



HAL
open science

La reformulation comme vecteur de développement de la littératie : le cas des apprenants adultes de (français) langue étrangère

Marie-Odile Hidden

► To cite this version:

Marie-Odile Hidden. La reformulation comme vecteur de développement de la littératie : le cas des apprenants adultes de (français) langue étrangère. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2023, 207 (3), pp.335-350. 10.3917/ela.207.0083 . hal-04177272

HAL Id: hal-04177272

<https://hal.science/hal-04177272>

Submitted on 4 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA REFORMULATION COMME VECTEUR DE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE : LE CAS DES APPRENANTS ADULTES DE (FRANÇAIS) LANGUE ÉTRANGÈRE¹

Résumé : l'article porte sur un sujet encore peu étudié en didactique des langues, la reformulation par des adultes allophones comme vecteur de développement de la littératie. Il s'intéresse à la reformulation-réajustement, c'est-à-dire la recherche d'une formulation plus appropriée lors d'une tâche rédactionnelle. L'auteure présente et analyse les résultats d'une enquête et d'une expérimentation sur la reformulation auprès d'un groupe d'apprenants allophones de niveau B1 en français qui montrent que si ces apprenants parviennent à mettre en œuvre des opérations reformulantes relativement variées, ils rencontrent encore des difficultés non négligeables. Elle propose ensuite deux démarches pédagogiques favorisant la production de reformulations en langue étrangère.

Mots clés : Production écrite en langue étrangère, auto-reformulation, hétéro-reformulation, opération reformulante, écriture collaborative.

INTRODUCTION

D'après Fuchs 1994, la reformulation (explicite²) est une pratique langagière très ancienne qui avait dès le départ (Antiquité gréco-latine), des fins essentiellement pédagogiques (visée explicative ou/et imitative). Elle peut en effet être considérée comme « une activité à part entière d'apprentissage de la langue » (Martinot 2015 : 2), dans la mesure où elle permet aux apprenants d'en expérimenter le fonctionnement. Plus encore, l'aptitude à exprimer la même idée de façons différentes est un signe certain de maîtrise linguistique (Tsedryk 2013), ce qui explique sans doute les nombreuses recherches qui ont été consacrées à la reformulation en linguistique comme en didactique.

Concernant les travaux en didactique, force est de constater qu'ils concernent souvent l'acquisition de la langue maternelle (L1) et s'intéressent donc à un public d'enfants : selon l'hypothèse acquisitionnelle, ces derniers acquièrent leur langue maternelle en reformulant les énoncés qu'ils ont entendus et retenus, afin de produire leurs propres énoncés (Gerolimich *et al.* 2010, Martinot 2015). Mais les reformulations enfantines peuvent aussi servir à tester des hypothèses sur le sens en se confrontant à l'adulte³.

¹ Je remercie Henri Portine pour sa relecture attentive et ses suggestions avisées.

² Nous appelons « reformulation explicite » une reformulation poursuivant une fin conscientisée. C'est le cas ici. On peut postuler que la reformulation implicite, non conscientisée, existe depuis le début du langage humain.

³ Dehaene évoque (2018 : 243) la reformulation « en mots ou en pensées » pour mieux apprendre. La reformulation est alors une activité psychologique englobant l'activité discursive.

Qu'en est-il avec un public d'adultes engagés dans l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) ? Y a-t-il un transfert des procédures de reformulation mises en œuvre naturellement pendant leur enfance ? (Martinot 2012) Selon les travaux qui comparent les aptitudes à reformuler d'enfants et pré-adolescents en L1 et en L2, ce transfert se fait difficilement (Martinot 2005, Gerolimich 2017) : les procédures de reformulation sont différentes, car les enfants allophones disposent de moins de moyens linguistiques que les natifs (palette lexicale beaucoup plus réduite, compétence syntaxique parfois défaillante), ce qui entraîne souvent la production d'énoncés non-conformes aux règles de la langue cible ou bien simplifiés par rapport à l'énoncé de départ.

En ce qui concerne les adultes, les recherches sur la reformulation en langue étrangère qui portent avant tout sur des apprenants d'anglais L2⁴ soulignent également que ces apprenants manquent de ressources linguistiques pour reformuler. De même, Tsedryk (2013) qui compare l'aptitude à reformuler en français chez des étudiants natifs et chez des étudiants allophones de niveau avancé, montre que les performances des premiers sont nettement supérieures à celles des seconds : les opérations de reformulation mises en œuvre par les allophones sont beaucoup moins variées et la sophistication lexicale (proportion de mots peu fréquents) de leurs énoncés reformulateurs est bien moindre. Le groupe étant linguistiquement homogène, elle relève également des erreurs dues à des interférences de la langue maternelle (anglais), notamment en ce qui concerne l'emploi des collocations.

Dans la lignée de ces travaux, nous allons nous intéresser dans cet article à la reformulation en langue étrangère par des adultes, mais avec un public linguistiquement hétérogène qui se situe à un niveau intermédiaire en français. Le travail sur la reformulation avec ces apprenants a pour objectif de les aider à produire des auto-reformulations, lors de tâches rédactionnelles en langue étrangère et d'améliorer ainsi leurs textes. Nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- Les apprenants du niveau ciblé parviennent-ils à reformuler et si oui, quelles opérations de reformulation mettent-ils en œuvre ?
- Quelle(s) démarche(s) pédagogique(s) peut-on mettre en place pour leur faciliter la production de reformulations ?

Pour répondre à la première question, nous avons mené une expérimentation et une enquête sur la reformulation auprès d'un groupe d'apprenants allophones de français. La présentation et l'analyse des résultats de ce dispositif occupera la plus grande partie de cet article. Nous proposerons ensuite, plus succinctement, deux pistes pédagogiques. Nous allons d'abord préciser ce que nous entendons par « reformulation » à des

⁴ Pour une synthèse de ces travaux, voir Tsedryk 2013.

fins didactiques et ce que le *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR) en dit.

1. REFORMULATION ET PRODUCTION ÉCRITE

Dans le cadre de notre expérimentation avec les apprenants, nous aurons recours à la notion de reformulation paraphrastique, c'est-à-dire l'opération qui maintient « un lien étroit entre les deux formulations », l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur (Rossari 1990 : 349). Qu'elle soit considérée comme une relation d'équivalence (Gülich et Kotschi 1987) ou plutôt comme une parenté sémantique, un « air de famille » (Fuchs 1994), la reformulation constitue une reprise avec modification qui s'apparente à l'opération de révision, mais sans s'identifier avec elle⁵ : quand on révisé, on reformule, mais l'inverse ne se vérifie pas toujours. L'opération de reformulation peut avoir d'autres finalités : compléter la première formulation, la clarifier (Rossari 1990), mieux se faire comprendre ou encore trouver une formulation plus appropriée qui corresponde mieux à ce que l'on voudrait exprimer. Il s'agit alors d'un réajustement et non à proprement parler d'une correction linguistique ou discursive.

Ce sont ces réajustements qui nous intéressent ici et plus particulièrement ceux nécessaires à la rédaction d'un texte en langue étrangère. Fuchs (1994 : 130) fait un rapprochement intéressant entre reformulation paraphrastique et production d'un énoncé : « construire un énoncé, c'est toujours sélectionner une configuration particulière, unique, à l'intérieur d'une famille potentielle d'énoncés apparentés. » Si rédiger un texte revient à produire une « suite d'auto-reformulations » (*ibid*), on peut en déduire que apprendre à reformuler permet non seulement de mieux saisir le fonctionnement de la langue, mais encore d'améliorer ses compétences rédactionnelles.

Or, comme nous allons le voir à présent, la capacité de reformuler présente une difficulté certaine selon le CECR, puisqu'elle ne figure pas parmi les savoir-faire attendus en début d'apprentissage d'une langue étrangère.

2. LA REFORMULATION DANS LE CECR (2001) ET SON VOLUME COMPLÉMENTAIRE (2018)

Le CECR ne semble pas faire de distinction notable entre *paraphrase* et *reformulation*⁶, et c'est ce dernier terme qui est le plus souvent utilisé. Il

⁵ Selon Gülich et Kotschi 1987, paraphrase, rephrasage et correction sont des actes de reformulation.

⁶ L'inspiration anglo-saxonne du *Cadre* se manifeste sans doute ici, car la distinction entre *paraphrase* et *reformulation* est plus fréquente dans le domaine francophone.

prend différentes acceptions : il y désigne soit une activité langagière à part entière, soit une stratégie de compensation, soit au contraire un savoir-faire à développer.

En tant qu'activité langagière, la reformulation fait partie, dans le CECR, des activités de médiation au même titre que l'interprétation orale, la traduction écrite et le résumé. Elle peut consister par exemple dans la reformulation de textes spécialisés pour des non spécialistes.

Le terme *reformulation* est également utilisé (négativement) pour se référer à une stratégie de l'apprenant lorsqu'il a des difficultés à formuler son propos en langue étrangère ; ainsi dans l'échelle du niveau A2 (faux débutant), on peut lire : « Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. » (p. 28)

Enfin, la reformulation au sens « d'aptitude à reformuler » caractérise au contraire une bonne maîtrise de la langue (emploi positif), comme en atteste cette description du niveau avancé (C2) : « Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens » (p. 28). C'est cette dernière acception qui nous intéresse plus particulièrement : on note que s'il n'est fait qu'une référence implicite à cette compétence (Tsedryk 2015), les échelles de niveaux (qui caractérisent les connaissances et aptitudes attendues à chaque niveau en langue), précisent tout de même à partir de quel niveau elle est attendue de l'apprenant en langue étrangère, à savoir le niveau B1 (niveau intermédiaire). C'est pourquoi, nous avons mené notre expérimentation sur la reformulation avec des apprenants de ce niveau. Aux niveaux moins avancés, l'apprenant est en mesure de retranscrire un texte ou d'en prélever certains éléments, mais pas de le reformuler ; la reformulation constitue donc un savoir-faire à acquérir et à développer, considéré encore comme difficile par des apprenants de niveau intermédiaire, comme nous allons le voir à présent.

3. EXPÉRIMENTATION ET ENQUÊTE SUR LA REFORMULATION AUPRÈS D'APPRENANTS DE FLE

3.1 Présentation du dispositif

L'expérimentation et l'enquête ont été menées auprès d'un groupe multilingue⁷ de 21 adultes de niveau intermédiaire (B1-B2) en FLE, issus de 10 pays différents, participant à un cours de compréhension et production écrites⁸.

Travailler la reformulation avec ces apprenants permet notamment de relier processus de lecture / processus d'écriture, et donc de substituer une

⁷ Allemand, arabe, espagnol, chinois, mongol, turc, ukrainien, vietnamien.

⁸ Au DEFLE de l'Université Bordeaux Montaigne, au printemps 2021.

unique compétence en littératie⁹ à deux compétences, lecture/écriture, distinguées. En effet, non seulement l'auto-reformulation peut avoir pour visée une meilleure compréhension du texte produit (cf. plus haut), mais la reformulation d'un texte ou d'extraits d'un texte rédigé par un tiers, peut servir à en vérifier la bonne compréhension. Cette dernière pratique, courante dans les cours de (français) langue étrangère, a été mise en œuvre dans notre expérimentation.

A la suite de la lecture et de l'explication d'un article de presse¹⁰, les étudiants ont eu à reformuler par écrit quelques phrases extraites de cet article ; l'exercice portait donc sur des énoncés contextualisés afin d'en faciliter la compréhension et la reformulation. Il a ensuite été demandé aux étudiants de répondre à un bref questionnaire sur l'utilité d'un tel exercice de reformulation ainsi que sur le caractère facile ou difficile de l'activité de reformulation en général. Ce travail avec les étudiants présente donc à la fois un aspect cognitif (mieux s'exprimer) et un aspect métacognitif (mieux gérer la recherche d'une signification adaptée au contexte et à l'interlocuteur).

3.2. Les résultats de l'enquête

La plupart des étudiants interrogés (90%) estiment qu'il est utile ou même très utile de faire des exercices de reformulation et ce, pour cinq raisons principales ; cela permet en effet de :

- a. Enrichir son vocabulaire (38% des étudiants) ;
- b. Découvrir de nouvelles « façons de dire » (28%) ;
- c. Améliorer la syntaxe, la construction des phrases (19%) ;
- d. Mieux comprendre les textes (14%) ;
- e. Progresser en production écrite, améliorer ses textes (9%) ;

Ainsi, certains étudiants sont conscients que l'activité de reformulation permet d'améliorer non seulement les compétences linguistiques (lexique et syntaxe : réponses a. à c.), mais encore les compétences discursives (lecture et écriture : réponses d. et e.).

Si elle est jugée utile, l'activité de reformulation est également considérée comme assez difficile ou même difficile par la grande majorité des étudiants (90%). Cette difficulté est due à un manque de vocabulaire en français (moitié des étudiants) et/ou une mauvaise compréhension de l'extrait à reformuler (tiers des étudiants).

Il ressort de ces réponses aux deux questions que les apprenants soulignent l'importance des connaissances lexicales pour être à même de reformuler un énoncé ; nous verrons d'ailleurs lors de l'analyse de leurs

⁹ Voir la définition de *littératie* donnée dans Hidden et Portine, 2017 (reprise de celle de l'OCDE) et 2021 (définition légèrement modifiée).

¹⁰ *Le télétravail : vraie ou fausse bonne idée ?*, S. Desanglois, <https://lemediapourtous.fr>, publié le 06/06/2020.

énoncés reformulateurs, que l'opération de reformulation la plus fréquente est le remplacement d'un ou plusieurs mot(s) de l'énoncé d'origine. De plus, même si cela concerne un nombre un peu moins important d'étudiants, on constate que certains font le lien d'une part entre activité langagière (l'exercice de reformulation) et production de texte et d'autre part, entre lecture (compréhension) et écriture (production).

4. ANALYSE DES ÉNONCÉS REFORMULATEURS DES ÉTUDIANTS

Chaque étudiant ayant eu à reformuler quatre phrases d'un article de presse lu en classe, le corpus d'analyse comprend au total 84 énoncés reformulateurs qui se présentent sous la forme de 84 phrases. L'analyse de ces énoncés vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

- A quels types de reformulation les apprenants ont-ils recours ?
- L'opération de reformulation débouche-t-elle sur un énoncé étroitement lié à l'énoncé de départ (reformulation paraphrastique) et linguistiquement correct ?

4.1. Types de reformulations mises en œuvre par les apprenants

Des quatre opérations de base de tout processus rédactionnel (ajout, suppression, déplacement et remplacement), seules les deux dernières peuvent en principe caractériser une reformulation paraphrastique¹¹. Notre corpus d'énoncés reformulateurs ne comporte pas en effet d'ajouts, mais si quelques suppressions (seulement 3 occurrences), comme dans l'énoncé (1) où l'apprenant a omis de reformuler la première partie de l'énoncé de départ (P2), peut-être parce qu'il n'était pas en mesure de le faire ; cette suppression constituerait alors une stratégie d'évitement :

- (1) *Il peut provoquer un isolement social à cause de le télétravail.*
reformule P2 : « Si le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il peut en revanche provoquer un isolement social. »¹²

Les opérations reformulantes mises en œuvre par les apprenants se répartissent donc essentiellement entre deux grandes catégories : les remplacements et les déplacements. Dans chacune de ces catégories, on peut repérer différents types listés dans le tableau ci-dessous :

¹¹ Si le travail avait porté sur la reformulation-affinement du sens, l'ajout aurait aussi été pertinent.

¹² Les énoncés à reformuler (extraits d'un article de presse) sont notés entre guillemets, afin de les distinguer des énoncés reformulateurs produits par les apprenants.

Catégories et types de reformulation	% d'étudiants
Types de remplacement :	
1. Remplacement d'un ou plusieurs mots	100%
2. Remplacement d'un nom par le verbe correspondant	47%
3. Remplacement de la structure de la phrase	28%
4. Remplacement du temps verbal par un autre	23%
5. Remplacement de la voie active par la voie passive	9%
Types de déplacement :	
a) Déplacement d'un complément non essentiel	28%
b) Inversion de deux propositions d'une même phrase (subordonnée et principale)	23%
c) Inversion de l'ordre de deux segments de la phrase	23%

Table 1 : Types de reformulation mises en œuvre par les apprenants

On constate une grande variété de types de reformulations dans le corpus qui témoigne d'une certaine maîtrise des opérations langagières de la part des apprenants allophones. Les opérations reformulantes les plus fréquentes sont les remplacements et notamment les remplacements lexicaux qui sont réalisés par tous les étudiants.

Afin d'évaluer la difficulté de ces opérations reformulantes pour les apprenants allophones, il convient aussi d'analyser la qualité des énoncés produits en ce qui concerne la correction linguistique ainsi que le respect du sens de l'énoncé de départ.

4.2. Qualité des énoncés reformulateurs produits par les apprenants

Evaluer si un énoncé reformulateur conserve un lien étroit avec l'énoncé de départ n'est pas une tâche aisée qui se heurte à la question délicate du « seuil de distorsion », c'est-à-dire « les limites de la déformabilité acceptable » par rapport à l'énoncé de départ (Fuchs 1994 : 29). Or, ce seuil est variable selon les sujets et les situations. Dans la situation qui nous concerne, il était demandé aux apprenants allophones de reformuler des extraits d'un article de presse, de « varier les façons de dire » (cf. consigne de l'exercice de reformulation), autrement dit de conserver autant que possible le sens de l'énoncé d'origine.

En combinant ce premier critère d'analyse à celui de la correction linguistique, nous avons cherché à déterminer le taux de réussite parmi les énoncés reformulateurs produits par les apprenants :

Type de reformulation	% de succès ¹³
Déplacement d'un complément non essentiel	100%
Remplacement d'un ou plusieurs mots	60%
Remplacement d'un nom par le verbe correspondant	60%
Inversion de l'ordre de deux segments de la phrase	50%
Inversion de deux propositions d'une même phrase	40%
Remplacement du temps verbal par un autre	33%
Remplacement de la voie active par la voie passive	33%
Remplacement de la structure de la phrase	28%

Table 2 : Taux de réussite des énoncés reformulateurs en fonction des types de reformulation

Le tableau 2 qui met en regard les taux de réussite et le type de reformulation mise en œuvre permet de voir quelle opération reformulante engendre le plus souvent des erreurs dans les énoncés produits par les apprenants allophones : les quatre derniers types de reformulation du tableau, c'est-à-dire — hormis le remplacement du temps verbal — des opérations qui impliquent une transformation de l'énoncé au niveau syntaxique. Nous allons en présenter quelques exemples.

4.2.1. Les opérations reformulantes les plus complexes pour nos apprenants

Tandis que les exemples (2) et (3) ne sont pas linguistiquement corrects, le problème de (4) et (5) se situe au niveau du lien avec l'énoncé de départ.

- **Remplacement de la structure de la phrase par une autre**

(2) **Que le télétravail permette de retrouver une vie de famille étant provoqué un isolement social.*

reformule P2 : « Si le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il peut en revanche provoquer un isolement social. »

- **Remplacement de la voie active par la voie passive**

Lorsque le verbe de l'énoncé de départ ne peut se mettre à la voie passive, la difficulté réside dans le choix d'un verbe qui permette cette transformation, ce qui n'est pas toujours aisé :

(3) *Un plus grand développement du télétravail en France est *volé [voulu ?, désiré ?] par près de 76% des Français.*

¹³ Le tableau se lit comme suit, si on prend comme exemple la première ligne : 100% des déplacements d'un complément non essentiel présents dans le corpus débouchent sur un énoncé réussi, c'est-à-dire correct au niveau linguistique et en lien étroit avec l'énoncé de départ.

reformule P1 : « Près de 76% des Français sont favorables à un plus grand développement du télétravail en France. »

- **Remplacement du temps verbal par un autre**

(4) *Le télétravail permettait d'avoir une vie de famille mais en même temps provoquerait un isolement social.*

reformule P2 : « Si le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il peut en revanche provoquer un isolement social. »

En raison de l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif (au lieu du présent), le fait de retrouver une vie de famille se trouve situé dans un passé révolu, ce qui n'était pas le cas dans l'énoncé de départ.

- **Inversion de deux propositions d'une même phrase**

(5) *Même si le télétravail peut provoquer un isolement social, il permet de retrouver une vie de famille.*

reformule P2 : « Si le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il peut en revanche provoquer un isolement social. »

L'énoncé reformulateur est correct au niveau linguistique et conserve la relation de concession/opposition présente dans l'énoncé de départ. Cependant l'inversion des deux propositions entraîne une modification de visée argumentative : tandis que P2 souligne une conséquence négative du télétravail (l'isolement social), (5) met au contraire l'accent sur un aspect positif (retrouver une vie de famille). Ce type d'exercice revêt un grand intérêt au point de vue pédagogique, dans la mesure où il permet de faire observer ces différences aux apprenants allophones.

Voyons à présent des exemples d'énoncés reformulateurs du corpus qui résultent de types de reformulation maîtrisés par la majorité des apprenants.

4.2.2. *Les opérations reformulantes les mieux maîtrisées par les apprenants*

- **Inversion de l'ordre de deux segments de la phrase de départ**

(6) *C'est une immense marque de confiance d'accorder le télétravail à un employé.*

reformule P3 : « Accorder le télétravail à un employé est une immense marque de confiance. »

En extrayant un élément de l'énoncé de départ afin de le mettre en relief, l'apprenant a réalisé avec succès une construction clivée. D'autres tentatives moins réussies du corpus (cf. 7.) montrent que cette construction est complexe pour les apprenants allophones :

(7) *C'est une immense marque de confiance * qu'on accorde le télétravail à un employé.*

- **Remplacement d'un nom par le verbe correspondant**

(8) *On a constaté que la qualité de l'air augmentait pendant le confinement.*

reformule P4 : « On a constaté une augmentation de la qualité de l'air pendant le confinement. »

Comme on l'a vu, la plupart des apprenants réussissent cette opération reformulante, mais pas tous (voir 9), sans doute parce qu'elle implique une transformation syntaxique de l'énoncé de départ.

(9) *Près de 76% sont favorables au télétravail * qui développerais plus en France.*

reformule P1 : « Près de 76% des Français sont favorables à un plus grand développement du télétravail en France. »

- **Déplacement d'un complément non essentiel**

(10) *Pendant le confinement on a remarqué une amélioration de la qualité de l'air.*

reformule P4 : « On a constaté une augmentation de la qualité de l'air pendant le confinement. »

- **Remplacement d'un ou plusieurs mots**

A titre d'exemple de reformulation réussie, on peut citer le début de P1, « près de 76% des Français... » qui est reformulé comme suit :

- *La plupart des Français* (4 étudiants)
- *La majorité des Français* (2 étudiants)
- *¾ des Français*
- *Plus de 50% des Français*

Le remplacement lexical étant très fréquent dans le corpus (78 occurrences) et bien que la plupart des tentatives soient réussies, nous avons cherché à savoir dans quels cas l'opération débouche sur un énoncé peu approprié. Nous avons repéré trois cas de figure : soit le mot choisi n'existe pas en français (peu d'occurrences), soit il est inadapté à son contexte (erreur de collocation ; 32% des cas), soit enfin son emploi modifie le sens de l'énoncé de départ (49%). Voici un exemple qui illustre le 2^{ème} cas de figure :

(11) *Près de 76% des Français sont favorables à * agrandissement du télétravail en France.*

reformule P1 : « Près de 76% des Français sont favorables au développement du télétravail en France. »

En (12), le remplacement de « Si... en revanche... » par « quand », modifie le sens de l'énoncé de départ en gommant la relation de concession/opposition :

(12) *Quand le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il provoque un isolement social.*

reformule P2 : « Si le télétravail permet de retrouver une vie de famille, il peut en revanche, provoquer un isolement social. »

En (13), il n'est plus question de l'opinion des Français, comme c'était le cas en P1 :

(13) *Plus de 50% des Français ont l'opportunité d'un développement du télétravail en France.*

reformule P1 : « Près de 76% des Français sont favorables au développement du télétravail en France. »

Ces deux derniers exemples posent la question cruciale de l'interprétation de l'énoncé de départ. Autrement dit, s'agit-il d'un problème de compréhension ou bien de formulation (l'apprenant ne parvient pas à trouver un mot au sens équivalent) et donc de production ?

En résumé, l'analyse des énoncés reformulateurs produits par les apprenants allophones montre que même à un niveau intermédiaire en langue cible, ils mettent en œuvre une certaine variété d'opérations de reformulation et que les taux de réussite sont relativement élevés pour certaines d'entre elles : le déplacement d'un complément non essentiel, le remplacement lexical et même le remplacement d'un nom par le verbe correspondant, bien que cette dernière opération implique une transformation syntaxique. Toutefois, la majorité des opérations reformulantes qui se situent au niveau syntaxique (inversion de deux propositions, passivisation, remplacement de la structure de la phrase par une autre) entraîne le plus souvent des énoncés soit non conformes aux règles linguistiques, soit éloignés du sens de l'énoncé source. De plus, le fait que les remplacements lexicaux débouchent souvent sur des énoncés peu reliés à l'énoncé source montre sans doute que les apprenants ont des difficultés à trouver un terme équivalent, comme cela ressort de leurs réponses au questionnaire. Au point de vue didactique, quelles démarches pourraient aider ces apprenants à développer leur aptitude à reformuler ?

5. APPRENDRE À REFORMULER EN LANGUE ÉTRANGÈRE

5.1. Un enseignement explicite de la reformulation

Tsedryk (2013, 2014) qui étudie les stratégies de reformulation d'étudiants anglophones ayant un niveau avancé en français, souligne à juste titre le manque de ressources didactiques visant à développer ce qu'elle appelle la « compétence paraphrastique ». Ayant pour objectif une « didactique de la paraphrase », elle élabore une méthodologie pour évaluer cette compétence, définit quatre niveaux de compétence à partir du niveau B1 (sur le modèle des échelles de niveau du CECR), s'interroge sur l'approche méthodologique à adopter et définit les contenus à enseigner.

Elle propose un enseignement explicite des notions liées à la paraphrase ainsi qu'un entraînement systématique aux différentes opérations de reformulation.

Cet enseignement explicite correspond en effet aux besoins des adultes allophones qui désirent faire leurs études ou bien exercer un travail professionnel impliquant la rédaction de documents écrits (compte-rendus, rapports, etc.) dans un contexte francophone et il est pertinent de le commencer à partir du niveau B1, comme le montre l'analyse présentée ici. On pourrait combiner cette approche au niveau micro (travail sur les reformulations, principalement au niveau phrastique) à une démarche au niveau macro (textuel et discursif), à savoir en mettant en place un dispositif d'écriture qui favorise les reformulations.

5.2. L'écriture collaborative au service de l'auto et hétéro-reformulation ?

Selon des recherches récentes sur l'écriture collaborative par des apprenants allophones de français (niveau B1), les négociations entre pairs qui accompagnent la rédaction portent avant tout sur la recherche d'idées et la formulation (Hidden, Portine 2021). Dans le dispositif décrit¹⁴, les apprenants, tous équipés d'un ordinateur portable, rédigent un texte à deux ou trois à l'aide du logiciel Framapad® qui présente deux avantages : il permet de savoir qui écrit (à chaque scripteur est assignée une couleur d'écriture) et il comporte un historique dynamique original qui permet de visionner en accéléré l'élaboration du texte dans ses moindres détails. Or, si l'on compare l'écriture avec Framapad® et sous Word, on remarque que dans le premier cas, le texte est véritablement co-inscrit par tous les scripteurs, étant donné que chacun a un ordinateur et peut écrire sur le pad (espace de la page) quand il le désire. Avec Word au contraire, seul un apprenant peut inscrire¹⁵ à la fois, sous sa propre dictée ou celle d'un autre apprenant du groupe. Cette particularité de l'écriture avec Framapad® favorise notamment les hétéro-révisions (révisions par un pair), qui peuvent se faire non seulement à l'oral (suggestions de correction d'un autre apprenant), mais aussi directement à l'écrit, sur le pad. Qu'en est-il des reformulations ? Un tel dispositif les favorise-t-il également ?

Quand on confronte l'analyse détaillée des historiques dynamiques créés par le logiciel, à celle des échanges entre pairs lors de la rédaction (échanges qui ont été enregistrés), on remarque tout d'abord de nombreuses auto-reformulations, comme ci-dessous¹⁶ :

¹⁴ Pour plus de détails sur ce dispositif, voir aussi Hidden et Portine 2020.

¹⁵ *Inscrire* est pris ici au sens de réaliser la trace écrite.

¹⁶ Les exemples sont extraits de l'historique dynamique d'un texte à dominante argumentative rédigé par deux étudiants. Après la lecture d'un article de presse de la revue *Science et Vie* intitulé « Doit-on continuer à noter les élèves ? » (25 juin 2019), les étudiants devaient donner leur avis sur cette question.

a) *A notre avis*

~~*A notre avis*~~

On est d'accord

D'autre part, comme pour les hétéro-révisions, les hétéro-reformulations ont lieu soit à l'oral (suggestion d'un pair à celui qui est en train de rédiger sur le pad), soit également à l'écrit : un apprenant prend l'initiative de modifier ce qui a été écrit par un autre sur le pad, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous, co-inscrit par deux étudiants¹⁷ :

b) *Mais au contraire, les notes sont aussi*

~~*Mais au contraire, les notes sont aussi*~~

Mais les notes aussi donnent le conseil pour améliorer leurs études

Parfois, un ajout d'un pair se transforme en hétéro-reformulation, comme en c), où l'apprenant ajoute dans un premier temps un énoncé (souligné) avant celui rédigé par son pair, énoncé qui finalement vient se substituer au premier :

c) *Si il n'y a pas des notes*

Dans ce cas-là, le paroles des enseignants sont très importantes

~~*Si il n'y a pas des notes*~~

Dans ce cas-là, le paroles des enseignants sont très importantes pour encourager les élèves qui ne reçoivent pas les bonnes notes.

~~*Si il n'y a pas des notes*~~

Dans ce cas-là, le paroles des enseignants sont très importantes pour encourager les élèves qui ne reçoivent pas les bonnes notes.

Un autre cas de figure intéressant à relever est la construction d'une phrase à partir de deux segments rédigés chacun par l'un des deux étudiants, segments qui devaient au départ faire partie d'énoncés distincts :

d) *Mais les notes sont importantes pour les élèves parce que quand*

les élèves gagnent les notes ça leurs permet voir ses compétences

et ils peuvent améliorer leurs études.

Bien que les limites de cet article ne nous permettent pas d'analyser plus d'exemples, il semble bien que l'écriture à plusieurs avec un logiciel comme Framapad® facilite la participation de chaque co-scripteur au processus d'écriture et la production d'hétéro-reformulations. Dans la mesure où ces hétéro-reformulations font découvrir aux co-scripteurs de nouvelles « façons de dire », on peut faire l'hypothèse qu'elles participent au développement de l'aptitude à reformuler de chaque apprenant.

¹⁷ Le premier énoncé est inscrit par l'apprenant A ; L'énoncé souligné est inscrit par l'étudiant B après qu'il a effacé une partie du premier énoncé.

CONCLUSION

L'expérimentation menée avec des adultes allophones de niveau intermédiaire montre que, même à ce niveau, ils mettent en œuvre des opérations de reformulation relativement variées qui débouchent souvent, pour certaines d'entre elles, sur des énoncés proches de l'énoncé-source et linguistiquement corrects. Toutefois, ils privilégient les opérations les moins complexes (remplacement lexical), ont des difficultés à réaliser les transformations syntaxiques et à trouver des mots ayant un sens proche de l'énoncé source ou adaptés au contexte (problème des collocations). Il ressort de leurs réponses au questionnaire qu'ils sont conscients de ces difficultés qu'ils attribuent surtout à un manque de connaissances lexicales ou à une mauvaise compréhension de l'énoncé source ; en conséquence, ils estiment avoir besoin d'un entraînement à la reformulation pour progresser aussi bien dans leurs connaissances linguistiques (lexique et syntaxe) que dans la compréhension et la production de textes dans la langue cible.

Nous avons évoqué deux démarches pédagogiques permettant cet entraînement à la reformulation, démarches qui peuvent se combiner : un entraînement explicite et systématique notamment aux opérations reformulantes les plus complexes pour les apprenants (voir les résultats de l'analyse des énoncés reformulateurs), ainsi que le recours à des tâches d'écriture collaborative avec un logiciel comme Framapad® qui favorise les hétéro-reformulations et donc le partage des connaissances et savoir-faire entre co-scripteurs (expertise distribuée). Concernant la première démarche pédagogique, un travail à partir d'énoncés contextualisés (par exemple, extraits d'un texte lu en amont) facilite la tâche des apprenants, tout en soulignant que l'opération de reformulation se situe à l'interface entre la lecture et l'écriture. L'apprentissage de la reformulation en langue étrangère apparaît donc comme un élément important du développement des compétences en littératie : produire un meilleur écrit en sachant reformuler dans sa tête les énoncés afin de sélectionner le meilleur (brouillon mental).

Marie-Odile HIDDEN
Université Bordeaux Montaigne
CLLE ERSS-UMR 5263

RÉFÉRENCES

- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, www.coe.int/lang-cecr

- DEHAENE, S. 2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris, Odile Jacob.
- FUCHS, C. 1994. *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys, coll. L'homme dans la langue
- GEROLIMICH, S. 2017. « Reformulation et acquisition d'une langue étrangère – De la reformulation en langue maternelle à la reformulation en langue étrangère ». Dans C. Martinot et D. Ghoul (dir.), *Universalité et grammaire : paradoxe insoluble ou solution matricielle ?* CRL, 71-81.
- GEROLIMICH, S, MARTINOT, C., DE GIOIA, M. 2010. « Reformulations définitoires spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8, et 10 ans ». Dans H. Giaufret Colombani ; M. Prandi, M. Rossi (dir.), *Autour de la définition*, Publif@rum.
<https://www.publiforum.farum.it/index.php/publiforum/article/view/212>
- GÜLICH, E et KOTSCHI, T. 1987. « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* ». Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, 15-81.
- HIDDEN, M-O. et PORTINE, H. 2021. « Littératie numérique et expertise distribuée : inscription et révision lors d'une écriture collaborative en présentiel ». Dans V. Bigot, C. Ollivier, T. Soubrié (dir.), *Littératie numérique et didactique des langues et des cultures, Lidil*, n° 63. <http://journals.openedition.org/lidil/8913>
- HIDDEN, M-O. et PORTINE, H. 2020. « Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit ». Dans K. Bozhinova et A. Denimal (dir.), *Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère, Travaux de didactique du FLE*, n° 76. <https://revue-tdfle.fr/revue-76-24-enseigner-et-apprendre-a-ecrire-en-francais-langue-etrangere-modeles-theoriques-perspectives-critiques-et-appropriations>
- HIDDEN, M-O. et PORTINE, H. 2017. « L'apprenant en FLE confronté à la polyphonie textuelle : littéracie, discours, grammaire », *Lidil*, n°56, <http://journals.openedition.org/lidil/4766>
- MARTINOT, C. 2015. « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue », *Corela* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/corela/4034>
- MARTINOT, C. 2012. « De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage », *Synergies Pologne* n° 9, 63-76.
- MARTINOT, C. 2005. « Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, URL : <http://journals.openedition.org/aile/1711>.
- ROSSARI, C. 1990. « Projet pour une typologie des opérations de reformulation », *Cahiers de linguistique française*, no 11, 345-359.

TSEDRYK, A. 2015. « La place de la compétence paraphrastique dans le Cadre européen commun de référence pour les langues », *Cahiers de L'ILOB*, Vol. 7, 69–82.

TSEDRYK, A. 2014. « Un autre regard sur l'apprenant avancé : sa capacité de paraphraser », Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014, SHS Web of Conferences 8 (2014) DOI : 10.1051/shsconf/20140801134

TSEDRYK, A. 2013. *Didactique de la paraphrase : évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde*, thèse de doctorat, Dalhousie University Halifax, Nova Scotia (Canada), URL : <https://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/16013>