

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

LA REFORMULATION
EN TANT QUE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE D'UNE LE :
VERS SON EXPLOITATION DANS DES SITUATIONS NON-ORDINAIRES

1. REMARQUES INTRODUCTIVES

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 [1994] : 65) est utilisée spontanément lors de l'acquisition de la langue maternelle. Des recherches ayant pour but d'établir les procédures utilisées fréquemment par les enfants de différentes tranches d'âge pour récapituler la langue source avec les moyens linguistiques propres à chaque stade d'acquisition du langage ont démontré que les enfants passent tendanciellement par les étapes suivantes :

- la reformulation par répétitions (fréquente chez les enfants de 4-6 ans),
- la reformulation par changement de sens (propre aux enfants de 6 à 8 ans),
- la reformulation par production d'une équivalence sémantique (observée surtout chez les enfants au-delà de 10 ans).

Dr hab. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ, prof. UAM – directeur de la Chaire d'Acquisition de la Langue à l'Institut de Philologie Romane de l'Université Adam Mickiewicz à Poznań ; adresse pour correspondance : Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, IFRom, Al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, e-mail : kataszaj@amu.edu.pl

Dr hab. URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA, prof. KUL – directeur de la Chaire d'Acquisition et de Didactique des Langues à l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin Jean Paul II ; adresse pour correspondance : Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, e-mail : paprocka@kul.pl

Parmi les reformulations qui maintiennent le sens de l'énoncé source, il est possible de détecter une croissance régulière des reformulations par paraphrase définitoire vers les reformulations par paraphrases sémantiques et ensuite formelles ou logiques selon l'âge des enfants (cf. Martinot *et all.* 2012). Cependant, cet ordre d'acquisition s'avère parfois divergent. L'apparition des certains types de reformulation semble coïncider avec le degré de complexité linguistique. Celle-ci est pourtant un critère très individuel qui dépend de la capacité de gestion des opérations cognitives responsables de la production des énoncés. Or, d'autres recherches qui visent à décrire les procédures de reformulation pour transformer le texte source par des enfants et des adolescents de différentes langues sont entreprises pour démontrer une relation entre le niveau de compétences acquises et le degré de stimulation linguistique. Pour ce faire, on tente de décrire les phénomènes complexes produits par des jeunes locuteurs de différentes langues et de différents milieux socioculturels. Dans cette optique, la reformulation est un sujet d'analyse dans le cadre du projet *Acquisition de la complexité linguistique de 6 à 14 ans*¹. Ce projet a pour but d'expliquer comment l'enfant transforme la langue utilisée dans son entourage (ceci est démontré à partir des procédures de reformulation utilisées pour restituer le texte source lu par l'expérimentateur) pour construire par la suite son énoncé.

La participation à ce projet nous a permis aussi d'utiliser la même démarche expérimentale dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langues étrangères 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 (qui nécessite la spécificité d'une formation académique juxtaposant le savoir et le savoir-faire langagier) et l'enseignement à des élèves en déficit du langage (qui demande d'élaborer un parcours individuel/spécial ajusté au potentiel linguistique de ces enfants). Ces deux situations peuvent être considérées comme non-ordinaires dans le sens qu'elles exigent en principe de la part de l'enseignant une préparation sur mesure précédée d'un diagnostic des conditions d'apprentissage du public visé.

¹ Le projet coordonné par prof. Claire Martinot (Paris-Sorbonne) regroupe des chercheurs de France, Italie, Pologne, Croatie et Allemagne travaillant dans le cadre de l'équipe *Sens Texte Informatique Histoire* (EA 4509 STIH).

2. LES ENJEUX PÉDAGOGIQUES D'ANALYSER LA REFORMULATION DANS DES SITUATIONS « NON ORDINAIRES »

Dans la situation d'apprentissage, la notion de stratégies est souvent utilisée et sert surtout à mettre en valeur la part individuelle d'ajustement des procédures vers un but concret. Différentes classifications sont proposées pour mettre en jeu soit le processus (stratégies cognitives et métacognitives, stratégies socio-affectives), soit les conditions de ce processus (stratégies directes et indirectes, cf. le compte rendu des taxonomies de stratégies dans Cyr et Germain 1998). Bien que la notion de stratégie ne soit pas univoque, elle traduit dans la plupart des cas, les fins didactiques préétablies ayant pour but le développement des compétences requises. Comme l'enseignement stratégique met en jeu les processus métacognitifs qui servent à guider l'apprentissage, les stratégies sont chargées de l'ajustement de ces procédures à la tâche donnée. Leur emploi métacognitif consiste aussi à dépasser la situation d'apprentissage, d'aller plus loin que les objectifs de la tâche pour progresser dans l'apprentissage.

L'approche stratégique qui se veut procédurale permet de faire des prédictions, de réagir en raisonnant sur les démarches adaptées dans d'autres activités langagières. Il est donc question de faire apprendre à l'élève des outils cognitifs et métacognitifs qu'il découvrira lui-même avec, si nécessaire, le soutien ajusté de la part de l'enseignant. En effet, l'élève construit ses connaissances/compétences dans ses interactions avec l'enseignant qui appuie l'apprentissage par des interventions du type étayage. L'apprentissage stratégique se fait dans ce sens par l'intermédiaire d'une conversation instructive² (cf. Little 1998) qui invite les apprenants à assumer la responsabilité de leur apprentissage en s'engageant dans le processus mis en jeu. L'objectif majeur des démarches stratégiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est donc de former un apprenant qui connaît, régule et autoévalue ses propres démarches cognitives en vue de réaliser des buts personnels d'apprentissage.

La reformulation peut être utilisée comme une stratégie d'apprentissage des langues étrangères dans l'optique de l'enseignement/apprentissage stratégique que nous avons décrite plus haut. Néanmoins, pour qu'elle assume cette fonc-

² Cette conversation peut prendre différentes formes en fonction de l'objectif pédagogique, par exemple le *dialogue pédagogique* sert à détecter les moyens mentaux responsables de la connaissance, l'*entretien d'explicitation* vise la verbalisation et la négociation du sens sur le contenu de l'apprentissage, etc. (voir leur description détaillée dans Karpińska-Szaj et Zajac 2012).

tion, il faut que son emploi remplisse plusieurs conditions didactiques. Or, les démarches didactiques visant à promouvoir le recours aux stratégies devraient envisager non seulement le travail sur la reformulation en la considérant comme un exercice de langue³, mais aussi (ou surtout) des activités de réflexion sur leur usage. Une telle approche englobe donc plusieurs étapes :

- utilisation de la reformulation dans une activité donnée,
- réflexion sur la nature et les conditions de son emploi (en interaction enseignant-élève ou en interaction élève-élève),
- capacité de transférer différentes opérations métacognitives qui servent à l'élève pour guider la compréhension, l'interprétation et la production langagière vers d'autres contextes d'apprentissage.

En effet, le transfert est une notion clé des démarches stratégiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Tardif (1999 : 298) considère même que la capacité de transférer conditionne tout progrès d'apprentissage : « l'apprenant est capable de relier le contenu à ses connaissances antérieures dès qu'il dispose des stratégies pour l'intégrer d'une façon consciente dans sa mémoire à long terme et dès qu'il peut le réutiliser dans des contextes variés ». Les pratiques stratégiques se basant sur la reformulation devraient donc déboucher sur 'l'éclairage' du cheminement mental amenant à la production des contenus observés pour les réutiliser de manière consciente dans d'autres situations communicatives.

En bref, les démarches didactiques axées sur la reformulation en tant que stratégie d'apprentissage sont censées remplir des fonctions compensatoires et en même temps stimulant le développement des compétences en langue. Elles permettent de diagnostiquer les difficultés d'acquisition du langage et de rendre plus transparent (et par conséquent plus facile) l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. DONNÉES EXPÉRIMENTALES : ADULTES EN ACQUISITION DU FRANÇAIS L2

L'acquisition de la L2, par des adultes diffère considérablement de celle de la L1 par des enfants (Kail & Fayol 2000, Kail, Fayol & Hickmann 2008). L'adulte acquérant une langue étrangère (L2) maîtrise déjà sa langue mater-

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.

nelle (L1), en tout cas, il la connaît suffisamment bien (*nota bene* : le niveau d'instruction des locuteurs natifs d'une langue peut être très différent) pour communiquer efficacement et satisfaire les besoins informationnels liés au fonctionnement du langage. L'adulte maîtrise également les principaux concepts abstraits (p. ex. *le temps* et sa chronologie, *l'espace* et sa tridimensionnalité) et les comportements sociaux liés à l'emploi de la langue (p.ex. les formules de politesse, la forme dialogique d'un échange), il sait également reconnaître les fonctions de la langue qui ne sont pas transparentes à la première approche (p.ex. fonctions phatique, métalinguistique, poétique). Dans ce sens-là, tester sur les apprenants adultes la procédure de reformulation peut paraître inutile et obsolète : elle a été reconnue d'abord comme principe d'acquisition enfantine (cf. Martinot & Ibrahim 2003). Néanmoins, à des fins purement expérimentales, nous avons décidé de voir si et dans quelle mesure la reformulation peut être utilisée par des adultes en tant que stratégie narrative, dans une tâche de *re-telling story* (raconter l'histoire entendue auparavant). Or, vu ce qui précède (cf. 2 supra), la capacité à reformuler le texte source afin de rapporter son sens original pourrait relever d'une compétence bidirectionnelle qui unit la capacité à comprendre (texte entendu) et la capacité à produire (texte reformulé) tout en gardant la constante sémantique globale (sens du texte), c'est-à-dire, en gardant constante la conceptualisation du contenu à narrer. De cette façon, le texte reformulé serait la verbalisation de cette conceptualisation et la trace visible (audible) du processus mental de *compréhension* > *mise en mémoire* > *expression verbale* des contenus narratifs étant l'objet du traitement cognitif. Observer la reformulation chez des apprenants adultes possédant des bases d'une L2 permettrait ainsi de diagnostiquer des zones de fragilité de leur compétence langagière, notamment celles qui concernent la production d'un texte long, à une structure interne bien définie (Paprocka-Piotrowska 2013).

3.1. EXEMPLES DE REFORMULATIONS

Les exemples présentés ci-dessous proviennent d'un corpus⁴ de données écrites, recueillies auprès d'étudiants polonophones de français L2 de niveau B1+/B2 (CECR 2001). L'échantillon analysé contient 10 récits produits à partir de l'histoire support (*Tom et Julie*, cf. le texte intégral en annexe).

⁴ Le corpus des données en L2 analysées dans ce qui suit a été recueilli par Małgorzata Szpakowska et Wioleta Pelczyńska dans le cadre du séminaire de maîtrise *Acquisition et didactique des langues* (IFR KUL, 2013/2014). Par la présente, les Auteures remercient Mlle Szpakowska et Mlle Pelczyńska pour la mise à disposition de ces données.

L'histoire-support est un récit de fiction de type conte de fée (cf. Paprocka-Piotrowska 2013 : 140), conçu pour les besoins du projet *Acquisition et reformulation* (Martinot 2005, Martinot *et all.* 2006) ; il contient 14 séquences de longueur différente et dont l'importance dans la restitution du sens global du texte source n'est pas identique. Les informateurs participant à l'expérimentation (10 étudiantes en philologie romane, âgées de 20 à 21 ans) ont entendu à deux reprises l'histoire de Tom et Julie (version originale en français) à partir d'un enregistrement audio (lecture effectuée par un lecteur francophone) et on leur a demandé de restituer – à l'écrit – l'histoire auditionnée avec leurs propres mots et en gardant le maximum d'éléments compris. Le temps de la production n'était pas été limité, mais dans la majorité des cas il avoisinait 45 min maximum (la durée d'une séquence didactique habituelle). Par rapport au protocole original du projet, incluant la tâche d'expression orale (raconter à l'expérimentateur l'histoire auditionnée qui serait enregistrée), cette démarche de recueil de données écrites demande deux remarques : premièrement, la reformulation à l'écrit donne à l'apprenant libre cours à la correction et à la reprise (aux reprises) des contenus narrés ce qui différencie ce type d'expression de la production à l'oral dont l'unidirectionnalité est plus forte, deuxièmement, la compétence de reformulation a été jusqu'à présent (dans le cadre du projet) mesurée par rapport à la L1 (langue maternelle des sujets traités) ; dans le cas d'une L2, acquise aux niveaux B1/B2, on peut néanmoins admettre que l'expression écrite ne pose plus de problèmes majeurs, voire, s'avère moins contraignante que l'expression orale (cf. première remarque *supra*).

Par ailleurs, la spécificité de l'acquisition de la L2 à l'âge adulte et ceci dans un contexte institutionnel (ou mixte) entraîne deux autres caractéristiques – absentes ou encore peu présentes dans l'acquisition enfantine ou celle d'un pré-adulte – il s'agit notamment de la mise en place complète de l'appareillage conceptuel (*espace, temps, connaissances générales sur le monde*) et d'une conscience métalinguistique suffisamment éveillée ainsi que du « filtrage » conceptuel apporté par l'appropriation originelle de la L1 (Paprocka-Piotrowska 2009). Il ne faut pas non plus oublier que dans un milieu institutionnel, l'acquisition de la L2 (et on ne peut pas l'exclure complètement de celle de la L1 dans le cadre d'une école), les objectifs communicationnels des apprenants se confondent souvent aux besoins didactiques et que la production suscitée en classe est une production à la demande de l'enseignant donc plus surveillée et effectuée avec plus d'application.

3.1.1. *Début de l'histoire*

Le début de l'histoire sert à la mise en place du cadre. Dans le texte source (TS), elle se fait dans la séquence 1 de la manière suivante :

Séq. 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.

Seulement six (6) élèves sur dix (10) ont restitué cette séquence initiale dont trois (3) avec un changement de sens (cf. Martinot 2010). Les restitutions périphrastiques qui gardent le sens de la séquence source sont claires et complètes :

(1) Un jour maîtresse de l'école arrivait plus tard que toujours. Elle amenait petite fille Julie et...(Anabeth)⁵

(2) Un jour la maîtresse est venu en classe plus tard que d'habitude. [En entrent en classe elle nous a présenté une nouvelle fille qui s'appelait Julie.] (Asia)

(3) Un jour, la maîtresse est arrivée en retard aux cours. Elle est venue avec nouvelle élève – Julie. (Lena)

Les *restitutions avec un changement de sens* sont par contre plus concises et plus courtes :

(1) L'histoire se passe en classe. (Basia)

(2) La maîtresse est arrivé à l'école et elle a vu Julie qui était une des apprenants de la maîtresse. (Mariola)

(3) La maîtresse est arrivée au cours et elle a invité la nouvelle camarade – Julie. (Monika)

Il est d'ailleurs difficile de dire pourquoi ces restitutions sont si fragmentaires. En examinant le texte intégral des productions où s'opère le changement de sens, on peut supposer que, soit le texte, soit la tâche (ou les deux), n'ont pas été compris. Ceci est quand même étonnant vu le niveau d'études des sujets suivis (3^e année de licence en FLE) ; prenons comme exemple le récit de Basia, le plus court de tous :

⁵ Les extraits du corpus sont reproduits dans leurs versions originales et sans correction de la part du transcripteur.

L'histoire se passe en classe. Il y a la maîtresse qui présente Julie, sa petite voisine. Il y a beaucoup les enfants en classe. Julie est timide mais elle s'approche aux ses copins. Il y a automne, beaucoup d'oiseaux. Les petites filles s'amuse bien. (Basia)

Dans son ensemble le récit produit correspond peu au texte source : il accente avant tout les deux premières séquences (arrivée en classe de la nouvelle camarade), par un seul item lexical (oiseaux), fait référence à la séquence 13 (la plus complexe dans tout le TS), et il se termine par un ajout (*Les petites filles s'amuse bien*) qui change le sens de l'histoire où les deux protagonistes sont une fille (Julie) et un garçon (Tom). On peut seulement supposer que face à une tâche complexe et peu habituelle (relativement peu d'exercices de ce type dans le programme d'études), l'étudiant compense le déficit informationnel par un coda probable, même si erroné.

Dans un autre *récit sans cadrage initial* (il y en a 4 au total), la situation est pourtant différente : le récit est condensé (cf. Noyau *et all.* 2005), mais il reprend les moments clés du TS :

La maîtresse a présenté une nouvelle fille dans la classe qui s'appellait Julie. Julie s'est assis avec le Tom et ils sont devenus les amis. Julie a préparé pour lui une boîte comme un surpris. Dans ce boîte il a trouvé un feuille de papier avec la proposition de se rencontrer le soir à cote d'un arbre.

À soir Tom et Julie se sont rencontré dans la place et l'arbre s'ouvrait. Ils sont entré à l'intérieur. Il ont y trouve un endroit magique jardin. Après cette aventure Tom est devenu très sage. (Ania)

Dans le texte d'Ania, le début de l'histoire ne reformule pas la séquence 1 du TS (*la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*), mais reprend directement la séquence 2 (*la maîtresse présente la nouvelle camarade*) ; cependant, il faut admettre que la séquence initiale du texte reformulé assure pleinement l'ouverture du récit.

Si on totalise les résultats de l'expérimentation pour ce qui est de la reformulation du début du TS (séquence 1), le score s'avère surprenant : dans trois (3) textes sur dix (10), nous trouvons une séquence reformulée qui reprend le sens de la séquence source ce qui veut dire que 7 autres textes restent lacunaires, voire, induisent à un sens erroné de l'histoire source. Ce résultat est d'autant plus surprenant que les apprenants des niveaux B1/B2 ne devraient pas avoir de problèmes de compréhension orale (CECR 2001 : 26-27). Il n'en reste pas moins que ces problèmes se laissent voir comme saillants et

suggèrent fortement le retour en classe des exercices d'écoute, suivis du résumé écrit des contenus informationnels entendus auparavant. Ce type de tâche est actuellement très peu présent dans les curricula car il s'est fait remplacer – sous l'influence des tests calibrés exigés par les examens certifiés – par les épreuves de compréhension de l'oral sanctionnées par des *réponses à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés* (cf. à titre d'exemple le descriptif des épreuves du DELF/DALF sur le site du CIEP : www.ciep.fr ou les jeux témoins des examens de la CCIP sur le site www.francais.cci-paris-idf.fr). La tâche de restitution à l'écrit d'un récit source produit à l'oral est sans doute une des plus complexes car elle se compose de plusieurs étapes de traitement de l'information (Levelt 1989, Kormos 2006) et passe par deux « modes » de communication : oral et écrit (Crystal 2006). Peu pratiquée en classe, elle est pourtant la base de l'instruction académique où l'étudiant *note* le plus souvent ce qui est *dit* pendant le cours.

De cette manière, la reformulation en tant que tâche expérimentale nous conduit à une réflexion plus générale sur les activités à mener en classe de langue étrangère de niveau avancé : elle laisse paraître l'importance de l'interface « oral – écrit » dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 et souligne la nécessité de travailler les deux conjointement.

3.1.2. Relations de causalité (suites logiques en L2)

Les relations de causalité comprises comme liens logiques – explicites ou implicites – existant entre les énoncés produits permettent également d'expertiser la façon dont l'apprentissage d'une L2 se met en place.

Séq. 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.

Comme pour la séquence initiale (le début de l'histoire dans la séquence 1), il y a dans les dix (10) productions des apprenants trois (3) restitutions de la séquence 5. Ces reformulations sans le changement de sens se trouvent d'ailleurs dans les mêmes productions que les productions périphrastiques de la séquence 1 :

(1) Julie aimait ce boîte. [Une fois à dit a Tom...] (Anabeth)

(2) Le lendemain la maîtresse nous a dit de sortir tous nos affaires. Julie a sorti la boîte [et m'a demande de l'avenir.] (Asia)

(3) 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...] (Lena)

Là, nous avons un autre indice pour découvrir les stratégies d'apprentissage des apprenants avancés : ceux (celles) qui ont arrivé(e)s à suivre le TS y restent fidèles dans leurs reformulations, ceux (celles) qui en éprouvent des difficultés – éliminent certains passages (Ola, exemple 4) ou les reformulent en changeant leurs sens mais en les ramenant à la logique de l'histoire conçue (Mariola, exemple 5) :

(4) Séq. 1 à 6 : Julie était une nouvelle camarade dans la classe. C'est Tom qui était son voisin. Ils envie de se rencontrer près d'un arbre dans un forêt. Ils ont la boîte dans laquelle Tom a trouvé une pièce de papier avec l'invitation de Julie. (Ola)

(5) Séq. 12 et la séq. 6 : Avec son ami Tom, ils étaient dans le jardin. Julie a donné une feuille de papier dans laquelle elle a écrit une place et une date de leur rencontre. (Mariola)

Dans le premier cas, on peut parler de stratégie d'évitement et dans le deuxième – de stratégie « d'un plan alternatif » (Faerch & Kasper 1983). Ces deux comportements correspondent ainsi aux deux attitudes de l'apprenant face à un problème particulier d'ordre communicationnel : la stratégie d'évitement de risque et la stratégie de prise de risque (Corder 1983, cf. Piotrowski 2011 : 158-159). On peut supposer que les deux sont exploitées d'une manière consciente par les apprenantes en question puisque, comme il a été remarqué *supra*, leur conscience métalinguistique peut être considérée comme suffisamment développée.

Pour ce qui est enfin des relations causales, elles sont explicitées uniquement dans l'exemple 3 (Lena) : *Julie a tellement aimé cette boîte qu'elle...* Dans les autres textes, les enchaînements restent implicites et les faits sont simplement juxtaposés.

Avant de passer à l'analyse des reformulations de la séquence 13, il faut souligner que c'est celle qui est la plus complexe dans tout le TS.

Séq. 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 ».

Cette longue séquence est une suite de trois prédications : *Tom a répondu* > *Je veux apprendre à* > *parler avec les oiseaux* où cette dernière est considérée comme prédication principale. *Parler avec les oiseaux* est suivie d'une relative explicative : *qui savent tout ce qui se passe dans le ciel* et cet enchaînement est repris ensuite deux fois : *avec les poissons qui* / *avec les fourmis qui...* A chaque fois, la relative est constituée d'un verbe prédicatif : *savent* et d'un complément prépositionnel : *(tout) ce qui se passe...*

Dans cet énoncé complexe, les enchaînements principale-subordonnée sont ordonnés : il faut dire « Tom a répondu... » avant de dire « Je veux parler... », qu'il faut dire avant « avec... qui savent... ». En revanche, l'ordre des éléments sémantiques : *oiseaux, poissons, fourmis* n'est plus aussi strict, à condition de respecter « la symétrie » : *les oiseaux – dans le ciel, les poissons – dans l'eau, les fourmis – sur la terre.*

La complexité supplémentaire vient du fait que le verbe de la prédication principale (*parler*) est énoncé une fois, seulement au début de la séquence : *parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel*. Par la suite, le verbe prédicatif est effacé : *[ø] avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et [ø] avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre*. Il y a donc dans cette séquence une forte contrainte logique et une exigence d'ordre syntaxique. Par ailleurs, dans la séquence 13, les liens de causalité ne sont pas explicites (pas de connecteurs logiques), mais ils peuvent être déduits de l'agencement des énoncés sources.

Le premier résultat du dépouillement du corpus est satisfaisant : dans les dix (10) productions il y a au total six (6) reformulations :

(1) 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. (Lena)

(2) Dans ce parc il y a du 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. (Asia)

(3) Le ciel était formidable, il y a avaient des poissons. (Ola)

(4) Dans le jardin, ils ont vu plusieurs animaux – par exemple une fourmi. (Mariola)

(5) Tom et Julie parlent beaucoup à propos la situation – le ciel, le temps. (Monika)

(6) Il y aurait d'animaux tout – savants. (Kasia B)

Cependant, seulement l'exemple 1 (Lena) est une reformulation par équivalence sémantique (pas de changement de sens) où la restructuration du TS (paraphrase formelle) affecte deux prédications en même temps : *Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel* > *Tom voulait apprendre à parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe dans le ciel*. Il reste à mentionner que l'exemple 1 vient de la production de Lena qui a déjà reformulé avec succès les séquences 1 et 3.

Les exemples 2 à 6 sont des reformulations par changement de sens. De plus, si l'exemple 2 (Asia) tente encore une reformulation par répétition (*oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel*) et deux paraphrases sémantiques (*poissons qui savent tout de l'eau, (?) qui savent tout de la terre*), dans les exemples 3 à 6 les apprenants déploient de nouveau la stratégie du scénario alternatif. Dans ces énoncés reformulés, il y a seulement des traces lexicales des énoncés sources : *le ciel, des poissons* dans 3 (Ola), *une fourmi* dans 4 (Mariola), *le ciel* dans 5 (Monika) et une paraphrase sémantique : *oiseaux... poissons, fourmis* > *animaux* dans 6 (Kasia B) qui cependant introduit un changement de sens. La structure logique et syntaxique de la séquence source n'y est pas gardée, or, ni les contraintes logiques, ni les contraintes phrastiques – de la séquence originale – n'affectent les séquences reformulées.

Pour revenir aux liens logiques explicites, ils se manifestent uniquement dans le premier exemple (Lena) : la présence de la préposition *pour* souligne l'intention du protagoniste Tom et le but de sa démarche. Deuxièmement, les enchaînements syntaxiques forts sont visibles seulement dans l'exemple (2, Asia) c'est-à-dire celui qui contient des relatives : *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* ; dans les autres cas, les faits ne sont que faiblement liés entre eux, leur ordre est aléatoire, le tout s'exprime à l'aide de prédications juxtaposées sans enchaînement clairs du type : principale-subordonnée.

3.2. COMMENTAIRES ET CONCLUSIONS

L'expérimentation menée auprès d'apprenants avancés de français L2 a permis de dégager quelques zones de fragilité dans le processus d'appropriation d'une nouvelle langue. En termes de stratégie d'apprentissage, affrontés à un problème d'ordre communicationnel, les étudiants de niveau B1+/B2 témoignent de la mise en place assez courante de la démarche d'évitement ou celle de plan alternatif de

réalisation (Piotrowski 2011) où ce dernier les éloigne considérablement de la tâche à effectuer. Il n'en reste pas moins que l'activité à laquelle ils ont été soumis oblige de passer d'une manière fluide du code oral (compréhension orale) au code écrit (expression écrite) et que ce chassé-croisé pose de sérieux problèmes aux sujets observés. Afin de voir si la difficulté se place précisément au niveau de la compréhension de l'oral (compréhension du TS) ou plutôt au niveau de l'expression écrite (restitution du TS), il faudrait donc vérifier d'abord la façon dont les apprenants mémorisent et comprennent l'histoire source – et ceci peut-être à l'aide d'un questionnaire auquel ils sont plus habitués, et ensuite seulement les soumettre à une tâche écrite où ils reformulent le texte auditionné. Par ailleurs, ce genre de difficulté au niveau B1+/B2 reste quelque peu surprenant, *ipso facto*, la tâche de reformulation s'avère un bon diagnostic dans l'examen des compétences acquises par les apprenants des langues étrangères.

4. DONNÉES EXPÉRIMENTALES : ÉLÈVES EN DÉFICIT DU LANGAGE

L'acquisition de la langue maternelle chez les élèves en retard/difficulté de langage est sûrement favorisée par le développement de la *conscience métalinguistique* qui joue positivement sur la constitution de la compétence linguistique générale (qui englobe la langue maternelle et la langue étrangère, toutes les deux en phase d'apprentissage⁶). Son développement peut être par exemple déterminé par le « filtrage » conceptuel apporté lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'accès à un système linguistique différent permet de repenser le fonctionnement en langue maternelle. Par exemple, la découverte de liens sémantiques jusqu'alors absents ou construits incorrectement (dans le cas d'un élément nouveau, ou simplement ignoré en raison d'un faible accès à celui-ci) est favorisée si l'on tente d'expliquer les actes de connaissances responsables de la constitution des concepts. Or, nous voulons démontrer que la reformulation

⁶ Dans la situation de déficit du langage (par exemple chez les élèves malentendants qui s'approprient la langue phonique) l'acquisition de la langue maternelle est étayée par des séances de rééducation. Elle englobe donc le travail conscient qui rapproche l'acquisition au processus conscient de l'apprentissage. En plus, la langue maternelle (le polonais phonique) prend les traits d'une langue étrangère par le fait d'être « enseignée » comme deuxième langue (après la langue des signes) ou comme langue première par nature fragmentaire et limitée aux contextes suffisamment transparents et transmis comme tels aux enfants sourds qui suivent une rééducation orale.

peut jouer un rôle prépondérant pour faire face à ce défi et ceci pour les raisons suivantes :

- elle peut informer sur les capacités cognitives impliquées dans la compréhension du texte au niveau global (capacités mémorielles de l'élève qui sont manifestées dans l'enchaînement logique du texte source : qu'est-ce qui est retenu ? dans quel ordre ?) ;
- elle peut révéler les particularités du répertoire linguistique disponible à l'étape de la production au niveau local (nature et qualité des moyens linguistiques utilisés pour reformuler les données du texte : verbes polysémiques, néologismes, explications ajoutées, constructions phrastiques simplifiées ou, au contraire trop complexifiées etc.) ;
- elle peut déboucher sur la gestion des ressources linguistiques – leurs prérequis conceptuels et leurs formes par l'intermédiaire du dialogue pédagogique qui s'appuie sur les connaissances/compétences développées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces objectifs ont une valeur diagnostique et constituent des repères pour adapter le parcours d'enseignement/apprentissage à l'élève en déficit du langage. Ci-après nous présentons quelques échantillons du corpus de deux élèves malentendants (élèves de collège, âgés de 12 ans, un sourd profond et un sourd sévère) où tous les deux suivent une rééducation orale. Afin d'évaluer le potentiel linguistique de ces élèves, nous avons procédé à la lecture individuelle du texte source (l'histoire de Tom et Julie, cf. l'annexe) en demandant aux enfants de raconter l'histoire entendue avec leurs propres mots et en gardant le maximum d'éléments compris⁷. Pour illustrer la spécificité des données linguistiques recueillies, nous présentons trois séquences : la séquence d'ouverture (séq. 1) qui décide de l'enchaînement des idées entendues (elle sert à donner le cadre à l'histoire) et deux autres (séq. 5 et séq. 13) qui traduisent les relations de causalité exprimées par des moyens langagiers (éléments potentiellement complexes).

⁷ Cette expérience respectait toutes les conditions nécessaires pour favoriser la perception orale : accès à la lecture labiale, répétitions des séquences longues (à la demande de l'enfant), réduction maximale des bruits de fond. Après avoir enregistré et transcrit la production des élèves, nous avons procédé aux dialogues didactiques qui avaient pour but d'éveiller chez les élèves une attitude « comparatiste » entre les deux langues en phase d'apprentissage (le polonais langue maternelle et le français langue étrangère).

4.1. EXEMPLES DE REFORMULATIONS

Dans cette section, nous allons donc traiter des reformulations en polonais L1 et en français L2 produits par deux enfants en déficit du langage (Piotr et Aleksandra).

4.1.1. *Début de l'histoire :*

Séq. 1 Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.

[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.]

Reformulations produites:

(1) Ta pani, która trzymała rękę dziewczynce weszła do szkoły. (Piotr)
[glose : Cette dame qui tenait la main d'une fille est entrée à l'école.]

(2) No i ta pani nie знаła dziewczynki, dlatego trzymała ją za rękę. (Aleksandra)
[glose : Et cette dame ne connaissait pas la fille et c'est pourquoi elle la tenait par la main.]

La perception fragmentaire de la séquence 1 du TS a amené les enfants à interpréter de manière libre ce fragment. Les deux restitutions sont des reformulations par changement de sens, cependant dans l'exemple (1), on peut voir une tentative de reformulation par paraphrase formelle (transformation) : *Tego ranka Pani weszła [...]. Trzymała za rękę dziewczynkę... > Ta pani, która trzymała rękę dziewczynce weszła do szkoły. [Ce matin-là, la maîtresse est arrivée [...]. Elle tenait par la main une petite fille... > Cette dame qui tenait la main d'une fille est entrée].* Dans l'exemple (2), l'enfant reprend la prédication *dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział. [une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.]* par paraphrase sémantique *ta pani nie знаła dziewczynki [cette dame ne connaissait pas la fille]* et la prédication *Trzymała za rękę dziewczynkę [Elle tenait par la main une petite fille]* par paraphrase formelle *trzymała ją za rękę. [elle la tenait par la main.]*, mais l'agencement des deux prédications à l'aide de la conjonction logique *c'est pourquoi* ramène la séquence reformulée à un changement de sens.

Et pourtant, pendant que dans l'exemple (1) Piotr n'a pas pu restituer toute l'histoire (son interprétation du TS est très fragmentaire, certains fragments

sont contradictoires), Aleksandra qui a produit l'exemple (2) a construit tout son texte d'une manière cohérente, même si son histoire diffère de l'histoire source. La séquence 1 reformulée dans l'exemple d'Aleksandra (2) traduit la recherche active du sens – l'élève cherche une explication pour son hypothèse (la raison pour laquelle la fille a été tenue par la main), même si le sens de l'histoire est détourné.

4.1.2. Relations de causalité

Ség. 5 Julce pudeleczo tak się spodobało, że nosiła je zawsze przy sobie. A kiedy pani mówiła: „Wyjmijcie swoje rzeczy”, Julka delikatnie kładła pudeleczo na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.

[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.]

Reformulations produites :

(1) Pudełko Julce tak się bardzo mi podobało. Pani powiedziała, żeby wyjęli książki, czyli podręczniki do szkoły. Julka była na ławce pomiędzy Tomkiem, to znaczy pudełko. (Piotr)

[glose : La boîte me plaisait beaucoup à Julie. La maitresse a dit qu'ils sortent les livres, c'est-à-dire les manuels de l'école. Julie était sur la table entre Tom, c'est-à-dire la boîte.]

(2) To jakieś pudełko bardzo się podobało Julce i nosi zawsze przy sobie. I jak muszą brać swoje rzeczy, żeby się uczyć, to zawsze położyła to pudełko między nią a Tomkiem, więc musi być ładne. (Aleksandra)

[glose : Cette certaine boîte plaisait beaucoup à Julie et elle prend toujours avec elle. Et quand ils doivent prendre leurs affaires pour apprendre, elle a posé toujours cette boîte entre elle et Tom donc elle doit être jolie].

La reformulation (1) est clairement une restitution par changement de sens : dans la première prédication *Pudełko Julce tak się bardzo mi podobało*. [*La boîte me plaisait beaucoup à Julie*] la présence du pronom *mi* (*me*, à *moi*) est superfétatoire, de plus, elle ne permet pas de distinguer le patient sémantique du verbe *plaire* : la boîte a plu à Julie (*Pudełko Julce tak się bardzo ø podobało* = *la boîte ø plaisait beaucoup à Julie*) ou bien à l'auteur du récit (*Pudełko ø tak się bardzo mi podobało* = *la boîte me plaisait beaucoup ø*) ?

Une complication analogue dans la recherche du sens de l'énoncé reformulé se trouve à la fin de la séquence reformulée où, de nouveau, deux éléments se

font concurrence : *Julie et la boîte (Julie était sur la table entre Tom, c'est-à-dire la boîte.)*. La reprise par *c'est-à-dire* semble enlever l'équivoque, néanmoins la lecture de cet énoncé laisse une forte impression d'un *quiproquo*.

Ensuite, dans la prédication qui sépare ces deux reformulations dont le sens n'est pas certain, l'information *La maîtresse a dit qu'ils sortent les livres, c'est-à-dire les manuels de l'école* est différente par rapport à [...] *la maîtresse disait : « Sortez vos affaires »*, la séquence reformulée réduisant le sens de l'énoncé source : *les affaires > les livres/les manuels* entraîne un nouveau changement de sens.

Pour ce qui est des reformulations dans l'exemple (2), elles portent les caractéristiques d'une reformulation par répétition (*Julce pudeleczo tak się spodobało, że nosiła je zawsze przy sobie. > To jakieś pudełko bardzo się podobało Julce i nosi zawsze przy sobie.*) et d'une paraphrase sémantique (*Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle > Et quand ils doivent prendre leurs affaires pour apprendre, elle a posé toujours cette boîte entre elle et Tom*), mais l'ajout *więc musi być ładne (donc elle doit être jolie)* qui clôt la séquence reformulée, indique un actant sujet supplémentaire (*la boîte*) et par la même change le sens de la séquence source.

Dans l'énoncé (1), les relations causales ne sont pas exprimées. Les faits sont juxtaposés, mais il n'y a aucune trace qui exprime les liens entre le sentiment de joie de posséder la boîte et la conduite de la fille (le fait de porter la boîte avec elle et de la poser sur la table). Seul intensificateur *tak bardzo (tellement)* implique une suite logique : *tak bardzo, że (tellement que)*, mais cette dernière fait défaut (*La boîte... plaisait beaucoup... La maîtresse a dit...*).

Dans l'énoncé (2), la relation causale peut être déduite de la structure syntaxique de l'énoncé reformulé : elle se manifeste par l'enchaînement des deux prédications simples appuyées par le coordinateur *i (et)* dont le sens peut être interprété comme *or* : *pudełko bardzo się podobało Julce i nosi zawsze przy sobie (boîte plaisait beaucoup à Julie et/or elle prend toujours avec elle)*. Cet effet est d'ailleurs confirmé dans la suite de l'énoncé où Aleksandra a explicité cette relation par *więc (donc)*, en ajoutant son commentaire : *nosi zawsze przy sobie > więc musi być ładne (elle prend toujours avec elle > donc elle doit être jolie)*.

Comme il a été mentionné *supra*, la séquence 13, qui sera analysée ici, est la plus complexe de tout le texte source. Rappelons que la séquence 13 est fortement contrainte par sa syntaxe (ordre strict des énoncés : principale-subordonnée) et sa logique interne (*Tom a répondu > je veux apprendre à >*

parler avec les oiseaux qui... / avec les poissons qui... / avec les fourmis qui...). Les liens logiques ne sont pas explicités, mais ils doivent être inférés de l'agencement des prédications qui se suivent. Cette séquence est particulièrement difficile pour tous les sujets observés dans le cadre du projet *Acquisition et Reformulation* (cf. Paprocka-Piotrowska, Martinot, Gerolimich 2012) ; Martinot *et all.* (2012 : 200) remarquent donc : « L'analyse de cette séquence a montré que la difficulté principale rencontrée par les enfants est une difficulté d'interprétation : ce sont les oiseaux (poissons ou fourmis) qui savent quelque chose et non Tom, qui est l'énonciateur, en position de sujet de la phrase [...] ».

Séq. 13 Tomek odpowiedział „Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi”.

[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 »]

Reformulations :

(1) I dopiero Tomek chciał się nauczyć gadać z mrówką i rybą i później Tomek się wzmądrzył się. (Piotr)

[glose : Et seulement Tom a voulu apprendre à parler avec le fourmi et avec le poisson et ensuite Tom *s'est fait plus sage.]

(2) Tomek chciał się nauczyć w rozmowie z królami to znaczy z mrówkami, to znaczy z rybkami, to znaczy musi wiedzieć wszystko co się dzieje na ziemi i w wodzie. Tomek chciał w powietrzu porozmawiać z ptakami, chciał to wszystko wiedzieć. (Aleksandra)

[glose : Tom voulait apprendre dans la conversation avec les rois, c'est-à-dire avec les fourmis, c'est-à-dire il doit savoir tout ce qui se passe sur la terre et dans l'eau. Tom a voulu dans l'air parler avec les oiseaux, il voulait tout savoir.]

La reformulation de Piotr (1) est une reformulation lacunaire (pas de prédication : *Tom a répondu que...*) mais sans changement de sens. Elle compacte les séquences 13 et 14 (*I od tego dnia Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem / Et depuis ce jours, Tom est devenu un enfant extrêmement savant*) et introduit une création lexicale : *wzmądrzyć się* avec le sens de *devenir plus sage*. Vu la complexité du texte source, cette stratégie d'innovation⁸ (Broeder

⁸ *Stratégie d'innovation* : création d'une unité lexicale non standard dans le répertoire de la langue cible. Par ailleurs, la création lexicale *wzmądrzyć się* surgénéralise seulement la dérivation lexicale par le préfixe *wz-* (*plus haut*) qui implique l'idée d'accroissement, d'intensification, p.ex. *wz-bogacić się* = *devenir plus riche*, *wz-lecieć* = *s'envoler, monter en*

et all. 1988) fait que la restitution pourrait être partiellement considérée comme reformulation par équivalence sémantique.

La reformulation d'Aleksandra (2) témoigne par contre des problèmes d'interprétation mentionnés par Martinot *et all.* (2012) : *Tomek [...] musi wiedzieć wszystko co się dzieje na ziemi i w wodzie. [Tom doit savoir tout ce qui se passe sur la terre et dans l'eau]* ; les propriétés des animaux (*qui savent tout*) sont rapportées sur Tom (*qui doit savoir tout*). De plus, il y a une mutation sémantique : *Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel > Tom a voulu dans l'air parler avec les oiseaux*. On y est donc forcément face à une reformulation par changement de sens.

Dans la même séquence source (séqu. 13), les relations causales ne sont pas marquées explicitement par un connecteur, mais l'ordre des prédications et leurs relations syntaxiques : principale-subordonnée indiquent clairement les liens logiques entre les éléments mentionnés (*Tom a répondu / il veut apprendre à / parler avec P qui Q*). Dans les deux séquences produites par les enfants, la relation causale n'est pas non plus exprimée à l'aide d'un connecteur. Elle est déduite du contexte et expliquée à partir de leur expérience et de leur savoir général sur le monde (mais les informations produites ne sont pas exactement celles qui ont été données dans le texte source). Il faut quand même remarquer deux procédés qui impliquent une détermination logique des faits narrés : la présence des connecteurs temporels : *I dopiero (alors que, seulement) et i później (et ensuite)* – dans la première production, et une sorte de paraphrase définitoire : *to znaczy (c'est-à-dire)* – dans la deuxième. Les connecteurs temporels structurent les événements sur l'axe du temps, ils impliquent donc une certaine logique des faits : *alors que > et ensuite*. La conjonction *to znaczy (c'est-à-dire)*, soit précise le sens de l'élément qui la précède et prend alors le sens de *czyli (donc)* qui est déjà un connecteur logique, soit elle signale une autocorrection. Dans le cas de la reformulation (2), il s'agit plutôt d'une autocorrection, tout comme dans la reformulation de la séquence 5 où l'enfant a dit : *Julka była na ławce pomiędzy Tomkiem, to znaczy pudełko. [Julie était sur la table entre Tom, c'est-à-dire la boîte]*. Ces autocorrections pointent d'une certaine façon la recherche des enchaînements (logiques) qui unissent les constituants syntaxiques et sémantiques de la séquence source. Dans cette optique, les liens logiques sont présents même s'ils n'expriment pas le même sens que celui du texte source. Ce qui est important du point de

flèche (Kopecka 2004). Par ailleurs, le verbe *mądrzyć się* signifie en polonais standard *raisonner, philosopher, se vouloir plus intelligent*, mais il partage avec l'adjectif *mądry (sage)* la même racine *mądr-* (*sage, savant*).

vue de la rééducation du langage, c'est la présence de l'idée de causalité bien que celle-ci ne soit pas exprimée par les moyens linguistiques forts (connecteurs de causalité, introduction des relatives), et même si elle n'est pas fidèle à l'information de départ.

Visiblement, le raisonnement des enfants a été dominé par la dernière information de l'histoire : *Tom est devenu un enfant extrêmement savant* (cf. la séq. 14 dans l'annexe). C'est par le biais du dialogue pédagogique que l'on peut détecter si la difficulté consiste dans l'absence de moyens linguistiques pour exprimer la causalité ou dans la défaillance du concept même de causalité. En effet, dans les deux séquences citées, les enfants ne mobilisent pas d'expressions de relations causales, mais ils ont effectué d'autres opérations syntaxiques et sémantiques pour construire (faire déduire) le sens. Ceci nous amène à penser que le *concept de causalité* est déjà mis en place et que les activités cognitives de déduction sont déjà maîtrisées. Ce sont les moyens linguistiques qui font défaut. Pour construire un répertoire linguistique qui sert à exprimer la logique de la pensée, l'enseignant de langue peut se servir, à l'étape de la réflexion sur l'activité effectuée (dialogue avec l'élève), des données introduites en cours de langue. Comme les deux élèves observés sont aussi apprenants de français L2, nous citons leurs productions en français qui concernent le même fragment du TS (la séquence 13) :

(1) Tom a dit qu'il voulait parler avec fourmis et poissons pour tout savoir. (Piotr)

(2) Tom vouloir parler avec les poissons et les oiseaux donc Tom euuh intelligent.
(Aleksandra)

La présence des connecteurs *pour* (dans 1) et *donc* (dans 2) prouve que les deux enfants comprennent le rôle syntaxique et logique des connecteurs. L'expérience effectuée conduit donc à la conclusion qu'il faut travailler avec ces enfants la manière d'exprimer la causalité dans les deux langues (en L2 et en L1) afin d'enrichir leur répertoire de moyens linguistiques aussi bien en français qu'en polonais.

4.2. COMMENTAIRES ET CONCLUSIONS

L'expérience menée conduit également à formuler quelques implications pédagogiques qui visent à organiser le processus d'enseignement d'une langue aux élèves en déficit du langage.

Les problèmes de production langagière des enfants examinés relèvent avant tout de l'acquisition de la langue en tant que système complexe à un « caractère non prévisible dans sa dynamique » (Heylighen 2008) où « on ne peut pas séparer les différents composants [...] la production (ou l'interprétation) d'un énoncé fort simple implique simultanément le niveau phonétique, morphologique, lexical, syntaxique et sémantique » (Paprocka-Piotrowska, Martinot, Gerolimich 2012 : 7).

Deuxièmement, les observations concernant la compréhension du texte source témoignent de l'emploi, parfois excessif, de stratégies compensatoires pour combler le déficit de compréhension : les passages avec des éléments ajoutés (contenus explicatifs, synonymes, néologismes, scénarios alternatifs) servent à compléter l'histoire reformulée, construite à partir du texte auditionné.

L'analyse des séquences choisies du point de vue des relations de causalité nous autorise à constater que la maturité à reconnaître un procédé linguistique est parfois atteinte plus tôt que les moyens linguistiques qui permettent de le manifester à travers la langue. Il y a aussi une observation inverse : certaines formes linguistiques sont bien présentes, mais elles ne sont pas utilisées de manière conforme : elles peuvent simplifier ou même détournent le sens des énoncés sources.

5. REMARQUES TERMINALES

Ce qu'il faut souligner, c'est que les analyses menées ici ne servent pas à comparer l'évolution des mêmes phénomènes acquisitionnels attestés chez des apprenants en déficit du langage avec ceux qui sont présents dans les productions des apprenants dont le processus d'acquisition n'est pas perturbé. Tout au long de cette communication, nous avons essayé de prouver la rentabilité diagnostique de la reformulation dans deux contextes d'appropriation d'une langue : enseignement/apprentissage du français L2 à des adultes polonophones et enseignement/apprentissage du polonais L1 à des enfants malentendants. La vocation d'une telle expérience est donc de fournir un outil pour situer le niveau de compétences en langue (maternelle ou étrangère) par rapport aux objectifs d'apprentissage. Ce diagnostic s'effectue à travers l'accomplissement d'une tâche verbale complexe qui exige plusieurs opérations mentales : *compréhension de l'oral (compréhension du TS) > interprétation > mise en mémoire > conceptualisation en vue de production* et dont l'étape finale consiste en la *production (orale ou écrite) d'un texte reformulé*. De cette façon, la reformulation peut être

considérée aussi comme une stratégie (technique) d'apprentissage qui met en pratique deux attitudes principales, propres à l'apprenant mis en face d'un problème d'ordre langagier : *prendre le risque* et tester ses hypothèses sur le fonctionnement du système en acquisition ou bien *ne pas prendre le risque* et éviter le problème, en le passant sous silence. L'analyse du texte reformulé permet, comme nous l'avons montré, de voir précisément les défaillances et les zones de fragilité du système langagier que l'apprenant est en train de construire. Cette même analyse permet à l'enseignant de cibler ses interventions et de planifier les parcours individualisés de ses apprenants.

Il semblerait donc que les interventions didactiques adressées aux enfants en difficulté acquisitionnelle auraient pu être élaborées à partir de trois principes :

- le respect du niveau des compétences linguistiques en polonais : on ne peut pas exiger plus de connaissances en langue étrangère qu'en langue maternelle ;

- la valorisation des stratégies communicatives compensatoires observées dans le contexte d'accomplissement de nouvelles tâches verbales ou d'apprentissage d'une nouvelle langue ;

- la valorisation des explications sur l'usage discursif dans les deux langues : les langues étrangères, surtout des langues analytiques, sont parfois plus transparentes pour construire certains concepts (cf. des exemples dans Karpińska-Szaj 2013 : 110-123).

Pour ce qui est des interventions didactiques adressées aux adultes en acquisition de la L1, les trois principes clés se résument comme suit :

- la sensibilisation aux capacités de compréhension partielle (lacunaire) qui permettent de restituer le sens par l'agencement logique des éléments retenus ;

- la sensibilisation aux objectifs communicationnels (on construit du sens pour communiquer) et l'encouragement à « la prise de risque » communicationnel (c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer, Klein 1989) ;

- la nécessité d'enrichissement constant des moyens lexicaux-syntaxiques afin de pouvoir s'exprimer librement et de ne pas être limités par les moyens linguistiques qui font défaut.

Même si les résultats obtenus dans cette expérience ne sont pas directement généralisables, nous espérons qu'ils ont montré deux situations d'acquisition, avec deux publics différents, en présentant leurs besoins spécifiques. La reformulation examinée ici en tant que stratégie de communication a permis, d'un côté de prendre conscience de la spécificité développementale de l'enfant qui touche en même temps la rééducation de la langue maternelle et l'enseignement/apprentissage d'une langue, et d'un autre côté – de mettre en lumière les pratiques

langagières des apprenants adultes d'une L2, confrontés à une tâche verbale « facile », mais pourtant si complexe : résumer à l'écrit un court texte oral.

BIBLIOGRAPHIE

- Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer.* 2001. Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Paris : Didier.
- Corder P. 1983. Strategies of communication. In : C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, 15-19.
- Crystal D. 2006. *How Language Works*. London : Penguin books.
- Cyr P. et Germain C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Faerch C. et Kasper G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In : C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman, 20-60.
- Heylighen F. 2008. Five questions on complexity. In : C. Gershenson (ed.), *Complexity: 5 questions*. Copenhagen: Automatic Press/VIP. Accès en ligne : <http://arxiv.org/ftp/nlin/papers/0702/0702016.pdf> [Consulté le 30.08.2014].
- Kail M. et Fayol M. 2000. *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.
- Kail M., Fayol M. et Hickmann M. 2008. *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Editions.
- Karpińska-Szaj K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K. et Zajac J. 2012. Les activités métacognitives de l'apprenant en langues étrangères en tant qu'objet de recherche. Défis et problèmes méthodologiques. In : K. Karpińska-Szaj, et J. Zajac (rédts), *Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives. Synergies Pologne*, 9. *Revue du GERFLINT*, 21-35.
- Klein W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Kopecka A. 2004. *Etude typologique de l'expression de l'espace : localisation et déplacement en français et en polonais*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Lumière Lyon 2.
- Kormos J. 2006. *Speech production and second language acquisition. Cognitive sciences and second language acquisition*. Mahwah NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Levelt W. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA : The MIT Press.
- Little D. 1998. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial, juillet 1998, 156-167.
- Martinot C. 2005. Qu'est-ce-que la 'Reformulation' ? Nécessité d'une redéfinition. *Roczniki Humanistyczne*, LIII (5), 5-13.
- Martinot C. 2010. Symposium. Présentation générale. Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives dans une perspective tranlinguistique. In : U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot et S. Gerolimich, *La complexité en langue et son acquisition. Cahier de pré-actes du colloque international*. Université Paris Descartes, 05-07.07.2010. Paris - Lublin - Udine : Wydawnictwo Werset, 41-44.

- Martinot C. 2012. De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour un optimisation des stratégies d'apprentissage. In : K. Karpińska-Szaj et J. Zajac (réds). *Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives. Synergies Pologne*, 9. *Revue du GERFLINT*, 63- 76.
- Martinot C. et Ibrahim A. H. 2003. *La reformulation: un principe universel d'acquisition*. Paris : Editions Kimé.
- Martinot, C. et all. 2006. *International Project Acquisition & Reformulation. Children of 4 to 10 years old*. Unpublished internal project document (December 2006).
- Martinot C., Gerolimich S. Bosnjak-Botica T. et Tutunju E. 2012. Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle: le cas des relatives dans une perspective translinguistique. In : U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot et S. Gerolimich (éds), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 169-213.
- Noyau C., de Lorenzo Ch., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz Espinar G. et Schneider R. 2005. Two dimensions of the representation of complex events structures: granularity and condensation. Toward a typology of textual production in L1 and L2. In : H. Hendriks (ed.), *The Structure of Learner Varieties*. Berlin : de Gruyter, 157-201.
- Paprocka-Piotrowska U. 2009. *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL et Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Paprocka-Piotrowska U. 2013. *Construction du récit dans la communication en langue étrangère*. Lublin : Wydawnictwo Werset.
- Paprocka-Piotrowska U., Martinot C. et Gerolimich S. 2012 (éds), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL.
- Piotrowski S. 2011. *Apprentissage d'une langue. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL et Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Tardif J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions logiques.

ANNEXE :

TOM ET JULIE / TOMEK I JULKA (SÉQUENÇAGE)

Séq. 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.

Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.

Séq. 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 ! »

Gdy już weszli do sali Pani powiedziała „Dzieci, przedstawiam wam nową koleżankę, ma na imię Julka. Tomku, miejsce obok Ciebie jest wolne, Julka będzie siedzieć obok Ciebie, bądź dla niej miły!”.

Séq. 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.

Tomek bardzo się cieszył, że być może będzie miał nową koleżankę. Wieczorem w domu zrobił dla Julki okrągłe złoto-czerwone pudełeczko.

Séq. 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.

Nazajutrz rankiem, na szkolnym podwórku Tomek niecierpliwie wyglądał przybycia swojej nowej sąsiadki. Gdy tylko ją spostrzegł, podbiegł do niej i dał jej pudełko, które zrobił dla niej poprzedniego wieczoru.

Séq. 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.

Julce tak się to pudełeczko spodobało, że wszędzie je ze sobą zabierała. A kiedy pani mówiła „wyjmijcie swoje rzeczy”, Julka delikatnie kładła pudełeczko na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.

Séq. 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, 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».

Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka „otwórz pudełko!”. Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała „Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00 pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu”.

Séq. 7

Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.

Tomek trochę się bał, zwłaszcza, że nie wolno mu było chodzić do lasu, a już zwłaszcza nocą.

Séq. 8

Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.

Jednak o 8.00 stawił się na spotkanie, Julka już na niego czekała.

Séq. 9

Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa trois fois sur le tronc du gros arbre.

Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa.

Séq. 10

Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.

Po kilku minutach dzieci usłyszały jakieś skrzypienie. To drzewo obracało się wokół siebie.

Séq. 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.

Nagle pień drzewa otworzył się a dzieci olśniło światło wydobywające się z wnętrza drzewa. Gdy zrobili kilka kroków, drzewo zamknęło się za nimi.

Séq. 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 ».

Tomek i Julka znaleźli się w cudownym ogrodzie, gdzie wydawało się, że kwiaty rozmawiają ze sobą śpiewając. Wtedy Julka powiedziała do Tomka „Chodź, przejdźmy przez ogród, dziś wieczór jest przyjęcie na twoją cześć. Aż do północy możesz prosić naszego Króla o co chcesz”.

Séq. 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 ».

Tomek odpowiedział „Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi”.

Séq. 14

Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

I od tego dnia, Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

PRZEFORMUŁOWANIE
JAKO STRATEGIA NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO:
O JEJ WYKORZYSTANIU W WARUNKACH EKSPERYMENTU DYDAKTYCZNEGO

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki eksperymentu dydaktycznego przeprowadzonego tym samym protokołem badawczym (odtworzenie - ustne bądź pisemne - krótkiego tekstu narracyjnego czytanego przez lektora w języku ojczystym/obcym badanych) wśród dwóch grup probantów: dorosłych uczących się języka francuskiego jako obcego oraz dzieci z uszkodzeniami słuchu rehabilitowanych w kierunku rozwoju języka fonicznego polskiego oraz uczących się języka francuskiego jako obcego. Zadanie badanych polegało na takim przeformułowaniu usłyszanego tekstu, które najlepiej oddawałoby sens tekstu źródłowego. Analiza zebranych danych językowych oraz płynące z niej wnioski wskazują, że ten typ zadania językowego jest dobrym probierzem sprawności komunikacyjnej badanych oraz że przeformułowanie może zostać uznane za formę strategii komunikacyjnej, poprzez którą widać wyraźnie czy i jak uczący się podejmują ryzyko realizacji konkretnego zadania językowego.

Słowa kluczowe: przeformułowanie, akwizycja języka, edukacja uczniów z deficytami języka i mowy, język obcy, język ojczysty.

REFORMULATION AS A STRATEGY
OF TEACHING/LEARNING A FOREIGN LANGUAGE:
ABOUT THE USE OF IT UNDER THE CONDITIONS OF A DIDACTIC EXPERIMENT

Summary

The article presents the results of a didactic experiment carried out with the same research protocol (reconstructing – orally or in writing – a short narrative text read by the teacher in the subjects' first/second language) in two groups of learners: adults learning French as a foreign language, and children with hearing problems, rehabilitated towards the development of the phonic Polish, and learning French as a foreign language. The subjects' task was to reformulate the text they hear so that it would best render the meaning of the source text. Analysis of the collected linguistic data and the conclusion resulting from it show that this type of task is a good way to assess the communicative competence of learners and that reformulating may be considered as a form of communication strategy, through which it is clearly seen if and how learners take the risk connected with performing an actual linguistic task.

Key words: reformulation, language acquisition; language deficit, second language, first language.

Mots clefs : reformulation, acquisition de la langue ; déficit du langage, langue étrangère, langue maternelle

Translated by : Tadeusz Karłowicz