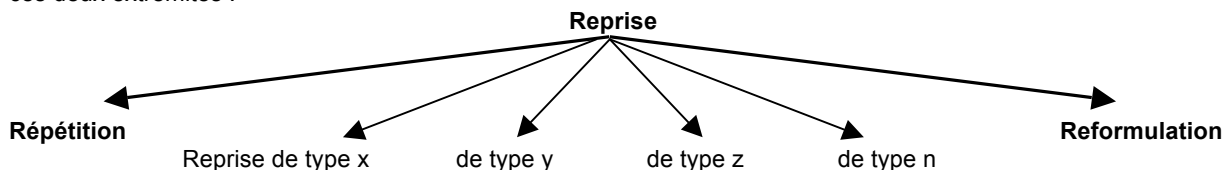


ANDRE VIRGINIE
CANUT EMMANUELLE
ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française)
Université Nancy 2
France
Virginie.Andre@univ-nancy2.fr
Emmanuelle.Canut@univ-nancy2.fr

***Etudier les pratiques langagières orales pour mieux appréhender
les phénomènes de communication sociale :
l'exemple des reprises et des reformulations dans les interactions verbales***

Dans le champ des sciences du langage, l'étude des pratiques langagières a des répercussions quant à la compréhension des phénomènes de communication sociale. Etudier le « dire » en train de se « faire » en situation de communication authentique apporte des informations non seulement sur les fonctionnements cognitivo-langagiers mais aussi, et de façon indissociable, sur les fonctionnements sociaux des individus ou des groupes. Dans cette démarche de recherche socio-interactionniste, il apparaît cependant nécessaire de convoquer des approches diverses (et non proprement linguistiques) pour asseoir la cohérence épistémologique, théorique et méthodologique de la réflexion et aborder le fonctionnement du langage dans une perspective plus anthropologique et écologique que fonctionnelle, en considérant le langage comme une fonction humaine et sociale (Bakhtine 1929/1977, Benveniste 1966) et en envisageant la culture et l'histoire comme deux facteurs importants de la co-construction du langage (Bronckart 1996).

Dans le cadre de cette communication nous souhaitons aborder l'influence réciproque du social et du linguistique en étudiant des phénomènes **de reprises et de reformulations** dans des corpus d'interactions orales. Le foisonnement de formes verbales qui peuvent être associées à ces phénomènes traditionnellement appelés « reprises », « reformulations » ou encore « répétition » nous amène nécessairement à opter pour un éclaircissement terminologique. A la lumière de travaux antérieurs (cf. De Gaulmyn 1987, Vion 1992) et de l'analyse de nos corpus, nous définissons le terme de « reprise » comme un *générique* incluant les phénomènes de répétition et de reformulation. La reprise *répète* un déjà dit antérieur, dans ce cas les séquences discursives sont identiques, ou *reformule* un déjà dit antérieur, dans ce cas les séquences discursives sont différentes, la seconde (et éventuellement les suivantes) est une paraphrase de la première. Pour résumer, lorsqu'il y a répétition, il y a identité de forme et lorsqu'il y a reformulation, il y a identité sémantique uniquement (dans une paraphrase reprenant le sens de la première séquence discursive). Cependant, ces deux cas particuliers, répétition et reformulation, ne sont pas les seuls cas de reprise pouvant apparaître dans le discours, il existe un continuum de différents types de reprises entre ces deux extrémités :



La reprise : un terme générique pour différentes formes verbales (André 2006a, p.301)

Deux types de situations dialogiques seront à la base de notre analyse : 1) des interactions orales individuelles entre un adulte et des enfants de moins de six ans ; 2) des réunions de travail en entreprise impliquant plusieurs locuteurs. Les premières sont des situations duelles de conversations libres ou de narrations à partir de livres illustrés entre un adulte et un enfant au cours de son acquisition de la langue française. Il s'agit de corpus longitudinaux réalisés dans le cadre familial ou institutionnel (école maternelle). Les données recueillies à ce jour constituent près de 62 corpus longitudinaux (802 enregistrements sur des périodes variant de deux mois à un an) et une monographie (114 enregistrements sur une période de quatre ans). Dans le cas des narrations dialogiques, l'adulte lit le texte du livre à l'enfant avant que l'enfant ne raconte l'histoire à son tour à partir des illustrations. L'adulte interagit avec l'enfant en proposant différents types de reprises de ce qu'il dit ou tente de dire afin de l'aider à produire un récit de plus en plus cohérent et structuré syntaxiquement.

Les secondes sont plurilocutrices, recueillies en situation de travail. Ces situations de communication s'inscrivent dans des contextes professionnels, économiques ou encore financiers particuliers et mettent au jour des enjeux relationnels et identitaires complexes. Le corpus de travail a été recueilli au sein d'un service opérationnel d'une entreprise française de droit public chargée de l'entretien et de l'exploitation des routes de France. Ce corpus est composé de l'enregistrement de seize réunions de travail (40 heures d'enregistrement et 331 000 mots transcrits) ayant eu lieu entre janvier 2002 et juillet 2003. Parallèlement au recueil de ces données linguistiques, des données

situationnelles ont été réunies afin de permettre la compréhension et l'interprétation des discours produits au sein des réunions de travail. L'analyse de ces discours ne peut pas faire l'économie d'une pleine compréhension à la fois des interactions verbales et de leurs éventuels effets sur la situation. Ainsi, l'analyse des phénomènes de reprise, de leurs rôles et de leurs effets dans le discours est nécessairement liée à une approche écologique du langage, c'est-à-dire en lien avec l'ensemble des éléments de la situation dans laquelle s'inscrivent les échanges (Hymes 1972).

Si ces corpus renvoient à des disciplines qui semblent, *a priori*, assez éloignées du point de vue de leur thématique et des théories auxquelles elles se réfèrent - la linguistique de l'acquisition et l'analyse de discours - ces données s'ancrent, dans les deux cas, dans des pratiques sociales interactionnelles. Dans ce contexte, notre communication a un double objectif :

- montrer qu'il existe d'un point de vue linguistique et pragmatique des phénomènes de reprises qui rendent compte de mouvements discursifs communs aux dialogues entre adultes et entre adulte et enfant (permettant de prendre la parole, de se positionner au cours des interactions, de s'appuyer sur les dires de l'autre...) alors même que les visées de communication sont différentes ;
- montrer que dans ces deux situations de communications particulières, les reprises et les reformulations sont à la fois constitutives et révélatrices de la dynamique interactionnelle et qu'elles s'élaborent dans une co-construction (c'est-à-dire une construction collaborative doublée d'une construction conjointe) des discours oraux.

Les phénomènes de reprises dans les interactions adulte-enfant

Dans le cadre du premier apprentissage du langage, notre thèse repose sur l'idée que l'adulte est en position « d'étayeur », s'adaptant aux capacités langagières potentielles de l'enfant pour qu'elles deviennent source d'appropriation pragma-linguistique et que s'établissent progressivement l'organisation de ressources langagières (Bruner, 1983). Autrement dit, l'apprentissage du langage est tributaire de la nature des verbalisations qui sont adressées à l'enfant. Ce processus consiste en une intégration dynamique de « schèmes sémantico-syntaxiques créateurs », stimulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables permettant à l'enfant de s'approprier pour son propre système cognitivo-langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience, par le biais d'une « interaction adaptée » (Lentin dès 1971, par exemple : Lentin, 1998 ; Lentin et *al.*, 1988). Notre propre étude de corpus longitudinaux d'enfants français âgés de 3 à 6 ans tend à montrer que cette appropriation des constructions syntaxiques dans l'interaction avec l'adulte est faite de multiples mouvements d'aller-retour et est sujette à une variabilité individuelle non négligeable. Une analyse quantitative, doublée d'une analyse qualitative des interactions, permet toutefois de retracer un processus général allant des premières tentatives (appelées « essais ») à une production autonome non dépendante des verbalisations antérieures de l'adulte : pour une construction donnée, l'enfant procède d'abord à des reprises identiques (c'est-à-dire des répétitions) avant d'introduire des variations linguistiques (incluant de multiples types de reprises jusqu'aux reformulations), selon un mouvement d'évolution qui va de l'incomplétude vers la complétude et de l'immédiateté vers le différé¹. Parallèlement, les reprises par l'adulte des tâtonnements de l'enfant favorisent cette évolution (Canut à paraître, Canut & Vertalier 2005).

Exemple 1 : verbalisations de « pour que » par Yan entre 4 et 6 ans

Dans le corpus longitudinal de Yan, il n'y a aucune autre trace de la construction de but « pour que » dans les énoncés de l'enfant (Y), ni dans ceux de l'adulte (A) jusqu'au corpus 14. A partir de 5 ans (corpus 15 et 16), l'enfant tente à plusieurs reprises de verbaliser « pour que », dans des constructions incomplètes et dans l'interaction immédiate : réponse à une question (Y8), complétion (Y38/39) comportant un amalgame avec la construction « pour + verbe à l'infinitif » :

Yan : 5ans 7 jours
A8- *il lui dit merci pourquoi ?*
Y8- ***pour qu'i(l) fait un bisou il dit merci Bob***
(...)
A39- *et une cuillère pour mélanger*
Y38- ***mélanger pour qu'on mange***
A40- *pour mélanger*
Y39- ***pour mélanger qu'on mange***

Suite à ces tentatives, l'adulte verbalisera plusieurs énoncés avec « pour que » (corpus 17 à 25) tel : « Vincent a placé sa voiture téléguidée *pour qu'elle fonce* dans la file de voiture ». Cette construction réapparaîtra dans les

¹ Dans les corpus longitudinaux adulte-enfant, est considérée comme reprise immédiate, toute construction reprise (ou reformulée) au cours d'un même tour de parole, et comme reprise différée, toute construction reprise (ou reformulée) au-delà d'un tour de parole, dans le même corpus ou dans les corpus antérieurs. Si la verbalisation de la construction est partielle elle sera dite incomplète, si elle est intégrale elle sera dite complète.

énoncés de l'enfant dans le corpus 25 sous une forme canonique et complète (Y30) en reprise différée mais avec des variations, et sera suivie d'une reprise immédiate (Y33) :

Yan : 5 ans 11 mois 8 jours

A30- *en deux files écartées*

Y30- *et deux files écartées et Vincent met sa voiture bien **pour pas qu'il arrive un accident***

(...)

A33- *pour pas qu'il y ait d'accident*

Y33- **pour pas qu'il y ait d'acci/ d'accident**

La dernière occurrence repérée dans le corpus 29 est conforme au fonctionnement de la langue, utilisée dans un co-texte différent des précédentes occurrences :

Yan : 6 ans 2 mois 9 jours

A5- *et oui pa(r)ce que tu vois il y a une petite framboise qui est dessinée sur le tube*

Y5- (...) *Anais appuie un tout p(e)tit peu **pour que ça sort***

A l'issue des enregistrements, la maîtrise de la construction de but avec « pour que » peut paraître encore fragile du fait du peu de variabilité d'emploi dans différents co-textes. Cependant, il existe une progression dans les reprises de l'enfant qui deviennent de plus en plus autonomes par rapport aux verbalisations produites par l'adulte de la construction « pour que ».

Exemple 2 : verbalisations du discours indirect par Shanon entre 5 et 6 ans

On observe le même type de mouvement d'évolution (bien que la progression soit différente) avec la construction du discours indirect (« dire que/de ») dans les narrations d'une autre enfant, Shanon : une absence d'occurrence chez l'adulte est concomitante à une absence d'occurrence chez l'enfant dans les 4 premiers corpus. En revanche, dès le corpus 5, les premières propositions de discours indirect de l'adulte telle : A- *Christophe dit au chien qu'il a bien joué avec l'ours et le panda*, réalisées essentiellement en reformulant des discours directs produit par l'enfant, sont corrélées à une verbalisation d'essais du discours indirect par l'enfant (Sh). Ces essais sont dus à une insertion inadéquate de discours direct après « dire que » et font alors régulièrement l'objet de reformulations par l'adulte dans l'interaction immédiate et différée :

Sh6 – *je veux que les/ Christophe i(l) dit que/ que viens on va manger*

A10 – *il lui dit d'aller manger*

Les verbalisations du discours indirect par l'adulte engendrent également des répétitions immédiates :

A10 – *elle dit que Pilou a disparu*

Sh11 – *i(l) dit que ,, Pilou a disparu*

Peu à peu, les formulations autonomes apparaissent dans le langage de l'enfant conjointement aux essais. Dans les corpus 20 à 24, on observe une alternance d'essais, de répétitions et de reprises de discours indirects autonomes (non dépendants des verbalisations de l'adulte et apparaissant dans des contextes différents de leurs premières apparitions) :

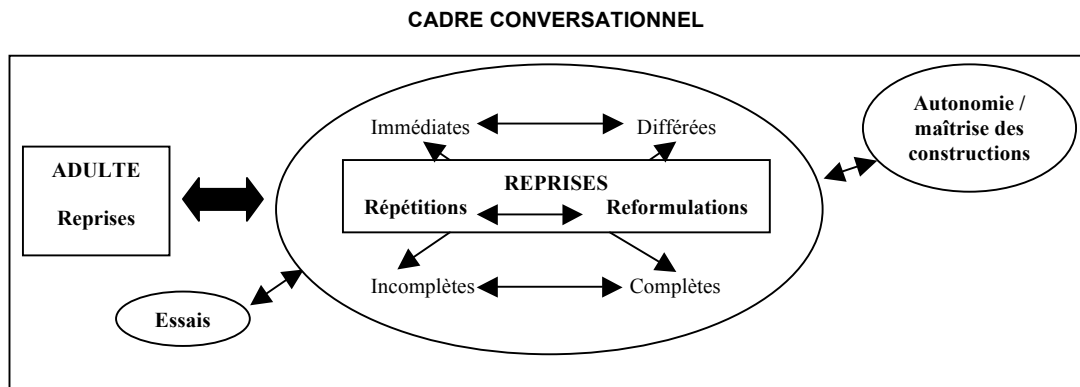
Sh8 - *i(l) dit à maman que, , euh ma / mes piles i(ls) sont i(ls) marchent pas du tout*

A8 - *Oui, il dit que les piles ne marchent pas.*

Sh9 - *i(l) dit à maman que les piles i(ls) (=elles) marchent pas*

Sh10 – *e(lle) dit que voilà ! J(e) vais/ je vais appuyer trop fort*

Ces mouvements d'évolution dans la dynamique interactionnelle, rendant compte de l'appropriation des constructions de la langue, des essais jusqu'aux formes linguistiques stabilisées et maîtrisées, et du pouvoir « catalyseur » des reformulations adaptées de l'adulte, peuvent être schématisés de la façon suivante :



Phénomènes de reprises dans le cadre du langage au travail

L'analyse du fonctionnement discursif et interactif des réunions de travail montre que les reprises participent à la construction conjointe et collaborative du discours entre les interactants. Ces derniers forment une communauté linguistique (Hymes 1972) et épistémique (Riley 2002) dans la mesure où ils constituent un collectif de travail, habitué à interagir ensemble, et où ils sont engagés conjointement à répondre à des exigences de bon fonctionnement de l'entreprise. Néanmoins, les locuteurs adoptent des positionnements différents selon leurs statuts, leurs fonctions ou leurs rôles au sein de l'organisation. En étudiant les corrélations entre les pratiques langagières des locuteurs et les facteurs extralinguistiques des réunions de travail, tels que l'identité des locuteurs, leurs connaissances partagées et leurs relations, la finalité des échanges, les lieux de travail ou encore les activités professionnelles, nous pouvons analyser les objectifs socio-interactionnels et pragmatiques des multiples phénomènes de reprises. Ces activités discursives sont actualisées comme des ressources visant une collaboration entre les membres de la réunion. Cette collaboration, qu'elle soit orientée vers une convergence ou une divergence des points de vue, fait progresser les locuteurs vers une atteinte collective des objectifs communicatifs et praxéologiques fixés par la réunion. Les reprises permettent ainsi d'atteindre des buts aussi divers que l'apport d'une caution hiérarchique, la mise en valeur ou l'appui des propos de l'autre ou encore la marque d'un accord ou d'une alliance entre des membres de la réunion (André 2006).

Exemple 3 : Reprendre pour appuyer ou cautionner un discours

Dans les réunions de travail, la reprise diaphonique (produite par un interlocuteur) permet au locuteur d'appuyer le discours d'un autre locuteur ou insister sur une information fournie par ce dernier. La différence de statut hiérarchique entre les locuteurs (défini par l'organigramme de l'entreprise) permet à celui qui reprend de cautionner les propos produits par son interlocuteur :

Les participants à la réunion de travail évoquent la construction d'une nouvelle entrée pour l'entreprise avec un portail électrique afin de sécuriser le site. Le locuteur L1 présente le projet et L2 est chargé de gérer la préparation matérielle de cette action.

- L1 non mais le plus simple je crois qu'aujourd'hui on discute du principe mais dès l'instant qu'on aura pu voir deux trois sociétés hein on aura on affinera un projet qu'on vous présentera puis on en discutera un mais un ou plusieurs projets d'accord
- L2 la première chose à faire **c'est déjà préparer** \
- L1 **c'est préparer** \
- L3 oui mais les problèmes de sécurité dans l'entrée depuis la rue l'autre fois je reviens sur les systèmes de cartes (...)

Dans cet exemple, le discours de L2, responsable d'une filière de l'entreprise, est renforcé par l'intervention de L1, le directeur, qui reprend (partiellement) la fin du tour de son employé alors qu'aucune demande d'interactivité n'a été formulée et que l'énoncé ne présente pas d'incertitude (l'intonation ne laisse pas supposer que L2 cherche une confirmation chez ses interlocuteurs). Cette reprise partielle apporte une caution ou une reconnaissance hiérarchique aux paroles de L2. Lorsque la reprise est prononcée par un participant n'ayant pas le même statut hiérarchique que le premier locuteur, sa valeur pragmatique semble conditionnée par la relation asymétrique entre les interactants. En outre, la reprise semble être un des éléments qui contribue à donner des explications de manière solide. Elle permet de « construire la solidité du cas » (Mondada 2001) dans la mesure où elle contribue à étoffer et à étayer l'objet des interactions. La reprise d'une séquence discursive permet donc de montrer collectivement l'importance de cette séquence et notamment de ce à quoi elle fait référence.

Exemple 4 : Reprendre pour marquer l'accord entre les participants

L'analyse de notre corpus révèle que d'autres exemples de reprise permettent également de marquer l'accord, l'engagement conjoint des participants ou une cohésion groupale. Les phénomènes de reprise peuvent révéler des alliances entre certains participants dans la mesure où ils peuvent établir un « signal d'homologation » ou de « ratification » (Apothéoz 2001) quel que soit l'objectif de la situation de communication. Dans l'exemple suivant, un locuteur répète en écho les paroles de son collègue :

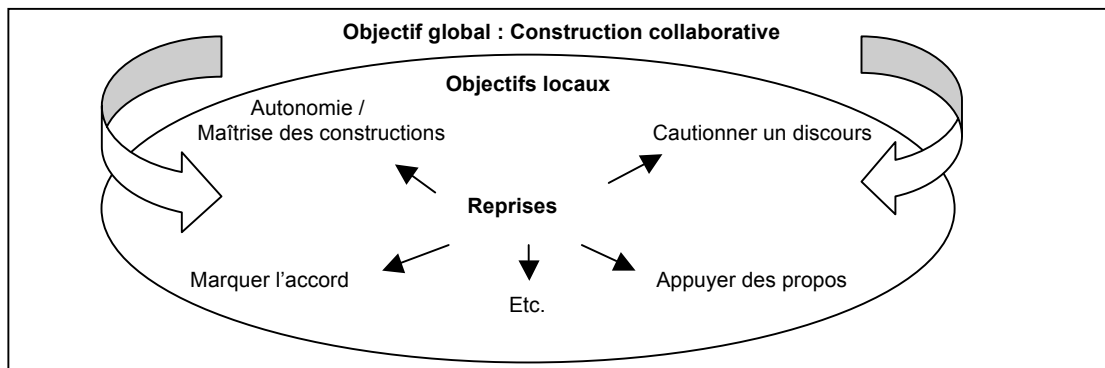
La réunion a pour objectif d'attribuer des promotions à certains salariés de l'entreprise. Les locuteurs L1 et L2 tentent de défendre un de leurs collègues au détriment d'un autre, objet de reproches dans cet extrait.

- L1 par contre le reproche qu'on peut lui faire et que les gens n'ont pas trop accepté c'est que c'est quelqu'un qui se donne à fond dans un domaine dans son domaine qui est donc les ouvrages d'art et qu'à côté de ça bon
- L2 **il veut pas entendre parler du reste** \
- L1 voilà **il veut pas entendre parler du reste** \ alors bon
- L2 c'est un peu facile

Les représentants du personnel L1 et L2 cherchent à défendre leurs opinions et de les faire entendre auprès du directeur. La répétition de L1 marque l'accord entre ces deux locuteurs qui sont en désaccord avec les propositions de la direction. Cette répétition, accompagnée du marqueur « voilà », accentue l'opinion conjointe des représentants du personnel, unis pour défendre le même candidat à la promotion et pour refuser le candidat proposé par l'encadrement. Les alliances entre les participants peuvent se créer quel que soit le statut des locuteurs et leurs intentions communicatives. Néanmoins, elles sont toujours orientées vers une construction conjointe des interactions et vers une atteinte collective des objectifs fixés par la réunion et nécessaires au fonctionnement de l'entreprise.

Conclusion

Quelle que soit la situation de communication dans laquelle évoluent les locuteurs, les phénomènes de reprise semblent, d'une part, remplir des objectifs locaux tels que contribuer à la maîtrise des constructions syntaxiques par les enfants ou cautionner le discours d'un locuteur et, d'autre part, remplir un objectif plus global : participer à la construction collaborative du discours. Le schéma suivant tente d'illustrer ces phénomènes de communication sociale :



La visée socio-linguistique de l'étude nous amène également à envisager quelques pistes de réflexion plus didactiques : d'un côté, la prise en compte du cadre conversationnel dans l'explication du processus d'acquisition amène à faire des propositions aux professionnels de l'enfance, et notamment aux enseignants, pour les aider à mieux appréhender les enjeux de la maîtrise de l'oral avant l'apprentissage de l'écrit et développer des moyens d'action s'appuyant sur le système de reprises (Canut, 2006). D'un autre côté, nous souhaitons attirer l'attention sur la nécessité de recourir aux corpus oraux dans le domaine de la Didactique des Langues. Les analyses que nous avons menées rendent compte de la diversité des pratiques langagières et de leurs effets dans le discours. L'observation par des apprenants de ces dernières, produites dans des situations socialement et communicativement bien caractérisées, participe à l'apprentissage de la langue. Ce dernier pouvant être considéré comme un processus inductif dans lequel le savoir se construit notamment en associant sens et forme en contexte.

Bibliographie

- André V., 2005, « *Oui non : une pratique discursive sous influence* », *Marges Linguistiques*, 9, p. 195-213.
- André V., 2006a, *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle. Le cas d'un Parc départemental de l'Équipement*, Thèse de doctorat : Sciences du langage, Université Nancy 2.
- André V., 2006b, « Reformulation et objectifs pragmatiques et identitaires au sein de réunions de travail », Colloque *Voies de la reformulation, Contraintes - stratégies - objectifs*. Université Rennes 2, 19-20 mai.
- André V., Canut E. & Soret A., 2006, « Acquisition : implications didactiques », Introduction aux actes des journées d'étude *Acquisition du langage : quelles applications/implications sur le terrain ?* Nancy, septembre 2004, *Mélanges CRAPEL*, 29.
- Apothéloz D., 2001, « Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle : modes d'expansion syntaxique, techniques méta-langagières, grandeurs discursives manipulées, etc. », in Gaulmyn M.-M. de, Bouchard R., Rabatel A., *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan, p.49-66.
- Bakhtine M., 1929/1977, *Le marxisme ou la philosophie du langage*. Paris : Les éditions de minuit.
- Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1, Paris : Gallimard.
- Bronckart J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel – Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bruner J. S., 1983, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Canut E. (sous la direction de), 2006, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP Amiens / Scéren.

- Canut E., à paraître, « The acquisition of complex constructions in French-speaking children from 3 to 6. An interactionist approach ». *First language*.
- Canut E & Verthaler M., 2005, « Un fonctionnement-clé de l'acquisition du langage : essais et reformulations dans les interactions adulte-enfant », Communication affichée, *Colloque RRR : Répétition, Reprises et Reformulations. Quels usages dans les interactions verbales ?* LEAPLE, Paris, 1-2 avril.
- Gaulmyn de M.-M., 1987, « Reformulation et planification métadiscursives », in Cosnier J, Kerbrat-Orecchioni C. (Eds), *Décrire la conversation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p.167-198.
- Hymes D., 1972, « Models of the interaction of language and social life », in Gumperz J., Hymes D. (Eds), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, p.35-71.
- Lentin, L., 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F.
- Lentin, L. et al., 1988, *Recherches sur l'acquisition du langage*. Vol. 2., Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Mondada L., 2001, « La concertation entre experts : diagnostics de chirurgie en visioconférence », in Pene S., Borzeix A., Fraenkel B., *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne*. Paris : L'Harmattan, Collection Langage et travail, p.221-244.
- Riley P., 2002, « Epistemic communities : The social knowledge system, discourse and identity », in Cortese G., Riley P. (Eds), *Domain-specific English : Textual Practices across Communities and Classroom*. Bern : Peter Lang, p.41-64.
- Vion R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.