

La reformulation du récit : relations *texte* – *discours* – *langue* dans l'optique didactique

Reformulation of a story: interconnections between *text*,
discourse and *language* from the pedagogical perspective

Katarzyna Karpińska-Szaj

Université Adam Mickiewicz, Poznań

kataszaj@amu.edu.pl

Agata Lewandowska

Université Adam Mickiewicz, Poznań

alewandowska@amu.edu.pl

Bernadeta Wojciechowska

Université Adam Mickiewicz, Poznań

bewoj@amu.edu.pl

Abstract

The interweaving of textual, discursual and linguistic narrative data depends on the pedagogical aims and characteristics of the learner, for whom working with a text is an opportunity to develop linguistic communicative competences and learning competence. The aim of the article is to assess the pedagogical value of the experimental procedure focused on the task of reformulation of narrative texts (stories) offered in two pedagogical contexts at beginners' level. The analysis addresses text characteristics (the narrative scheme) and the language structures used in the performance of the reformulation task, which, in its particular context, has the value of strategic learning/teaching.

Keywords: foreign language learning/teaching, reformulation, story, learning strategies

1. REMARQUES PRÉLIMINAIRES : DIFFÉRENTES FACETTES DE LA NARRATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

La narration telle qu'elle est intégrée dans les pratiques sociales et exploitée en fonction des objectifs précisés dans les genres qui émanent de ces pratiques, assume en didactique de langues plusieurs fonctions. Elle est surtout conçue comme instrument didactique – en même temps – une forme et une méthode d'enseignement/apprentissage pour développer différentes compétences : la compétence narrative elle-même, la compétence plurilingue, les compétences scripturales et d'interprétation, la compétence d'apprentissage. Dans le cadre de cette dernière, la narration est utilisée pour comprendre ses propres expériences sur la façon de narrer, d'argumenter, de pratiquer la langue et de construire ses représentations de la grammaire (voir les articles réunis dans ce volume). Or, bien que la narration soit définie dans les catégories textuelles/discursives et linguistiques, il n'est pas à ignorer que ses exploitations didactiques devraient être envisagées surtout par rapport au contexte et aux objectifs d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, du point de vue de l'élaboration du parcours didactique, les relations entre texte-discours-langue sont évolutives et s'articulent différemment pour se concrétiser dans une situation d'apprentissage.

Suivant l'étape et les objectifs de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les compétences discursives, textuelles et linguistiques ne sont pas au même stade du développement. Parfois, les compétences discursives de l'élève dépassent ses compétences linguistiques, elles peuvent même aider à compenser certains déficits lexicaux et/ou grammaticaux. Parfois, la saisie des règles de la cohésion du texte permet de construire un schéma formel sur lequel on peut construire le contenu. Parfois encore, la formation des compétences linguistiques se faisant simultanément avec les compétences discursives permet de conceptualiser des formes grammaticales et le sens lexical en rapport avec leur usage social. Bref, en didactique, l'articulation entre les données linguistiques, textuelles et discursives de la narration est variable. Elle dépend des objectifs didactiques et des caractéristiques de l'apprenant pour lequel le travail avec le texte constitue une occasion de développer les compétences requises à l'étape d'apprentissage où il se trouve.

L'objectif de cet article qui achève le volume consacré à la narration en didactique de langues, est de présenter et d'évaluer l'intérêt didactique d'une démarche expérimentale axée sur la reformulation des textes narratifs (récits¹) proposées dans deux situations d'apprentissage au niveau débutant. La première touche les enfants

¹ Le récit se définit ici comme l'une des nombreuses représentations possibles des événements (histoire) racontés. Sa forme et son sens se voient précisés par le discours au sein duquel il est produit. Ainsi, le récit peut donner lieu par exemple à des genres littéraires comme : légende ou des genres journalistiques : fait divers, etc. (cf. Maingueneau, 2009 ; Stein, 1988).

de l’école primaire pour qui la restitution d’un court récit humoristique constitue un exercice de rappel et de gestion des formes linguistiques rudimentaires insérées dans un texte cohérent. L’autre cas concerne les étudiants de philologie romane qui reformulent un récit fantastique afin d’exercer et d’autocontrôler l’emploi des structures morphosyntaxiques en contexte. Dans les deux cas, il est intéressant de voir si et dans quelle mesure les données textuelles et discursives s’articulent à l’usage de la langue par rapport à l’histoire entendue auparavant. Ces deux situations visent à promouvoir l’attitude métacognitive des élèves débutants (enfants et adultes) et, en particulier, la sensibilisation aux caractéristiques textuelles/discursives de l’usage des structures de la langue. Pour cette raison, notre analyse sera focalisée sur les aspects suivants :

- la prise en compte de l’agencement des étapes de l’histoire en tant que facteur favorisant, et parfois même conditionnant l’usage de la langue (l’appropriation des structures lexico-grammaticales) ;
- l’impact de la posture d’apprentissage comme vecteur attentionnel guidant la gestion de la forme et du contenu lors de la reformulation du récit.

L’analyse des données issues de cette démarche expérimentale sera précédée d’une discussion autour de la définition de la reformulation qui assume, dans le contexte didactique retenu, la fonction d’un instrument de l’enseignement/apprentissage stratégique au niveau débutant. Nous chercherons aussi à spécifier la dynamique des relations langue-texte-discours par rapport aux objectifs des tâches d’apprentissage pour concevoir ensuite cette dynamique dans le contexte éducatif propre à notre expérience.

2. LA REFORMULATION ET SON EXPLOITATION DANS L’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE STRATÉGIQUE

L’enseignement/apprentissage stratégique de langues étrangères vise essentiellement à former un apprenant qui connaît, planifie, régule et autoévalue son parcours d’apprentissage pour réaliser les buts préétablis. En effet, il est censé mettre en œuvre les processus métacognitifs et cognitifs qui servent à guider l’apprentissage, les ajuster à la tâche et les soumettre à une réflexion en vue d’emplois futurs (cf. les détails à ce propos dans Karpińska-Szaj & Wojciechowska, 2016). Plusieurs instrumentes peuvent être proposés pour déboucher sur l’exploitation consciente des données d’entrée (*input*) dans l’enseignement d’une langue étrangère et promouvoir par la suite, l’attitude réflexive de l’apprenant. Essayons d’évaluer le potentiel stratégique de la reformulation.

La reformulation définie comme « tout processus de reprise d’un énoncé antérieur qui maintient, dans l’énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s’articule le reste de l’énoncé, partie variante à l’énoncé source » (Martinot, 2012,

p. 65) peut être utilisée comme instrument de recherches dans les expériences linguistiques dont le but est de décrire et de classifier les types de prédications utilisées dans le contenu reformulé. De sorte, la reformulation s'articule d'une part sur une partie inchangée, reprise à ce qui a été dit, et d'autre part sur une partie modifiée, inédite. Le mode reformulateur est dynamique et se diversifie par rapport au stade de développement du langage. Avec cet instrument, il est donc possible de comparer les tendances d'utilisation des structures complexes manifestées dans différents contextes et à différents âges² lors de l'acquisition de la langue maternelle pour dégager les caractéristiques des structures lexico-grammaticales à une étape donnée (cf. Martinot et al., 2018).

Dominique Maingueneau (2009, pp. 106-108) définit la reformulation dans l'optique discursive et met en valeur le caractère interlocutif de la création du sens lors de cette activité. Dans cette perspective, le contenu reformulé est analysé à travers des marques intertextuelles, voire même interdiscursives ancrées dans l'expérience textuelle et dans le fonctionnement discursif du locuteur reformulant. Ainsi, les unités linguistiques sont-elles reformulées en lien avec les paramètres textuels (ou plutôt avec leur connaissance et/ou interprétation) et avec les caractéristiques du genre discursif se rapportant au contexte situationnel.

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les deux visions de la reformulation semblent complémentaires : l'une met l'accent sur l'organisation matérielle du discours (texte) et l'autre renvoie aux conditions de sa création. À tout ceci s'ajoute aussi l'optique d'apprentissage qui, par ces buts concrets, oriente aussi la réception et la production langagière de l'apprenant. C'est surtout ce déplacement d'accent vers les paramètres de discours susceptibles d'instruire l'usage de la langue (comme l'emploi des structures de base dans un récit) qui peut assumer la fonction de contrôle et parfois même de compensation des déficits de compétences en langue étrangère. Il est possible que l'expérience de l'apprenant relative aux caractéristiques textuelles et discursives (dans bien des cas, cette expérience est plus large que ses compétences linguistiques) puisse constituer une forme d'étayage dans le développement de la compétence linguistique.

Une telle insertion des structures de la langue dans le cadre discursif peut avoir un impact sur le parcours personnel de l'apprentissage. Prendre en compte les caractéristiques discursives en rapport avec les structures de la langue est en effet le principe de base pour développer les capacités de contrôle et de réflexion axées sur la production de textes. Dans ce sens, la reformulation contribue à l'enseignement/apprentissage stratégique puisqu'elle fournit un mode d'exploitation des données de départ constituant un réseau complexe de paramètres observables. Pour promouvoir cette fonction stratégique de la reformulation, il faut pourtant qu'elle soit envisagée non

² Dans les expériences coordonnées par C. Martinot et al. (2018), il était bien question d'évaluer les effets de la simulation linguistiques sur les (re)productions des enfants entre 6 et 12 ans.

seulement comme un exercice de langue³ mais aussi (ou surtout) comme une occasion de réflexion sur son usage. Les démarches didactiques axées sur la reformulation devraient donc englober plusieurs étapes :

- l’utilisation de la reformulation dans une tâche donnée où les conditions de son emploi sont bien déterminées (p. ex. : raconter/écrire avec ses propres mots, s’appuyer sur les images ou non, répéter certaines structures avant d’écouter/lire l’histoire, ajouter des explications nécessaires, éviter ou garder les répétitions, imaginer son interlocuteur, etc.) ;
- la réflexion sur les effets de la réalisation de la tâche de reformulation (en interaction enseignant – élève ou en interaction élève – élève) ;
- le transfert de différentes opérations métacognitives qui servent à l’élève à guider la compréhension, l’interprétation et la production langagière vers d’autres contextes d’apprentissage⁴.

Au cœur de telles démarches didactiques de reformulation se trouvent les relations langue-texte-discours, dans une configuration adaptée aux besoins d’apprentissage spécifiques pour un groupe donné. Nous discutons ces relations dans le paragraphe qui suit.

3. LES RELATIONS TEXTE – DISCOURS – LANGUE DANS LES ACTIVITÉS REFORMULATOIRES : INTÉRÊT ET DÉFIS DIDACTIQUES

L’une des particularités didactiquement précieuses de la tâche de reformulation réside dans le fait que la perception et l’activation des structures lexico-grammaticales y est toujours contextualisée, aussi bien sur le plan textuel (schéma narratif, *séquentialité narrative*⁵) que sur le plan discursif (normes sociales, finalités, rôles, symboles). L’enseignant, à l’aide de son instruction peut donner plus de poids à l’un de ces plans en favorisant une entrée par le texte ou une entrée par le discours⁶. Le cas échéant, le choix d’entrée peut aussi se faire individuellement, plus ou moins consciemment, par chaque apprenant en fonction de sa perception de la tâche et des possibilités et des besoins d’apprentissage propres.

³ Leur rôle dans ce sens est bien connu en didactique des langues puisque les exercices de paraphrase servent comme entraînement lexical et grammatical dans différentes méthodes.

⁴ Ces principes ont guidé aussi d’autres expériences à ce propos décrites dans Karpińska-Szaj & Paprocka- Piotrowska (2015) et dans Karpińska-Szaj & Wojciechowska (2016). C’est de cette façon que nous avons envisagé aussi notre expérience décrite dans la suite de cet article.

⁵ Ce terme est utilisé par J.-M. Adam (1992) pour désigner la finalité discursive du récit qui est reparti principalement dans le temps. L’importance de l’aménagement des marques de cohésion, cohérence et structure de la narration dans de textes narratifs est aussi souligné par Pinto et al. (2015).

⁶ Une réflexion plus développée sur le choix d’entrée textuel vs discursif est proposée par B. Wojciechowska (2017) dans son approche interprétative du débat au niveau avancé.

Les effets de ces entrées/orientations ne sont pas encore suffisamment explorés mais en théorie, la focalisation sur le schéma textuel présente l'avantage de soutenir la mémoire et d'organiser l'activité de reformulation. De ce fait, elle entraînerait le contrôle des éléments linguistiques ayant pour fonction l'expression de la chronologie des événements ainsi que des procédés interphrastiques de cohésion. L'entrée par le texte domine dans les activités proposées aux apprenants probablement parce que le texte constitue une entité en soi : bien délimitée, matérielle, immuable et en quelque sorte objective.

La concentration sur le texte toutefois ne donne pas de clé de son interprétation qui relève du genre du discours. Le choix du registre de la langue, la perception/restitution de la valeur symbolique de l'histoire, la référence aux valeurs culturelles, l'identification des stratégies rhétoriques qui contribuent à la finalité et à la portée du récit ne peuvent être appréhendés correctement qu'en référence au contexte discursif. C'est ce dernier qui décide de l'accès à la lecture plus profonde des événements racontés et sa prise en compte en production garantit le succès communicatif. Sans s'en rendre compte, les apprenants à l'étape de l'écoute/lecture du récit à reformuler peuvent puiser dans leur expérience du discours pour comprendre et pour restituer adéquatement le sens conformément à des normes discursives implicites. Par cet aspect, une confusion risque de s'installer entre les finalités propres au discours de départ (ici littéraire) dont le récit est issu et les finalités du discours didactique où le récit est transposé. Un travail réflexif sur la gestion de ce conflit inhérent à la classe de langues pourrait aider l'enseignant à mieux circonscrire les objectifs d'enseignement/apprentissage et l'apprenant à élaborer les stratégies adéquates.

La gestion des données relatives au texte, discours et langue lors de la restitution de l'histoire exige la mobilisation des différentes ressources mentales. Il y est notamment question de distribution de l'attention, avant, durant et après l'activité de reformulation de l'histoire source. Il s'agit ici d'allocation des ressources attentionnelles aux aspects propres à la tâche qui varient en fonction des contraintes internes (déroulement du discours et son traitement, réussite ou échecs de traitements intermédiaires) et des contraintes externes (objectif de la tâche, clarté de la consigne, conditions environnementales de l'activité en jeu, satisfaction des intérêts d'ordre plus général que la réalisation d'une tâche). Il convient de souligner que la compréhension de la tâche et l'appropriation de sa valeur par l'apprenant (l'utilité pour le projet personnel d'apprentissage et sa rentabilité dans la résolution de problème) constituent aussi des facteurs importants et décident de la qualité de la réalisation de la reformulation.

En prenant en compte toutes ces variables, on peut résumer les défis didactiques de la tâche de reformulation dans une triade d'objectifs qui valorisent chacun un autre aspect d'apprentissage :

- le développement de la compétence langagière de l'apprenant à travers la conceptualisation des structures grammaticales et du vocabulaire en lien avec les propriétés du discours⁷ ;
- la compensation des lacunes de la compétence linguistique par la familiarité avec le contenu d'un texte et/ou la bonne connaissance de sa macrostructure (dans notre exemple, du schéma narratif) ;
- le développement des capacités (méta)cognitives, en l'occurrence celles de distribution de l'attention et de gestion de la mémoire.

Le défi pédagogique général consiste à soutenir les outils cognitifs et métacognitifs que l'apprenant découvre lors de la réalisation des tâches de reformulation. Ceci peut se faire grâce à la réflexion de l'apprenant avec, si nécessaire, le concours de l'enseignant et de ses pairs. La conceptualisation de la langue devrait donc être étayée par des activités de recul métalinguistique et métadiscursive à des fins de généralisation et de renforcement de la structuration des connaissances (cf. aussi Sujecka-Zajac, 2016). C'est pour cette raison que nous avons accompagné notre démarche d'interviews à visée réflexive.

4. EXEMPLES D'EXPLOITATION DE LA REFORMULATION DU RÉCIT AU NIVEAU DÉBUTANT

Le problème de l'articulation entre les propriétés du discours, du texte et de la langue est abordé dans notre expérience dans deux situations d'apprentissage d'une langue étrangère au niveau débutant. La première touche les élèves de la 6ème classe de l'école primaire, apprenants de l'ALE (l'anglais langue étrangère) depuis deux ans (6 enfants, niveau A1+). L'autre situation concerne les étudiants du FLE (le français langue étrangère) de la deuxième année de philologie romane (8 personnes, niveau A2). Les textes de départ, dans ces deux situations, sont différents au niveau de leur complexité et longueur, mais aussi en ce qui concerne leurs caractéristiques génériques et linguistiques. Ces caractéristiques sont importantes essentiellement en leur qualité de données d'entrée (input), un modèle de discours pour les apprenants. Dans les deux cas, notre objectif principal était de retracer et de discuter les procédés mis en œuvre pour restituer un texte source, ayant donc ses caractéristiques propres, en examinant l'interrelation entre les données linguistiques, textuelles et discursives dans les proportions adéquates à des fins d'apprentissage spécifiques pour chaque situation. Pour ce faire, nous avons décidé de soumettre à l'analyse deux types de reformulation : les paraphrases *formelles* (qui

⁷ Cette observation est particulièrement importante dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire (voir dans Karpińska-Szaj et Wojciechowska, 2015).

sont en principe axées sur la langue) et les paraphrases *explicatives/interprétatives* (qui résultent de l'interprétation des données discursives) selon la classification proposée par Claire Martinot (2015). Bien que cette typologie ait été conçue pour fournir un cadre d'analyse aux reformulations des enfants en langue maternelle, nous adaptons cette catégorisation aussi dans notre perspective pour différencier l'activité reformulatoire des apprenants axée plutôt sur le répertoire des moyens linguistiques ou plutôt sur le savoir et les compétences relatifs aux caractéristiques textuelles du récit⁸.

4.1. Interrelation entre l'(auto)contrôle de la correction linguistique et le rappel du contenu

Cadre expérimental :

La tâche de reformulation proposée aux enfants de l'école primaire consistait en une restitution orale d'un récit auditionné (voir le texte source dans l'annexe 1)⁹. L'objectif majeur d'introduire la reformulation du récit dans le parcours d'enseignement/apprentissage était de susciter la formation et le développement de la conscience métacognitive par le biais des activités de gestion de l'attention et d'autocontrôle lors de la production des énoncés plus longs qu'une phrase¹⁰. L'intérêt de la recherche consistait à repérer la manière de corriger et d'autocontrôler les structures de la langue utilisées lors de la reformulation.

Dans les interviews individuelles qui ont suivi la production des élèves, nous avons donc essayé de détecter si, et de quelle manière, le recours au schéma narratif du texte ou au genre du discours pouvait influencer le rappel des événements de l'histoire et leur mise en forme. Nous illustrons nos observations avec cinq exemples choisis.

⁸ Il convient de souligner aussi que la reformulation dans cette situation didactique dépasse la fonction de restitution quasiment identique par rapport au texte source (dans la perspective acquisitionnelle, la répétition est aussi considérée comme un des types de reformulation puisqu'elle passe par la mobilisation du potentiel cognitif de l'enfant). Par conséquent, l'aménagement de l'attention et la capacité d'autocontrôle peuvent être aussi évalués dans les reformulations de type répétition (cf. Karpińska-Szaj et Wojciechowska, 2018).

⁹ Cette expérience fait partie de la recherche plus vaste réalisée dans le cadre du projet scientifique « Harmonia » *Przyswajanie złożoności językowej w nauczaniu/uczeniu się języków obcych [L'acquisition de la complexité linguistique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères]*, 2015/18/M/HS2/00101.

¹⁰ La plupart des matériaux didactiques utilisés à cette étape d'enseignement se basent surtout sur les exemples illustrant un problème grammatical et sur les dialogues. La réception et la production de textes plus longs sont quasiment absentes.

Exemples retenus et commentaires :

| Texte source | Reformulations |
|---|--|
| Later that day... | OB: <i>A few time later...</i> nie nie [non non] “time” tylko [plutôt] <i>a few minutes later...</i> |
| Grandma got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed at a box in the cupboard and asked, “So what is there in that box?”. “That box is filled with insects”, replied grandma. | OB: <i>John saw her box. What is in that box? Grandma tell him that in this box are insects... to znaczy...</i> [cela veut dire] <i>were insects.</i> |
| He loved chocolates [...]. One day he went to his grandma who gave him some chocolates to eat.[...] John pointed at a box... | JE: <i>John nnnn knew in this box are chocolates.</i> |
| One day he went to his grandma who gave him some chocolates to eat. | WF: <i>He tell Grandpa... Grandma – ciagle myle!</i> [je confonds toujours] – <i>he can eat it.</i> |
| Later that day, when he got the chance, he ate up all the chocolates in the other box, and filled it with insects. When grandma found out about it, she got so angry that she told his mum and dad what he had done. He got into serious trouble! | WF: <i>John ate chocolate, it was in a box, and put on the box insects. When Grandpa say... see it, was very angry and tell that her parents, HIM parents.</i> |

Dans le premier exemple, l’enfant réalise la fonction de situer les actions les unes après les autres mais il le fait à l’aide d’un autre connecteur temporel. Il semble qu’il n’a pas retenu la forme exacte mais la fonction qu’il a essayé de réaliser avec ses ressources personnelles, apparemment toujours incertaines. Cet emploi témoigne de la sensibilité à la cohésion interphrastique de l’apprenant.

Dans le deuxième exemple, on peut noter une focalisation sur la langue notamment dans une paraphrase formelle portant sur la transformation du discours direct en discours indirect. Il est à noter que cette paraphrase est marquée par des hésitations et des autocorrections qui témoignent de la non maîtrise complète des relations temporelles. La forme du verbe introductif *tell him* est donnée au présent même si les phrases précédentes sont au passé *John saw her box*. OB fait toutefois l’effort de garder son récit au passé d’où probablement la correction de « are » en « were » *that in this box are insects... to znaczy...* [cela veut dire] *were insects*. On peut dire que l’on est au cœur d’un apprentissage grammatical en contexte où l’apprenant tente de produire et de surveiller de longs fragments de texte.

Dans l’exemple suivant, nous avons en revanche une illustration de la paraphrase interprétative relativement fréquente dans les reformulations des enfants. Dans ce cas précis, *John nnnn knew in this box are chocolates* JE interprète le fait de pointer la boîte par John comme la preuve de son savoir sur le contenu de la boîte. Cette paraphrase contient des éléments temporels en cours d’acquisition, insérés en plus dans une phrase complexe. Or, la paraphrase interprétative chez les apprenants

débutants est souvent liée à l'usage des formes plus simples et plus synthétiques. En témoigne l'énoncé de WF où est utilisé le présent, d'ailleurs pas complètement acquis, comme le met en évidence le manque d'accord de la troisième personne du verbe *to tell*. Malgré ces moyens modestes, WF arrive à transmettre le sens *he can eat it*, tout en surveillant son lexique : *he tell Grandpa... Grandma – ciagle myle!* [je confonds toujours].

Un autre passage de la reformulation de WF, contrairement au précédent, porte les traces du travail sur la forme plus tangibles que dans les exemples précédents. Ces traces sont identifiables dans l'emploi de la forme passé du *eat* « ate » (il a plus de mal avec la forme passé de « see » et « tell » – toutes les trois formes irrégulières). Mais elles sont surtout identifiables au niveau de la structure syntaxique de l'énoncé reformulée, calquée sur celle de l'énoncé source. On l'appréciera surtout dans le passage suivant : *When Grandpa say... see it, was very angry and tell that her parents, HIM parents.*

Ces quelques exemples montrent la richesse des stratégies déployées par les apprenants afin de rendre le contenu du récit. Il est intéressant de les confronter avec les commentaires des apprenants recueillis dans l'interview après la reformulation. Par exemple OB réfléchit sur l'ajustement du déterminant au nom comptable ou non-comptable. Son hésitation suivie de l'autocorrection est déjà conscientisée ce qui est confirmé dans l'interview :

OB : A FEW est pour les mots qui sont comptables et A LITTLE pour les non-comptables¹¹.

Cette gestion dérive pourtant du savoir déjà possédé, activé néanmoins au moment de la restitution de l'histoire.

Une autre élève, JE explique ses moyens d'ajuster les formes temporelles des verbes et l'emploi de prépositions :

JE : D'un côté j'ai pensé à la suite (de l'histoire) mais si nous parlons à ce qui a été déjà fait, nous utilisons ce temps passé et puisque je sais conjuguer ces verbes, cette première colonne c'est-à-dire le verbe ordinaire, après au past simple et après au present perfect... Parfois j'ai des problèmes avec l'emploi de ce « THE » mais je sais que si nous utilisons ce « THE » alors quand on sait de quoi il s'agit¹².

Il est à noter que les remarques grammaticales sont corrélées aux considérations textuelles, touchant aussi bien la chronologie que la cohésion. Elles ne sont pourtant

¹¹ Bo A FEW to jest do słów, które są policzalne, a A LITTLE jest do niepoliczalnych.

¹² Z jednej strony myślałam o tym co będzie dalej, ale też skoro mówimy o tym, że to już jest zrobione, to używamy tego czasu przeszłego, a z racji tego, że ja umiem odmieniać te czasowniki, ta pierwsza kolumna, czyli czasownik zwykły, później w czasie past simple i później w present perfect... Czasami mam problemy z użyciem tego THE, ale wiem, że jak użyjemy tego THE, to wtedy, gdy wiadomo, o co chodzi.

pas basées sur l'observation du texte de départ mais sur la connaissance préalable des règles. Comme dans l'exemple précédent, l'histoire semble fournir plutôt du contenu que de la forme.

La surveillance grammaticale est aussi visible dans la reformulation de WF bien que l'autocorrection ait pris une forme erronée. WF s'en souvient lors de l'interview :

WF : Je voulais dire : *in box there was insects* et j'ai dit : *he put in the box insects*¹³.

Les enfants appuyaient aussi le choix (et le rappel) du vocabulaire sur les équivalents en leur langue maternelle (le polonais), sans pour autant qu'il y ait une réflexion discursive sur le choix opéré. L'opinion de MC est très représentative à ce propos :

MC : (Je le disais dans ma tête) d'abord en polonais et après en anglais¹⁴.

Néanmoins, un enfant a avoué qu'il lui était plus facile de trouver un mot nécessaire directement dans son répertoire du vocabulaire en anglais :

KD : Il m'est plus difficile de penser vers le polonais, il m'est déjà plus facile d'inventer quelque chose directement de l'anglais¹⁵.

Les difficultés d'organisation du contenu par rapport à la forme relevées par les enfants résultent de la nécessité de gestion de l'attention pour mettre dans l'ordre les événements de toute l'histoire (laquelle, rappelons-le, s'est avérée relativement longue par rapport à d'autres activités pratiquées en classe) et de faire un effort de raconter l'histoire avec ses propres paroles (donc suivre la consigne de l'enseignant). En voilà quelques réponses retenues :

OB : Il a fallu faire un résumé de sorte à le faire avec nos propres paroles que nous connaissons. Et c'était difficile¹⁶.

MA : Je n'y ai pas pensé (aux terminaisons). J'ai pensé le plus à me souvenir du texte¹⁷.

Dans les commentaires des enfants, on retrouve partout le souci de retenir et de raconter les événements. Les enfants se distinguent toutefois par rapport à leur analyse consciente des relations entre le fait de narrer et les structures grammaticales

¹³ Chciałam powiedzieć *in box there was insects*, a powiedziałam *he put in the box insects*.

¹⁴ (Powiedziałem sobie to w głowie) najpierw po polsku i później po angielsku.

¹⁵ Już nawet ciężiej mi myśleć na polski, już łatwiej mi coś z angielskiego od razu wymyślić. To już łatwiej mi w drugą stronę przychodzi.

¹⁶ Trzeba było ułożyć tak streszczenie, aby zrobić to streszczenie z własnych słów, które się wie. I to było trudne.

¹⁷ Nie myślałem o tym (o końcówkach). Najbardziej myślałem, żeby zapamiętać tekst.

dont ils ont besoin pour le faire. Même si les apprenants ne mentionnent pas explicitement les finalités discursives de raconter, leur réflexion permet de croire que sur le plan discursif ils envisagent le récit comme appartenant au discours didactique. Plus précisément, ils semblent le percevoir plutôt comme une ressource au niveau du schéma de contenu que comme une ressource des structures linguistiques et textuelles, même si leurs productions effectives dépassent parfois cette vision consciente.

4.2. Interrelation entre l'emploi des structures linguistiques et la connaissance du schéma narratif

La gestion de la forme et du contenu par rapport aux structures de la langue et aux caractéristiques textuelles est aussi l'objet de nos analyses dans la deuxième situation expérimentale. Dans cette partie de notre expérience, nous avons cherché surtout à comprendre si et dans quelle mesure la tâche de reformulation d'un récit pouvaient être exploitée par les étudiants dans leur réflexion sur l'apprentissage/l'usage de la grammaire par rapport à leur valeur dans le contexte de l'histoire. On avait donc d'une part, des objectifs relatifs à la correction formelle, et d'autre part, des objectifs relatifs à la congruité textuelle.

Les étudiants débutants de philologie romane ont été priés de restituer avec leurs propres mots une histoire fantastique lue par l'expérimentateur (voir le texte source dans l'annexe 2). La tâche de reformulation supposait le respect des étapes de l'histoire et de leur enchaînement, ce qui fournissait un cadre textuel bien défini. Néanmoins, le texte source laissait de l'espace à combler par les suppositions de l'apprenant quant aux causes et raisons du comportement des héros et le déroulement de l'histoire.

L'analyse des données obtenues porte, comme dans le travail avec les enfants décrit plus haut, sur l'autocontrôle et la perception des conduites adoptées lors de la restitution du récit dans les reformulations *formelles* et dans les paraphrases *explicatives/interprétatives*. Ces deux types de séquences retrouvées dans le corpus des étudiants illustrent soit la transformation des constructions phrastiques du texte source (p. ex. le même lexique est repris dans une construction différente, permutation d'un constituant, nominalisation d'un verbe, etc.), soit leur maîtrise textuelle (la superposition du schéma narratif supposé connu des étudiants).

Le corpus analysé contient pourtant peu de paraphrases formelles, ce qui résulte probablement d'une faible focalisation sur la structure morphosyntaxique des énoncés. A titre d'exemple nous citons les reformulations formelles de la séquence 13 de l'histoire qui comporte un pronom interrogatif au discours indirect.

| Texte source | Reformulations formelles |
|--|--|
| 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 ». | <p>AM : <i>Il a voulu parler avec l'oiseau et l'autre animaux pour savoir beaucoup des choses qui se passent dans la Terre.</i></p> <p>JK : <i>Tom a demander de pouvoir comprendre les oiseaux qui savent qu'est qu'il passe au l'air, les poissons qui savent qu'est qu'il passe à l'eau et les fourmis qui savent qu'est-ce qu'on passe dans la terre.</i></p> <p>AK : <i>Le garçon a voulu de connaitre le mots les oiseau pour savoir ce qui se passe sur le ciel, le mot de poissons pour savoir ce qui se passe dans l'eau et les mots de fourmis pour savoir ce qui se passe sur la terre.</i></p> |

Dans cette séquence de l'histoire sur les aventures de Tom et Julie, le pronom « ce qui » est trois fois utilisé dans le même cotexte : « 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 ». On pourrait s'attendre à ce que cette triple répétition de la même construction grammaticale retienne l'attention des apprenants et se manifeste dans les reformulations de ce passage. L'analyse des contenus reformulés révèle cependant que les étudiants restituent l'idée de communication avec des animaux comme source de connaissance sans s'inspirer du patern morpho-syntaxique (cf. Karpińska-Szaj & Wojciechowska, 2015).

La concentration sur le contenu ainsi que la volonté de rendre l'histoire cohérente lors de sa restitution est surtout visible dans les paraphrases explicatives/interprétatives. Les paraphrases relevées dans le corpus des étudiants témoignent des essais d'ajustement des événements de l'histoire à la logique du schéma narratif. Illustrons ce constat par la séquence 3 de l'histoire auditionnée :

| Texte source | Reformulations explicatives/interprétatives |
|--|--|
| 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. | <p>JK : <i>Tom a donné le cadeau pour Julie. C'était la boîte.</i></p> <p>PT : <i>[...] il a fait une boîte de couleur rouge et l'a donné à elle.</i></p> <p>AM : <i>Le jour après pendant le cour il a donné ce cadeau à Julie.</i></p> |

Dans cette séquence, l'acte principal d'offrir le cadeau est décrit dans une suite d'actions exprimées par les verbes *guetter*, *apercevoir*, *se diriger* et *tendre*. Un tel

procédé stylistique permet de créer un effet de tension qui suscite l'intérêt de l'auditeur/lecteur et contribue à l'interprétation de la situation racontée. Or, dans les restitutions des apprenants ce procédé discursif n'existe presque pas. La focalisation sur les éléments obligatoires se fait au détriment des éléments facultatifs concernant le décor de l'action et les sentiments des protagonistes. En plus, les actions principales, indispensables pour restituer le sens de l'histoire et sa cohérence ont été reformulées par les apprenants de manière synthétique, sans décomposition en une suite d'actions constituant l'action principale.

Les observations relatives aux éléments facultatifs du schéma narratif peuvent être aussi exemplifiées en référence à la séquence 12, comportant une courte description du jardin :

| Texte source | Reformulations explicatives/interprétatives |
|--|---|
| 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 ». | AK : <i>Soudain les enfants étaient dans le jardin.</i> PT : <i>Ils ont entrés dans le jardin et ils étaient très surpris.</i> RG : <i>Heureusement après quelques jours il a appris leur langage parce que tout les oiseaux était très gentils et adorables.</i> JK : <i>En ouvrant la porte Tom était stressé.</i> |

Ces exemples témoignent surtout de la volonté d'expliquer le comportement des héros et leur état d'esprit (reformulations de PT, RG et JK). Dans sa reformulation, AK a mis aussi en relief le détournement de l'événement (« soudain »). Ces procédures ont pour fonction de garantir la congruité narrative de l'histoire. Lors de l'interview, les étudiants ont mis en valeur cette fonction tout en soulignant les difficultés de sa réalisation :

JK : J'avais un problème avec l'écoute à savoir que dans la tête cela se transposait en polonais et je mémorisais le sens en polonais et après ces mots qui apparaissaient et que je comprenais en raison du contexte, je ne pouvais pas les réutiliser de nouveau en français parce que je les connaissais seulement de ce contexte et non dans la traduction du polonais au français¹⁸.

PT : Quand je fais attention sur ce que Tom et Julie ressentent je me rappelle la suite mais d'abord j'y pense en polonais et puis en français¹⁹.

¹⁸ Z tym słuchaniem miałam taki problem, że w głowie przechodziło mi to na język polski i zapamiętywałam to po polsku i potem te słowa, które gdzieś się pojawiały i które zrozumiałam ze względu na kontekst, nie mogłam potem użyć ich z powrotem po francusku, bo znałam je jakby tylko z tego kontekstu, a nie w tłumaczeniu z polskiego na francuski.

¹⁹ Jak zwracam uwagę, co czują Tomek i Julka, to przypominam sobie ciąg dalszy, ale najpierw mam to na myśli po polsku, a potem po francusku.

Comme on le voit, la tâche de reformulation est pour les étudiants une tâche de vérification de compréhension, ce qui implique la concentration sur le sens, d'où la nécessité de prendre soin de la complétude de l'histoire restituée. Tous ces processus dynamiques et complexes en même temps exigeaient des apprenants un grand effort attentionnel qui bloquait parfois leur disponibilité langagière pour réaliser cette activité. Comme dans le cas des enfants dans la première partie de l'expérience, ils semblent percevoir les données de départ plutôt comme une ressource au niveau du schéma de contenu que comme une ressource des structures linguistiques et textuelles. Les étudiants ont été conscients de la nécessité de garantir la cohésion de l'histoire. Pourtant, il n'était pas rare qu'ils utilisent les structures grammaticales acquises pour « pratiquer la langue » tout en veillant à ne pas faire de fautes. En voilà les propos retenus :

AK : L'histoire se déroulait dans le passé donc les temps étaient importants²⁰.

RG : Je n'aime pas la concordance des temps, j'utilise le gérondif. J'exagère, je sais...²¹.

5. POUR CONCLURE

La tâche de reformulation présente une importante valeur d'apprentissage puisqu'elle permet de prendre conscience du parcours personnel relatif aux expériences, à la diversité des compétences et aux objectifs d'apprentissage de la (re)construction du sens. L'intérêt du travail avec la reformulation du récit est aussi de déculpabiliser les élèves de toutes sortes d'erreurs et lapsus qui témoignent de la focalisation d'attention soit sur la forme soit sur le contenu. En effet, on ne peut pas associer les difficultés de restitution uniquement aux contraintes relatives aux structures de la langue mais également aux contraintes propres aux caractéristiques textuelles et à la gestion de celles-ci dans la réalisation de la tâche.

La tâche de reformulation crée donc une occasion de vérification diagnostique de déficits des apprenants propres à l'étape d'apprentissage. Par la suite, elle peut déboucher sur une démarche didactique conforme aux besoins personnels de l'apprenant pour que celui-ci puisse développer ses compétences linguistiques en rapport avec les compétences textuelles et discursives.

²⁰ Historia działa się w przeszłości, dlatego ważny był czas.

²¹ Nie lubię zgodności czasów, używam *żerondifa*, wiem, że przesadzam...

ANNEXE 1 : texte source

Naughty John

John was not a very good boy. He loved chocolates. One day he went to his grandma who gave him some chocolates to eat. He felt very happy, quickly ate up all of them, and asked for more.

Grandma got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed at a box in the cupboard and asked, "So what is there in that box?". "That box is filled with insects", replied grandma. Later that day, when he got the chance, he ate up all the chocolates in the other box, and filled it with insects.

When grandma found out about it, she got so angry that she told his mum and dad what he had done. He got into serious trouble!

adapté d'après http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty_john.html

ANNEXE 2 : texte source (séquençage)

Tom et Julie

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.