Quand la reformulation s'invite à l'école...

When Reformulation Comes into School...

Anne Pégaz-Paquet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1385>

DOI : 10.4000/praxematique.1385

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 81-108

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Anne Pégaz-Paquet, « Quand la reformulation s'invite à l'école... », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 52 | 2009, mis en ligne le 08 novembre 2013, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/1385> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1385>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Tous droits réservés

Quand la reformulation s'invite à l'école...

When Reformulation Comes into School...

Anne Pégaz-Paquet

Introduction

La reformulation¹ à l'école est une pratique assez courante lorsqu'il s'agit de celle de l'enseignant qui reprend les énoncés de ses élèves afin de leur proposer une forme plus « correcte », plus proche de la langue cible que l'école doit enseigner. Elle intervient à n'importe quel moment d'enseignement dès lors qu'il y a un moment d'échange entre le maître et l'élève.

Celle dont il va être question dans cet article est de toute autre nature. En effet, il s'agit de la reformulation des élèves, voire de leur auto-reformulation, en tant qu'exercice dans certaines activités scolaires.

L'intérêt porté à ce mode de production des discours est né après avoir observé les difficultés que rencontrent à l'école les élèves dans la maîtrise de la langue, difficultés expliquées et commentées dans les nombreux rapports et enquêtes écrits depuis 2000, comme par exemple celui du HCE² en 2007 ou bien dans les enquêtes PIRLS³, ou encore dans les enquêtes PISA⁴.

En effet, et selon ces études, les caractéristiques principales de ces difficultés prendraient source dans leur méconnaissance de la structure d'un texte et de ses articulations (manque de repères et/ou méconnaissance des connecteurs logiques ou temporels), dans leurs lacunes grammaticales importantes et aussi dans l'absence de variété et de précision dans leur choix lexical.

Il va de soi que nous ne prendrons pas pour acquises ces analyses qui ne rendent pas forcément compte des compétences des élèves, particulièrement parce que les modalités et contenus des évaluations sont, à maints égards, sources de controverses.

Néanmoins, nous avons particulièrement prêté attention aux problèmes des élèves en production orale et écrite en classe, activités qui ne figurent d'ailleurs pas parmi les épreuves évaluées dans ces enquêtes et rapports, bien qu'elles constituent une des finalités majeures de ces apprentissages.

Nous avons donc cherché à voir en quoi l'utilisation de la reformulation orale, c'est-à-dire le fait de faire redire de façon différente la même information, est susceptible de modifier les attitudes scolaires et d'améliorer les compétences linguistiques des élèves à l'école élémentaire, dans des productions orales non spontanées d'une part, et de transférer ces modifications dans leur production écrite d'autre part. Autrement dit, considérant que l'activité langagière est constitutive de l'apprentissage, nous cherchons à savoir comment un travail de transformations élaboré à l'oral est susceptible de favoriser l'acquisition de certains éléments linguistiques à l'oral et le transfert de ces éléments à l'écrit.

Cette idée, dans une certaine mesure, était déjà en germe dans la perspective de la linguistique structuraliste et de la linguistique distributionnaliste qui avaient influencé les nouvelles approches de la grammaire scolaire depuis 1972 jusqu'aux dernières orientations des textes officiels, et plus spécialement ceux de 2007. En effet, l'analyse distributionnelle et celle des constituants immédiats ouvraient une large place aux exercices de manipulation et de substitution. Cependant la mise en œuvre de ce type d'exercice nécessitant une formation linguistique approfondie, elle a trouvé très peu d'écho dans les pratiques des enseignants (Gourdet, 2009, thèse *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2*). De plus, elle proposait un niveau d'analyse peu adapté aux aptitudes de conceptualisation des élèves de l'école élémentaire qui, à cet âge, en sont au « stade des opérations concrètes » de Piaget.

Elle est également présente, à propos de « l'acquisition du lexique en contexte scolaire », chez Martinot, 2006⁵ qui considère la reformulation comme étant « une pratique langagière naturelle » à laquelle il est souhaitable d'avoir recours dans l'enseignement de la langue puisqu'il s'agit « de s'appuyer sur la compétence linguistique des élèves ». Elle précise que « c'est la dynamique de l'activité reformulatrice des enfants qui développe leur pouvoir d'appropriation de la langue maternelle » (2003 b, 10) et « dans le cas où la reformulation conserve le sens de l'énoncé source, les enfants doivent mettre en œuvre leur compétence paraphrastique qui leur permet de reconnaître (ou de produire) une équivalence sémantique [...] leur compétence paraphrastique se nourrit de leur compétence définitoire, donc lexicale et sémantique mais aussi syntaxique ou combinatoire » (2006, 37). Cette idée est également soutenue par Plane et Grossman (2008), qui insistent sur l'incidence d'un travail au niveau de la maîtrise du lexique sur la syntaxe des productions des élèves.

Mais avant d'aller plus loin, et puisqu'il s'agit de s'interroger plus particulièrement sur l'utilisation de la *reformulation* dans l'enseignement de la langue à l'école, nous allons tenter d'en définir les contours et faire un rapide état des lieux de ce qui a été entrepris à l'école sous cette appellation.

En effet *reformuler* désigne généralement, à l'école, une opération linguistique qui consiste dans le maintien d'un invariant sémantique de l'énoncé source dans un nouvel énoncé, et que l'on trouve indifféremment à l'oral ou bien à l'écrit. Chacun d'entre nous a recours naturellement à « cet ajustement de son propos par le contrôle de sa production verbale⁶ » « dans la perspective de la communication [...] pour se faire comprendre mieux, mais aussi comprendre mieux⁷ ». Cette reformulation va de la

simple répétition accompagnée d'éventuelles accentuations intonatives, à une véritable reformulation par paraphrase, avec des changements lexicaux ou bien des changements de catégories grammaticales, ou encore par reconstruction totale de l'énoncé source.

Ainsi, selon Fuchs (1994), dans l'approche traditionnelle, la *reformulation* est désignée par la *paraphrase*. Elle ajoute, par ailleurs, que l'approche classique définit la notion de paraphrases en langue comme opérations d'*équivalence* (équivalences sémantiques). Elle postule à ce sujet l'existence des trois points suivants pour rendre compte de la parenté sémantique⁸ entre énoncés : l'univocité de la signification, des valeurs référentielles constantes et des variations sémantiques négligeables. Cependant, dès lors que la plurivocité est constitutive de la langue, elle précise qu'il est nécessaire d'appréhender celle-ci dans une perspective dynamique (entre deux coénonciateurs), avec une construction très largement conditionnée par les contraintes linguistiques. Ce sont précisément ces derniers aspects qui ont retenu notre attention pour notre proposition didactique puisqu'ils correspondaient, selon nous, à des situations d'enseignement particulièrement favorables à l'acquisition de la langue.

Concernant l'utilisation de la reformulation à l'école élémentaire, nous trouvons deux axes de travail principaux : le contexte d'enseignement d'une part, avec les interactions didactiques, comme nous le montrent notamment C. Garcia-Debanc et S. Volteau⁹ avec la parole de l'enseignant reformulateur, ou M. Klein-Philip¹⁰, en prenant pour exemple les élèves en difficulté scolaire sur des mécanismes spécifiques de décodage de l'écrit et pour lesquels la remédiation passe éventuellement par des formes de reformulations personnelles des consignes. Cette démarche rejoint celle préconisée par Garcia-Debanc¹¹ (1996), par Tozzi (2002) et par Le Cunff¹² (2008) qui nous rapportent également l'usage de reformulation lors des débats en classe, à partir des incitations de l'enseignant (qui reformule également) « il s'agit de la reprise de la parole de l'autre, de la manière de prendre en compte ou non, cette parole, des modalités pour que le débat soit possible et non conflictuel » ; le langage « scientifique », d'autre part, avec par exemple A. M. Löffler-Laurian¹³, qui nous précise le rôle que les reformulations successives « d'un monde matériel en un monde langagier » peuvent jouer pour « approcher une certaine vérité ». Cette vision est également partagée par Grandaty (1998¹⁴) avec l'élaboration d'une démarche explicative en sciences, et, en mathématiques, par Douaire, Charnay et Valentin (1998), avec la mise en place d'un processus de critique et d'argumentation, ou par J. P. Bernié (2005), avec l'élaboration d'une « règle », résultat de la validation des argumentations et de ses diverses reformulations.

Ainsi, nous constatons qu'à l'école élémentaire, depuis l'entrée tardive de l'oral dans les pratiques scolaires¹⁵ (plan de rénovation Rouchette (Instructions officielles Fontanet, 1972)), la reformulation n'est pas souvent intégrée au programme d'acquisition de la langue proprement dit, et qu'elle participe plutôt à la construction d'une nouvelle approche pédagogique où la dimension interactionnelle est désormais prise en compte et où la langue est présente sans constituer un objet d'enseignement particulier. Pourtant quelques expériences telles celle menée autour d'une tâche de lecture suivie de la production collective d'un résumé puis d'une production individuelle d'un texte, ont mis en lumière « l'incidence des échanges oraux sur les processus de compréhension et de production de textes » (Daunay, Delcambre, Marguet et Sauvage, 1995¹⁶), ce qui a conduit les auteurs à considérer que « [...] l'oral est, dans cette situation de travail, un intermédiaire entre formulation et reformulation, il réalise le passage

entre texte-à-lire et texte-à-écrire ». Le rôle de la prise en considération de l'oral pour l'acquisition de la langue écrite est également souligné par Lentin (1984, 1998, 2009), Auriac (2007), Cappeau (2005), Elalouf (2001), Gadet (2003) ou bien Plane (2001-2002). Cependant, l'objectif pour les uns comme pour les autres est soit du côté de la production/ compréhension écrite, soit du côté de l'acquisition de la grammaire.

Ainsi l'originalité de notre proposition réside-t-elle principalement dans les trois points suivants : premièrement, elle réintroduit de l'oral dans le monde du récit qui est, à l'école élémentaire, pratiquement exclusivement écrit. Deuxièmement, elle introduit cet oral dans le domaine de la « grammaire », lieu symbolique, s'il en est, des compétences écrites, notamment au service de l'orthographe. Troisièmement enfin, la démarche propose l'entrée par l'oral avant l'écrit, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des expériences menées, où l'oral, s'il est sollicité, l'est après l'écrit, comme une sorte de validation a posteriori de compétences avant tout scripturales.

Notre propos cherchera à démontrer que cette situation d'enseignement est plus « active » puisqu'elle correspond à des situations de production collaborative et que la charge cognitive en est nettement moins pesante. Reprenant à notre compte les propos de Fuchs¹⁷ : « S'entraîner à paraphraser, c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression », et surtout : « Plus l'élève s'est approprié ce trésor, plus “riche” est sa verbalisation, et plus grande son aisance langagière et cognitive. »

1. Notre proposition didactique

Nous souhaitons donc proposer ici une approche qui affirme le rôle prépondérant de l'expression orale dans les apprentissages en français à l'école élémentaire.

En effet, nous nous efforcerons de montrer que celle-ci ne doit pas être envisagée dans un clivage avec l'écrit comme cela est décrit dans les Instructions officielles. En outre, nous pensons qu'il est vain de la considérer uniquement sous un aspect communicationnel (qui existe d'ailleurs également à l'écrit), puisque dans chacune des interactions, la part de la maîtrise du domaine purement linguistique, à défaut d'être exclusive, peut être capitale en termes de performance également à l'oral. Ainsi, parmi les différents éléments de la langue étudiés à l'école élémentaire, le lexique et la syntaxe s'appliquent-ils également aux deux domaines de l'oral et de l'écrit. D'autre part, nous considérons qu'à défaut d'être semblables, la syntaxe et le lexique de l'oral et ceux de l'écrit ne sont pas si différents qu'il s'agisse de deux langues distinctes. Ainsi, et en dépit de certaines différences, notamment quant à la présence ou non de phénomènes de subordination ou celle de liens syntaxiques marqués (Cappeau, 2005), quant à la proportion de verbes et de noms et qui est un trait distinctif entre oral et écrit et qui a des conséquences au niveau de la syntaxe (Halliday, 1985), et aussi quant à la sélection lexicale plus générique à l'oral, nous affirmons la notion de *continuum*, développée entre autres par F. François¹⁸ ou bien encore par C. Blanche-Benveniste¹⁹. Par ailleurs, nous n'admettons pas la considération sur l'opposition écrit/langue élaborée vs parlé/langue spontanée²⁰ et qui fait apparaître l'oral comme une sous-langue. Nous rappellerons à cet égard, que certains écrits peuvent être d'un registre particulièrement relâché (par exemple les S.M.S.) alors que la langue des conférences

ou bien celle des débats d'une cour d'Assises sont d'un registre plutôt soutenu (François, Blanche-Benveniste, Gadet, Cappeau, et Savelli entre autres).

- Hypothèse 1 : Les élèves qui manipulent la langue à l'oral dans les séances d'apprentissage de maîtrise de la langue, peuvent acquérir de la sorte des compétences linguistiques habituellement envisagées uniquement à l'écrit.
- Hypothèse 2 : Les compétences acquises au niveau de l'oral par les élèves seront également transférées dans leurs productions écrites, les libérant des contraintes au niveau du discours pour mieux se focaliser sur celles du respect de la forme (et plus particulièrement le respect de l'orthographe grammaticale).

En conséquence, nous proposerons une perspective nouvelle envisagée autour d'activités telles que la reformulation où la sélection du lexique et la construction de ce que l'on veut dire jouent un rôle prépondérant. Il s'agit ainsi de créer un lien entre la langue parlée par les élèves et celle de l'école, considérant que la maîtrise d'une norme « standard » de l'oral est un prérequis fondamental pour celle de la langue écrite. De plus, nous postulons que l'accès à cette norme standard est plus simple à l'oral avec ses réajustements et ses autocorrections plus faciles à mettre en place qu'une succession de brouillons raturés où les difficultés scripturales et orthographiques viennent se rajouter à l'éventuelle difficulté de mise en mots. Car si la langue étudiée se concrétise à l'écrit, ses difficultés sont cristallisées dans l'écrit et il est souvent difficile pour un élève de revenir sur sa production écrite avec le risque d'une certaine fossilisation des erreurs. L'intérêt de l'activité orale réside dans le fait qu'il y a une validation ou une correction immédiate et que la plupart du temps, elle est le fait même de l'élève locuteur qui s'entend et qui apprend ainsi à avoir un regard distancié sur ce qu'il dit (attitude réflexive transposable à l'écrit).

En résumé, nous postulons que l'on peut apprendre à maîtriser la langue chaque fois que l'on reformule, c'est-à-dire en apprenant à dire autrement la même chose. En effet, la posture consistant à chercher à maintenir le sens d'un énoncé ou bien sa structure permet de faire travailler la langue aussi bien sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique. Cet exercice relève notamment des modes de production de l'oral (Blanche-Benveniste, 1990/2005, 18-24).

Ainsi, l'idée générale envisagée est de faire adopter une nouvelle posture aux élèves en les invitant à être attentifs aux énoncés qu'ils formulent et à leur organisation, et à rechercher la plus grande précision possible. Ces activités doivent toujours s'inscrire dans un contexte de production motivée.

Bien entendu, il s'agit d'aborder certains points linguistiques précis tels que l'organisation d'un récit (les repérages avec les connecteurs temporels ou bien logiques), ou alors les constructions nominales ou verbales, avec l'influence de la sélection lexicale au travers d'une tâche d'expression ciblée comme raconter un événement ou bien décrire un personnage.

Afin de rendre plus lisibles les différentes annotations dans les analyses et les tableaux qui vont suivre, les conventions de notation suivantes sont utilisées :

Concernant les notations grammaticales, conformément à celles de Maurice Gross, 1975, dans *Méthodes en syntaxe* :

N pour Nom	N₁ pour Complément essentiel (argument du verbe)	
No pour Nom Sujet	N₁ 1ou N₁ 2 pour Complément de même rang	
Proo pour Pronom Sujet	Nw pour Complément non essentiel	
Dét pour Déterminant	Prép pour Préposition	
V pour Verbe	Vant pour Participe Présent	
Vpp pour Participe Passé	PPadj pour Participe Passé adjectivé	
Loc Adv pour Locution Adverbiale	Conn pour Connecteur	
Autres notations :		
§ pour Information Problématique	G.N. pour Groupe Nominal	PE pour Procédure d'Enrichissement

Ainsi, selon le contexte de travail, la reformulation peut s'appliquer :

a. Dans les narrations, les comptes rendus, les débats argumentés, les exposés. Les élèves s'entraînent alors à *reformuler* un énoncé en ajoutant par exemple un Nom au Nom de départ (NaN de N, ou un Nloc ou Ntemp) au verbe.

Ex : Je vais à l'école. (Prép Dét N)

Je vais à l'école de mon quartier. (Nloc de N)

Je vais à l'école tous les jours. (ajout de Ntemp)

Dans le même esprit,

1. Ils peuvent *reformuler* un énoncé en conservant le même sens et en utilisant le plus de mots possible, notamment afin de susciter par exemple l'utilisation des subordonnées relatives.

Ex : Pierre est grand.

Pierre est un grand garçon.

Pierre est un garçon qui est de grande taille...

1. Ils peuvent *reformuler* en travaillant sur le maintien du sens en changeant la construction avec la mise en relation des verbes et de leurs substantifs et la transformation d'une phrase à deux propositions en une à proposition unique.

Ex : Mon père riait et cela me faisait plaisir.

Le fait que mon père riait me faisait plaisir.

Le rire de mon père me faisait plaisir.

1. Ils peuvent *reformuler* un énoncé avec les adjectifs les plus nombreux, les plus insolites... jouer ainsi avec les effets produits par les éventuels contrastes par rapport aux mots attendus.

Ex : Louis donne une fleur à son amie.

Le grand Louis donne une fleur magnifique à sa petite amie blonde.

Louis le malicieux donne une horrible fleur puante à son amie...

b. Dans les comptes rendus historiques ou scientifiques, ils peuvent *reformuler* en travaillant la précision du verbe et du lexique spécifique.

Ex : Ils ont fait un château fort avec des murs tout autour et une grande tour dedans.

Ils ont construit un château fort avec des murs d'enceinte et un donjon à l'intérieur.

c. Dans les récits ou bien pour montrer les différences entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, *reformuler* en travaillant sur les variations autour des registres de langue.

Ex : Mon frangin a filé une baffe à son pote.

Mon frère a donné une claque à son copain.

Mon frère a giflé son camarade.

Ou bien J'ai pas compris de quoi ça parle.

Je n'ai pas compris quel était le sujet.

Et aussi G pas compri kl était le sujet.

Ce type d'approche nécessite également en amont un travail important d'écoute de supports audio, soit des supports « authentiques » (extraits de films, chansons, émissions de radio ou de télévision), soit d'enregistrements des élèves eux-mêmes lors de moments choisis en classe, afin de leur faire prendre conscience de ce qui est dit et de la façon dont cela est exprimé.

2. L'expérimentation proposée

L'expérimentation proposée dans 3 classes de CE2 (1^{re} année du cycle 3) d'écoles élémentaires françaises (1 classe Test et 2 classes contrôles).

Les observations présentées ici porteront plus particulièrement sur l'expression du groupe nominal dans les productions à l'oral et à l'écrit des élèves d'une classe test de l'École des Écuyers à Saint-Germain-en-Laye (78), avec un public de 24 élèves de 7 à 9 ans ne présentant pas de difficultés particulières d'apprentissage et ayant le français pour langue « maternelle ». On peut relever cependant parmi eux 4 enfants à profil particulier : une élève mal entendante qui venait de réintégrer une classe « normale » après un début de scolarité en institution spécialisée (Julia), un élève ayant été maintenu à la fin du cycle 2 (Thomas M.) et deux autres au contraire dont la scolarité avait été écourtée (Raphaël et Arthur). Par ailleurs, il ne sera pas fait mention des productions de deux nouveaux élèves récemment arrivés au moment de l'expérimentation, l'une de Chine (Marie-Lou) et l'autre du Ghana (Adonaye), leur niveau de maîtrise du français notamment, ne leur permettant absolument pas d'y participer. Cette expérimentation a été menée également avec deux autres groupes contrôles pour sa partie écrite (élèves du même niveau scolaire (CE2) dans deux autres écoles : les Violettes, à Mareil-Marly (78) avec 10 élèves issus d'une classe de double niveau CE2-CM1 et les Sources, à Saint-Germain-en-Laye avec 6 élèves issus d'une classe de CE1-CE2. Là encore, il s'agit d'élèves ne présentant pas de difficulté d'apprentissage, à Mareil-Marly, ils sont issus d'un milieu plutôt favorisé, à Saint-Germain, d'un milieu multiculturel et plurilingue mais pour autant le français est pour tous leur langue « maternelle ».

a. Contexte dans lequel l'expérience a été menée :

Concernant la classe test :

- – **Observations** dans la classe test lors des séances d'expression orale ayant pour objectif l'acquisition de points linguistiques de la langue tels que la construction du groupe nominal. L'enseignante a mené dans un premier temps, un travail en amont sur le groupe nominal et ses expansions, notamment pour réfléchir à la description d'un personnage imaginaire de l'opéra-conté écrit collectivement en classe. Les élèves ont été invités à enquêter dans la littérature (plusieurs visites à la bibliothèque municipale) et à trouver chacun des personnages mythologiques ou issus de contes dont ils ont lu attentivement la description et qu'ils devaient ensuite chacun présenter à la classe. Ils ont observé la présence de détails qui rendaient le personnage terrifiant. Avec l'enseignante, ils ont classé les constructions du groupe nominal qu'ils ont rencontrées et les ont notées dans leur cahier de références (« aide à l'écrit »). Ainsi au travers des nombreuses découvertes des élèves, ont été successivement abordées de façon explicite les constructions suivantes, sans recours pour autant au métalangage, sauf pour la notion d'adjectif :
 - Dét N Adj ; Dét Adj N ; Dét Adj Adj N ; Dét Adj N Adj
 - N de N ; N à N
 - N qui/que Relative
 - N V_{pp} ou V_{ant}
- – **Production** : Dans un second temps, lors d'une séquence de production orale, ils ont imaginé eux-mêmes des personnages terrifiants (en tenant compte des observations faites précédemment autour du groupe nominal enrichi) et en ont fait la description devant le groupe. Les interventions de l'adulte se sont limitées à enregistrer les élèves les uns après les autres après leur avoir demandé s'ils étaient prêts. Concernant les classes contrôles, les élèves ont travaillé sur la notion de groupe nominal dans un contexte d'enseignement plus « traditionnel », c'est-à-dire dans une activité où l'écrit domine largement, avec des manipulations et des transformations mises en œuvre à l'oral hors contexte, hors démarche de production personnelle.

b. L'expérimentation : Classe Test et Classes Contrôles.

– Dans la classe test, les élèves ont travaillé en deux temps : la production orale puis la production écrite.

i - La production orale : Après avoir réécouté collectivement leurs productions orales, et avoir retenu celle qui recueillait l'assentiment du groupe, les élèves ont dû reformuler celle-ci à l'oral, après l'avoir réécoutée une seconde fois. Ce travail s'est déroulé collectivement, hors de la présence de l'enseignante qui prenait en charge pendant ce temps-là les deux élèves nouvellement arrivés de l'étranger. L'Énoncé Source de Simon, que nous appellerons par commodité E.S., a été unanimement choisi par le groupe.

Il s'appelle le roi Bob Bombe en fait c'est un géant qui en fait c'est une bombe mais il a des pieds une couronne et des bras et et il marche et et à chaque fois qu'il fait un pas il lance une bombe.

La consigne donnée aux élèves : « Vous devez redire cette description de Bob Bombe avec vos propres mots, de façon plus organisée, en essayant de regrouper le plus possible toutes les informations contenues dans cette histoire pour qu'elle soit plus courte. »

L'objectif était de rendre plus évidentes les **éventuelles acquisitions sur le groupe nominal et sur ses expansions possibles** qui avaient également été travaillées à l'oral précédemment, par la consigne de synthétisation (obligation de considérer toutes les informations, d'analyser leur forme, éventuellement de les transformer et de chercher à les rassembler).

C'était une sorte d'exercice inverse de celui pratiqué jusqu'alors qui imposait plutôt un enrichissement par un ajout d'informations, tandis que là, il s'agissait de concentrer les informations en les redistribuant, voire en les restructurant²¹.

ii - La production écrite : Dans un deuxième temps, l'enseignante de la classe, qui n'était pas présente lors de ce travail, a demandé aux élèves de lui écrire ce qu'ils avaient produit lors de la séance d'expression orale afin qu'elle en prenne connaissance (même consigne mais cette fois-ci à l'écrit). Cette tâche avait donc une motivation authentique puisqu'il ne s'agissait pas répéter à la même personne sous une autre forme mais de rendre compte par écrit du travail fait à l'oral.

- La reformulation des deux groupes contrôles : Parallèlement à cela, les deux autres classes du même niveau ont reformulé l'E.S., seulement à l'écrit.

Ils ont été mis dans les mêmes conditions de production que les élèves du groupe test. Ainsi, les élèves ont écouté à deux reprises l'enregistrement de cet énoncé, car il était important que les élèves s'appuient également sur de l'oral. Ils ont également parlé librement de cette courte description et de sa forme, afin de prendre conscience et de réagir sur le fait qu'il s'agissait d'une création d'un élève (pas de la langue de l'école), et que c'était une sorte de portrait. Puis ils ont exprimé les informations qu'il contenait. Celles-ci ont été notées au tableau.

Ils ont ensuite suivi exactement la même consigne que celle du groupe expérimental. Nous remarquons que cet énoncé, (que par ailleurs, nous n'aurions sans doute pas choisi a priori dès lors qu'il a recours à la métonymie (*c'est une bombe*) qui lui confère une lourdeur informative certaine, voire qui ajoute de la confusion au propos), est assez structuré avec une progression informative et que son organisation est notamment fondée sur une énumération.

Il est donc susceptible d'être reformulé par regroupement d'informations autour des verbes ou bien du groupe nominal.

Ainsi si l'on isole toutes les informations, on peut obtenir les dix phrases suivantes :

- 1- Il est géant.
- 2- Il est roi.
- 3- Il a un nom.
- 4- Le nom est Bob Bombe.
- 5- Il est une bombe\$.
- 6- Il a des pieds.
- 7- Il a des bras.
- 8- Il a une couronne.
- 9- Il marche.
- 10- Il lance des bombes.

On peut relever la reformulation interne *faire un pas* qui évite une répétition de *il marche* et qui, de plus, fait valoir la différence aspectuelle (*marcher* continu vs *faire un pas* discontinu), qui fait écho à la seconde information (*il lance une bombe*) qui a la même valeur.

Afin de structurer notre analyse comparative entre les différentes reformulations restituées, nous avons fait également un découpage de l'E. S. sur le plan syntaxique.

Nous avons fait le choix de regrouper les phrases²² autour des verbes « être, avoir et faire » :

- La description de Bob Bombe

« Ce qu'il est », si l'on considère *il s'appelle* comme un verbe copule (Furukawa, 2010²³) :

il s'appelle	le roi Bob Bombe en fait	c'est un géant qui en fait	c'est	une bombe
Pro ₀ V	Dét N ₁ Napp Loc Adv	Vprésentatif Dét N qui Loc Adv	Vprésentatif	Dét N
On observera que dans cette partie d'énoncé, on ne trouve qu'un G. N. avec Napp sinon les autres sont des G.N. simples (Dét+Nom) qui sont toujours en position postverbale.				

« Ce qu'il a »,

mais	il	a des pieds une couronne	et	des bras
Conn	Pro ₀	V Dét N ₁ Dét N ₁ '	Conn	Dét N ₁ "
Dans cette seconde partie, on notera que le verbe porte plusieurs N ₁ constitués de G.N. simples (Dét+Nom).				

- L'action de Bob Bombe

« Ce qu'il fait »,

et et	il marche	et et	à chaque fois	qu'il fait un pas il	lance une bombe
Conn	Pro ₀ V	Conn	Loc Adv	Pro ₀ V Dét N ₁ Pro ₀	V Dét N ₁
Ici, nous pouvons remarquer que le G. N. est simple (Dét + Nom) et qu'il se trouve également en position postverbale.					

i - Le recueil des corpus

Nous nous sommes donc retrouvés avec la configuration suivante :

Pour la classe test :

1. Travail en amont en situation de production orale sur le G.N. + 2. reformulation orale + 3. reformulation écrite

Vs

Pour les classes témoins :

1. Travail en amont en grammaire « traditionnelle » plus axée sur l'écrit sur le G.N. + 2. reformulation écrite

Nous avons donc recueilli les trois corpus pour la reformulation de cet E. S., corpus dans lesquels il a été ainsi possible de voir dans quelle mesure toutes les informations ont été restituées et sous quelle forme.

Concernant les productions orales, celles-ci ont été transcrites (E.R.O. pour énoncés reformulés à l'oral) et analysées par rapport à l'E.S. L'attention a été surtout portée sur les constructions nominales et sur les moyens utilisés pour les enrichir.

Les productions écrites de chacun (E.R.E. pour énoncés reformulés à l'écrit) ont été également comparées d'une part à l'E.S. mais aussi à leur propre E.R.O. afin de voir pour chaque enfant les incidences du travail à l'oral sur la production écrite et plus particulièrement le réinvestissement des constructions complexes du groupe nominal, et aussi de relever quelles éventuelles modifications intervenaient lors du passage à l'écrit par exemple dans le comportement, pour les élèves plus inhibés ou dans la stratégie de communication du fait qu'il s'agit d'écrit.

Le corpus recueilli est constitué des premiers jets, et non de productions travaillées avec corrections de l'enseignant.

Si notre analyse se porte sur ces séances de reformulation, il ne faut pas pour autant négliger le dispositif didactique qui en est le fil conducteur et notamment l'impact des situations « grammaticales » initiales, c'est-à-dire le choix de travailler « en production » la notion de G.N., comparativement à des situations pédagogiques plus classiques. Il serait vain en effet, d'affirmer que ces seules séances de reformulation permettraient de voir d'éventuelles différences significatives dans les productions des élèves, dès lors que l'on ne peut parler d'acquisition de notion qu'après un long cheminement qui passe de la phase de découverte par l'exploration, la manipulation dans des contextes différents puis enfin l'appropriation quel que soit le contexte. Il semble important de rappeler que de ce fait, à l'école, les notions sont, la plupart du temps, en cours d'acquisition.

3. Les résultats obtenus

À ce stade de la recherche, trois analyses ont été menées :

- a. La comparaison entre l'E.S. et l'E.R.O. pour les élèves de la classe test (vérification de l'hypothèse 1).
- b. La comparaison entre l'E.R.O. et l'E.R.E. pour ces mêmes élèves afin de voir si les élèves avaient eu recours aux mêmes procédés linguistiques (vérification de l'hypothèse 2).
- c. La comparaison des E.R.E. avec ceux des groupes contrôles.

Pour les restitutions écrites, l'orthographe des élèves a été maintenue.

- a. comparaison entre l'E.S. et l'E.R.O. pour les élèves de la classe test (vérification de l'hypothèse 1) :

Elle a permis de mettre en évidence les faits suivants :

- Globalement la plupart des informations ont été restituées, hormis la présence des mains/bras qui est souvent omise mais qui s'explique sans doute par l'absence d'utilité de cette information pour la compréhension du propos.

– La consigne de synthétisation a été plutôt bien suivie, c'est-à-dire que généralement, les élèves ont cherché à condenser au maximum les informations notamment par regroupement autour du nom *roi* avec utilisation du complément de nom, des adjectifs et aussi des relatives appositives. Quelques uns (Raphaël, Alexandre F.) ont utilisé également le *Vant* (devenu un « adverbe ») au lieu de la forme conjuguée pour marquer la simultanéité. La position du G. N. enrichi est le plus souvent dans la construction commençant par « C'est... [qui...] ».

- b. comparaison entre l'E.R.O. et l'E.R.E. pour ces mêmes élèves afin de voir si les élèves avaient eu recours aux mêmes procédés linguistiques (vérification de l'hypothèse 2) :

– La longueur des reformulations varie assez peu entre l'oral et l'écrit hormis Joséphine qui passe à l'écrit dans un schéma codifié d'écriture d'histoire (*Il était une fois*) et qui en oublie la consigne de départ (ce n'est plus une reformulation mais une création), Louis qui reprend aussi les codes de l'écrit (présence d'un titre, volonté d'explicitation : *ce qui explique son nom* et *on ne sais pas pourquoi* ou de relativisation : *pas comme les autres et comme tous les autres rois*), ou au contraire Thomas Mon, trop émotif à l'oral et qui est plus à l'aise à l'écrit. Ainsi quelques reformulations E.R.O. et E.R.E. sont-elles synthétisées au maximum en une ou deux phrases axées sur la description de l'état du personnage d'une part et sur son action d'autre part. Cependant, on remarque qu'un nombre important de E.R.E. sont très proches des E.R.O. (lexique et constructions syntaxiques identiques).

– Le recours à l'expansion du G. N. est assez variable mais on peut noter l'utilisation des mêmes constructions à l'écrit (adjectifs, relatives, compléments de nom). De plus, certains d'entre eux ont trouvé d'autres procédés grammaticaux dans leur E.R.E., tels que l'utilisation de formes participiales (Nicolas, Tristan) ou bien la suppression d'un verbe et le transfert de l'information dans une construction plus complexe du G.N. (utilisation de N apposés ou utilisés avec des prépositions telles que *à* ou *avec* : Arthur, Raphaël, Tristan). D'autre part, les élèves procèdent à des restructurations en modifiant les formes verbales (V_{ant} comme à l'oral, avec Tristan et Alexandre *en marchant*, *en lançant*). Ce phénomène complexe, tout comme l'utilisation de V_{pp} pour les noms, marque un niveau d'acquisition avancé avec le recours aux prédications secondes. Enfin le nombre de G. N. enrichis en position de N_0 est bien plus important à l'écrit : 12 en N_0 (pour 15 en N_1) alors qu'il n'y en avait que 4 en N_0 pour l'E.R.O.

- c. La comparaison des E.R.E. avec ceux des groupes contrôles.

Les élèves qui font partie du groupe test reformulent de façon beaucoup plus variée et relativement plus synthétique que ceux des deux groupes contrôles dont les écrits sont très stéréotypés : mêmes introducteurs (*C'est l'histoire de* ou *Il était une fois*), suivi rigoureux des informations et des verbes (généralement ils n'omettent aucune des informations notées sur le tableau), sans réelle appropriation qui pourrait être traduite par des transformations ou bien des changements de sens. Le lexique est restitué sans modifications. Les constructions enrichies du G. N. sont essentiellement des compléments de nom N de N, ou N_{app} , ou des relatives appositives dont une majorité en *qui s'appelait*. On relève très peu d'adjectifs et aucune forme participiale. La seule restructuration proposée est la suppression du *il a par* avec (Domitille, Kenza, Anne Andréa, Delphine).

i - Quelques exemples des phénomènes d'enrichissement du G.N. dans les E.R.O. (*en italiques*) et les E.R.E. du groupe test (G.T.) et des groupes contrôles (G.C.) :

- Concernant le recours aux adjectifs :

G.T. :

Nicolas :	c'est un un grand géant qui s'appelle Bob Bombe
	Dét Adj N
	Bob est un roi géant coiffé d'une couronne
	N ₀ Vcop Dét N Adj
Tristan :	<i>C'est un roi géant qui s'appelle Bob Bombe</i>
	Dét N Adj
	Le roi BobBombe est une bombe géante
	Dét N Adj
	il est couronné d' une couronne ornée de bombe,
	Dét Nagent PPadj de Nagent
Alexandre F. :	<i>Alors Bob Bombe géant roi lance des bombes en et en marchant</i>
	N ₀ Adj Napp
	Le géant roi Bobbombe et marche avec ses pied et sa couronne sur
	Dét Adj N ₀ Napp
	sa tête en lançant des bombe par ses pied
Raphaël :	<i>c'est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds</i>
	Dét Adj N
	Bob-bombe est un géant roi qui marche avec des pied
	Dét Adj N

Chez Raphaël, Joséphine, Alexandre F. ou Thomas Mon, l'adjectif *géant* est antéposé comme le serait son hyperonyme *grand* (phénomène d'hyper-généralisation ?)

Arthur :	Quand il marche avec ses pieds géants* il lance des bombes.
	Détposs Nw Adj

un glissement d'information a eu lieu dans la construction du G. N. puisque l'adjectif qualificatif s'applique aux pieds et non à l'individu en entier.

G.C. :

Thierry :	Bob bombe est un roi géant .
-----------	-------------------------------------

	Dét N1 Adj
Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et
	Dét N Napp Adj
	une couronne

- Concernant le recours aux compléments du nom :

G.T. :

Joséphine :	Il était une fois un Bob-bombe du nom de Roi Bob-Bombe
3 N de N dont 1 N _{app}	Dét N du N de N N _{app}
Louis :	Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autres,
	Dét Adj N ₀ N _{app}
Tristan :	Le roi Bob-Bombe est une bombe géante
	Dét N ₀ N _{app}
Alexandre F. :	Alors Bob bombe géant roi lance des bombes en et en marchant
	N ₀ Adj N _{app}

G.C. :

Kenza :	C'est un géant avec des bras, des pieds, une couronne,
	Dét N1 avec Dét N Dét N ₁ Dét N ₂
Anne Andréa :	C'est un géant avec des bras, des jambes* et une couronne.
	Dét N ₁ avec Dét N Dét N ₁ et Dét N ₂

* erreur de substitution avec *jambes* pour *pieds*, car il répond aux mêmes critères sémantiques que *bras*.

- Concernant le recours à des prédications secondes :

– Les relatives appositives :

G.T. :

Joséphine :	c'est un un un géant roi qui s'appelle Bob bomb qui
	V N1
Nicolas :	c'est un un grand géant qui s'appelle Bob bombe qui
	V N1

Thomas Mon :	c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles , qui
	V Dét N1
Tristan :	C'est un roi géant qui s'appelle Bob bombe
	Dét N Adj qui V N1
Raphaël :	c'est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds qui
	V Dét N1

G.C. :

Januusa :	C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Le roi Bob Bombe , Qui
	V Dét N1 N1 App
Kenza :	C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Bob bombe car c'est une bombe, Qui
	V N1
Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne qui
	V Dét N1 Dét N1 1 et Dét N2 1

* Seuls 2 élèves ont recours à d'autres formes de relatives (qui ne sont pas prédictives).

– une relative explicative :

G.T. :

Louis :	Roi bombe qui est un géant et qui s'appelle Bob a des a des pieds qui
	Vcop Dét N et qui V N1

– une relative déterminative :

G.C. :

Thomas :	Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne qui
	V Dét N1 Dét N'1 et Dét N2 1

– Les participes passés :

G.T. :

Tristan :	il est couronné d'une couronne ornée de bombe ,
	Pro ₀ Vcop Vpp d'Dét Nagent PPadj de Nagent
Nicolas :	Bob est un roi géant coiffé d'une couronne
	N ₀ Vcop Dét N Adj Vpp d'Dét Nagent

Thomas Mon :	c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles.
	Dét Adj N PPadj

De plus, nous pouvons trouver dans les E.R.O. et dans les E.R.E. du G.T.,

• Au niveau du choix lexical :

a. des substitutions par parallélisme sémantique : l'utilisation de *des mains* qui est une erreur de substitution classique chez les enfants pour *des bras*. Nous pouvons supposer que c'est parce qu'il s'agit d'un nom qui répond aux mêmes critères sémantiques que *pieds*, tandis que *bras* correspondrait à *jambes* ;

G.T. :

Joséphine :	il a des pieds des mains une couronne
Thomas Mon :	c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles.

b. des substitutions par hyponymie de la forme verbale (adaptation au contexte) ;

G.T. :

Nicolas :	Bob est un roi géant coifé d'une courone Coifé vs il a
Arthur :	Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne. porte vs il a

Et aussi d'autres procédés :

– La comparaison :

G.T. :

Louis :	Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autre ,
Arthur :	Bob Bombe Bob Bombe comme tous les rois a une couronne Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne.

ii. Quelques E.R.O. et E.R.E. tirés du corpus des élèves de CE2 de la classe test :

Joséphine :	<p><i>c'est un un un géant roi qui s'appelle Bob Bombe il a des pieds des mains une couronne et quand il marche il lance des bombes Il était une fois un Bob-bombe du nom de Roi Bob-Bombe on l'appellait comme ça parce qu'il était le plus grand de tous, il vivait avec sa famille sur l'île de Mario. Un jour qu'elle qu'un lui dit « tu es trop grand alors tu ne vois pas et du nous marche dessus ». Le Roi Bob-Bombe devint rouge de colère. Il transforma les bob-bombes en bombe ils devinrent s'est serviteurs et quand il n'est pas content il lances les bob-bombes qui éclate sur son ennemie.</i></p> <p><i>Louis : Roi bombe qui est un géant et qui s'appelle Bob a des a des pieds à chaque fois qu'il ma qu'il marche il lance des bombes et il a une couronne sur sa tête Le roi Bob Boum Le géant roi Bob Boum est un roi pas comme les autre, à chaque foi qu'il marche il lance des bombe ce qui explique son nom. Ses bras son tous petit on ne sais pas pourquoi et comme tous les autre roi il a une courone.</i></p> <p><i>Thomas Mon : C'est c'est un [endroit/roi] qui s'appelle Bob Bombe qui qui lance des bombes avec ses pieds il a une couronne sur sa tête et il est géant et il marche et quand il marche il lance des bombes c'est une géant roi couronné avec des mains et des pieds qui lancent des bonles.</i></p>
Nicolas :	<p><i>c'est un un grand géant qui s'appelle Bob Bombe pieds il a des pieds et il lance des et il a des pieds et quand il marche il lance des bombes il a une couronne sur sa tête Bob est un roi géant coifé d'une courione et quand il marche sur ses pied il lanse des bombe et il a des moustaches.</i></p> <p><i>Tristan : C'est un roi géant qui s'appelle Bob Bombe ses pieds lui servent à lancer des bombes il a une couronne Le roi Bob-Bombe est une bombe géante il est couronné d'une couronne ornée de bombe, en marchant il lance des bombes</i></p> <p><i>Arthur : Bob Bombe Bob Bombe comme tous les rois a une couronne il est géant il lance des bombes et il marche avec ses pieds Bob-bombe comme tous les rois porte une couronne. Quand il marche avec ses pieds géants Il lance des bombes.</i></p> <p><i>Raphaël : c'est un géant roi qui lance des bombes en marchant sur ses pieds Bob-bombe est un géant roi qui marche avec des pied il a une crouonne et il lance des bombes</i></p> <p><i>Alexandre F : Alors Bob Bombe géant roi lance des bombes en et en marchant Le géant roi Bob-bombe et marche avec ses pied et sa couronne sur sa tête en lançant des bombe par ses pied.</i></p>

iii. Quelques E. R. E. tirés du corpus des élèves de CE2 des classes contrôles :

Rappel : il ne s'agit ici que d'un corpus d'écrits, sans travail de reformulation orale préalable.

Domitille :	<p><i>Il était une fois un roi. Il s'appellait Bob bombe. Bob bombe était en faite un géant, il portait une couronne. Et à chaque fois qu'il marche il lance une bombe avec ses bras et ses pieds.</i></p> <p><i>Januusa : C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Le roi Bob Bombe. C'est un géant, il a des bras, des pieds et une courrone et il marche. À chaque fois qu'il fait un pas il lance un bombe.</i></p> <p><i>Kenza : C'est l'histoire d'un roi qui s'appelle Bob bombe car c'est une bombe. C'est un géant avec des bras, des pieds, une coronne, Et il marche. D'est qu'il fait un pas il lence une bombe.</i></p> <p><i>Anne Andréa : Bob Bombe est un roi mais enfaite il est une bombe. C'est un géant avec des bras, des jambes et une couronne. Quand il marche, il lance des bombes.</i></p> <p><i>Thierry : Bob bombe est un roi géant. Il a une couronne, des bras et des pieds. Quand il marche il lance une bombe.</i></p> <p><i>Thomas : Bob bombe est un roi bombe géant qui a des bras des pieds et une couronne et quands il marche il envoie des bombe</i></p>
-------------	--

Récapitulatif des constructions nominales trouvées à l'oral et à l'écrit

Pour la classe test					
	Constructions :	Dét. N et Adj.	Dét. N qui Prop.	Dét. N de N ;	Dét. N Vpp
		et ses variantes	relative	Dét. N à N	
				Dét. N avec N	
				Dét. N Napp	
ORAL	Sur 21 restitutions	9 adjectifs :	17 propositions	8 compléments de	Pas de participe
	à l'oral		relatives dans 14	nom :	passé
			énoncés différents :		
		1 <i>grand</i> appliqué	9 <i>C'est qui... qui s'appeler</i>	8 N Napp	
		à un <i>géant</i>	3 <i>qui lancer</i>	<i>roi Bob Bombe</i>	
		8 <i>géant</i> appliqués	3 <i>qui avoir</i>	<i>Bob Bombe roi</i>	
		à un <i>roi</i>	1 <i>qui s'appeler</i>		
			1 <i>qui être</i>		
	Nombre d'élèves	9 élèves	14 élèves	8 élèves	0 élève
	utilisant des PE				
	du GN				

ÉCRIT	Sur 24 restitutions à l'écrit	12 adjectifs :	9 propositions relatives :	21 compléments de nom dans 17 énoncés différents :	3 participes passés
		11 géant	3 qui s'appeler	2 N de N du nom	Un roi géant coiffé
		dont appliqués	2 qui avoir	du roi	d'une couronne
		à un roi	2 qui être	17 N Njuxt Bob	Une géant roi
		2 appliqués à	1 qui marcher	Bombe appliqué	couronné avec
		une bombe	1 qui lancer	à roi	des mains et
		1 appliqué		1 N avec N	des pieds
		à ses pieds		avec des mains	Une couronne
		1 petits appliqué		et des pieds	ornée de bombes
		à des bras		1 N à N à couronne	
	Nombre d'élèves	12 élèves	9 élèves	17 élèves	3 élèves
	utilisant des PE				
	du GN				
	Pour les classes contrôles				
ÉCRIT	Sur 16 restitutions à l'écrit	3 adjectifs :	12 propositions relatives dans 10 énoncés restitués :	8 (13) compléments de nom dans 4 (8) énoncés restitués* :	Pas de participe passé
		3 géant appliqués	8 qui s'appeler	[5 N de N	
		à un roi	1 qui avoir	L'histoire d'un roi	
			2 qui être	qui...]	
			1 qui ressembler	2 N Napp roi Bob	
				Bombe/ roi bombe	
				6 N avec N	
				un géant avec des	
				bras, des jambes/	
				des pieds et une	
				couronne	

	Nombre d'élèves utilisant des PE du GN	3 élèves	10 élèves	4 élèves	0 élève
--	---	----------	-----------	----------	---------

* Concernant les N de N issus de l'expression rituelle

c'est l'histoire de, il ne s'agit pas ici de concentration d'information autour d'un noyau nominal prédicatif. Nous ne les comptabiliserons donc pas dans nos statistiques.

4. Conclusion

Même si ces résultats sont à considérer avec prudence puisque les données recueillies sont par essence, plurifactorielles (dimension psychoaffective de toute tâche, dimension contextuelle et temporelle, dimension didactique basée sur une double démarche de recours à l'oral), cette expérimentation aura permis de constater les points suivants : La plupart des E.R.O. tiennent compte des contraintes de synthétisation données dans la consigne et on observe parfois des procédés assez élaborés qui conjuguent fréquemment au moins deux procédés d'enrichissement du G.N. (11 occurrences sur 21) et seulement 2 restitutions n'en comporteront aucun. On notera par ailleurs que la langue utilisée par les élèves respecte assez bien les contraintes de la langue scolaire qui est attendue. Il semble tout à fait envisageable de penser que le travail fait en amont à l'oral, notamment autour de la construction du groupe nominal et des différents moyens linguistiques à disposition pour l'enrichir, intervient de façon non négligeable sur ces résultats. Ces élèves semblent à l'aise dans leur oralité. De plus, ils ont répondu aux sollicitations les uns après les autres, chacun prenant son tour de paroles après avoir entendu les autres, et après avoir élaboré plusieurs brouillons de son énoncé. Les E.R.E. des mêmes élèves font apparaître un niveau de compétence de reformulation assez élaboré, tant au niveau du G.N. qu'au niveau de l'utilisation du contenu sémantique des verbes. Outre le fait qu'il s'agit pour eux d'un exercice déjà familier, leur capacité de reformulation semble encore plus accomplie qu'à l'oral (jusqu'à la combinaison de 4 procédés dans le G.N.), avec le recours à des restructurations complexes pour atteindre une synthétisation maximale. Le lexique devient, pour certains élèves, très précis. Pour autant, sauf quelques cas particuliers, pour la plupart, le passage à l'écrit apparaît dans un *continuum* attendu. Nous rappellerons ici que l'oral dont il est question est un oral non spontané, et dont la forme est proche de celle de l'écrit (pas de trace de la grammaire de l'oral telle que Blanche-Benveniste la décrit). Le point fort de cette classe semble donc être l'aisance et la liberté d'expression dont les élèves font preuve. Les E.R.E. des groupes contrôles présentent une variété nettement moins grande de procédés de reformulation (changements lexicaux quasi-inexistants et très peu de restructurations). Au niveau de la synthétisation, aucun d'entre eux n'a réduit à une seule phrase le contenu de cet énoncé et seul un élève a eu recours à plus d'un procédé d'enrichissement du G.N. Face à une tâche écrite, et dès lors ils n'ont pas particulièrement élaboré à l'oral de connaissances linguistiques, leur production reste très fidèle à l'E.S. Ils ne semblent pas en mesure de transférer de façon active les acquisitions faites lors de leurs leçons de grammaire. Nous avons donc pu mettre en évidence, dans ce contexte précis, la relation possible entre les modalités d'un apprentissage et ses performances. Le travail à l'oral semble bel et bien avoir permis de rendre conscients les élèves de ce qu'ils pouvaient dire et des moyens nécessaires pour y parvenir. Ils paraissent avoir intégré de façon

plus active des notions linguistiques qui sont le plus souvent cantonnées à des exercices de grammaire et auxquelles ils n'ont presque jamais recours spontanément dans leur production orale et écrite. Bien entendu, cette expérience ne touchant qu'un nombre restreint d'élèves dans un contexte donné, il serait intéressant de poursuivre cette recherche et de l'approfondir afin de permettre de mettre au jour ses éventuels bénéfices. De plus, il serait intéressant de refaire cette expérience en interrogeant l'éventuelle réversibilité du dispositif et en commençant par la production écrite, par définition beaucoup plus normative. Puisque, comme nous le rappellent les nouveaux programmes officiels de 2007²⁴, il s'agit « de permettre à tous les élèves d'exprimer leur pensée au plus juste de leurs intentions ».

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE C., 1990, *Le français parlé, Études grammaticales*, 2005, Paris, C.N.R.S. éditions, coll. « Sciences du langage ».
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2000, *Approche de la langue parlée en français*, Ophrys.
- BERNIÉ J. P., 2005, « Produire une règle mathématique : quel oral, pour quel objet de savoir ? Une perspective de recomposition pour la discipline français », in *L'oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités*, J. F. Halté & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan.
- DAUNAY B., DELCAMBRE I., MARGUET S. & SAUVAGE C., 1995, « Pratiques de l'oral dans le travail de groupe », *Recherches no 22, Parler*, Lille, AFEF, 1-94.
- FRANÇOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeu et variations des figures du sens*, Paris, Nathan Pédagogie, coll. « Théories et Pratiques ».
- FUCHS C., 1994, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- GARCIA-DEBANC C., 1996, « Quand les élèves de CM1 argumentent », in *langue française n°112*, 50-66.
- GARCIA-DEBANC C., 2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel, influence Volteau. S des objets enseignés sur les types de reformulation », in *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Perspectives en éducation et formation », 191-212.
- GRANDATY M., 1998, « Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 », in *L'oral pour apprendre*, Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n° 17, I.N.R.P., 109-126.
- GROSS M., 1975, *Méthodes en syntaxe, Le régime des constructions complétives*, Paris, Hermann.
- GROSSMANN F. & PLANE S., 2008, *Lexique et production verbale, vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « éducation et didactiques ».
- HALTÉ J. F., 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF.

- HALTÉ J. F. & RISPAIL M. (dir.), 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- KLEIN-PHILIP M., 2005, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue : une interaction nécessaire entre l'oral et l'écrit en milieu scolaire », in *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, J. F. Halté & M. Rispail (dir.), Paris, L'Harmattan.
- LE CUNFF C., 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », in *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques*, M. Schuwer, M. C. Le Bot & E. Richard (dir.), Rennes, P.U.R., 203-219.
- LOFFLER-LAURIAN A. M., 1984, « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », in *Langue française*, vol. 64, no 1, *Français technique et scientifique : reformulation, enseignement*, 109-125.
- MARTINOT C., 1994, *La reformulation dans les productions orales de définitions et explications*, thèse de doctorat (dir. B. N. Grunig), Université Paris VIII.
- MARTINOT C., 2000, « Étude comparative des processus de reformulation chez les enfants de 5 à 11 ans », *Langages* no 140, C. L. N., 92-123.
- MARTINOT C., 2003 a, « Pour une linguistique de l'acquisition, la Reformulation : du concept descriptif au concept explicatif », *Langage & société* no 104, 147-151.
- MARTINOT C., 2003 b, « Les acquisitions tardives en français langue maternelle », in *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, C. Martinot & A. Ibrahim (éd.), Paris, Kimé.
- MARTINOT C., 2006, « Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage ? Acquisition du lexique en contexte scolaire », *Mélanges CRAPEL*, n°29, C.L.N., 29-39.
- NORMAND C., 1987, « Des mots sous et sur les mots », in *La reformulation, pratiques, problèmes, propositions. Études de linguistique appliquée*, n°68, C. Normand (dir.), Paris, Didier Érudition, 5-12.
- RIEGEL M., PELLAT J. C. & RIOUL R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, 4^e édition, 2009, Paris, PUF, coll. « Quadrige ».
- WILMET M., 2003, *Grammaire critique du français*, 3^e édition, De Boeck & Larcier (dir.), Bruxelles, Duculot.

NOTES

1. Par reformulation, nous entendons ici principalement la capacité à produire une paraphrase sémantique. Nous reprendrons également à notre compte la définition de Martinot (1994 ; 2003 a) qui introduit plusieurs types de reformulations selon leur « distance » face à l'énoncé source.
2. Haut Conseil de l'Éducation : si « 60 % ont des résultats acceptables ou satisfaisants, plusieurs constats récents ont ainsi noté la baisse de leur maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. 25 % ont des acquis fragiles [...] faute de connaissances linguistiques (lexique, grammaire) et culturelles suffisantes [...] 15 % connaissent des difficultés sévères ou très sévères. Leurs lacunes sont diverses : lexique très limité, difficultés de compréhension, repères méthodologiques et culturels très insuffisants. »
3. *Progress in International Reading Literacy Study*, qui évalue les compétences en lecture après les quatre années de scolarité obligatoire dans la plupart des pays développés et qui place la France en 2006 à la 30^e position sur 46 avec un fléchissement des résultats par rapport à 2001.

4. Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves en mathématiques, en culture scientifique et en compréhension de l'écrit, mené tous les 3 ans depuis 2000 au sein de l'O.C.D.E. dans une cinquantaine de pays, pour un public de collégiens/ lycéens de 15 ans qui établissent que les résultats des Français en 2006 sont en baisse depuis 2000, avec un niveau à peine supérieur à celui de la moyenne des participants.
5. *Mélanges Crapel*, n°29, 29-30.
6. 2. C. LE CUNFF, 2008, 204.
7. 3. C. NORMAND, 1987, 6.
8. Parenté sémantique : résultat dynamique du jeu entre déformabilité et stabilité (FUCHS, 173).
9. C. GARCIA-DEBANC & S. VOLTEAU, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, 2008.
10. M. KLEIN-PHILIP, 2005, « Influence du dialogue pédagogique dans le processus de compréhension de la langue : une interaction nécessaire entre l'oral et l'écrit en milieu scolaire », 169-180.
11. C. GARCIA-DEBANC, 1996, « Quand les élèves de CM1 argumentent », 50-66.
12. C. LE CUNFF, 2008, « Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », 203-219.
13. A. M. LOFFLER-LAURIAN, « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction », 109-125.
14. « Apprendre l'écrit ; place de l'oral », in *L'oral pour apprendre*, 109-126.
15. L'oral est un « produit tardif de la culture scolaire » J. DOLZ & B. SCHNEUWLY, 1998.
16. B. DAUNAY, I. DELCAMBRE, S. MARGUET & C. SAUVAGE, 1995 « Pratiques de l'oral dans le travail de groupe », 1-94.
17. C. FUCHS, 1994, *Paraphrase et énonciation*, 12.
18. F. FRANÇOIS, 1993, *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeu et variations des figures du sens*.
19. C. BLANCHE-BENVENISTE, 2000, *Approches de la langue parlée en français*, 35-36.
20. *Ibid.*, 9-10.
21. Restructuration : énoncé paraphrastique dont la structure est différente de l'énoncé source et dont le lexique est identique (GROSS, 1975, 142-143).
22. Nous entendons par phrase la définition de Grevisse (1986, § 210) : « La phrase est l'unité de communication linguistique : c'est la suite phonique minimale par laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur. » Ainsi, si ce terme n'est pas reconnu à l'oral, il représente ici un énoncé qui se suffit à lui-même. Ex : il s'appelle le roi Bob Bombe (phrase « standard »), ou bien en fait c'est un géant qui (phrase interrompue par une autocorrection).
23. Conférence du 7 juillet 2010 au Colloque international sur « La complexité en langue et son acquisition », Paris-Descartes.
24. B. O. n° 3 du 18 janvier 2007.

RÉSUMÉS

Cet article rend compte d'une expérimentation menée auprès de trois groupes d'élèves de 79 ans dans trois écoles élémentaires françaises. Nous avons étudié leurs compétences en production orale et/ou écrite à travers un exercice de reformulation synthétique de la production orale de l'un d'entre eux. Nous avons comparé les résultats de la classe test avec ceux des deux classes

contrôles. Les élèves de la classe test avaient mené au préalable un travail à l'oral à propos des constructions nominales pour créer des personnages terrifiants dans le cadre d'un projet d'écriture. Ils ont d'abord reformulé à l'oral la description d'un personnage imaginé par un de leurs camarades. Ils l'ont ensuite reformulée à l'écrit afin d'informer leur enseignante absente lors de l'exercice oral. Pour les classes témoins, il ne s'est agi que de la reformulation écrite de cette même description orale. Nous avons ainsi remarqué des différences dans la restitution des informations et notamment dans la capacité des élèves du groupe test à produire des énoncés reformulés contenant des groupes nominaux enrichis, tant à l'oral qu'à l'écrit, énoncés différents de ceux produits par les deux groupes contrôles qui n'avaient pas abordé les constructions nominales à l'oral. Ceci a également montré que les procédures investies à l'oral pouvaient être transférées à l'écrit, qui en était par conséquent amélioré.

This article describes an experiment conducted with three groups of pupils aged 79 in three French elementary schools. We studied their oral and/or written production skills through the oral or written reproduction of the original telling that one of them delivered. We compared the results in the test group with those of the control group. Previously, test group pupils had been working orally on nominal constructions within a writing project by exploring how to evoke terrifying characters. After listening to every one's individual evocation, they picked one they could agree on and were asked to give a detailed description of him. They also did a written version for the teacher who was kept out of the room during the oral retelling. For the control groups, it was just a written rewording of the oral description. Differences were noticed in the restitution of the information. For instance, there was a greater capacity for pupils in the test group to reformulate in a different and more creative way, with enriched nominal groups, both in their oral and/or written performance, as opposed to those who had never worked on nominal constructions orally. Another conclusion was that there was a payoff from the investment in the oral process that spilled over into the written versions which ended up being of a higher standard.

INDEX

Keywords : Didactic, Elementary School, Oral, Reformulation, Written

Mots-clés : didactique, école élémentaire, écrit, oral, reformulation

AUTEUR

ANNE PÉGAZ-PAQUET

Université Paris Descartes — Modyco, U.M.R. 7114