

## Agir professoral et interaction par la stratégie de reformulation en classe de FLE

*Une confrontations aux objets du savoir et à leur complexité*

### Professorial Action and Interaction Through the Reformulation Strategy in FFL Class

*A Confrontation with Objects of Knowledge and Their Complexity*

**Lamine NACEUR CHERIF**

Auteur correspondant, Université Badji Mokhtar Annaba (Algérie),  
[lnaceurcherif@yahoo.com](mailto:lnaceurcherif@yahoo.com)

**Pr. Nouredine BAHLOUL**

Université 8 Mai 1945 Guelma (Algérie), [Bahloul.nouredine@univ-guelma.dz](mailto:Bahloul.nouredine@univ-guelma.dz)

**Soumission : 06.08.2025 – Acceptation : 12.08.2025 – Publication : 26.09.2025**

**Résumé** — La stratégie de reformulation intervient au titre d'une posture d'enseignement-apprentissage à considérer avec plus de justesse pédagogique pour susciter l'attention du sujet apprenant, surtout si celui qui présente un profil de non expert, confronté aux objets du savoir et leur complexité. Ces derniers (re) deviennent des objets d'enseignement dans les différentes étapes des systèmes didactiques (A. Mercier, 1985). Dans le cas d'apprenants en découverte d'une langue étrangère, les habitus d'appropriation linguistique diffèrent du point de vue des stratégies d'apprentissage que ces derniers mettent en place pour apprendre. Il n'en demeure pas moins que l'exercice de « *la reformulation paraphrastique* » permettrait de mettre progressivement en place, du côté de l'apprenant, des actions dialectiques (G. Brousseau, 1992) élargies au sein du groupe-classe. C'est ce que cette étude envisage de mettre en lumière en faisant de la conversation et l'action par la reformulation un outil pour enseigner et permettre aux apprenants d'apprendre à apprendre.

**Mots-clés** : *agir professoral, conversation, reformulation, action dialectique, stratégies d'enseignement.*

**Abstract**— The reformulation strategy is used as a teaching-learning posture to be considered with more pedagogical accuracy to attract the attention of the learning subject, especially if the learner presents a non-expert profile, confronted with the objects of knowledge and their complexity. These objects (re)become teaching objects in the different stages of the didactic systems (Mercier, 1985). In the case of learners discovering a foreign language, the habits of linguistic appropriation differ from the point of view of the learning strategies that the learners use to learn. It is clear that the exercise of “*paraphrastic reformulation*” would make it possible to gradually put in

place, on the learner's side, dialectical actions (Brousseau, 1992) expanded within the class group. This is what this study intends to highlight by making conversation and action through reformulation a tool for teaching and allowing learners to learn how to learn.

**Keywords:** *Professorial action, reformulation, Conversation, Dialectical action, Teaching strategies.*

### Introduction

La classe conversationnelle s'octroie le privilège de l'échange informatif à partir de postures d'enseignements que pourraient étayer des démarches de classe comme la reformulation paraphrastique (Roulet & al., 1987). Celle-ci contribue à la gestion pédagogique et l'adhésion du groupe-classe dans un processus interactif générant une action de coopération autour des objets du savoir enseigné. Autrement dit, chaque sujet apprenant est appelé à exercer son métier, soit son engagement à la dynamique de l'action didactique instituée par l'enseignant. Bien souvent, la posture du « *feed-back* » négociée par l'enseignant, implique l'apprenant dans cette action dialectique (Brousseau, 1992). lui permettant de prendre le risque de la parole pour pouvoir communiquer en réinterrogeant les savoirs enseignés, surtout ceux non suffisamment saisis pendant le cours. Aussi, cet état de fait exige de l'enseignant de l'attention ainsi que du savoir-faire pour interagir autour des situations didactiques de blocage ; et ce pour rendre plus éclairante et moins contraignante la réception des connaissances chez le public apprenant.

— **Dans cet ordre d'idées n'est-il pas sans importance de s'interroger sur l'apport de la reformulation comme moyen d'étayage favorisant les interactions en classe afin d'optimiser l'agir professoral ?**

### 1. La classe comme milieu complexe de l'agir professoral

L'apprentissage d'une langue étrangère se présente souvent comme un système énonciateur de nouveaux habitus de classe. En contexte algérien, dans le cas de deux langues distantes représentées par le duel arabe /français, les difficultés de saisie des savoirs enseignés ne sont pas les moindres du côté d'une population apprenante arabophone, exposée à l'enseignement de deux langues étrangères ; soit le français au contact de l'anglais<sup>1</sup>. Ce profil d'apprenants se trouve confronté à une complexité de deux systèmes linguistiques largement contraignants de sorte qu'il en résulte des situations didactiques moins confortables en termes d'apprentissage. Aussi, la réflexion autour de l'agir professoral inscrit des paramètres multiples et des considérations pédagogico-didactiques diverses, tels que le savoir-faire de l'enseignant, sa propre culture, ses expériences, ses représentations et les choix curriculaires qu'il engage en situation de classe.

---

<sup>1</sup> L'introduction de l'anglais en 3e année du Primaire depuis, en même temps, la première année du français comme langue étrangère pour ce profil d'apprenant, constitue une étape très contraignante pour la découverte de deux langues distantes et complexes à la fois par la spécificité de leurs systèmes linguistiques distincts.

Ainsi, la notion du milieu implique non seulement l'espace des interactions au sein du groupe classe mais aussi ce principe de dévolution (Brousseau, 1998) coconstruit dans un processus d'échange mutuel entre l'enseignant et l'apprenant. Ceci étant, l'interaction place l'apprenant dans une posture lui permettant d'exercer son métier, celui de l'apprendre à apprendre. Ce positionnement pédagogique lui confère la construction du sens s'inscrivant dans le cadre du groupe où interactions et médiation favorisent la participation active à l'élaboration des connaissances. Cette entreprise collective contribue au développement de l'intelligence, partant de l'idée que

« c'est la divergence au niveau des réponses qui oblige les sujets à effectuer un travail sur les opinions sous-jacentes, et à réorganiser leur approche cognitive du matériel proposé » (Perret-Clermont, 1976, p. 50).

L'enseignant en sa qualité de négociateur des savoirs enseignés auprès de l'apprenant, demeure un acteur innovateur au sein de la classe ; ce milieu privilégié où l'action pédagogique et humaine prennent sens. Ainsi, les deux contractants peuvent agir dans cet hyperespace constitué par la liberté d'agir et pour l'acte de créativité qui s'effectue dans une atmosphère de considération réciproque.

Le milieu en tant qu'outil pédagogique crucial crée la rencontre enseignant/apprenant autour des contenus notionnels prioritaires institués par le programme scolaire. Aussi, l'enseignant

« met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées subordonnées à un but global » (Cicurel, 2011, p. 48).

L'appropriation de la langue orale passe inéluctablement par la pratique conversationnelle, un acte social qu'un apprenant découvre en situation de classe. De ce fait, l'enseignant pense à améliorer ses pratiques langagières afin de favoriser les acquisitions langagières des apprenants au sein de l'interaction. Cette dernière étant une synergie des efforts fournis par l'enseignant et l'apprenant, constitue selon Clermont (1976), une situation de rencontre entre deux acteurs (...), une action commune de plusieurs individus. Ceci étant, une réhabilitation du dialogue en tant qu'outil de médiation élargi au sein des groupes-classe, constitue une opportunité pour la conversation en situation d'enseignement-apprentissage où le travail conduit autour de la dynamique du groupe favorise amplement l'octroi de la parole et la gestion des interactions.

## 2. La reformulation comme stratégie d'étayage et de l'action dialectique

Dans une classe de langue, la conversation est considérée comme un échange spontané de propos. Cet « échange de propos constitue un dispositif didactique aussi simple qu'efficace. Elle suscite du désir et a plein d'envies pour apprendre surtout lorsqu'elle est « directement liée au savoir en jeu » (Giordan & Saltet, 2019, p. 28). Procéder par la conversation comme exercice de clarification, en est donc une clé à la main de l'enseignant pour l'installation d'une compétence communicative en classe de FLE.

Dans ses pratiques de classe, et parce que « *apprendre à parler implique la mise en œuvre de variantes énonciatives diversifiées* » (Canut & Vertalier, 2008), l'enseignant fait appel à cet exercice de la reformulation comme moyen d'étayage au cours des séances de l'oral pour développer les interactions verbales. À cet égard, il met l'apprenant dans des situations dialectiques l'encourageant à s'inscrire davantage dans la participation effective car il sera impliqué dans l'activité en cours.

Dans le contexte scolaire algérien, caractérisé par un plurilinguisme, l'enseignement-apprentissage de français se trouve entouré d'autres langues. Langue arabe comme première langue d'étude et Tamazight, à côté de l'anglais que découvre les apprenants dès la 3<sup>ème</sup> année primaire. Tenant compte d'une telle situation, l'enseignant dispose d'une opportunité pour améliorer les pratiques langagières des apprenants en faisant appel à la reformulation en tant que stratégie d'enseignement. Cette dernière, joue un rôle déterminant en tant que posture de travail.

Il va sans dire que cette alternance codique, ayant pour objectif la clarification du discours, doit être différente de la simple traduction d'une langue à l'autre, mais une démarche de reformulation à part entière se basant sur l'usage des différents codes disponibles afin de débloquer une situation et d'amener l'apprenant de se libérer des contraintes qui lui sont imposées lors de son processus d'apprentissage.

Dans cette optique, les pratiques de classe constituées autour de l'agir professoral visent à valoriser la reformulation comme passerelle de l'apprendre lequel

« doit respecter le sujet dans son intimité pour avoir des chances de réussir [...] la mise en place d'un espace intime de communication [pour permettre] d'apprivoiser une langue étrangère » (Crinquand, 2016, p. 8).

Ceci dit, la conversation et le dialogue constituent un lien qui fait tenir les humains entre eux par la parole. C'est une sorte de manière de vivre qui est en classe de langue un moyen pédagogique offrant un étayage certain à l'apprenant. De l'autre côté, dans son agir, l'enseignant tend à « *concevoir et à proposer des situations d'enseignement-apprentissage qui s'articulent et s'enchaînent les unes aux autres* » (Perrenoud, 1991, p. 541) plaçant l'enseigné au centre de l'action. Pour ce faire, l'enseignant peut faire appel et se servir de la reformulation comme stratégie servant de passerelle à l'apprendre.

La reformulation comme opération langagière peut constituer un atout crucial pour améliorer les pratiques enseignantes, étant donné que « *la fréquence et la qualité des reformulations peuvent constituer des critères d'efficacité de l'enseignement* » (Goffman, 1987). De même, la reformulation par paraphrase (Picoche, 2007), constitue une étape susceptible de donner un contenu de sens avec explication ; c'est-à-dire avec une introduction d'autres mots et métaphores dans la séquence matrice. Il y est employé des marqueurs de reformulation pour introduire une explication ou une confirmation.

Soit l'énoncé :

A : « Ouvre le truc, j'ai chaud,

B : Tu veux qu'on ouvre la fenêtre ? C'est ça, ouvrir la fenêtre ».

Cette reformulation peut se faire par l'apprenant lui-même (*auto-reformulation*), ou dans le cadre du groupe-classe où camarades et enseignant participent positivement avec pour seul souci, promouvoir l'expression et la conversation au sein de la classe (*hétéro-reformulation*).

À noter que la reformulation peut être aussi corrective, est le type où l'énoncé reformulant tend à effacer celui reformulé pour une visée de correction :

« J'ai bien travaillé ! Je veux dire plutôt que mes résultats sont catastrophiques. »

Convient-il de noter au passage que la stratégie de reformulation permet de réguler la conversation au sens que le métadiscours de l'enseignant devrait s'inscrire dans les attentes de l'apprenant, surtout non expert, pour lui permettre d'interagir avec moins de difficultés et risque d'échec.

### 3. Agir par la conversation : du travail du maître au métier d'élève

Longtemps, l'instructeur par son statut d'éducateur, a porté si loin sa voix dans son parcours de rencontre avec l'espace de la classe dont l'excellence est l'attente de cette voix du maître faisant de l'élève un sujet passif en rupture avec tout processus de communication édifiant. Dans cette visée, l'élève était interpellé pour réceptionner et mémoriser des savoirs déjà préconstruits par l'initiative du maître « dont le rôle constitue « un modèle de compétence linguistique à imiter » (Martinez, 2008, p. 51).

Au fil des années, les méthodologies d'enseignement se sont succédé pour permettre à l'enseignant d'interagir en situation de classe avec le public apprenant. En ce sens, une coopération élargie et continue entre enseignant et apprenant en tant que partenaires de l'action didactique, est à même de favoriser le processus de l'agir professoral qui priorise une centration réfléchie autour du travail de l'élève. Ce dernier s'octroie le statut d'apprenant à la lumière de l'avènement des méthodologies centrées sur le versant communicatif, *Berard, E.* (1991), *Widdowson, H.G.* (1996), *a&tionnel, Puren, C.* (2009) et *interactif, Goffman, E.* (1973), pour ne citer qu'à titre d'exemple quelques travaux. Dans cette perspective, l'apprenant joue un rôle prépondérant en tant qu'associé et constructeur de savoir.

Cependant, cette mue n'écarte pas carrément l'enseignant de sa présence sur la scène. S'il ne garde que quelques qualités, rappelons celles qui lui sont attribuées par Denis Gérard, en l'occurrence le : « *bon modèle, (le) bon juge, (le) bon animateur* » (1995, p. 114) ; voire ce « *compagnon de route* » (Giordon, 2002). En effet, l'enseignant est appelé à encourager les échanges individuelles et collectives dans les milieux pédagogiques qui engagent la conversation dans le cadre du contrat didactique négocié en situation de classe. Dans cet ordre d'idées,

« l'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants aux enseignants bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant » (Germain, 1993, p. 130).

Ceci étant, l'enseignant planifie son projet pédagogique en fonction des attentes et des besoins communicatifs immédiats de l'apprenant en l'insérant dans un processus d'énonciation où il s'implique et confronte son expérience avec son vécu, et ce dans une authenticité

communicative (insertion sociale et sa personnalité). Cela posé, en exerçant son « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1994), l'apprenant s'émancipe progressivement de toute dépendance de l'enseignant qui veille à maintenir la communication comme outil de médiation étendue de manière continue. Le travail au sein du groupe-classe trouve une sorte de dynamique pédagogique quand ce dernier est soutenu par l'incursion du dialogue qui contribue à l'émergence de la conversation. Ainsi, les interrogations constituées autour des objets du savoir inscrivent des priorités en termes d'agir professoral : comprendre des questions posées, répondre ou reposer les questions pour plus d'information car [les apprenants] ressentent la nécessité de communiquer d'où le besoin d'un bagage linguistique favorisant leur sortie de l'impasse de blocage. De ce fait, les apprenants « *se sentent concernés par ce qu'ils disent ; responsables de leur propre parole et co-responsables de leur apprentissage* » (Dufeu, 1996, p. 169).

Dans cette optique, la construction du savoir commence par la posture de négociation enseignant/enseigné ; une pratique de classe à laquelle s'engage l'apprenant pour apprendre. Ainsi, quand les situations de communication choisies sont authentiques et diversifiées, le désir de communiquer de l'apprenant est redécouvert et éprouvé en élaborant une pensée personnelle étant donné qu'il « *ne fera la tâche qu'avec une petite partie de son attention, de son énergie et de son intelligence* » (Oweil, 1993, p. 167). Ceci nous amène à dire que la conversation peut être l'un des piliers de la maîtrise de la pratique orale. Pour ce faire, un agir professoral soucieux des attentes de l'apprenant en matière d'apprentissage, conduit progressivement vers un succès scolaire dans la mesure où l'enseignant veille à adopter de manière continue les outils de mesure permettant un suivi continu et réfléchi du parcours de l'apprenant.

#### 4. De la conversation à la reformulation comme passerelle de l'apprendre

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant se force de placer l'apprenant dans une situation de dialectique de l'action (Brousseau, 1996) lui permettant d'agir sur la connaissance. Lequel agir est en mesure de l'amener à réfléchir sur la construction de son savoir. Il n'est pas non sans intérêt de rappeler que l'enfant doit apprendre, dès le début de son cursus scolaire, la conversation et la manière d'exprimer avec fluidité ses sentiments. De ce point de vue, converser peut constituer une activité favorisant l'acte d'apprendre en lui procurant le plaisir, antidote à l'ennui et susceptible d'écourter des chemins sinueux, comme le confirme J. J. Rousseau dans *l'Émile* (1762) :

« Donnez le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne. »

Aussi, le passage par la reformulation dans l'appropriation d'une langue étrangère permet l'apprentissage de cette langue dans ses fonctionnements élaborés, surtout quand ceci répond à ses besoins aussi bien linguistiques que sociaux. De surcroît, il permet à l'enseignant de gagner la confiance et le dévouement de l'apprenant en termes d'engagement au projet pédagogique de la classe.

À croire beaucoup de spécialistes dans ce sujet, une simple reprise à l'identique d'un mot ou d'une expression est considérée comme une forme de reformulation, en l'occurrence reformulation reflet ou écho. Cette dernière peut passer de la simple répétition à la

modification (Picoche, 2007). Dans cette perspective, il y a lieu de rappeler, qu'à lui seul ce qui est appelé re- d'itération, est porteur de changement. Il est notoire, en effet, que prendre part dans une saynète (jouer un rôle : *échange verbal dans un dialogue*), reprendre une salutation (dire : *bonjour, bonsoir, salut*) constituent une forme de reformulation, aussi bien qu'une réplique (dans le même échange). Que ce soit, une répétition de prime à bord, ou une modification personnelle par la suite, il convient de noter ici que dans tous les cas de figure le but primordial reste la compréhension pour passer à la conversation.

Ainsi, dans l'acte verbal

« se présenter, l'apprenant peut simplement répéter la question : Comment t'appelles-tu ? répéter la réplique : « je m'appelle... »,

en donnant son propre prénom ;

« je m'appelle Ahmed »,

ou par modifier soit la question :

« Comment tu te nommes ? » ; « Quel est ton prénom ? », « Qui es-tu ? »

Soit la réplique (la réponse) :

« Je me nomme..., Moi », « c'est ... », « Je me prénomme Ahmed ... », etc.

Aussi, une reformulation par changement de l'ordre des mots (*ibid.*) peut se faire sous forme de jeu – ex. *inviter les enfants à commencer par le dernier mot pour inverser l'énoncé*. Comme il le cas dans cet énoncé :

A dit : « Ahmed est aussi studieux que Nadir.

B réplique : Nadir est aussi persévérant qu'Ahmed ».

Partant de cet état de fait, il serait utile d'éclairer que la reformulation par paraphrase est donc aussi la reprise des mêmes mots ou des mêmes énoncés. Cela permet de s'exprimer dans le cadre d'un dialogue, même si cette reprise est faite autrement ; soit une transformation (*à titre d'exemple, d'une phrase déclarative en une phrase exclamative ou interrogative*) ou à partir de procédés prosodiques :

A : Il est beau ce paysage.

B : Que c'est beau ce paysage !

C : N'est-ce pas qu'il est beau, ce paysage ? ».

Ce type de modalisation constitué autour d'un même énoncé, traduit les possibilités de verbalisation qu'un apprenant pourrait s'approprier à partir d'un exercice centré sur les marqueurs interrogatifs.

Est-on donc en droit de dire que la reformulation constitue une opportunité on ne peut plus cruciale favorisant la conversation au sein de la classe de langue française. Laquelle conversation est en mesure de donner une dynamique positive des interactions au profit d'un agir professoral dont l'objectif demeure de créer un environnement propice à l'apprentissage, et ainsi permettre aux apprenants d'apprendre à apprendre.

## Conclusion

L'une des difficultés majeures observée en situation de classe, réside dans la gestion du parcours de l'apprenant quand celui-ci se trouve confronté à un mauvais décodage des consignes instituées par l'enseignant. Si l'activité d'évaluation représente à l'écrit un repère pédagogique crucial pour apprécier le rendement de l'apprenant, il en va de même pour le processus de verbalisation et des interactions, qui normalement l'engagent à prendre le risque de la parole pour s'exprimer.

Dans cette optique de réflexion, l'enseignant est tenu par son savoir-faire d'agir en vue d'impliquer l'apprenant à saisir les objets du savoir en adoptant des stratégies d'enseignements dont la reformulation. Il en résulte que la recherche d'aide à la compréhension adoptée par la relance de stratégie de reformulation permet à l'enseignant de favoriser l'engagement de l'apprenant, ceci l'encourage à participer et à s'exprimer et le sécurise dans ses difficultés de sorte qu'il adhère au processus d'apprentissage et exerce dans une certaine mesure, « son métier d'élève » étant impliqué dans l'action didactique en tant que partenaire du contrat didactique qui l'engage avec l'enseignant. Aussi, la classe conversationnelle ne peut être envisagée sans la réhabilitation du dialogue en tant que dispositif didactique visant la valorisation des interactions comme mode d'expression étendue aussi bien à l'échelle individuelle que collective et où l'apprenant joue amplement son rôle dans un cadre communicatif valorisant tous ses partenaires.

## Références

- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International, Coll. Techniques de classe.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. La pensée sauvage.
- CICUREL, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Didactique du français*, n° 2, p. 41-55.
- GIORDAN, A. ; SALTET, J. (2019). *Apprendre à apprendre*. Libro.
- GOFFMAN, E. (1987). *La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public*. Tome 2. Paris : Éditions de Minuit.
- HOLT cité par OWEIL C., (1969). *Les enfants et l'apprentissage des langues étrangères*. Paris.
- HYMES, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier.
- PERRENOUD, P. (1999). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESP.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1976). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang : Éditions scientifiques européennes.
- PICOCHÉ, J. (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. Dans Mohamed KARA (2007). Usages et analyses de la reformulation. *Recherches Linguistiques*, n° 29, p. 293-308. Université de Metz.
- PUREN, C. (2009). « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement*

*des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Paris : Éditions  
Maison des langues.

ROULET, E. (1987). « Complétude interactive et connecteurs reformulateurs ». *Cahiers de  
linguistique française*, n° 8, p. 111-140

CRINQUAND, S. ; BRAVO, P. (2016). *Au plus profond de soi : quand le spirituel se fait intime.*  
2<sup>e</sup> édition, France.

WIDDOWSON, H.G. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement des langues.*  
Didier.

### **Pour citer cet article**

Lamine NACEUR CHERIF, Noureddine BAHLOUL, « Agir professoral et interaction par la  
stratégie de reformulation en classe de FLE : Une confrontations aux objets du savoir et à  
leur complexité », *Paradigmes*, vol. VIII, n° 04, septembre 2025, p. 13-21.