

# Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussions à visée philosophique

Aline AURIEL & Lidia LEBAS-FRACZAK

LRL, EA 999, Clermont Université, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand

Our study is based on a corpus of 'philosophical discussions' held in a school context and involving French speakers. The analysis of grammatical subject forms shows, firstly, that in pupils' speech acts the canonical nominal form (e.g. *les animaux*) is much rarer than the 'reinforced' form (e.g. *les animaux ils*). Secondly, that the simple nominal form appears mostly in quoted utterances whereas the reinforced nominal form (as well as the pronominal one) is used in original speech acts. We relate this observation to our hypothesis that the reinforced nominal form marks the focalized status of a clause, compared to the simple nominal form which marks a non-focalized status. In the repetitions/reformulations offered by the teachers, both forms appear; the choice of one or the other is shown to be related to the functional-communicative type of the quoted utterance: 'relaunch' (focalized) or 'acknowledgement' (non-focalized).

## 1. Introduction

Selon la définition de R. Vion, "le phénomène de reprise consiste en une nouvelle présentation d'un dit antérieur" (2006: 11-12). Dans cette optique, le phénomène de la reprise comprend aussi bien la reformulation que la répétition. R. Vion y inclut également la répétition faite par un même locuteur, en insistant sur la qualité "d'événement discursif nouveau". Nous nous intéresserons ici aux reprises telles que définies par R. Vion et, plus particulièrement, à celles matérialisant une réintroduction de paroles d'autrui (soit les allo-reprises constituées par des propositions entières, à distinguer des reprises plus "réduites" telles que les reprises lexicales), cela dans un corpus de discussions "à visée philosophique" enregistrées dans des classes de primaire et de collège. Puisque nous laissons de côté les auto-reprises, la reprise ne sera pas envisagée à travers son rôle dans la production du discours, dans le travail sur la formulation (Apothéloz, 2008). La reprise n'est pas envisagée non plus ici à travers son rôle dans l'acquisition du langage (reprise-imitation) dans la mesure où nos données concernent des enfants de 7-9 ans et des adolescents de 12-13 ans.

La reprise est une manifestation évidente de la dimension dialogique du langage, telle qu'elle est notamment conçue par la théorie bakhtinienne, où elle constitue la caractéristique fondamentale du discours, comme en témoigne la citation suivante.

"Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédées, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc." (Bakhtine, 1929/2006: 105).

Dans une discussion philosophique, les élèves et l'enseignant reprennent régulièrement ce qui vient d'être dit, donc construisent leurs énoncés en fonction des énoncés antérieurs. Mais, si l'on doit prendre en compte l'inévitable présence dans les dire "propres" de dire "autres" (qu'ils soient présumés ou anticipés, exprimés explicitement ou implicitement), il ne faut bien évidemment pas perdre de vue l'aspect nouveau de tout acte de discours, celui qui constitue un apport à la "discussion". Dans les propos repris, cette nouveauté ou cet apport correspond à un but communicatif nouveau par rapport au but communicatif de la parole source; c'est ainsi que l'on peut interpréter la qualité "d'événement discursif nouveau" mentionnée par R. Vion (*op. cit.*). Mais, avant l'émergence de ce nouveau but communicatif, l'interlocuteur doit percevoir quelque chose de digne d'intérêt dans le dire d'autrui, suscitant un nouveau partage interlocutif.

En effet, selon A. H. Gardiner, précurseur de la pragmatique,

"pour qu'il y ait discours, deux circonstances déterminantes doivent être réunies: (1) la perception de quelque chose présentant un intérêt suffisant pour inciter à l'action et (2) le désir d'associer à cette perception quelqu'un d'autre" (1932/1989: 62-63).

En dehors de la réalité extralinguistique, la parole d'autrui constitue une source fréquente de telles perceptions incitant les locuteurs à l'action discursive, c'est-à-dire à la production d'actes de discours.

Afin de ne pas confondre la proposition qui "est reprise" et la proposition qui "reprend" et qui est donc "une reprise", nous utiliserons les termes "proposition-source" pour la première et "proposition-reprise" pour la seconde. En intégrant l'idée de Gardiner, on peut définir la proposition-reprise comme une proposition qui permet au locuteur de réintroduire dans le discours partagé une proposition antérieure (la proposition-source) perçue comme présentant un intérêt suffisant pour inciter à l'action.

La définition de la reprise ne peut pas être purement formelle, car tout énoncé du type *X dit que...* ne sera pas considéré comme une reprise, pouvant s'agir du discours rapporté. La différence entre les deux est de nature fonctionnelle: alors qu'un énoncé "rapporté" sert à porter à la connaissance de l'interlocuteur les paroles de quelqu'un, l'énoncé "repris" ne possède pas cette fonction informationnelle, étant non-nouveau pour l'interlocuteur, d'où la précision, dans la définition proposée plus haut, qu'il s'agit d'un discours "partagé".

Nous nous penchons sur la dimension fonctionnelle des propositions-reprises à travers deux discussions à visée philosophique, dans les tours de parole des élèves ainsi que dans ceux de l'enseignant. Nous verrons que les

reprises effectuées par ces différents locuteurs n'ont pas les mêmes fonctions communicatives ou discursives, même si certaines reprises de l'enseignant partagent des caractéristiques formelles et pragmatiques avec les reprises des élèves.

## 2. Corpus: discussions à visée philosophique

La discussion à visée philosophique est une pratique qui se développe en France depuis une quinzaine d'année. Dans le cadre de nos données, ces discussions sont menées en classe entière, selon une méthode spécifique développée par M. Lipman (2005/2008). D'abord, il y a une phase de collecte des questions, à partir d'un support (livre, chanson, etc.), au cours de laquelle l'enfant est amené à problématiser. Pour Lipman, le questionnement éveille la curiosité et l'intérêt des enfants qui sont naturellement philosophes dans le sens où ils se posent constamment des questions sur le monde qui les entoure. Les questions des enfants sont rassemblées et vient ensuite la phase d'organisation des questions afin d'en choisir une qui sera le thème de la discussion. La discussion à visée philosophique se déroule en "communauté de recherche"; il s'agit d'examiner un problème, une question, de façon collective. Ainsi, les enfants sont amenés à réfléchir, à s'écouter, à rebondir sur les idées des autres, à justifier leur opinion (argumenter, exemplifier, etc.). Les propos des élèves sont au cœur du dispositif, l'enseignant ne donne pas son opinion et reste objectif. Son rôle étant l'animation de la discussion, il guide le cheminement réflexif des élèves, les aide à exprimer leurs idées jusqu'au bout (Go, 2001).

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la linguistique de corpus, nos analyses étant effectuées en contexte. Nous nous appuyons sur deux discussions à visée philosophique: l'une recueillie à l'école primaire en juin 2010 en classe de CE1/CE2<sup>2</sup> dans une zone défavorisée (35 min.), avec 21 élèves de 7 à 9 ans, sur le thème *Pourquoi la police a-t-elle toujours un*

---

<sup>1</sup> Ce corpus est issu du travail interdisciplinaire d'un collectif de linguistes d'orientations diverses, de didacticiens, de psychologues, de philosophes en lien avec deux projets soutenus financièrement (Daniel, 2009; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). La constitution du corpus a bénéficié du soutien financier complémentaire de la MSH de Lorraine (Specogna & Halté, 2009) et la MSH de Clermont-Ferrand (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010).

<sup>2</sup> Le CE1 et le CE2 (Cours Élémentaire 1 et 2) correspondent respectivement à la deuxième et la troisième classe de l'école élémentaire (la première étant le Cours Préparatoire). Le CE1 est la dernière classe du cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) et le CE2 est la première classe du cycle 3 (cycle des approfondissements).

*chien?*<sup>3</sup>; l'autre recueillie au collège, en juin 2011 en classe de 5<sup>ème</sup> Segpa<sup>4</sup>, avec 16 élèves de 12 à 13 ans, sur le thème *Les animaux sont-ils intelligents?* (46 min.). Ces deux discussions ont été enregistrées en fin d'année scolaire après plusieurs mois de pratique de la discussion à visée philosophique; le fonctionnement de ces discussions est donc éprouvé par les élèves et les enseignantes. Les vidéos ont été transcrites et annotées à l'aide du logiciel ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics). L'alignement de la vidéo et de la transcription favorise une analyse fine des paroles; le logiciel permet également le découpage et l'annotation du discours.

### 3. La reprise propositionnelle chez les élèves

Dans les discussions à visée philosophique analysées, nous remarquons que les élèves reprennent les idées évoquées par leurs camarades au cours de la discussion, que ce soit pour exprimer un accord, un désaccord, pour approfondir une idée, apporter des arguments ou des exemples supplémentaires. Les reprises, qu'elles soient propositionnelles ou lexicales, permettent de maintenir une continuité et de faire progresser la discussion. Elles sont en quelque sorte les garants du maintien de la cohérence de la discussion (Charolles, 1978).

La parole d'autrui est le moteur de la construction de la pensée des élèves, même si la source de cette parole n'est pas précisée ou évidente. L'extrait ci-dessous illustre la façon dont les paroles des élèves s'imprègnent des dires de leurs camarades (cf. les fragments en gras dans les tours de parole T14 et T57).

Extrait 1 [discussion *Police* CE1/CE2]<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Au cours de cette discussion, les élèves abordent les différentes missions de la police et du rôle du chien de policier dans ces missions, ce qui les amène à se questionner sur la sécurité: *est-ce qu'on peut-être en sécurité sans police et sans chien?*

<sup>4</sup> La 5<sup>ème</sup> fait partie du cycle central de l'enseignement secondaire puisque c'est la deuxième classe du collège. La filière Segpa (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) correspond à un enseignement spécialisé pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

<sup>5</sup> Au début de chaque tour de parole nous introduisons une numérotation permettant de situer le tour dans la discussion. Le numéro du tour de parole est suivi du prénom du locuteur. Les prénoms des élèves ont été remplacés par des prénoms anonymes.

Dans le cadre de cet article, les conventions de transcription ont été simplifiées pour faciliter la lecture. Les X représentent les segments impossibles à identifier (une X par syllabe inaudible, puis systématiquement noté XXX au-delà de trois syllabes inaudibles); # signale les pauses entre les groupes de souffle; / signale les mots inachevés; \* précède un mot qui ne correspond pas à la forme standard; ? signale une question non évidente à la lecture; les <> indiquent les chevauchements de parole; les crochets indiquent une

T14-David: ben par exemple euh euh # **le voleur euh sans faire exprès il avait laissé un mouchoir # après le chien il va le renifler** # et il va renifler les gens pour voir si c'est eux le voleur

[...]

T55-Samira: XX sur euh # [qu'ils; qui] doivent être très intelligents # parce que sinon # XXX

T56-Ens.: qui doit être très intelligent

T57-Samira: les chiens # parce que sinon # XXX # X odeur de n'importe quelle personne d'autre # parce que par exemple # si y a **quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir** # il croit que c'est un voleur **après il va renifler le mouchoir** # et il va a/ aller courir sur la personne qui est même pas un voleur

À travers cet extrait, on remarque qu'il ne s'agit pas nécessairement de reprises immédiates du tour de parole précédent; cela peut se passer de façon différée (les tours de parole T14 et T57 sont pris à 3 minutes d'intervalle). Après l'intervention de David, l'enseignante demande si "le chien de policier sert uniquement à renifler", suite à quoi les élèves cherchent d'autres rôles du chien. Yvan affirme que le chien sert à lire les empreintes laissées par les voleurs, puis Zachary revient au fait qu'il peut renifler (il peut sentir les mégots). À ce moment, l'enseignante réitère sa question, alors Zachary ajoute que le chien peut poursuivre le voleur une fois qu'il l'a trouvé. David apporte une nuance car, selon lui, lorsque le chien trouve le voleur il aboie pour que les policiers le suivent. Yohana lui demande alors ce qui se passe si le chien ne se souvient plus de l'odeur quand il cherche le voleur, à quoi David répond (en lien avec l'intervention d'Yvan) qu'il y a toujours les traces par terre pour l'aider. C'est à ce moment que Samira reprend l'exemple du mouchoir de David pour illustrer l'intelligence des chiens, parce que s'ils n'étaient pas intelligents, ils renifleraient les mouchoirs de tout le monde. Ainsi, l'intervention de Samira fait écho à celle de David à travers les deux reprises propositionnelles qui établissent un parallèle (en gras dans l'extrait) entre le mouchoir du voleur et le mouchoir de "quelqu'un d'autre", ce qui permet à Samira de démontrer que les chiens de policiers sont intelligents parce qu'ils reniflent uniquement le mouchoir du voleur.

Ainsi, la dimension dialogique ou diaphonique du langage se manifeste particulièrement dans ce type de discussion <sup>6</sup>.

"Dans une structure diaphonique, l'énonciateur ne se contente pas de réagir, sans la toucher, à une parole présente ou de se référer à des paroles absentes, il commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci" (Roulet *et al.*, 1985: 71).

---

hésitation entre deux possibilités de transcription [des; les]; le texte entre accolades { } représente un commentaire du transcripteur; [...] indique qu'un passage est laissé de côté.

<sup>6</sup>

Ce qui se manifeste également à travers les reprises lexicales, que nous ne traitons pas dans cet article.

Au cœur de ce dynamisme discursif, nous nous sommes penchées sur les fonctions communicatives des reprises propositionnelles faites par les élèves, au-delà de leur rôle dans l'enchaînement discursif, en nous intéressant plus particulièrement aux propositions-reprises du type citation, c'est-à-dire celles où l'auteur de la proposition-source est précisé (ce qui n'est pas le cas dans l'extrait 1 ci-dessus).

Le point de départ de cette étude a été l'observation selon laquelle, dans notre corpus, la forme nominale "simple", ou "non-renforcée" (par exemple, *les animaux* opposé à *les animaux ils*) a une fréquence d'apparition très faible, dans les interventions des élèves (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013). L'étude des contextes où la forme non-renforcée apparaît nous a permis de constater que c'est surtout le cas dans les reprises du type citation, et particulièrement lorsque le locuteur ne les reprend pas à son compte, comme dans l'extrait 2 ci-dessous.

Extrait 2 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>] <sup>7</sup>

Robert: ben elle dit que les animaux sont pas intelligents mais ils savent manger les animaux aussi

À partir de nos premières observations, nous avons émis l'hypothèse que les élèves utilisent la forme du sujet grammatical non-renforcé lorsqu'ils rapportent les propos d'autrui car, dans ce cas-là, la focalisation porte sur les propos "nouveaux" <sup>8</sup> de l'élève, qui font progresser le dénouement de la question-thème de la discussion. Tandis que la forme renforcée, "nom + pronom" (ou "pronom + nom"), marque, selon nous, la focalisation d'une proposition par rapport aux autres propositions (même si ce n'est pas une marque exclusive d'une telle focalisation, car d'autres éléments peuvent y contribuer), le locuteur souhaitant mettre en relief cette proposition de façon à attirer l'attention en particulier sur cette partie de son discours <sup>9</sup>. Ainsi, dans l'extrait 2, on observe un sujet renforcé dans la partie "nouvelle" (*mais ils savent manger les animaux aussi*), cette proposition étant de ce fait focalisée, et un sujet non-renforcé dans la proposition-reprise (*ben elle dit que les animaux sont pas intelligents*), celle-ci n'étant pas focalisée.

Cependant, il faut nuancer le lien entre la reprise et la focalisation. Nous considérons une reprise comme une sorte de double proposition reliant la

<sup>7</sup> Dans chaque extrait présenté dans cette partie, nous soulignons les propositions-reprises dans les propos des élèves.

<sup>8</sup> Ici, nous entendons propos "nouveaux" par opposition à propos repris, même si de toute évidence, une proposition n'est jamais réellement nouvelle puisque comme le dit M. Bakhtine les propos restent toujours marqués par des usages d'autrui. De la même manière que les propos repris comportent toujours une part de nouveauté.

<sup>9</sup> Cette hypothèse diffère de celle d'autres analyses, par exemple (Nølke, 2006), selon qui cette forme est une marque du sujet-thème.

proposition-source, celle qui est reprise, et la proposition-reprise, celle qui reprend. Nous rejoignons par ce biais l'idée de R. Vion selon laquelle une reprise (et même une répétition) constitue un "événement discursif nouveau"; en effet, la proposition-reprise est une proposition nouvelle. Concernant la focalisation, on peut considérer que la raison d'être d'une proposition-reprise est de faire un retour attentionnel sur la proposition-source; donc, la proposition-reprise focalise la proposition-source (elle est donc un "focalisateur"). Cependant, la proposition-reprise n'est pas pour autant elle-même focalisée. Pour illustrer ce point avec l'extrait 2, on peut dire que, après une focalisation de la proposition-source opérée par le fait de la reprendre, la focalisation se déplace, ce qui est marqué dans la proposition-reprise par la forme non-renforcée du sujet (qui marque donc une non-focalisation à ce niveau), en direction de la proposition suivante, *mais ils savent manger les animaux aussi*, celle qui contient le point de vue du locuteur (désaccord, marqué<sup>10</sup> par *mais* + argument). À part la conjonction de coordination *mais*<sup>10</sup>, la forme renforcée du sujet (nom + pronom) contribue à marquer la focalisation de cette proposition. On peut considérer que la non-focalisation au sein de la proposition précédente (avec la forme non-renforcée du sujet) y contribue également.

Nous verrons plus loin, en discutant des reprises faites par l'enseignante, qu'il est possible d'avoir une situation où la proposition-reprise est elle-même focalisée.

Comme le souligne R. Vion (2006), en rapportant les propos d'autrui, on adopte une attitude, un point de vue, vis-à-vis de ces propos, même si celui-ci n'est pas explicité. De ce fait, on modifie inévitablement l'orientation des paroles originelles, ce qui crée une forme de distanciation, un éloignement des paroles sources. Mais cette attitude, ce point de vue qu'apporte le locuteur peut ou bien se situer en dehors de la proposition-reprise, comme dans les énoncés des élèves, ou bien se situer au sein de la proposition-reprise, comme nous le verrons dans certaines propositions-reprises de l'enseignant, et c'est dans ce cas-là que la proposition-reprise est elle-même focalisée.

Nous remarquons que le type de reprise qui nous intéresse chez les élèves est souvent employé dans le cas d'un désaccord (cf. l'extrait 2 ci-dessus et l'extrait 3 ci-dessous). Selon H. Sacks (1973/1987), ce type de construction du tour de parole a pour fonction de retarder l'apparition du désaccord, ainsi la proposition-reprise permettrait de repousser le désaccord plus loin dans le tour de parole de façon à le "minimiser".

---

<sup>10</sup>

Selon (Riegel *et al.*, 1994: 527), *mais* "fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative", "en indiquant que le deuxième terme est un argument plus fort".

Extrait 3 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

T87-Laure: ben je reviens sur euh Isabelle parce que quand elle dit que les chiens sont intelligents quand ils obé/ # quand je sais plus quoi euh

T88-Ens.: quand ils obéissent elle dit ça Isabelle

T89-Laure: quand ils obéissent # **et ben non** parce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est parce qu'on lui a appris à en do/ en lui donnant des euh des trucs # des récompenses

T90-Ens.: mh mh # donc un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre

Dans l'extrait 3, Laure exprime un désaccord envers les propos d'Isabelle (*et ben non*). De la même manière que dans l'exemple précédent, la proposition-reprise n'est pas focalisée, comme l'indique le sujet non-renforcé (*les chiens*). Cette fois, dans les propos nouveaux introduits par Laure, le sujet n'est pas renforcé puisque celui-ci est un pronom indéfini (*on*). Cependant, ici, on peut soupçonner une autre forme de focalisation avec *c'est quand on leur apprend* qui ressemble à une construction clivée inachevée ou sous-entendue: "c'est quand on leur apprend [qu'ils obéissent]"<sup>11</sup>. De plus, on remarque que la conclusion de l'enseignante en T90 reprend uniquement les éléments centraux de l'intervention de Laure, soit les propos "nouveaux" introduits par l'élève, leur focalisation au dépend de la proposition-reprise (*les chiens sont intelligents quand ils obéissent*) étant ainsi confirmée.

Lorsque nous comparons la construction des tours de parole des élèves utilisant la reprise du type citation, nous remarquons des similitudes. Nous reprenons les exemples précédents (extrait 2 et 3), que nous reportons ici pour faciliter la comparaison:

Robert: ben elle dit que les animaux sont pas intelligents **mais** ils savent manger les animaux aussi

Laure: ben je reviens sur euh Isabelle parce que quand elle dit que les chiens sont intelligents [...] quand ils obéissent **et ben non** **parce que** c'est quand on leur apprend [...]

auxquels nous ajoutons un nouvel exemple, toujours tiré de la discussion *Intelligence animale*, mais dans lequel l'élève exprime un accord.

Extrait 4 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]<sup>12</sup>

T49-Isabelle: ben je reviens à la question d'Alexandra ben que les an/ **ben oui** que c'est c'est vrai que les animaux sont intelligents **parce que** des fois y a des chiens quand tu leur quand tu leur donnes des ordres ben ils y font pas mais y a les autres chi/ les

<sup>11</sup>

La phrase clivée ayant, selon la grammaire, pour fonction de focaliser l'élément entouré par *c'est* et le pronom relatif.

<sup>12</sup>

Ici, Isabelle renvoie à l'intervention d'Alexandra (*ben ouais il y en a il y en a certains qui sont intelligents # parce que [...]*) qui s'appuie également sur des paroles préalables.



autres animaux ben ils y font des fois

Dans ces trois exemples, nous observons que les énoncés peuvent être découpés en deux parties. La première partie contient la proposition-reprise (avec une forme simple du sujet indiquant la non-focalisation de la proposition) et a pour fonction d'expliciter le lien entre l'intervention présente et un/des tour(s) de parole précédent(s), ce qui peut être fait, comme on le voit, soit à l'aide de la proposition-reprise uniquement (extrait 2), soit en y ajoutant un commentaire métadiscursif (*je reviens sur...*) explicitant l'activité de reprise (extrait 3 et 4). Cette première partie permet aux élèves de légitimer, en quelque sorte, leur tour de parole en l'inscrivant dans la continuité de ce qui a été dit précédemment. De plus, la proposition-reprise permet aux élèves de positionner leur point de vue (accord ou désaccord) avec les expressions *et ben non* (extrait 3); *ben oui* (extrait 4). Une fois que les élèves ont exprimé leur point de vue dans la continuité des propos précédents, assurant ainsi la pertinence par rapport à la discussion, ils ajoutent, dans une seconde partie, une explication de leur point de vue, un argument introduit par *parce que* (*mais* pouvant être interprété, dans l'extrait 2, comme équivalent de *ben non + parce que*)<sup>13</sup>. Cela correspond à la technique "répéter et continuer" observée par Apothéloz (2001), dans la co-construction de texte, la reprise servant de support à la continuation.

On retrouve également des reprises propositionnelles, toujours dans le cas où le locuteur ne reprend pas les paroles à son compte, lorsqu'un élève confirme sa compréhension des dires de l'autre (extrait 5). De nombreuses études ont montré le rôle de la reprise dans la résolution de problèmes communicatifs liés à la compréhension (Gülich & Kotschi, 1983; Salazar Orvig, 2000; Bernicot *et. al.*, 2006).

Extrait 5 [discussion *Police* CE1/CE2]

T157-Mounir: euh # si euh # si y a plus de sang # eh ben # euh comment ils vont faire les policiers pour retrouver euh les jeunes

T158-Karima: euh à côté de chez moi

T159-Ens.: oui

T160-Karima: ah comment les policiers vont retrouver les jeunes↘

T161-Mounir: bah oui

T162-Karima: bah c'est facile parce que les jeunes # les jeunes et bah en fait # ils ont ils vont faire ils vont ils vont aller dans un # ils vont # bah c'est comment ils vont faire bah peut-être **les policiers ils** vont aller dans un labo # un labo pour X

Dans cet extrait, la reprise *comment les policiers vont retrouver les jeunes* est une ratification des propos de Mounir. Karima qui, dans un premier

<sup>13</sup>

Cela correspond en analyse conversationnelle à une élaboration, dans le sens où cela dépasse la réaction minimale préférentiellement sollicitée (c'est-à-dire l'expression de leur point de vue vis-à-vis des propos repris).

temps, n'avait pas compris la question de Mounir, confirme sa compréhension à travers cette reprise (cette confirmation étant marquée par *ah*). La proposition-reprise n'est pas focalisée, tel que le montre la forme non-renforcée du sujet (*les policiers*), puisque l'intention de Karima est, à ce stade, simplement de confirmer sa compréhension (voire de s'assurer de sa bonne compréhension) et non d'exprimer son point de vue ou d'apporter une idée nouvelle. Par contre, lorsque Karima exprime sa propre idée, le même sujet, *les policiers*, se trouve renforcé (*les policiers ils*).

Ainsi, une différence linguistique apparaît dans les propos des élèves entre les propositions-reprises et les propos non repris: les élèves utilisent la forme du sujet non-renforcé dans les propositions-reprises, ce qui indique que la proposition-reprise n'est pas focalisée, en tant que proposition nouvelle (même si elle focalise la proposition-source). Cette non-focalisation de la proposition-reprise est une marque contribuant à orienter l'attention sur la suite, où l'idée propre du locuteur est exprimée. Le locuteur guide ainsi le processus d'interprétation des interlocuteurs, la focalisation lui permettant de préciser le statut, plus ou moins "central", des différents segments de son énoncé vis-à-vis du but communicatif poursuivi.

#### 4. La reprise propositionnelle chez l'enseignant

Dans la discussion à visée philosophique, le rôle de l'enseignant n'est plus le même que dans les situations de classe traditionnelles; il n'exprime aucun jugement sur les propos des élèves. Le but de la discussion n'étant pas d'amener les élèves à trouver la réponse juste à la question choisie, mais qu'ils puissent mener une réflexion autour de cette question. Dans l'approche de Lipman (2005/2008), l'enseignant anime la discussion collective tout en restant neutre et en laissant la primauté aux paroles des élèves. Même si, pour guider la discussion, l'enseignant est amené à accomplir des actes subjectifs, il n'exprime pas son point de vue. Son rôle consiste, par exemple, à recentrer les dispersions, encourager les élèves, relancer le débat si besoin, introduire le vocabulaire manquant, reformuler les idées imprécises. Son rôle dans la discussion n'est donc pas le même que celui des élèves; ces derniers sont placés au cœur de la discussion, tandis que l'enseignant assure le bon déroulement de celle-ci. De ce fait, lorsque l'enseignant reprend les propos des élèves, ce n'est pas avec la même visée que lorsque les élèves reprennent les propos d'autres élèves.

Les reprises de l'enseignante que nous avons observées ne peuvent pas être ramenées à une fonction communicative unique. En effet, les enseignantes reprennent les propos des élèves ou bien dans le but de les relancer ou bien dans le but de résumer les idées qu'ils ont exprimées.

Nous illustrons ces deux fonctions communicatives de la reprise chez l'enseignant (cf. les fragments soulignés en T128 et T130) à travers l'extrait ci-dessous:

Extrait 6 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>] <sup>14</sup>

T116-Laure: les humains et les animaux c'est un peu pareil au niveau de l'intelligence à part que il y a des animaux qui sont plus euh évolués euh que les hu/ que les humains

T117-Ens.: ah oui c'est-à-dire

T118-Laure: ben il y en a qu'ils ont plus d'intelligence # que les humains

T119-Ens.: ah bon # tu penses ça

T120-Laure: ben oui

T121-Ens.: c'est-à-dire explique moi

T122-Laure: ben

T123-Ens.: c'est qui ces animaux qui sont plus intelligents que des humains

T124-Laure: ben je sais pas il y en a qui sont intelligents

T125-élève: les singes

T126-Ens.: oui d'accord

T127-Laure: oui les singes {rire}

T128-Ens.: les singes ils sont plus intelligents que les humains # pourquoi

T129-Laure: enfin je sais pas j'ai dit un animaux comme ça

T130-Ens.: oui # mais toi tu penses que [des; les] animaux sont plus intelligents que les humains mh mh # Benjamin

Dans cet extrait, après que Laure a donné son point de vue selon lequel il y a des animaux qui sont plus évolués que les humains (T116), l'enseignante l'incite à préciser son propos (T117), suite à quoi Laure propose une reformulation (T118), qui provoque une nouvelle "relance" de la part de l'enseignante afin que l'élève explique son point de vue (T119 + T121). Ensuite, l'enseignante précise sa relance à travers une question (cf. la tournure interrogative encadrée) reprenant le dire de Laure (T123). Laure répond à cette relance (T124 + T127 en répétant la réponse d'un élève), suite à quoi l'enseignante effectue une nouvelle relance, en reprenant ces nouveaux propos (T128). Après que Laure abandonne visiblement la poursuite de son raisonnement (T129), l'enseignante conclut cet échange en résumant l'idée exprimée par l'élève (T130), en donnant ensuite la parole à un autre élève. Ici, il ne s'agit donc plus de faire une "relance", mais de faire une sorte de "constat", en reprenant les propos de Laure pour synthétiser les idées avancées lors de son intervention. Nous observons donc que la reprise faite par l'enseignant peut se faire avec deux objectifs communicatifs distincts: relancer ou résumer.

On peut préciser que, en analyse conversationnelle, la relance correspond au premier élément d'une paire adjacente<sup>15</sup> puisque la relance de

<sup>14</sup>

Dans chaque extrait présenté dans cette partie, nous soulignons les propositions-reprises, dans les propos de l'enseignante.

l'enseignant projette un ensemble d'alternatives pour le second constituant de la paire. Par exemple, une question suscite une réponse; ainsi, il existe une relation de dépendance, de "conditional relevance" (Schegloff, 1968) entre les deux membres de la paire adjacente. En revanche, lorsque l'enseignante reprend les propos de Laure à des fins de synthèse, elle ne projette pas de continuation préférentielle pour le tour de parole suivant, elle donne la parole à un autre élève.

Comme le fait remarquer P. Bange:

"Lorsque l'acteur A pose une question, la motivation en-vue-de de son action n'est pas seulement l'attente que B comprendra la question, mais principalement l'attente d'obtenir une réponse. La réalisation du but de A passe par la compréhension de l'énonciation comme un moyen qui crée la condition de la réalisation du but." (1990: 59).

Pour cette raison, l'enseignante doit mettre en avant ses attentes dans le cas d'une relance, de façon à obtenir une réponse de la part de l'élève auquel elle s'adresse (en lien avec le cadre projeté par la relance). Cela passe par des procédés de focalisation, qui ne sont pas présents lors d'un "constat".

L'un de ces procédés de focalisation est constitué par l'intonation montante; l'autre par la forme renforcée du sujet (nom + pronom). On les retrouve dans la proposition-reprise à visée de relance en T128 de l'extrait 6 plus haut: *les singes ils sont plus intelligents que les humains*↗, où la fonction de relance est confirmée dans la proposition suivante, grâce au mot interrogatif *pourquoi*. La proposition-reprise à visée de constat (T130), quant à elle, présente une intonation descendante et la forme simple (non-renforcée) du sujet: [*des/les*] *animaux sont plus intelligents que les humains*↘.

Cependant, la forme renforcée du sujet n'est pas pour autant une composante obligatoire d'une proposition-reprise à visée de relance. En effet, nous remarquons que lorsqu'une telle proposition comporte un élément interrogatif, c'est la forme simple du sujet qui est employée, comme dans les exemples ci-dessous:

Extrait 7 [discussion *Police* CE1/CE2]

Ens.: est-ce que le chien sert uniquement # le chien de policier # sert uniquement à renifler↗

Extrait 8 [discussion *Police* CE1/CE2]

Ens.: [...] et je me demandais # si le chien ne servait qu'à ça↗

Extrait 9 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: ah est-ce que les animaux apprennent↗

Dans la mesure où la tournure interrogative peut être considérée comme un focalisateur, le recours à une autre marque morphologique, en l'occurrence le renforcement du sujet par un pronom, serait redondant. Réciproquement, en l'absence de mot interrogatif, le pronom renforçant le sujet assure le rôle de focalisateur de la proposition, comme nous l'avons vu dans l'extrait 6 (T128: *les singes ils sont plus intelligents que les humains*↗), et comme nous pouvons l'observer de nouveau ci-dessous.

Extrait 10 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: et alors les animaux # ils savent construire imaginer quelque chose que personne [n'a; a] jamais fait↗

Extrait 11 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: quelqu'un qui obéit il est intelligent↗

Extrait 12 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: tu penses que les animaux ils se disent des mots↗

Extrait 13 [discussion *Police CE1/CE2*]

Ens.: ça sert à rien un chien dans une bagarre↗

Ainsi, en retenant l'idée, introduite dans (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013), que la forme renforcée est une marque de la focalisation non pas du sujet-thème mais de la proposition entière, et en la combinant avec l'idée selon laquelle la proposition-reprise focalise la proposition-source, nous pouvons postuler qu'une proposition-reprise avec sujet renforcé à la fois focalise la proposition-source et est elle-même focalisée. Dans ce cas-là, la focalisation porte sur l'aspect nouveau présent dans la proposition-reprise, c'est-à-dire la nouvelle intention communicative associée aux propos. Dans nos interactions, cela correspond à l'intention de "relance" de l'enseignant afin que l'élève poursuive son idée, apporte une précision. Il s'agit donc, pour ce cas de reprise, d'un acte communicatif ne consistant pas uniquement en un "retour en arrière" mais aussi en une incitation à "aller en avant". Cela rejoint les conclusions de S. Pekarek Doehler au sujet du "rôle commun" de la dislocation à gauche (qui correspond à ce que nous appelons sujet renforcé), sa fonction consistant à:

"attirer l'attention de l'interlocuteur au fait qu'un pas dans l'organisation des activités réciproques est en train d'être accompli" et "sur le fait que ce qui suit diverge de ce qui précède d'une manière ou d'une autre et que cette suite est, par conséquent, à interpréter comme une sorte de nouvel épisode (thématique, interactif) relié au précédent." (2001: 190).

La fonction communicative du "constat" n'est pas moins importante puisqu'il s'agit de souligner ce qui a été dit par les élèves en focalisant la proposition-source. Cependant, dans le cas d'une relance, le degré d'implication de l'interlocuteur est supérieur, car l'enseignant a besoin d'attirer l'attention de son/ses interlocuteur(s) en focalisant la proposition-reprise (et non plus uniquement la proposition-source) pour mettre en avant ses attentes. De ce fait, alors que la forme renforcée du sujet

apparaît plutôt lorsque l'enseignante reprend les propos d'un/des élève(s) dans une optique de relance, la forme non-renforcée (nominale ou pronominale) est privilégiée lorsque l'enseignant reprend des propos pour opérer un résumé, un constat, comme dans les extraits ci-dessous.

Extrait 14 [discussion *Police* CE1/CE2]

Ens.: d'accord # donc c'est ce qu'on disait le chien sert à renifler pour retrouver des traces

Extrait 15 [discussion *Police* CE1/CE2]

Ens.: d'accord # donc même quand il y a de la neige euh le chien suit le voleur # alors si je récapitule # pour l'instant # donc # vous me dites si je me trompe ou si j'ai mal compris # donc les chiens de policiers servent à retrouver un voleur grâce à leur euh # ça s'appelle l'odorat à leur flair c'est ça # donc vous avez parlé de sang vous avez parlé de mouchoir vous avez parlé d'empreintes # donc le chien renifle et # euh je crois que c'est Samira qui a dit que c'est des chiens très intelligents

Extrait 16 [discussion *Police* CE1/CE2]

Ens.: alors je # alors si je reformule en fait # le policier sert à faire respecter la loi

Extrait 17 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: alors moi je vais quand même vous dire tout ce qu'on a dit tout de suite hein # c'est-à-dire qu'il y en a qui disaient au départ c'est une question de comportement # les animaux ont des comportements qui sont intelligents # ils ont une mémoire # ils se souviennent de choses # les oiseaux migrateurs se souviennent de là où ils vont de là où # et où ils vont # ils ont une histoire # et c'est leur histoire # leurs ancêtres qui leur permettent de savoir ça # ils savent obéir [...]

Nous avons choisi ces extraits pour illustrer notre analyse car le caractère de synthèse des interventions des élèves est explicitement marqué par les enseignantes: *c'est ce qu'on disait* (extrait 7), *si je récapitule* (extrait 8), *si je reformule* (extrait 9), *moi je vais quand même vous dire tout ce qu'on a dit tout de suite hein* # *c'est-à-dire qu'il y en a qui disaient* (extrait 10), ainsi qu'avec les connecteurs *donc* et *alors*. Dans ces reprises à visée récapitulative, l'enseignante déploie systématiquement un sujet non-renforcé (en gras dans les extraits) et elle n'emploie aucun autre moyen de focalisation au niveau des propositions-reprises.

Cependant, quelquefois, nous remarquons qu'une proposition-reprise qui semble avoir les caractéristiques d'un "constat" à cause de l'intonation descendante, apparaît avec un sujet renforcé, comme illustré ci-dessous:

Extrait 18 [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

T87-Laure: ben je reviens sur euh Isabelle parce que quand elle dit que les chiens sont intelligents quand ils obé/ # quand je sais plus quoi euh

T88-Ens.: quand ils obéissent elle dit ça Isabelle

T89-Laure: quand ils obéissent # et ben non parce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est parce qu'on lui a appris à en do/

en lui donnant des euh des trucs  
 T90-Ens.: mh mh # donc un animal <intelligent c/>  
 T91-Laure: <des récompenses>  
 T92-Ens.: un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre▼  
 T93-Laure: oui voilà # XXX  
 T94-Ens.: et donc un animal qui saurait pas↗ apprendre  
 T95-Laure: ben il serait pas trop intelligent enfin il serait pas il serait bête  
 T96-Ens.: il serait bête▼  
 T97-Laure: oui  
 T98-Ens.: on les appelle les bêtes▼  
 T99-CLASSE: {rires}  
 T100-Ens.: oui?  
 T101-Laure: ben non mais ils sont bêtes  
 T102-Ens.: ils sont bêtes▼ ceux qui savent pas apprendre ils sont bêtes▼  
 T103-Laure: ouais voilà  
 T104-Ens.: d'accord  
 T105-Laure: enfin non  
 T106-Ens.: ah non # c'est-à-dire  
 T107-Laure: que il y en a qui sont bêtes mais qui veulent rien faire

Dans cet extrait, on voit qu'en T96 la reprise propositionnelle de l'enseignante correspondrait formellement à un "constat", avec une intonation descendante et un sujet non-renforcé, que l'élève interprète comme tel puisqu'elle acquiesce sans poursuivre ou préciser son idée (T97). Ensuite, en T98, l'enseignante tire une conclusion, puis tente de faire poursuivre l'élève avec un "oui" interrogatif (T100), ce à quoi l'élève répète simplement son idée de départ. À partir de là, en T102, l'enseignante semble clore l'intervention de Laure en faisant une reprise (contenant une reformulation) avec une intonation descendante, pour résumer l'idée de l'élève. Cependant, dans la deuxième proposition-reprise (reformulée), on remarque la présence d'une forme renforcée du sujet: *ceux qui savent pas apprendre ils*. De plus, la répétition de la proposition (avec l'ajout d'une précision sur le sujet) contribue à la focalisation de celle-ci. Ainsi, on remarque que l'élève qui se contente d'acquiescer dans un premier temps (T103), continue de réfléchir pour finalement changer d'avis (T105). On peut donc déduire que les propositions-reprises de l'enseignante en T102 servent à mobiliser l'attention de l'élève et l'amènent à réexaminer son point de vue. La proposition-reprise de l'enseignante contenant un focalisateur sous forme du pronom *ils* (renforçant le sujet) a donc permis de relancer l'élève malgré l'absence d'intonation montante.

Les reprises effectuées par l'enseignant ont donc deux fonctions communicatives distinctes: "relance" ou "constat" (résumé, synthèse). Selon leur fonction communicative, elles ne sont pas dotées du même statut communicatif (focalisé / non-focalisé), et n'appellent pas au même degré d'implication de l'élève à qui l'enseignant s'adresse. Ainsi, lorsque les enseignantes reprennent des propos afin de relancer un élève, elles

accompagnent leur proposition-reprise d'un procédé de focalisation tel que la forme renforcée du sujet. À l'inverse, les reprises de l'enseignant qui ont une fonction de constat (synthèse) apparaissent principalement avec un sujet non-renforcé et ont donc un statut non-focalisé puisque, dans ce cas, la reprise de l'enseignant n'entraîne pas d'apports nouveaux de la part de l'élève pour faire avancer le dénouement de la question-thème de la discussion.

## 5. Conclusion et discussion

Cette étude nous a permis d'étayer notre hypothèse sur la portée de la focalisation de la forme "nom + pronom" (sujet renforcé) selon laquelle cette focalisation concerne la proposition entière et non pas uniquement le sujet-thème. En effet, dans le cas des reprises faites par les élèves, il est assez facile de montrer une différence de statut communicatif (proposition focalisée *vs* proposition non-focalisée) entre une proposition "nouvelle" (avec sujet renforcé) et une proposition-reprise (avec sujet non-renforcé), dans la mesure où c'est cette première qui constitue un apport à la discussion, alors que cette différence de statut (et de focalisation) est moins évidente à prouver lorsqu'il s'agit de deux propositions "nouvelles", ou non-reprises (ex. *quand tu meurs ton corps il meurt # mais ton âme reste en fonction # reste euh # en vie*<sup>16</sup>). Dans le cas des propositions-reprises de l'enseignant, dont certaines sont focalisées (sujet renforcé) et d'autres non (sujet non-renforcé), il est également possible de démontrer cette différence de statut entre les premières et les secondes, en pointant une différence entre leurs fonctions communicatives (relance/constat), repérables grâce à d'autres marques, notamment l'intonation (montante/descendante).

Notre analyse peut, nous l'espérons, constituer un apport à la compréhension du phénomène de la reprise sur le plan pragmatique, par le biais notamment du postulat de sa nature propositionnelle "double" (ce qui est proche d'une analyse polyphonique), décomposable en la proposition-source et en la proposition-reprise, la deuxième ayant pour fonction de focaliser la première. Cette fonction de focalisation doit, à son tour, avoir une motivation communicative; on peut considérer qu'elle consiste dans l'intention du locuteur d'associer à la proposition-source son point de vue. On rejoint ainsi la problématique de la définition de l'unité linguistique qu'est la proposition, en s'orientant vers une interprétation pragmatique, comme celle d'A. H. Gardiner, selon laquelle c'est un "mot ou groupe de mots révélant une intention intelligible" (*op. cit.*: 91), ou comme celle citée

---

<sup>16</sup>

Fragment extrait de la discussion « La vie est-elle prêtée ou donnée? », CM2.



par le *Grand Robert*, selon laquelle la proposition est "l'expression ou l'énonciation d'un jugement". Ainsi, la proposition, y compris la proposition-reprise, est une unité à laquelle il est possible d'associer une intention ou un jugement propre: l'intention consistant dans la focalisation de la proposition-source; le jugement consistant dans la reconnaissance de la pertinence de cette proposition (cf. l'idée d'"intérêt suffisant" de Gardiner, citée dans l'introduction). On peut reconnaître cette intention et ce jugement dans le cas de la proposition-reprise à visée de constat chez l'enseignant (le "constat" équivalant à la reconnaissance de la pertinence), ainsi que dans les propositions-reprises des élèves, dans la mesure où les élèves expriment leur point de vue plus précis (accord/désaccord) dans une nouvelle proposition (ex. *c'est vrai; ah ben non*). La situation est différente dans le cas de la proposition-reprise à visée de relance de l'enseignant, car, à part l'intention de focalisation de la proposition-source, et le jugement de sa pertinence, cette proposition-reprise est dotée de sa focalisation propre, traduisant une intention supplémentaire, celle de relance. Cependant, et on rejoint ici une problématique didactique, on peut se demander si cette intention supplémentaire chez l'enseignant s'accompagne également d'un "jugement" supplémentaire, alors qu'il s'agit d'un cadre didactique (cf. la méthode de Lipman) où l'enseignant est censé rester neutre. Car on peut suspecter que les propositions-reprises de ce type véhiculent un jugement critique ou polémique qui, même s'il n'est pas explicitement formulé, est perçu comme tel par les élèves. Pour revenir brièvement sur nos exemples, on remarque que dans l'extrait 6 plus haut, la proposition-reprise de l'enseignante (*les singes ils sont plus intelligents que les humains*), suivie de l'interrogation (*pourquoi*), donne lieu à une réaction "défensive" de la part de l'élève (*enfin je ne sais pas j'ai dit un animaux comme ça*). Des réactions comparables (plus ou moins "défensives") peuvent également être observées suite aux propositions-reprises citées dans les extraits 10 à 13 plus haut (ainsi que suite aux interventions complémentaires des enseignantes), que nous rapportons, en les complétant, ci-dessous.

Extrait 10bis [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: et alors les animaux # ils savent construire imaginer quelque chose que personne [n'a; a] jamais fait↗

Salim: **ben je sais pas**

Ens.: à ton avis

Salim: **non**

Extrait 11bis [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: quelqu'un qui obéit il est intelligent↗

Isabelle: **ben oui**

[...]

Ens.: mh mh # Ode

[...]

Ens.: l'intelligence c'est quand on obéit↗

Ode: **ben oui enfin**

Ens.: quoi enfin # quoi enfin # pourquoi tu dis enfin # c'est quoi

cette intelligence-là

Ode: **je sais pas**

Extrait 12bis [discussion *Intelligence animale*, 5<sup>ème</sup>]

Ens.: tu penses que les animaux ils se disent des mots↗

Salim: **ben oui**

Ens.: avec la bouche comme ça ils articulent des mots comme XX

Salim: **non**

Ens.: ah

Salim: **je ne sais pas** ils ils XXX

## Bibliographie

- Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. (2010): Dialogue, Signification, Réflexion, Projet DIASIRE, recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogues réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école, projet retenu dans le cadre de l'appel à projets interdisciplinaires de la MSH de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3, Cognition et Comportement: de l'individuel au social. Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Lebas-Fraczak, L. (2011): Etude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège. Projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme: projet structurant en SHS. Convention 939.92-65731/19474.
- 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. *Ecrire à plusieurs voix*. Paris (L'Harmattan), 49-66.
- Apothéloz, D. (2008): *Reformulations* réparatrices à l'oral. In: Le Bot, M.-C., Schuwer, M. & Richard, E. (éds): *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes (Presses Universitaires de Rennes), 155-168.
- Bakhtine, M. (1929/2006): *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris (Les Editions de Minuit).
- Bange, P. (1990): À propos de la structure de l'interaction: la réciprocité des motivations. In: *Réseaux, Hors-Série 8 n°1*, 51-68.
- Bernicot, J., Hudelot, C. & Salazar Orvig, A. (2006): La reprise et ses fonctions. In: *La Linguistique*, 42(2), 3-8.
- Charolles, M. (1978): Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In: *Langue française*, 38(1), 7-41.
- Daniel, M.-F. (2009): Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans; projet 2008-410-076 accepté. Canada: CRSH 2009-2012.
- Gardiner, A. H. (1932): *The Theory of Speech and Language*. Oxford (Clarendon Press).
- Gardiner, A. H. (1989): *Langage & acte de langage. Aux sources de la pragmatique*, traduit et présenté par Catherine Douay. Lille (Presses Universitaires de Lille). [= Gardiner, 1932]
- Go, N. (2001): Un exemple: le bonheur. In: *Diotime*, 10. [<http://www.educ-revues.fr/Diotime/>].
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1983): Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. In: *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.

- Lebas-Fraczak, L. & Auriel, A. (2013): Statuts communicatif de différentes formes du sujet grammatical dans le corpus Philosophèmes. In: Cahier du LRL, 5, 72-87.
- Lipman, M. (2005/2008): Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In: Leleux, C.: La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion. Bruxelles (De Boeck Université), 11-24.
- Nølke, H. (1997): Note sur la dislocation du sujet: thématisation ou focalisation?. In: Kleiber, G. & Riegel, M. (éds): Les formes du sens. Etudes de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin. Louvain-la-Neuve (Duculot), 281-294.
- Nølke, H. (2006): La focalisation: une approche énonciative. In: Włodarczyk, H. & A. (éds.): La Focalisation dans les langues. Paris (L'Harmattan), 59-80.
- Pekarek Doehler, S. (2001): Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. In: Marges Linguistiques, 2, 177-194.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985): L'articulation du discours en français contemporain. Berne (Peter Lang).
- Sacks, H., (1973/1987): On the preference of agreement and contiguity in sequences in conversation. In: Button, G. & Lee, J.R. (éds.): Talk and social organization. Clevedon (MultilingualMatters), 54-59.
- Salazar-Orvig, A. (2000): La reprise aux sources de la construction discursive. In: Langages, 34(140), 68-91.
- Schegloff, E. A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: American Anthropologist, 70(6), 1075-1095.
- Specogna, A. & Leclaire-Halte, A. (2009): Dialogue, Réflexivité, Ecole, Axe 2 Langue, Texte et Documents Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine.
- Vion, R. (2006): Reprise et modes d'implication énonciative. In La linguistique, 42(2), 11-28.