments où il apparaissent.

Dans la troisième reformulation (28, énoncé-source et 29, énoncé-reformulé), le même souci de précision apparaît dans la substitution au pronom de la troisième personne en position d'objet *a* (au niveau de *ga a*) du syntagme nominal *mottol baali*.

On relèvera ainsi dans cette deuxième reformulation la réorganisation syntaxique qui s'opère, car *a*, dans l'énoncé de départ, était en position antéposée au verbe *te nda*, tandis que *mottol baali* apparaît en position postposée au verbe *te nda*. Cela montre que la reformulation ne se fait pas sans une incidence sur l'organisation syntaxique des éléments en raison de la différence de statut des éléments dans le comportement syntaxique d'où nous avons affaire à une auto-reformulation avec modification syntaxique.

Après cette analyse formelle des reformulations dans cette interaction, il faut dégager leurs implications (fonctions). Dans les deux premières reformulations, le but de la reformulation est essentiellement d'ordre interactionnel. Au niveau de la première reformulation (25), la maîtresse entend améliorer la syntaxe de son énoncé, tandis qu'au niveau de la deuxième reformulation (27), elle semble focaliser l'énoncé sur l'interlocuteur, à la suite d'une réponse exacte à la question posée. Par contre, au niveau de la troisième reformulation (29), la fonction est d'apprentissage dans la mesure où, à travers la précision rendue par l'utilisation de l'expression « *mottol baali* » à la place de *a* (pronom objet), la maîtresse entend mettre l'accent sur l'objet enseigné (une leçon de langage portant ici sur les différents types de repas), dans le cas précis, ici, un type particulier de repas.

#### 1.4 Auto-reformulations au moyen de synonymes

30) \*MTR:        **wa si ba care ra !**

//imp/neg/être nombreux//l'un l'autre/dans//

« Ne vous amassez pas ! »

31) \*MTR:        **wa si furo care ra !**

//imp/neg/entrer//l'un l'autre/dans//

« Ne vous attroupez pas ! »

32) \*MTR:       wa sosoro day koy banda to !

//imp/pousser/seulement/aller/derrière//bon//

« Bon, poussez vers derrière »

La présente reformulation où nous avons exactement le même nombre de mots et une substitution systématique de *ba* « être nombre » par *furo* « entrer », dénote la volonté de la maîtresse d'employer un mot plus précis que celui utilisé précédemment.

33) \*MTR:       xx kalmaaro no wo+ne !

//la craie/c'est/ceci//

« Ceci est la craie. »

34) \*MTR:       di <ni arduwaazo> me@i [///] ni walhã di a ma boori !

Dans cette reformulation, nous ne nous intéressons non pas au changement de la position de *di* « prendre » dans les énoncés, mais plutôt à la substitution que la maîtresse fait de l'emprunt *arduwaawo* « l'ardoise » par le mot *walhã* qui est le mot employé en zarma. Cette opération peut s'inscrire dans l'optique de montrer aux élèves les possibilités d'interchangeabilité entre les deux mots, mais nous pensons que la maîtresse emploie le mot *walhã* « ardoise » dans sa reformulation pour être plus proche de la réalité des élèves. Par conséquent, cette attitude visant une acquisition de connaissance, implique que la reformulation est à visée d'apprentissage.

## 2. Les hétéro-reformulations

Il s'agit, dans cette partie, de rendre compte des mécanismes de reformulation dans des contextes où la maîtresse, interprète un énoncé produit par un élève. Dans cette section, nous ferons ressortir, comme nous l'avons fait au niveau des auto-reformulations, les éléments de la typologie établie par Picoche (2007), à travers les différents exemples qui seront donnés.

### 2.1 Hétéro-reformulations au moyen de paraphrases

35) \*ELV:       mo lotta nda dunguri nda mo !

//riz au gras/et/haricot/et/riz//

« Du riz gras, du haricot et du riz »

36) \*MTR:       Aynaou ne nga ga bay mo lotta a ne nda dunguri nda mo .

//Aynaou/dire/elle/Inacc/connaître/riz au

gras/elle/dire/avec/haricot/et/riz//

« Aynaou dit qu'elle connaît du riz gras, elle dit du haricot et du riz »

Dans cette reformulation de la maîtresse, on note que celle-ci reprend certes l'énoncé de l'élève, mais en **l'inscrivant dans un style de discours indirect** à travers l'utilisation de *ne*.

Il y a en outre l'introduction de nouveaux termes : *nga ga bay* « il connaît », qui dénote l'**élargissement** de l'énoncé de départ. En effet, dans la reformulation, la maîtresse pouvait simplement dire *Aynaou ne mo lotta a ne nda dunguri nda mo* « *Aynaou dit le riz gras blanc, elle dit le haricot et le riz* ». Elle pourrait même éviter la répétition de *ne* « *dit* » pour continuer l'énumération si elle choisit la reprise intégrale de l'énoncé de l'élève.

37) \*ELV:        **ee ee goy da boro na tanda boro m(a) dan dambo ra .**

//Inj/Inj//fruit non

mûr/si/personne/Acc/courge/personne/subj/mettre/couscous/dans//

« Bein, bein, du fruit non mûr, si on...la courge, on la met dans le  
couscous. »

38) \*MTR:        āhā !

//oui//

39) \*ELV:        xxx .

40) \*MTR:        ga hina i ma te mate ?

//pour/préparer/on/subj/faire/comment//

« Pour préparer, on fait comment ? »

41) \*MTR:        Kassoum ya ga saakadaawa bay.

//Kassoum/emp/Inacc/plat de potiron et couscous de mil/connaître//

« Kassoum quant à lui connaît le plat de potiron et couscous de  
mil. »

42) \*MTR:        Kassoum ne saakadaawa wo...

//Kassoum/dire/plat de potiron et couscous de mil/ce//

« Kassoum dit que le plat de potiron et couscous de mil... »

43) \*MTR:        i ma kande zambu waato din, sohō zankey i s(i) a bay.

//on/amener/dépôt de mil/le temps/ce/maintenant/les

enfants/ils/neg/le/connaître//

« On apporte du dépôt de mil, après, les enfants d'aujourd'hui ne le connaissent  
pas »

44) \*MTR:        **zambu n(o) i ga dan ga tanda daabu nda.**

//dépôt de la boule de

mil/c'est/on/Inacc/mettre/pour/courge/fermer/avec//

« On couvre la courge de dépôt de mil. »

La stratégie utilisée dans l'énoncé (44) par la maîtresse consiste à reformuler tout le contenu de l'interaction. Ainsi elle réinterprète le sens de l'énoncé de l'élève (mal construit) à travers une synthèse. Cette stratégie prend la forme d'une **paraphrase** de l'énoncé-source.

45) \*ELV: yagga mansino tonton ihinza a te iway cindi hinka .

//neuf//la machine/ajouter/trois/3s/faire/dix/reste/deux//

« Neuf, la machine ajoute trois, ça fait douze. »

46) \*MTR: yagga mansino ihinza n(o) a ga tonton a ra nga no ga te iway cindi  
(.) hinka .

//neuf//la

machine/trois/c'est/3s/inacc/ajouter/3s/dans/lui/c'est/inacc/faire/dix/reste/deux//

« Neuf, c'est trois que la machine va y ajouter, c'est cela qui fait douze. »

L'énoncé de l'élève est bien simple et concis. Pourtant, la maîtresse adopte une certaine liberté pour reformuler l'énoncé pour en rendre le sens. Cette liberté de choix des mots à travers une **paraphrase** de l'énoncé de l'élève n'est pas sans conséquence sur le type de discours. En effet, la disposition (**changement de l'ordre des mots**) du segment *ihinza no a ga* juste après le mot *mansino* révèle une caractéristique de l'oral, dans la mesure où *ihinza* (numéral), en fonction objet, se place habituellement en position postposée au verbe (ici *tonton*). C'est d'ailleurs ce qui entraîne l'emploi du marqueur de focalisation *no*, et la reprise du mot *mansino* par le pronom *a* devant le verbe *tonton*. C'est aussi cette **réorganisation** de l'énoncé à cause de sa forme orale qui justifie l'emploi des mots *ra* « dans », et l'expression *nga no* (avec reprise du marqueur de focalisation). La reformulation de l'énoncé de l'élève fait intervenir donc la paraphrase dans laquelle les mots clés sont certes maintenus, mais où l'organisation de l'énoncé a été remaniée.

Dans les différents exemples donnés ci-haut, l'on peut constater que les reformulations de la maîtresse sont d'ordre interactionnel dans la mesure où ces paraphrases visent à recadrer essentiellement (par des hétéro-corrections) les énoncés des élèves.

## 2.2 Hétéro-reformulations au moyen de synonymes

47) \*MTR: manga n(o) i ga ne nango din se manga n(o) i ga ne nango se

//où/c'est/on/inacc/dire/la place/là/à/où/c'est/on/inacc/dire/la

place/là/à//

« Comment appelle-t-on cet endroit, Comment appelle-t-on cet  
endroit »

- 48) \*ELV2:     **feemey do !**  
                   //les foyers/chez//  
                   « La cuisine »
- 49) \*MTR:     **feemey gande !**  
                   //les foyers/devant//  
                   « La cuisine »
- 51) \*ELV:     mo lotta nda dunguri nda mo !  
                   //plat de riz/et/haricot/et/riz//  
                   « le plat de riz, le haricot et le riz »
- 52) \*MTR:     Aynaou ne nga ga bay mo lotta a ne nda dunguri nda mo .  
                   //Aynaou/dire/elle/Inacc/connaître/plat riz/et/haricot/et/riz//  
                   « Aynaou dit qu'elle connaît le plat de riz, le plat de haricot et du  
                   riz »
- 53) \*ELV:     **mo kwaaray !**  
                   //riz/blanc/  
                   « Riz au gras (blanc) »
- 54) \*MTR:     nda **saata kwaaray** a boori !  
                   //et/riz au gras blanc/il/être joli//  
                   « Et du riz au gras (blanc), c'est bien ! »

Comme dans les auto-reformulations par synonymie, ici également, la maîtresse **substitue** à *mo kwaaray* « riz au gras blanc » une autre expression synonyme *saata kwaaray* « riz au gras blanc ». La stratégie employée dans les deux exemples de reformulation de cette interaction est la **substitution** terme à terme.

Dans le premier cas, il y a **substitution lexicale** où *do* et *gande* tous deux déictiques spaciaux, sont synonymes. Dans le second cas *mo kwaaray* et *saata kwaaray* ont le même sens « riz au gras blanc », mais *mo* « riz » n'est pas systématiquement synonyme de *saata* d'où la substitution est ici **sémantique**.

Les synonymes employés par la maîtresse dans les reformulations des élèves s'inscrivent l'optique de montrer les équivalences sémantiques entre les différents termes. Il s'agit alors non seulement d'enrichir le stock lexical des élèves et mais aussi leur montrer comment ces possibilités peuvent être exploitées. Cela joue donc sur l'acquisition des élèves. Par conséquent les reformulations sont donc à visées d'apprentissage.

## Conclusion

L'analyse des reformulations de la maîtresse que nous venons de présenter fait apparaître, au niveau linguistique, plusieurs opérations sur l'énoncé :

- **suppression** d'éléments
- **réorganisation** ordre des constituants
- **substitution** de terme par un autre
- **restriction** du contenu de l'énoncé
- **changement de type de discours**
- **autocorrection syntaxique**
- **paraphrase.**

Dans la manifestation des types formels de reformulations, nous pouvons, tout d'abord, noter l'emploi de trois types de fonctions : fonction didactique, fonction interactionnelle, fonction d'apprentissage. Dans les auto-reformulations, on note la présence de la fonction didactique et la fonction d'apprentissage. Par contre, les fonctions en usage dans les hétéro-reformulations sont la fonction interactionnelle et celle d'apprentissage. L'on peut donc observer l'absence de la fonction interactionnelle dans les auto-reformulations et l'absence de la fonction didactique dans les hétéro-reformulations.

À propos de la relation entre types formels de reformulations et fonctions de celles-ci, nous pouvons tirer les corrélations suivantes :

- Au niveau des auto-reformulations, la fonction didactique s'est manifestée dans tous les types formels de reformulations (reformulations par changement de l'ordre des mots, par dérivés, par paraphrase, par synonymes) alors que la fonction d'apprentissage quant à elle apparaît essentiellement dans les auto-reformulations aux moyens synonymes et paragraphes.

Au niveau des hétéro-reformulations, pendant que la fonction d'apprentissage apparaît à travers l'emploi des synonymes, la fonction interactionnelle, quant à elle, apparaît dans les paraphrases et les changements de l'ordre des mots.

Ce texte ne prétend pas avoir dégagé toutes les stratégies pouvant être employées par la maîtresse au cours de l'interaction verbale en classe. Néanmoins, le travail a donné l'occasion de voir le degré d'utilisation des reformulations dans une séquence de classe.

En outre, au regard des explications données dans ce texte pour justifier l'emploi de certaines stratégies ayant cours dans les énoncés de la maîtresse, nous pouvons dire que le degré d'emploi des reformulations dépend pour la plupart de l'objet enseigné. Ainsi, avons-nous constaté plus de fréquence de reformulations lorsqu'il s'agit des sciences (mathématiques, sciences d'observation). Le degré d'emploi est aussi fonction du niveau de la classe. Nous avons remarqué plus de reformulations dans les classes de troisième année. Ce qui représente un indicateur très intéressant. En effet, de notre

point de vue, c'est c'est une classe charnière que la classe où se font les transferts de connaissances entre L1 et L2. Un troisième facteur influant le degré d'utilisation des reformulations est lié à la personnalité des enseignants. Certains paraissent plus à l'aise dans la maîtrise de la langue, un aspect très important pour la facilité d'exploiter les reformulations dans la transmission des connaissances. Certains aspects, particulièrement les observations sur le degré d'emploi des reformulations, n'ont pu être l'objet d'une présentation détaillée dans le présent article, mais nous envisageons de les exploiter et étayer dans un prochain article.

Pour assurer un enseignement bilingue de qualité dans ces écoles, il s'avère indispensable d'initier la formation des enseignants à la pratique effective, efficace et consciente des reformulations.

### Références bibliographiques

- Bernard Ives & White-Kaba Mary (1994), *Dictionnaire zarma-français (République du Niger)*, Niamey : Imprimerie Tareya, 331p.
- Brey Christian (1984), Les travaux pratiques de reformulation, *Langue française* 64, 'Français technique et scientifique : reformulation enseignement', pp 68-80. Accessible sur le site : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1984\\_num\\_64\\_1\\_5205](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5205) Consulté le 11/11/2013.
- Cherpit Christophe (Sd), Comment pratiquer l'écoute active, 3 p. Accessible en ligne sur : [www.unil.ch/dialog/files/.../Pratiquer\\_1\\_ecoute\\_active\\_DialogUnil.pdf](http://www.unil.ch/dialog/files/.../Pratiquer_1_ecoute_active_DialogUnil.pdf). Consulté le 11/11/2013.
- Dubois Jean & all (2007), *Grand dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Paris : Larousse, 514p.
- Jaubert Martine & Rebière Maryse (2001), Pratiques de reformulation et construction de savoirs, *Aster* n° 33, Paris, INRP, pp. 81-110. Accessible sur < <http://hdl.handle.net/2042/8777> | DOI : 10.4267/2042/8777.> Consulté le 09/02/2014.
- Kara Mohamed (2004), Reformulations et polyphonie, *Pratiques* 123/124, Metz : CELTED, pp. 27-54. Accessible sur [www.pratiques-cresef.com/p123\\_ka1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p123_ka1.pdf). Consulté le 17/11/2013.
- Martinot Claire (2010), Reformulation et acquisition de la complexité linguistique, *Travaux de linguistique* 61, pp. 63-96. Accessible sur [www.cairn.info](http://www.cairn.info). Consulté le 04/04/2014.
- Noyau Colette (2010), Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien, In : F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, 978-2-7598-0534-1, Paris, Institut de Linguistique Française, pp. 553-571.
- Noyau Colette & Onguéné Essono Louis-Martin (2014, sous presse), La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français, in ELAN (2014) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique* :

- Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Picoche Jacqueline (2007), La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire, in : Mohamed Kara, *Usages et analyses de la reformulation*, 'Recherches Linguistiques' 29 (Université de Metz), pp. 293-308.
- Soumana Hamadou & coll. (2007), *Dictionnaire bilingue zarma-français*, Niamey : SOUTEBA, 292 p.
- Vion Robert (2000), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris : Hachette, 302 p.
- Woroch Justina (2010), La reformulation comme fondement de l'interprétation de conférence, Poznań, 329 p.
- Younssa Nouhou Alzouma (2014), Le fonctionnement des énoncés performatifs en zarma, Mémoire de DEA, Université de Ouagadougou, 92 p.