

Urszula Paprocka-Piotrowska

Université catholique de Lublin Jean Paul II

<https://orcid.org/0000-0002-6773-8144>

paprocka@kul.pl

Reformulation et médiation textuelle : analyse des stratégies de reformulation chez des apprenants adultes de français L2

Reformulation and textual mediation: An analysis of reformulation strategies in adult French L2 learners

This study examines the role of reformulation in second language acquisition and explores its potential as an activity of textual mediation in the written productions of adult learners of French as a second language (B1–B2 levels). The study focuses on three main reformulatory postures: repetition (REP), change of meaning (CHG), and paraphrastic reformulation (PHR). The corpus consists of written retellings of the narrative text *Tom et Julie* produced by Polish-speaking learners of French. The results reveal differentiated reformulation patterns according to proficiency level. B1 learners tend to rely more frequently on repetition and analytic paraphrases, reflecting strategies focused on maintaining the explicit content of the source text. B2 learners show greater flexibility in restructuring information and make more frequent use of semantic, interpretative, and transformational paraphrases. More complex sequences appear to generate different responses depending on learners' linguistic resources, with higher-level learners demonstrating a greater capacity to select, reorganize, and condense information. These findings suggest that reformulation can be considered not only as an indicator of linguistic development in L2, but



also as an activity involving processes closely related to textual mediation. By highlighting the relationship between reformulation strategies, information processing, and learners' communicative resources, the study contributes to a better understanding of how mediation-related abilities emerge in second language learning and provides implications for the design of pedagogical activities fostering more autonomous and flexible language use.

Keywords: reformulation, textual mediation, L2 acquisition/learning, paraphrastic strategies, French as L2, language proficiency levels

Słowa kluczowe: reformulacja, mediacja tekstowa, nauczanie/uczenie się języka obcego, strategie parafrazy, język francuski jako język obcy, poziomy kompetencji językowej

1. Introduction et question de recherche

La reformulation, entendue comme un procédé linguistique permettant d'exprimer un même contenu informationnel à travers des formes lexicales et syntaxiques variées, constitue un mécanisme central de l'activité langagière, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Elle est mobilisée par l'ensemble des locuteurs - enfants, adultes, apprenants ou locuteurs natifs - afin d'adapter leur production aux ressources linguistiques dont ils disposent à un moment donné de leur développement (Harris, 1988). Les recherches récentes en acquisition des langues et en linguistique appliquée montrent que la reformulation repose sur deux mouvements complémentaires : la simplification et la complexification du texte source. Ces deux opérations permettent au locuteur de gérer simultanément la densité informationnelle et la complexité formelle des énoncés (Martinot, 2010, Martinot *et al.*, 2018, Paprocka-Piotrowska, 2019).

Dans cette perspective, la reformulation ne peut être envisagée comme une simple reprise formelle du texte source. Elle implique différentes postures reformulatoires, allant de la répétition à la reformulation paraphrastique, en passant par des opérations de transformation, de réorganisation ou de restructuration plus ou moins élaborées. Ces différentes modalités témoignent du degré d'appropriation linguistique du locuteur ainsi que de sa capacité à reconstruire l'information tout en maintenant la continuité sémantique avec le texte initial.

Parallèlement, la reformulation occupe une place centrale dans les activités de médiation telles qu'elles sont définies dans les travaux récents de Janowska (2016, 2023), Janowska, Plak (2021), Kucharczyk (2023, 2024), ainsi que dans le *Volume complémentaire* du CECR (2021). En tant que tâche médiative, elle

ne se limite pas à la compréhension du texte source : elle suppose également la sélection, la hiérarchisation et la réorganisation des informations en fonction des ressources linguistiques du locuteur, des attentes du destinataire et des contraintes propres à la situation de communication. La reformulation apparaît ainsi comme une activité de reconstruction du sens visant à rendre accessible un contenu linguistiquement ou discursivement complexe.

La proximité entre les opérations impliquées dans la reformulation et les descripteurs contemporains de la médiation invite dès lors à interroger le statut de cette dernière. La médiation ne constitue peut-être pas une compétence entièrement nouvelle ; elle propose plutôt un cadre théorique renouvelé permettant de conceptualiser des processus cognitifs et discursifs que les recherches sur la reformulation avaient déjà mis en évidence avant même la publication du *Volume complémentaire* du CECR (2021). Cette perspective conduit ainsi à envisager la médiation non comme une rupture avec les approches antérieures, mais comme un élargissement du regard porté sur les activités de transformation et de circulation du sens.

C'est dans cette double perspective - acquisition linguistique et médiation textuelle - que s'inscrit la présente étude. Elle vise à analyser les procédures de reformulation mobilisées par des apprenants adultes polonophones de français L2, aux niveaux B1 et B2 du CECR, à partir d'une tâche de reformulation écrite d'un texte narratif. L'objectif est d'examiner la manière dont les apprenants traitent la complexité informationnelle et syntaxique du texte source et de déterminer dans quelle mesure leurs choix reformulateurs reflètent différents degrés de maîtrise linguistique et médiative.

À la lumière des résultats obtenus et de la discussion proposée, les questions de recherche peuvent être formulées comme suit :

- 1) Quelles procédures de reformulation sont mobilisées par des apprenants de français L2 aux niveaux B1 et B2 lors d'une tâche de reformulation écrite et comment se distribuent-elles en fonction de la complexité des prédications du texte source ?
- 2) Dans quelle mesure l'évolution des procédures de reformulation témoigne-t-elle du développement de la compétence linguistique et discursive des apprenants ?
- 3) Comment les stratégies de reformulation observées permettent-elles d'interpréter cette activité comme une forme de médiation textuelle impliquant la sélection, la hiérarchisation et la restructuration de l'information ?
- 4) Quels types de difficultés linguistiques et discursives influencent les choix reformulateurs des apprenants, et que révèlent-ils sur les limites de la compétence médiative à différents niveaux de maîtrise de la L2 ?

2. Cadre théorique

Conformément aux travaux antérieurs (Martinot 1994, Paprocka-Piotrowska, 2012, 2014, 2019, Paprocka-Piotrowska *et al.*, 2012, Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014, Martinot, Bošnjak Botica, Gerolimich, Paprocka-Piotrowska, 2018, Paprocka-Piotrowska, Martinot, Gerolimich, 2025), la reformulation est envisagée dans cette étude comme un processus linguistique consistant à exprimer un même contenu informationnel au moyen de variantes lexicales et/ou structurelles. Elle implique une activité de réorganisation et d'adaptation du texte source, tout en préservant son noyau sémantique, et constitue un mécanisme central de l'acquisition linguistique, tant en langue première qu'en langue seconde.

Dans cette perspective, la reformulation ne se réduit pas à une simple substitution formelle, mais engage des choix linguistiques révélateurs du degré d'appropriation de la langue. Elle permet d'observer comment le locuteur gère la complexité du texte source, hiérarchise l'information et mobilise les ressources disponibles à un stade donné de son développement linguistique. Trois grandes postures reformulatoires peuvent ainsi être distinguées : la répétition (REP), le changement de sens (CHG) et la reformulation paraphrastique (RPH), cette dernière constituant le cœur de l'analyse proposée.

La répétition (REP) correspond à une reformulation par reprise, stricte ou approximative, de l'énoncé source. Elle se caractérise par le maintien du référent et de la structure globale, malgré de légères modifications formelles (omissions, ajouts ou variations morphosyntaxiques mineures). Le changement de sens (CHG) renvoie à des reformulations véhiculant une information divergente ou contradictoire par rapport à l'énoncé source, généralement interprétées comme le signe d'une compréhension partielle ou erronée du contenu.

La reformulation paraphrastique (RPH), quant à elle, regroupe un ensemble de procédures plus élaborées, décrites de manière détaillée par Martinot *et al.* (2018 : 15-25). Ces procédures traduisent un travail actif de reconstruction du sens et se déclinent selon différents mouvements reformulatoires, organisés ici selon un gradient de complexité croissante :

- PAL (paraphrase par analyse lexicale) : décomposition sémantico-lexicale d'un prédicat analysable,
- PAS (paraphrase par analyse syntaxique) : décomposition de la structure prédicative, notamment à l'aide de présentatifs ou par restitution d'éléments ellipsés,
- PSI (paraphrase sémantique ou interprétative) : reformulation globale du sens sans mouvement analytique ou synthétique explicite,

- PFT (paraphrase formelle par transformation) : modification de la structure syntaxique sans changement lexical majeur (par ex. relativisation/dérelativisation, discours direct/indirect),
- PFR (paraphrase formelle par restructuration) : transformation plus contraignante affectant la structure argumentale du prédicat,
- PSL (paraphrase par synthèse lexicale) : condensation de l'information par réduction lexicale,
- PSS (paraphrase par synthèse syntaxique) : fusion de plusieurs prédictions sources en une prédication complexe unique.

Le choix de ces « étiquettes » reflète le mouvement reformulateur dominant mis en œuvre par le locuteur lors du passage de l'énoncé source (ES) à l'énoncé reformulé (ER). Les procédures REP et CHG se distinguent des reformulations paraphrastiques dans la mesure où elles semblent largement indépendantes des spécificités linguistiques des langues concernées, tandis que les RPH sont étroitement liées à la plasticité paraphrastique propre à chaque langue et à son degré de maîtrise par le locuteur.

Utilisée comme outil descriptif et analytique, cette typologie permet d'identifier et de comparer les stratégies de reformulation mobilisées par les apprenants dans le cadre d'une tâche de médiation textuelle. En effet, la reformulation est ici conçue comme une activité de médiation, au sens où les participants doivent transmettre un même contenu informationnel en l'adaptant à leurs ressources linguistiques et discursives. L'analyse des procédures mises en œuvre offre ainsi un accès privilégié à l'évolution des compétences communicatives et médiatives des apprenants, tout en contribuant à une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents à l'acquisition linguistique en langue seconde.

3. Données et méthode d'analyse

3.1. Tâche, participants et protocole de recueil des données

Pour étudier les processus de reformulation et leur rôle dans l'acquisition linguistique, un protocole spécifique a été élaboré, plaçant les apprenants dans une situation de reformulation d'un texte source (TS), intitulé *Tom et Julie*¹ (cf. Annexe 1, Martinot, 2005, Martinot *et al.*, 2018). Ce dispositif vise

¹ L'histoire *Tom et Julie* a été élaborée par C. Martinot dans le cadre du projet de recherche international *Acquisition et Reformulation* (2003-2010). L'objectif de ce projet était de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la reformulation constitue un principe universel de l'acquisition du langage, l'acquisition de la langue maternelle reposant sur la mise en œuvre de procédures de reformulation.

à reproduire des conditions naturelles d'acquisition : les apprenants sont exposés à une langue plus complexe que celle qu'ils maîtrisent, ce qui les amène à mobiliser leurs ressources linguistiques pour transmettre le contenu informationnel du texte tout en respectant sa structure et son sens. Cette approche permet également de comparer les stratégies entre différents niveaux de compétence : B1 vs B2 du CECR (2001) et d'analyser les mouvements reformulateurs dans un cadre interlangue à partir d'un même texte source.

L'échantillon analysé comprend les productions d'apprenants polono-phones de français L2, inscrits en 2^e (B1 du CECR) et 3^e (B2 du CECR) année de licence en FLE. La tâche a été réalisée en contexte de cours, sous la supervision de l'enseignant, afin de limiter les perturbations et de garantir des productions reflétant au mieux les compétences linguistiques spontanées des participants.

Après deux lectures successives de l'enregistrement lu par un locuteur natif, les apprenants ont été invités à rédiger la même histoire avec leurs propres mots, en s'efforçant de transmettre l'intégralité du contenu informationnel. Le temps imparti n'était pas limité, sans toutefois dépasser 45 minutes, et les productions ont été transcrites intégralement pour l'analyse, sans corrections apportées au texte original².

Ce protocole s'inscrit dans une perspective de médiation textuelle, car il ne se limite pas à l'observation de la compétence linguistique : il permet de mettre en lumière la capacité des apprenants à sélectionner, restructurer et adapter l'information en fonction de leurs ressources linguistiques et de la complexité du texte source, conformément aux travaux de Janowska (2023) et Kucharczyk (2023). L'analyse des prédications reformulées offre ainsi un aperçu précis des stratégies mobilisées, de leur évolution selon le niveau et de leur rôle dans le développement des compétences communicatives et médiatives en français L2.

² Initialement, ce corpus a été recueilli dans le cadre du projet *Acquisition de la complexité linguistique de 6 à 14 ans* (2013-2018), coordonné par C. Martinot (Paris-Sorbonne). « La participation à ce projet nous [KKS et UPP] a permis aussi d'utiliser la même démarche expérimentale dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langue étrangère en vue d'exploiter la reformulation en tant que stratégie d'apprentissage dans deux contextes pédagogiques : l'enseignement d'une langue étrangère (L2) à des adultes [...] et l'enseignement à des élèves en déficit du langage » (Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014 : 56). Le présent article ne propose pas une simple réanalyse du même corpus ; il s'inscrit dans une perspective théorique renouvelée, qui conduit à une relecture des données à la lumière du concept de médiation. Dans la section 5 (« Discussion »), nous reviendrons sur les principaux résultats issus de cette double analyse du corpus. Pour le rôle de la reformulation en tant qu'instrument dans les recherches en enseignement de langues, voir aussi K. Karpińska-Szaj, B. Wojciechowska, A. Lewandowska, A. Sopata (2019), *Reformulation in Foreign Language Learning*. Poznań : UAM.

3.2. Méthodologie d'analyse des données

L'analyse des données repose sur un bilan combiné quantitatif et qualitatif des séquences 1, 4, 6 et 11 du texte source (TS)³. Cette sélection⁴ a été retenue afin d'observer de manière représentative les différentes stratégies de reformulation mobilisées par les apprenants à des moments distincts de l'appropriation de la langue et de la complexité croissante du texte. L'objectif est d'explorer à la fois les procédures de reformulation et les mécanismes de médiation textuelle mis en œuvre pour transmettre le contenu informationnel à partir des ressources linguistiques disponibles.

L'unité d'analyse retenue est la prédication simple [P], entendue comme une unité sémantico-syntaxique (généralement verbale) qui permet de caractériser la procédure dominante la reformulation : répétition (REP), changement de sens (CHG) ou reformulation paraphrastique (RPH, incluant PAL, PAS, PSI, PFT, PFR, PSL et PSS). Chaque prédication [P] de chaque séquence a été identifiée, isolée et classifiée selon la posture adoptée par le locuteur, ce qui a permis de constituer un inventaire détaillé des reformulations effectuées par l'ensemble des participants.

L'analyse s'est ensuite structurée autour de deux axes complémentaires :

- 1) Quantification des procédures mobilisées : le nombre et la répartition des différentes postures de reformulation dans chaque séquence, permettant de comparer les niveaux B1 et B2 du CECR.
- 2) Analyse qualitative : étude des types de transformations opérées ainsi que de la complexité syntaxique et sémantique des reformulations, envisagées comme des opérations de médiation textuelle impliquant la sélection, la hiérarchisation et la restructuration de l'information (Conseil de l'Europe, 2021).

³ Le texte source (TS), *Tom et Julie*, a été divisé en 14 séquences narratives. Cette segmentation vise à structurer le contenu en unités cohérentes, correspondant aux différents épisodes du récit, et à faciliter le repérage ainsi que l'analyse des reformulations réalisées par les apprenants.

⁴ « Les séquences 1, 4, 6 et 11 ont été choisies pour plusieurs raisons : elles correspondent à des moments importants dans l'histoire, la séquence 1 parce qu'elle introduit les deux personnages principaux, la séquence 4 parce qu'elle évoque le don de la boîte du garçonnet à la fillette, la séquence 6 parce qu'elle correspond à la réponse de la fillette au garçonnet par l'intermédiaire de la boîte et la séquence 11 parce que les deux enfants pénètrent dans un univers magique. Pour toutes ces raisons, elles ont été reformulées par la quasi-totalité des enfants. De plus ces séquences sont suffisamment longues : elles contiennent au moins quatre prédications et, du point de vue linguistique, elles comportent de nombreux phénomènes intéressants à analyser. » (Martinot *et al.* 2018 : 44).

Les données retenues pour cette analyse incluent, d'une part, les séquences effectivement reformulées par les apprenants et, d'autre part, les correspondances entre les prédications reformulées et les prédications élémentaires [P] du TS⁵. Cette approche permet d'analyser les modalités selon lesquelles les apprenants adaptent, condensent ou restructurent l'information, en mettant en perspective ces choix reformulateurs avec différents niveaux de compétence linguistique et médiative.

Dans ce qui suit, l'étude des séquences 1, 4, 6 et 11 permettra d'observer la dynamique des postures reformulateurs selon la complexité des prédications. Ces observations serviront de base à une discussion détaillée sur l'évolution des stratégies de reformulation et leur rôle dans la médiation textuelle.

4. Résultats

L'analyse qui suit s'inscrit dans l'objectif général de cette étude, qui est d'examiner la manière dont des apprenants de français L2 traitent et reconstruisent l'information contenue dans un texte source à travers une tâche de reformulation écrite. Une attention particulière est accordée aux choix opérés par les apprenants dans le processus de transformation du texte initial, car les différentes manières de reformuler peuvent témoigner à la fois de leur capacité à gérer la complexité linguistique et discursive du texte source, et des stratégies mobilisées pour maintenir, adapter ou réorganiser son contenu informationnel.

Dans cette perspective, l'analyse se concentrera sur les reformulations observées dans les productions des apprenants. Dans un premier temps, seront examinées les différentes manières dont ceux-ci ont reformulé les prédications du texte source (TS), afin d'identifier les opérations de transformation privilégiées et leur relation avec la structure informationnelle du texte initial. Dans un second temps, l'accent sera mis sur les postures reformulateurs adoptées ainsi que sur le type de reformulation appliqué à chaque prédication simple. L'étude de ces postures permettra d'appréhender les différents degrés d'intervention des apprenants sur le texte source, allant de la reprise à des transformations plus complexes impliquant une restructuration du sens, et d'examiner leur rôle dans la construction d'une compétence linguistique et médiative.

⁵ Prédication élémentaire du TS : [P1a] *la maîtresse est arrivée dans la cours de l'école* → Prédication reformulée par Léo (10 ans) : *Il était une fois euh à l'école une maîtresse*. Pour des raisons de place, la description détaillée du protocole expérimental n'est pas reprise ici ; voir à ce sujet Martinot *et al.* (2018 : 31-42).

4.1. La séquence 1

La séquence 1 du texte source est constituée de quatre prédications élémentaires.

Ce matin-là, [P1a] la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école [P1b] plus tard que d'habitude. [P2a] Elle tenait par la main une petite fille [P2b] que personne n'avait encore jamais vue.

Katarzyna (B1) : Un jour [P1a-REP] une maîtresse est arrivée à l'école [P1b-REP] plus tard que d'habitude. [P2a-PAS] Il y a une personne [P2b-PSI] qui aucun ne savaient pas.

Weronika (B1) : Ce matin [P1a-REP] la maîtresse est arrivé [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Wioletta (B1) : Un jour [P1a-REP] la maitresse est arrivé au cour d'école [P1b-REP] plus tard qu'abitude. [P2a-PSI] Elle était avec [P2b-PSS] une nouvelle camarade{€2– Julie}.

Viki (B1) : {€2 Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe}⁶

Ania (B2) : Ø

Asia (B2) : Un jour [P1a-PSI] la maîtresse est venu en classe [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Kasia (B2) : [P2b-PFT] Il a vu une nouvelle fille {€2 qui s'appelait Julie.}

Lena (B2) : Un jour, [P1a-REP] la maîtresse est arrivée [P1b-CHG] en retard aux cours. [P2a-PSI] Elle est venue [P2b-PSS] avec nouvelle élève {€2– Julie}

Tableau 1. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 1 (niveaux B1–B2)

Séquence 1	REP	CHG	PAS	PSI	PFT	PSS	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1a	3 – 1			0 – 1			3 – 2
P1b	3 – 1	0 – 1					3 – 2
P2a			1 – 0	1 – 1			2 – 1
P2b				1 – 0	1 – 0	1 – 1	3 – 2
Total procédures	6 – 2	0 – 1	1 – 0	2 – 2	1 – 0	1 – 1	

Source : élaboration propre.

⁶ Conformément aux conventions établies, le segment {€2 Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe} s'interprète de la manière suivante : {€2} indique qu'aucune reformulation proprement dite n'est observée par rapport à la séquence 1, en revanche, l'unité prédictive nominale *une nouvelle camarade*, précédée du verbe *présenter* constitue déjà une répétition (REP) de la séquence 2.

Dans l'ensemble, l'analyse du Tableau 1 met en évidence une prédominance des stratégies de reformulation explicites, en particulier chez les apprenants de niveau B1, qui privilégient des reprises proches du texte source. Ce recours majoritaire à la REP témoigne d'une stratégie de sécurisation linguistique, consistant à préserver la structure syntaxique et le contenu sémantique de l'énoncé source tout en procédant à des ajustements limités. Cette tendance est caractéristique d'un stade intermédiaire de l'appropriation de la L2, où la fidélité au TS prime sur l'innovation formelle.

Toutefois, l'apparition de procédures plus complexes, telles que la PSI et la PFT, notamment chez les apprenants de niveau B2, signale une évolution dans le traitement de l'information. Ces stratégies impliquent une réorganisation syntaxique et sémantique plus poussée, révélatrice d'une meilleure maîtrise des ressources linguistiques et discursives. Les exemples d'Asia et de Kasia illustrent cette capacité à reformuler en mobilisant des synonymes contextuellement pertinents, à transformer des structures négatives en affirmatives ou encore à condenser l'information (Noyau et Paprocka-Piotrowska, 2000) par dérelativisation, ce qui renvoie à une gestion plus globale et intégrée du contenu du texte source.

Asia (B2) : Un jour [P1a-PSI] la maîtresse est venu en classe [P1b-REP] plus tard que d'habitude.

Kasia (B2) : [P2b-PFT] Il a vu une nouvelle fille {€2 qui s'appelait Julie.}

Par ailleurs, la faible fréquence de reformulations pour certaines prédictions, comme [P2a], ainsi que l'absence de production chez une apprenante de niveau B2, suggèrent, selon nous, que la difficulté ne relève pas uniquement du niveau linguistique, mais aussi de la complexité prédicative⁷ de certaines séquences.

En somme, les données relatives à la séquence 1 mettent en évidence une évolution des stratégies de reformulation, allant de formes de reprise plus explicites vers des opérations de paraphrase plus élaborées. Cette évolution peut être interprétée comme un indice d'une capacité croissante à traiter et à restructurer l'information en L2, même si les liens entre les procédures observées et le développement d'une compétence de médiation restent à approfondir. Ces résultats soulignent néanmoins l'intérêt d'intégrer davantage d'activités de reformulation et de médiation dans les dispositifs didactiques, susceptibles de favoriser une appropriation plus autonome et flexible de la langue cible.

⁷ « L'information véhiculée par une prédication complexe est donc toujours plus synthétique que l'information équivalente véhiculée par deux ou plus prédications élémentaires. » (Martinot *et al.* 2018 : 44).

4.2. La séquence 4

La séquence 4 du TS est constituée de sept prédications :

Le lendemain matin, [P1c] dans la cour de l'école, [P1a] Tom guettait [P1b] l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. [P2b] Dès qu'il l'a aperçue, [P2a] il s'est dirigé vers la fillette [P3a] et lui a tendu la boîte [P3b] qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.

Katarzyna (B1) : ∅

Weronika (B1) : ∅

Wioletta (B1): ∅

Viki (B1): ∅

Ania (B2) : ∅

Asia (B2) : {€3 Mardi soir la j'ai fabriqué pour ma nouvelle voisine une boîte ronde,} le lendemain [P3a-PFR] je la lui ai offerté.

Kasia (B2) : Lendemain, [P3a-PSI] il a ramené une petite boîte ronde pour elle. [P3b-PFR] Il l'a faite exprés (lui-même) pour elle.

Lena (B2) : {€3Tom a retrouvé une boîte rouge laquelle il voulait offrir à Julie.} [P3b-PFR] Il l'a fait le lendemain à l'école.

Tableau 2. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 4 (niveaux B1–B2)

Séquence 4	PSI	PFR	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1a			
P1b			
P1c			
P2a			
P2b			
P3a	0 – 1	0 – 1	0 – 2
P3b		0 – 2	0 – 2
Total procédures	0 – 1	0 – 3	

Source : élaboration propre.

L'analyse de la séquence 4 met en évidence une rupture nette dans les comportements de reformulation observés précédemment. En effet, aucun des apprenants de niveau B1 ne propose de reformulation pour cette séquence, ce qui suggère une difficulté accrue face à la densité informationnelle et à la complexité syntaxique du passage. La séquence 4 combine en effet plusieurs repères temporels, spatiaux et actions successives, ce qui peut

constituer un obstacle cognitif pour des apprenants disposant encore de ressources linguistiques limitées. L'absence totale de production chez les B1 peut ainsi être interprétée comme un indice que certaines structures narratives dépassent leur zone de confort linguistique et discursif. Cette dernière peut être définie par la capacité des apprenants à traiter et à reconstruire un contenu sans recourir à des opérations trop coûteuses sur le plan cognitif et linguistique. Dans le cas présent, la difficulté semble résider non seulement dans la compréhension des éléments individuels du passage, mais également dans leur mise en relation, leur hiérarchisation et leur réorganisation dans une nouvelle formulation. Le dépassement de cette zone de confort se manifeste alors par l'impossibilité de produire une reformulation autonome, contrairement aux séquences où les apprenants peuvent s'appuyer sur des structures narratives plus accessibles ou sur des procédés de reprise plus simples.

Chez les apprenants de niveau B2, seules trois productions ont été relevées, et celles-ci se concentrent exclusivement sur les prédications finales [P3a] et [P3b], au détriment des prédications initiales [P1a-c] et [P2a-b]. Ce phénomène indique une stratégie de sélection informationnelle : les apprenants privilégient les éléments perçus comme centraux pour la progression narrative, en l'occurrence l'action de donner la boîte et sa fabrication antérieure. Les repères spatiaux et circonstanciels (« dans la cour de l'école », « dès qu'il l'a aperçue ») sont ainsi écartés, probablement jugés secondaires dans une logique de condensation du texte.

Les procédures mobilisées par les apprenants B2 relèvent principalement de la PFR (restructuration) et, dans une moindre mesure, de la PSI, comme l'indique le Tableau 2.

Asia procède à une reconfiguration chronologique en intégrant une information issue d'une autre séquence ({€3}) avant de reformuler la prédication [P3a] par une réduction syntaxique (« je la lui ai offerte »). Cette stratégie témoigne d'une capacité à relier plusieurs segments du texte source et à les restructurer selon une logique personnelle, caractéristique d'une compétence de médiation plus avancée.

Kasia et Lena, quant à elles, opèrent une dissociation de l'information contenue dans [P3b], en isolant l'acte de fabrication et en le reformulant par une PFR. La reformulation de Kasia (« Il l'a faite exprès pour elle ») explicite l'intention du personnage, tandis que celle de Lena (« Il l'a fait le lendemain à l'école ») réorganise les repères temporels, au prix toutefois d'une altération partielle de l'information source. Ces écarts illustrent les risques inhérents aux stratégies de condensation, lorsque la gestion simultanée de plusieurs paramètres discursifs (temps, lieu, causalité) demeure fragile.

Dans l'ensemble, la séquence 4 apparaît comme un point de tension dans la tâche de reformulation. Elle révèle non seulement les limites des apprenants B1, mais aussi les stratégies sélectives et réductrices mises en œuvre par les B2 pour faire face à une forte charge informationnelle. Ces résultats confirment que la médiation textuelle ne repose pas uniquement sur la compétence linguistique, mais également sur la capacité à hiérarchiser et à restructurer l'information, compétence qui demeure en cours de développement même à un niveau avancé.

4.3. La séquence 6

La séquence 6 est constituée de six prédications :

Un jour, [P1a] Julie chuchota à Tom : [P1b] « Ouvre la boîte ! » [P2] Tom souleva le couvercle [P3a] et découvrit un morceau de papier [P3b] sur lequel Julie avait écrit : [P3b'] « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

Katarzyna (B1) : {€5 Julie lui a donné une boîte}[P1a-PAL] est [=et] a lui dit [P1b-PFT] de l'ouvrir. [P3a-PSS] Dans cette boîte [P3b-REP] elle avait écrit [P3b'-REP] "8 heures – entré dans la forêt".

Weronika (B1) : [P3a-PSI] Julie a donné à Tom un papier. [P3b-PSL] Elle proposait [P3b'-PFT] le rendez vous à l'entrée de la forêt.

Wioletta (B1) : [P1a-PAL] Un jour Julie a dit à Tom: [P1b-REP] "Ouvre la boîte Tom". [P2-PAL] Il a ouvert [P3a-PAS] et il y avait un papier [P3b-PSS] avec la note [P3b'-PFT] "rendez vous à 8h à l'entrée de forêt".

Viki (B1) : [P1a-PSI] et lui a ordonné [P1b-PFT] de l'ouvrir. [P2-PAL] Quand la boîte a été ouverte, [P3a-PSI] Tom s'est étonné [P3b-PSL] parce que Julie lui a proposé [P3b'-PFT] d'aller dans la forêt à la nuit.

Ania (B2) : Dans ce boîte [P3a-PAL] il a trouvé un feuille de papier [P3b-PSS] avec la proposition [P3b'-PFT] de se rencontrer le soir à cote d'un arbre.

Asia (B2) : {Julie a sorti la boîte} [P1a-PSI] et m'a demande [P1b-PFT] de l'avenir (=ouvrir). Au dedans [P3a-PAL] j'ai trouvé une petite feuille du papier [P3b-PAS] ou il est écrit: [P3b'-REP] "Je l'attendra ce soir près de bois".

Kasia (B2) : [P3a-PSI] Julie a donné à Tom un morceau de papier [P3b-PAL] où elle a manqué (=marqué) [P3b'-PFT] qu'ils se rencontrent ensemble dans un forêt.

Lena (B2) : Un jour, [P1a-PSI] elle lui a demandé [P1b-PFT] d'ouvrir la boîte. [P2-PAL] Il a fait ce qu'elle lui avait demandé. [P3a-PAL] Il a trouvé là – dedans un petit bout de papier [P3b-REP] où elle avait écrit [P3b'-PFT] qu'elle allait l'attendre ce soir – là devant l'entrée dans la forêt.

Tableau 3. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 6 (niveaux B1–B2)

Séquence 6	REP	PAL	PAS	PSI	PFT	PSL	PSS	Total nombre de séquence reformulées
P1a		2 – 0		1 – 2				3 – 2
P1b	1 – 0				2 – 2			3 – 2
P2		2 – 1						2 – 1
P3a		0 – 3	1 – 0	2 – 1			1 – 0	4 – 4
P3b	1 – 1	0 – 1	0 – 1			2 – 0	1 – 1	4 – 4
P3b'	1 – 1				3 – 3			4 – 4
Total procédures	3 – 2	4 – 5	1 – 1	3 – 3	5 – 5	2 – 0	2 – 1	

Source : élaboration propre.

La séquence 6 se distingue des précédentes par un taux élevé de reformulations, tant chez les apprenants de niveau B1 que B2, ce qui en fait l'une des séquences les plus productives du corpus. Cette forte mobilisation peut s'expliquer par la nature dialogique et événementielle du passage, centré sur une action concrète et un message explicite, plus facilement isolables et reformulables que les descriptions circonstanciées observées dans la séquence 4.

L'analyse du Tableau 3 montre une répartition relativement équilibrée des reformulations entre les deux niveaux, avec une grande variété de procédures mobilisées. Contrairement aux séquences antérieures, la reformulation explicite (REP) n'est plus dominante et coexiste avec un éventail élargi de stratégies, notamment la PAL, la PSI et la PFT. Cette diversité témoigne d'une plus grande liberté dans le traitement du texte source et d'un engagement accru dans la tâche de médiation.

Chez les apprenants de niveau B1, les prédications initiales [P1a] et [P1b] sont majoritairement reformulées à l'aide de PAL et de PFT, comme en témoignent les productions de Katarzyna et de Wioletta. Ces stratégies permettent de simplifier la structure syntaxique tout en conservant l'acte illocutoire central (demande ou ordre). En revanche, certaines reformulations introduisent des glissements sémantiques, comme chez Viki, qui transforme la demande d'ouverture de la boîte en un ordre explicite (« ordonner »), renforçant ainsi la valeur directive de l'énoncé source.

Les prédications centrales [P3a], [P3b] et [P3b'] sont celles qui donnent lieu au plus grand nombre de reformulations, tous niveaux confondus. Les apprenants B1 ont tendance à condenser l'information en fusionnant les prédications [P3a] et [P3b], en recourant à des structures existentielles

(« il y avait un papier ») ou à des reformulations explicatives, tandis que les B2 exploitent davantage les possibilités de restructuration syntaxique. Ania, par exemple, regroupe l'ensemble de l'information dans une seule phrase nominale introduite par une PSS, ce qui révèle une capacité à hiérarchiser et synthétiser le contenu du message écrit.

La prédication [P3b'], qui correspond au contenu du message écrit, est presque systématiquement reformulée par l'ensemble des apprenants. Elle donne lieu à de nombreuses PFT, traduisant une reformulation indirecte du discours rapporté. Ce choix indique une maîtrise croissante des procédés de transposition du discours direct en discours indirect, compétence essentielle dans les tâches de médiation écrite. Toutefois, plusieurs reformulations modifient certains paramètres informationnels, tels que l'heure (« à minuit » au lieu de « 20h ») ou le lieu (« dans la forêt » au lieu de « à l'entrée de la forêt »), ce qui met en évidence les limites de la précision sémantique malgré une bonne aisance formelle.

La séquence 6 illustre un moment charnière dans l'appropriation des stratégies de reformulation. Elle montre que, lorsque le contenu est narrativement saillant et linguistiquement accessible, les apprenants, y compris de niveau B1, mobilisent une palette étendue de procédures. Cette séquence occupe en effet une place importante dans la progression narrative : elle introduit un élément de suspense et une information décisive pour la suite de l'histoire (l'invitation de Julie), ce qui peut favoriser l'engagement des apprenants dans la reconstruction du sens. Par ailleurs, malgré la présence de certaines structures syntaxiques plus complexes, notamment l'enchaînement de propositions, le discours direct et la proposition relative, les relations entre les événements restent clairement identifiées : une prise de parole, une action réalisée par Tom et la découverte d'un message écrit. Cette organisation facilite le repérage des informations essentielles et permet aux apprenants de recourir à différentes opérations de reformulation, allant de la reprise partielle à des transformations plus élaborées.

Les apprenants de niveau B2 se distinguent toutefois par une plus grande capacité à restructurer l'information, à intégrer plusieurs prédications et à gérer des transformations discursives plus complexes, notamment le passage du discours direct au discours indirect. Ces choix reformulateurs témoignent d'une plus grande aisance dans la réorganisation du contenu du texte source et peuvent être interprétés comme des indices d'un développement progressif de la compétence de médiation textuelle. Ils suggèrent également que, lorsque les ressources linguistiques le permettent, les apprenants sont davantage en mesure de dépasser la simple restitution des informations pour construire une reformulation plus autonome, adaptée aux contraintes du nouveau contexte discursif.

4.4. La séquence 11

La séquence 11 se compose de cinq prédications distinctes :

Tout à coup, [P1] le tronc s'ouvrit [P2a] et les enfants furent éblouis par la lumière [P2b] qui inondait l'intérieur de l'arbre. [P3] Ils firent quelques pas [P4] et l'arbre se referma derrière eux.

Katarzyna (B1) : [P2a-PSI] Le forêt s'est éclairi

Weronika (B1) : [P2a-PAL] ils ont vu la lumière dans le forêt. [P3-PSI] Ils sont allé {jusqu'à le jardin merveilleux.}

Wioletta (B1) : [P1-PSI] et la voie a ouvert. [P2a-PAL] Ils ont vu un lumière [P2b-PSS] de l'interieur. {€12 Julie a dit qu'il y a une fête pour Tom. A l'interieur il y avait un jardin merveilleux,} [P3-PSI] quand ils sont entrés [P4-REP] la porte s'est fermée dernier (=derrière) eux.

Viki (B1) : Tout de suit [P2a-PSI] le forêt a éclairci

Ania (B2) : [P1-REP] et l'arbre s'ouvrait. [P3-PSI] Ils sont entré à l'intérieur.

Asia (B2) : [P2a-PAL] J'ai vu de la lumière

Kasia (B2) : {Tom et Julie ont retrouvé un arbre extraordinaire,} [P2ba-PSI] d'où la lumière se dégageait. [P2b-PFT] La lumière d'intérieur les a beaucoup intéressés et étonnés. Ça les a incités [P3-PSI] d'entrer dans l'inconnu.

Lena (B2) : {€10 Le tronc s'est retourné}[P2a-PAL] et ils ont aperçu la lumière là-dedans. [P3-PSI] Ils y sontrentrés.

Tableau 4. Procédures de reformulations des prédications de la séquence 11 (niveaux B1– B2)

Séquence 11	REP	PAL	PSI	PFT	PSS	Total nombre de prédications reformulées (B1-B2)
P1	0 – 1		1 – 0			1 – 1
P2a		2 – 2	2 – 1			4 – 3
P2b				0 – 1	1 – 0	1 – 1
P3			2 – 3			2 – 3
P4	1 – 0					1 – 0
Total procédures	1 – 0	2 – 2	5 – 4	0 – 1	0 – 1	

Source : élaboration propre.

La séquence 11 présente un degré élevé de complexité linguistique et discursive, ce qui se reflète dans les choix de reformulation opérés par les apprenants. Elle combine en effet un effet de rupture narrative (« tout à coup »), une structure syntaxique complexe de type principale-relative ([P2a]-[P2b]) ainsi qu'un emploi métaphorique et passif susceptible d'entraver la compréhension, en particulier chez les apprenants de niveau intermédiaire.

L'analyse du Tableau 4 montre que les reformulations se concentrent principalement sur les prédications [P2a] et [P3], tant chez les B1 que chez les B2. La prédication [P1], qui marque l'irruption soudaine de l'événement, est peu reprise, ce qui suggère qu'elle est perçue comme secondaire dans la progression narrative. De même, la prédication finale [P4] est marginalement reformulée, notamment chez les apprenants B1, qui se limitent à une reprise explicite de l'action sans en modifier la structure.

Les prédications [P2a] et [P2b], formant une unité syntaxique et sémantique, donnent lieu à un processus fréquent de simplification. Les apprenants ont majoritairement recours à des PAL et à des PSI, ce qui se traduit par l'éclatement de la structure principale-relative en deux propositions indépendantes (« ils ont vu la lumière », « la lumière se dégageait »). Cette stratégie permet d'éviter le passif et le verbe métaphorique « inonder », au profit de formes plus transparentes sur le plan sémantique.

Chez les apprenants de niveau B1, les reformulations se caractérisent par une forte réduction informationnelle et, dans certains cas, par des généralisations excessives, comme dans les productions de Katarzyna et de Viki (« la forêt s'est éclaircie »). Ces reformulations témoignent d'une compréhension globale de la scène, mais au prix d'une perte de précision et d'une reconfiguration partielle du référent (« arbre » remplacé par « forêt »). Wioletta se distingue par une tentative d'intégration de plusieurs prédications et par l'ajout d'informations issues d'une autre séquence ({€12}), ce qui illustre une stratégie compensatoire visant à enrichir le récit, bien que cela entraîne une dilution de la structure initiale du TS.

Les apprenants de niveau B2 mobilisent des stratégies plus variées et plus élaborées. Kasia, en particulier, combine une PSI et une PFT pour reformuler la structure complexe [P2a]-[P2b], en explicitant l'effet de la lumière sur les personnages et en introduisant une relation causale menant à l'action suivante ([P3]). Cette reformulation montre une capacité à interpréter le texte source et à en redistribuer l'information selon une logique discursive cohérente. Lena et Ania, quant à elles, privilégient des reformulations plus condensées, centrées sur la perception de la lumière et l'entrée dans l'arbre, ce qui confirme une tendance à la hiérarchisation de l'information.

Dans l'ensemble, la séquence 11 met en évidence les limites et les potentialités de la compétence de médiation textuelle à des niveaux intermédiaire et avancé. Si les apprenants parviennent majoritairement à restituer le noyau sémantique de la scène, la complexité syntaxique et métaphorique du texte source entraîne des stratégies de simplification et de restructuration qui affectent la fidélité informationnelle. Ces résultats soulignent l'importance d'un travail didactique explicite sur les structures complexes et les images métaphoriques, afin de soutenir le développement

d'une médiation textuelle plus précise et maîtrisée. Dans l'ensemble, ces résultats montrent :

- 1) une prédominance de REP et de postures analytiques (PAL, PAS) chez les B1, révélant une approche sécurisée et littérale du texte source.
- 2) Une augmentation des paraphrases interprétatives et transformationnelles (PSI, PFT, PFR) chez les B2, indiquant une meilleure capacité à restructurer, condenser et adapter l'information.
- 3) La complexité des séquences influence la distribution des postures : les séquences longues ou combinant plusieurs actions (séquence 4 et 6) stimulent davantage l'usage des RPH chez les B2, tandis que les B1 se limitent souvent à la simplification.
- 4) L'analyse confirme que la reformulation fonctionne comme un mécanisme de médiation textuelle, permettant aux apprenants de transmettre le contenu informationnel tout en gérant la densité et la complexité du texte.

5. Discussion

Les résultats obtenus dans l'analyse des séquences 1, 4, 6 et 11, dont le choix et les critères de sélection ont été présentés et justifiés dans la partie méthodologique, permettent de dégager des tendances concernant l'évolution des postures reformulatoires, leur distribution selon le niveau de compétence (B1 vs B2) ainsi que leur contribution aux processus de médiation textuelle.

5.1. De la répétition à la restructuration : progression des postures

L'analyse des séquences met en évidence une progression claire, du recours majoritaire à des procédures proches du texte source (REP, PAL) vers l'utilisation de paraphrases plus complexes (PSI, PFT, PFR) avec l'augmentation du niveau de compétence. Cette évolution est cohérente avec les travaux de Martinot *et al.* (2018) et PaprockaPiotrowska (2019, 2024), qui considèrent la reformulation comme un vecteur d'acquisition linguistique, révélateur de la capacité des apprenants à gérer la complexité formelle et sémantique du discours.

Dans la séquence 1, la prédominance de REP chez les apprenants B1 et l'émergence de PSI/PFT chez les apprenants B2 illustrent une logique de progression : du traitement littéral vers une appropriation plus autonome du sens. Les B1, en s'appuyant sur des reprises proches du TS, montrent

une stratégie de « sécurisation linguistique » conforme aux descriptions de PaprockaPiotrowska et KarpińskaSzaj (2014, voir aussi Faerch, Kasper, 1983). Les B2, quant à eux, commencent à exploiter des transformations formelles et des paraphrases interprétatives, ce qui traduit une capacité accrue à adapter l'information à leur répertoire linguistique.

Cette même dynamique se retrouve dans la séquence 6, où la diversité des postures chez les B2 (PSI, PFT, PFR) contraste avec l'usage plus analytique des B1 (PAL, PAS, REP). Les transformations observées chez les B2 ne se contentent pas d'une simple reformulation ; elles impliquent une restructuration du contenu (fusion, décomposition, interprétation), ce qui correspond à une médiation active du sens, telle que décrite par Martinot *et al.* (2018) dans leurs typologies paraphrastiques.

5.2. Impact de la complexité syntaxique et informationnelle

Les séquences plus complexes, notamment la séquence 4 (multiplicité d'événements) et la séquence 11 (structure principale-relative), révèlent les limites des stratégies littérales chez les apprenants de niveau B1. L'absence quasi totale de reformulations dans la séquence 4 chez les B1 indique que certaines structures dépassent leur capacité à optimiser le traitement de l'information. Cette difficulté rejoint les conclusions de Paprocka-Piotrowska (2012) sur la charge cognitive supplémentaire imposée par des constructions complexes ou densément intégrées.

Chez les B2, la gestion des séquences 4 et 11 illustre une progression vers des productions plus élaborées, impliquant l'intégration de transformations formelles (PFT) et de paraphrases interprétatives (PSI). Dans la séquence 11, par exemple, les reformulations chez les B2 tendent à clarifier la combinaison principale-relative et à expliciter l'effet de la lumière, ce qui va au-delà de la simple transmission des faits. Cette capacité à hiérarchiser et restructurer le contenu est représentative d'une compétence de médiation plus sophistiquée, en accord avec les approches de Kucharczyk (2023) et Janowska (2023), qui soulignent que la médiation implique non seulement une compréhension linguistique, mais aussi une gestion cognitive de l'information en fonction du destinataire.

5.3. Reformulation et médiation textuelle

L'ensemble des résultats confirme que la reformulation ne saurait être réduite à une compétence formelle de nature syntaxique ou lexicale, envisagée

comme un simple indice du développement linguistique (Karpińska-Szaj, Paprocka-Piotrowska, 2014). Elle apparaît également comme une manifestation de la compétence de médiation. Dès lors, le texte reformulé résulte d'un processus de médiation consistant à reconstruire, organiser et transmettre le sens du texte source. Ce changement de perspective permet d'interpréter les mêmes productions non seulement au regard de leur fidélité linguistique à l'original, mais aussi de leur capacité à assurer un transfert pertinent du sens.

Les transformations observées chez les apprenants de niveau B2, notamment la synthèse syntaxique (PSS) et la restructuration formelle (PFR), mobilisent des opérations de sélection, d'organisation de l'information et de recontextualisation, qui constituent des composantes essentielles de la médiation telle qu'elle est définie dans le CECR (2021). En effet, la médiation textuelle suppose la prise en compte simultanée du message source et des ressources linguistiques du locuteur, afin de le rendre accessible à un destinataire donné. La progression des postures reformulatoires montre ainsi que l'apprentissage d'une langue seconde ne repose pas uniquement sur l'acquisition de structures linguistiques, mais également sur le développement de procédures permettant d'adapter la transmission du sens aux ressources disponibles, tout en préservant la cohérence et l'intégrité du contenu informationnel.

5.4. La reformulation comme activité de médiation : une relecture des données à la lumière du CECR (2021)

La prise en compte de la compétence de médiation permet d'enrichir l'interprétation du corpus analysé en apportant un éclairage complémentaire sur les opérations mises en œuvre par les apprenants lors de la reformulation.

Dans le cadre théorique proposé par le CECR (2021), la médiation est envisagée comme une activité complexe qui mobilise simultanément plusieurs processus : la compréhension du texte source, son traitement cognitif, la sélection des informations pertinentes, leur réorganisation ainsi que leur reformulation en fonction d'une nouvelle situation de communication.

Dans une perspective antérieure, mais convergente, Karpińska-Szaj et Paprocka-Piotrowska (2014) soulignaient que, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la tâche de reformulation mobilise plusieurs opérations interdépendantes - *compréhension*, *mémorisation* et *verbalisation* – tout en exigeant le maintien d'une conceptualisation stable du contenu narratif.

La réflexion menée dans cette étude montre que cette chaîne d'opérations rejoint les différentes composantes aujourd'hui associées à la médiation textuelle. Les procédures de reformulation observées dans les productions des apprenants peuvent ainsi être relues non seulement comme des stratégies de transformation linguistique, mais également comme des manifestations d'un processus plus large de traitement, de restructuration et de transmission du sens. Ce qui était auparavant décrit principalement comme un mécanisme cognitif et discursif apparaît dès lors comme une compétence langagière identifiable, susceptible d'être analysée et évaluée dans le cadre de la didactique des langues.

6. Conclusions

Cette étude met en évidence le rôle structurant de la reformulation dans le développement de la compétence linguistique et de la médiation textuelle en langue étrangère. L'analyse fine des procédures mobilisées par les apprenants de niveaux B1 et B2 montre que la reformulation constitue un révélateur privilégié de l'état de l'interlangue : elle permet d'observer simultanément la compréhension du texte source, la gestion de la complexité syntaxique et sémantique, ainsi que la capacité à sélectionner, restructurer et transmettre l'information. Les résultats confirment ainsi les travaux de Martinot, Gerolimich, Bosniak Botica et Paprocka-Piotrowska, selon lesquels la reformulation accompagne et soutient l'acquisition progressive de la complexité linguistique.

Au-delà de cette confirmation, la présente étude montre que la reformulation ne saurait être réduite à un simple indicateur du développement linguistique. Replacées dans le cadre conceptuel de la médiation textuelle proposé par le *Volume complémentaire* du CECR (2021), les productions analysées révèlent des opérations de sélection, de hiérarchisation, de restructuration et de recontextualisation de l'information qui relèvent pleinement des activités de médiation. Ainsi, un corpus initialement constitué pour étudier les mécanismes de la reformulation apparaît aujourd'hui comme un matériau particulièrement pertinent pour décrire empiriquement le développement de la compétence de médiation. Cette relecture illustre l'intérêt scientifique de revisiter des données déjà exploitées à la lumière de nouveaux cadres théoriques : les données demeurent inchangées, mais les questions de recherche évoluent, ouvrant de nouvelles possibilités d'interprétation.

La progression observée entre les niveaux B1 et B2 témoigne d'un passage graduel d'une logique de reproduction à une logique

de reconstruction du sens. Alors que les apprenants de niveau B1 privilégient des procédures explicites et additives, fortement dépendantes du texte source, les apprenants de niveau B2 mobilisent davantage de stratégies interprétatives et transformationnelles, telles que la synthèse syntaxique (PSS) ou la restructuration formelle (PFR). Ces procédures ne traduisent pas uniquement une maîtrise plus avancée des structures linguistiques ; elles témoignent également d'une capacité croissante à adapter l'information, à préserver la cohérence du message et à en assurer le transfert vers un nouveau destinataire, dimensions constitutives de la compétence de médiation.

Cette perspective conduit également à une relecture des difficultés rencontrées par les apprenants. Les omissions d'informations essentielles, les ruptures de cohérence, les simplifications excessives ou encore les scénarios alternatifs observés dans certaines reformulations ne relèvent pas exclusivement d'insuffisances linguistiques. Ils révèlent aussi des difficultés à identifier les informations pertinentes, à en organiser la hiérarchie et à maintenir l'équilibre entre fidélité au texte source et adaptation du contenu. Les erreurs de reformulation deviennent ainsi des indicateurs particulièrement sensibles du développement de la compétence de médiation.

Cette nouvelle interprétation renouvelle également la portée didactique de la reformulation. Dans les recherches antérieures, celle-ci était essentiellement envisagée comme une stratégie d'apprentissage et un instrument d'analyse du développement linguistique. Les résultats obtenus invitent désormais à la considérer également comme une activité centrale de médiation textuelle, susceptible de développer simultanément la compréhension, les compétences discursives, la capacité d'adaptation du discours et la transmission du sens. Dans cette perspective, la reformulation ne constitue plus un simple exercice de transformation linguistique ; elle devient un véritable outil de construction du sens et un moyen privilégié de former les apprenants à agir comme médiateurs entre un texte, son contenu et son destinataire.

L'analyse met néanmoins en évidence plusieurs limites méthodologiques. D'une part, le corpus repose sur un nombre restreint de participants et sur un seul texte narratif, ce qui limite la portée généralisable des résultats. D'autre part, seules les productions écrites ont été prises en compte, sans accès direct aux processus cognitifs mobilisés lors de la reformulation (planification, contrôle, auto-correction ou prise de décision). Enfin, l'analyse des prédictions isolées, particulièrement pertinente pour une approche micro-analytique, ne permet pas toujours de rendre compte de l'organisation discursive globale des productions.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Il serait notamment pertinent d'étendre l'analyse à d'autres genres discursifs (textes

explicatifs, argumentatifs ou injonctifs), afin d'examiner l'influence du type de discours sur les stratégies de médiation. De futures recherches pourraient également articuler l'analyse des productions avec des données introspectives (protocoles verbaux, entretiens métalinguistiques) afin de mieux comprendre les mécanismes cognitifs qui sous-tendent les opérations de reformulation. Enfin, une comparaison systématique entre médiation écrite et médiation orale permettrait de préciser les spécificités des processus mobilisés selon le canal de communication.

Dans une perspective didactique et évaluative, ces résultats invitent enfin à repenser les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la médiation textuelle dans le cadre du CECR. Des tâches de reformulation graduées, contextualisées et intégrées à des situations authentiques de communication pourraient contribuer au développement progressif d'une compétence de médiation consciente et maîtrisée. À ce titre, la reformulation apparaît non seulement comme un objet d'étude privilégié pour l'analyse des processus d'acquisition, mais aussi comme un instrument méthodologique particulièrement fécond pour observer, développer et évaluer la compétence de médiation en langue étrangère.

Enfin, cette étude montre qu'un corpus n'épuise pas son potentiel scientifique lors de sa première exploitation. L'évolution des cadres théoriques permet d'interroger à nouveau les mêmes données, de faire émerger de nouveaux objets de recherche et d'enrichir notre compréhension des processus d'acquisition. Dans cette perspective, le corpus *Tom et Julie* constitue aujourd'hui non seulement un outil d'analyse de la reformulation, mais également un observatoire privilégié du développement de la compétence de médiation telle qu'elle est définie dans le CECR.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Faerch C. & Kasper G. (éds) (1983), *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman.
- Harris Z. S. (1988), *Language and information*. New York : Columbia University Press.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych*, (dans:) Lipińska E., Seretny A. (éds), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków : Księgarnia Akademicka, p. 37–53.

- Janowska I. (2023), *Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères*. « Neofilolog », n° 62(2), p. 362–378.
- Janowska I., Plak M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Karpińska-Szaj K., Paprocka-Piotrowska U. (2014), *La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE : vers son exploitation dans des situations non ordinaires*. « Roczniki Humanistyczne », n° LXII/10, p. 55–81.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań : UAM.
- Kucharczyk R. (2023), *La médiation de textes en tant que compétence. Le cas des étudiants se présentant à l'examen de certification en langue étrangère à l'Université de Varsovie*. « Neofilolog », n° 60(2), p. 417–439.
- Kucharczyk R. (2024), *Tłumaczenie jako jedna z technik językowych działań mediacyjnych. Wyniki badania wstępnego*. « Neofilolog », n° 62(2), p. 365–378.
- Martinot C. (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat. Université Paris VIII (Vincennes à Saint-Denis).
- Martinot C. (2005), *Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle*. « Acquisition et Interaction en Langue Etrangère », n° 23, p. 95–136.
- Martinot C. (2010), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique*. « Travaux de linguistique », n° 61, p. 63–96.
- Martinot C., et al. (éds) (2018), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. Londres : ISTE.
- Noyau C., Paprocka-Piotrowska U. (2000), *La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation*. « Roczniki Humanistyczne », n° XLVIII/5, p. 87–122.
- Paprocka-Piotrowska U. (2014), *Some remarks on the late acquisitions: The reformulation of relative clauses by Polish children in Polish L1*, (dans :) Szubko-Sitarek W., Salski Ł., Stelmaszczyk P. (éds), *Language learning, discourse and communication: Studies in honour of Jan Majer*. Cham : Springer, p. 149–163.
- Paprocka-Piotrowska U. (2019), *Reformuler pour acquérir : quelques exemples d'analyse du corpus des reformulations orales chez des enfants polonais à 6, 8, 10 ans*, (dans :) Duda M., Murat-Bednarz A., Peurou E., Raynaud K. (éds), *Chercheurs en devenir. Seria 12/15 (8)*. Lublin : Werset, p. 19–33.
- Paprocka-Piotrowska U. (2025), *Erreur, faute, idiosyncrasie : statut des formes non standards en didactique des langues*. « Academic Journal of Modern Philology », n° 25, p. 465–477.
- Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Sonia G. (éds) (2012), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.
- Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Gerolimich S. (2024), *Linguistique de l'acquisition. Méthode d'analyse de corpus*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.

ANNEXE 1 : *Tom et Julie*. Texte source (séquencé) en français

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

ANNEXE 2 : Restitutions écrites en français langue étrangère

Katarzyna (B1)

Un jour une maîtresse est arrivée à l'école plus tard que d'habitude. Il y a une personne qui aucun ne savaient pas. La maîtresse a dit: "C'est votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom était bien gentile, Julie était sa voisine. Un jour chez Tom, il a fabriqué une petite boîte pour elle. Quelques jours plus tard la maîtresse a dit qu'ils doivent sortir ses affaires. Quand ils étaient chez Tom, Julie lui a donné une boîte et a lui dit de l'ouvrir. Dans cette boîte elle avait écrit "8 heures – entré dans la forêt". Tom a eu peur, parce qu'il était interdit d'aller dans la forêt très tard. Le forêt s'est éclairi et ils se sont trouvés dans la jardin merveilleux. Julie a dit que Tom peut demander qu'est ce qu'il veut. Il a dit des oiseaux, poissons.

Weronika (B1)

Ce matin la maîtresse est arrivé plus tard que d'habitude. Elle presentait ses eleves la nouvelle camarade qui s'appelle Julie. Il était le place libre à côté de Tom donc Julie a devenu leur nouvelle voisine. Tom et Julie se sont devenus amies. Ils passait tout le temps à l'école.

Le jour souvent, après les cours Julie a donne à Tom un papier. Elle proposait le rendez vous à l'entré de la forêt. Quand Tom est arrivé, Julie l'avait déjà attendue. Il fait froid et après quelques minutes ils ont vu la lumière dans le forêt. Ils sont allés jusqu'à le jardin merveilleux. Julie a dit que dans ce jardin il peut être la fête pour Tom et il peut recevoir ce qu'il veut. Dans son imagination Tom a vu les oiseaux dans le ciel et les poissons dans l'eau.

Wioletta (B1)

Un jour la maitresse est arrivé au cour d'école plus tard qu'abitude. Elle était avec une nouvelle camarade Julie. La maitressa a dit que s'il y a un place libre à côté du Tom il sera un voisin de Julie. Tom était contente et il a fait une petite boîte ronde pour elle. Julie était tout le temps avec sa nouvelle boîte. Un jour Julie a dit à Tom: "Ouvre la boîte Tom". Il a ouvert et il y avait un papier avec la note "randez vous à 8h à l'entrée de forêt". Il était un peu effrayeux parce qu'il était interdit d'y aller mais il a décidé d'y aller. Quand il est arrivé Julie était déjà là-bas.

Elle a frappé 3 fois sur le tromp du [grozard] et la voie a ouvert. Ils ont vu un lumière de l'interieur. Julie a dit qu'il y a une fête pour Tom. A l'interieur il y avait un jardin merveilleux, quand ils sont entrés la porte s'est fermée dernier eux. Tom avait un seul rêve : apprendre a parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans l'air, avec les poissons qui savent tout ce qui

se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe dans la terre. Depuis cette jour-là Tom a devenu le garçon extrêmement savant.

Viki (B1)

Un jour la maîtresse a présenté une nouvelle camarade devant la classe. La fille s'appelait Julie. La maîtresse l'a ordonné de s'asseoir près de Tom. Il a été très content de sa proposition. Après, quand il est rentré à la maison, il a préparé une boîte pour Julie. A l'école Julie lui a donné aussi une boîte et lui a ordonné de l'ouvrir. Quand la boîte a été ouverte, Tom s'est étonné parce que Julie lui a proposé d'aller dans le forêt à la nuit. Tom a eu peur mais il a été d'accord. Quand ils étaient dans le forêt, Julie a frappé trois fois contre le tronc du bois. Tout de suite le forêt a éclairci et ils se sont trouvés dans le jardin merveilleux. Ils ont traversé le jardin. Après cette aventure Tom a été changé.

Ania (B2)

La maîtresse a présenté une nouvelle fille dans la classe qui s'appelait Julie. Julie s'est assise avec le Tom et ils sont devenus les amis. Julie a préparé pour lui une boîte comme un surprise. Dans ce boîte il a trouvé une feuille de papier avec la proposition de se rencontrer le soir à côté d'un arbre. À soir Tom et Julie se sont rencontrés dans la place et l'arbre s'ouvrait. Ils sont entrés à l'intérieur. Il y a trouvé un endroit magique jardin. Après cette aventure Tom est devenu très sage.

Asia (B2)

Un jour la maîtresse est venue en classe plus tard que d'habitude. En entrant en classe elle nous a présenté une nouvelle fille qui s'appelait Julie. La maîtresse nous a dit: "Voilà, c'est votre nouvelle camarade".

J'étais hyperheureux quand je l'ai vue. La maîtresse lui a présenté sa place près de moi et m'a dit "Sois gentil avec elle, Thome". Mardi soir j'ai fabriqué pour ma nouvelle voisine une boîte ronde, le lendemain je la lui ai offerte. Le lendemain la maîtresse nous a dit de sortir tous nos affaires. Julie a sorti la boîte et m'a demandé de l'avenir. Au dedans j'ai trouvé une petite feuille du papier où il est écrit: "Je l'attendra ce soir près de bois".

J'avais un peu peur parce que c'était interdit dans le bois.

En s'approchant vers le bois j'ai dû faire trois frappes. J'ai vu de la lumière. Julie m'a dit de venir et de traverser ce jardin. Elle a ajouté que il avait une grande fête pour moi.

Dans ce parc il y a des oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, les poissons qui savent tout de l'eau et qui savent tout de la terre.

Thome est devenu un garçon extérieurement.

Kasia (B2)

Tom est venu à l'école assez tôt. Il a vu une nouvelle fille qui s'appelait Julie. Il s'est avéré que c'était une nouvelle camarade. Le prof a demandé à Julie de s'asseoir à côté de Tom. Il en était vraiment content. Il a pensé d'avoir une nouvelle amie. Lendemain, il a ramené une petite boîte ronde pour elle. Il l'a faite exprès (lui – même) pour elle. Julie a donné à Tom un morceau de papier où elle a manqué qu'ils se rencontrent ensemble dans un forêt. On lui interdit de passer au forêt, il a eu peur d'y aller. Au final, il a décidé de risquer. Tom et Julie ont retrouvé un arbre extraordinaire, d'où la lumière se dégageait. La lumière d'intérieur les a beaucoup intéressés et étonnés. Ça les a incités d'entrer dans l'inconnu. Après être entrés, ils ont aperçus le jardin magnifique, le jardin de fer où l'on faisait la fête pour Tom. Il y aurait d'animaux tout – savants. C'est grâce aux eux que Tom a appris plein de choses et il est finalement devenu sûr – doué.

Lena (B2)

Un jour, la maîtresse est arrivée en retard aux cours. Elle est venue avec nouvelle élève – Julie. Julie a trouvé sa place à côté de Tom qui était complètement content d'avoir peut – être la possibilité de rencontrer une nouvelle ami. Après être rentré à la maison, Tom a retrouvé une boîte rouge laquelle il voulait offrir à Julie. Il l'a fait le lendemain à l'école. Julie a tellement aimé cette boîte qu'elle ne l'a jamais quittée. Pendant que la maîtresse demandait aux élèves de faire sortir leurs affaires, Julie a fait sortir toujours la boîte obtenu de Tom. Elle la posait chaque jour sur la table, entre elle et Tom. Un jour, elle lui a demandé d'ouvrir la boîte. Il a fait ce qu'elle lui avait demandé. Il a trouvé là – dedans un petit bout de papier où elle avait écrit qu'elle allait l'attendre ce soir – là devant l'entrée dans la forêt. Tom savait bien qu'il ne pouvait pas y aller, c'était interdit à lui d'aller dans la forêt, surtout pendant la nuit. Mais, malgré tout, il y est allé. Elle l'attendait déjà. Ils se sont mis devant le tronc de l'arbre auquel Julie a frappé. Le tronc s'est retourné et ils ont aperçu la lumière là – dedans. Ils y sont rentrés. Ils se sont trouvés dans un jardin miraculeux, où ils pouvaient, jusqu'à minuit faire tout ce qu'ils voulaient. Tom voulait apprendre à parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe dans le ciel avec des poissons pour savoir ce qui se passe dans l'eau et aussi avec les fourmis pour savoir ce qui se passe sur la terre.