

## Étude comparative oral/écrit des procédures de reformulation effectuées par des étudiants de 18 à 20 ans (FLM, FLS, FLE).

Valérie Lambert<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>EA4509, Sorbonne Université, 1 rue Victor Cousin, 75005 Paris, France

**Résumé.** Cette étude compare pour la première fois les procédures de reformulation effectuées à l'oral à celles produites à l'écrit une semaine après lors d'une tâche de restitution d'une histoire appelée « texte source » (TS) (Martinot, 2018), chez quinze étudiants. Elle a pour objectif d'analyser l'organisation prédictive résultant de chaque mode de restitution (Berrendonner, 2004) : le contenu informatif restitué est-il le même à l'oral et à l'écrit ? En analysant les processus de transformation mis en œuvre par les étudiants selon le cadre théorique harrissien (Harris, 2007), nous observerons si les procédures de reformulation utilisées à l'oral tendent vers une simplification des prédictions sources tandis qu'à l'écrit, les étudiants tentent de maintenir leur degré de complexité. Les résultats nous permettront d'observer le degré de maîtrise de la langue parlée et écrite chez ces étudiants. Enfin, les stratégies mises en place par ces derniers pour produire leur écrit lors de la seconde passation seront étudiées, en tentant de repérer si les scripteurs s'appuient ou non sur leur propre restitution orale antérieure (Vénérin, 2017). Ce résultat fournira des informations sur la manière d'améliorer l'expression écrite grâce à l'oral.

**Abstract.** Oral/written comparative study of reformulation procedures performed by students aged from 18 to 20 (FLM, FLS, FLE). This study compares for the first time orally performed reformulation procedures to those produced in writing a week later during the task of recreating a story called "the source text" (TS) (Martinot, 2018), among fifteen students. Its purpose is to analyze the predicative structure resulting from each mode of restitution (Berrendonner, 2004) : is the information content restored the same orally and in writing ? By analyzing the transformation processes produced by students in the harrissian theoretical framework (Harris, 2007), we will observe whether the reformulation procedures used orally tend towards a simplification of source predicates while in writing, students try to maintain their level of complexity. The results will allow us to observe the level of proficiency in spoken and written languages among these students. Finally, the strategies developed by these to produce their writing during the second pass will be studied, by trying to identify whether or not the writers rely on their own

---

\* val.lambert2003@gmail.com

previous oral restitution (Vénérin, 2017). This result will provide information on how to improve written expression through speaking.

S'inscrivant dans le projet international intitulé *Les procédures de reformulation : outil d'appropriation de la langue maternelle et étrangère, à l'oral et à l'écrit*, coordonné depuis 2019 par Claire Martinot, cette recherche, menée auprès de mes étudiants, se propose de comparer pour la première fois les procédures de reformulation effectuées à l'oral et à l'écrit chez de jeunes adultes âgés de 18 à 20 ans en section BTS (brevet de technicien supérieur) « systèmes numériques » d'un lycée de la banlieue nord de Paris, lors d'une tâche de restitution d'une histoire appelée « texte source » (TS). Celle-ci sera d'abord faite à l'oral (TS1) et une semaine après à l'écrit (TS2), dans des conditions expérimentales similaires.

Si ce principe de reformulation a jusqu'à présent été illustré à l'oral auprès d'enfants de 4 à 14 ans dans deux projets intitulés *Acquisition et Reformulation* (Martinot et Ibrahim, 2003), et *Acquisition de la complexité linguistique de 6 à 14 ans* (Martinot et al., 2018), entre 2013 et 2018, celui-ci n'a pas encore été appliqué à des restitutions écrites produites chez de jeunes adultes.

L'analyse des reformulations sur laquelle les résultats seront fondés consiste à repérer le changement majeur qu'un locuteur-scripteur introduit lors de sa reformulation des prédictions du texte source selon le cadre théorique harrissien (Harris, 2007). En cela, cette étude comparative permettra d'approfondir les recherches à travers les objectifs suivants :

- analyser l'organisation prédicative résultant de chaque mode de restitution. Cette recherche pose en effet la question de l'influence éventuelle de la forme sur le sens : la forme orale et la forme écrite de la langue peuvent-elles véhiculer exactement les mêmes informations ? Car même si la grammaire de l'oral et de l'écrit est en grande partie la même (Cappeau, 2018 ; Ibrahim, 2014), l'organisation prédicative qu'adopte un locuteur pour raconter une histoire se réalise différemment selon que le récit est produit à l'oral ou à l'écrit (Koch et Oesterreicher, 2001).

- analyser les processus de transformation mis en œuvre par les étudiants et la reformulation des phénomènes linguistiques complexes. Les résultats permettront de nous interroger sur le degré de maîtrise de la langue parlée et écrite chez ces jeunes adultes (Barré-de Miniac, 2000).

- étudier quelles stratégies sont mises en place par les étudiants pour produire leur écrit lors de la seconde passation. Cette analyse offrira des informations sur la manière d'améliorer l'expression écrite des élèves en pensant l'interaction oral/écrit.

À travers l'étude comparative de reformulations orales et écrites, nous tenterons ainsi de vérifier les hypothèses suivantes, si :

- le contenu informatif restitué est le même à l'oral et à l'écrit ;
- les procédures de reformulation utilisées à l'oral tendent vers une simplification des prédictions sources tandis qu'à l'écrit, les étudiants tentent de maintenir leur degré de complexité ;
- de nouvelles procédures de reformulation s'ajoutent à celles déjà identifiées chez les enfants, comme on peut s'y attendre.

Après avoir expliqué comment a été mis en place le protocole expérimental pour constituer le corpus, nous analyserons comment cette étude comparative permet d'observer des mouvements reformulateurs qui semblent propres au medium (Béguelin, 1998, Berrendonner, 2004, Cappeau, 2018 : 415). Enfin, d'un point de vue didactique, nous étudierons quelles stratégies sont mises en place par les étudiants pour produire leur écrit (Vénérin, 2017).

# 1 Mise en place du protocole expérimental et constitution des corpus

## 1.1 Choix du texte source

Le texte source (TS) est identique à celui utilisé pour le projet initial sur l'acquisition et la reformulation chez les enfants de 4 à 10 ans. Notre étude se fondera donc sur la restitution de la même histoire, *Tom et Julie*, écrite en français par Claire Martinot :

Tom et Julie

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

**Fig. 1.** Texte source *Tom et Julie*.

Proposer à de jeunes adultes de 19 ans un texte narratif utilisé avec des enfants peut apparaître étonnant. Plusieurs raisons expliquent ce choix. Les étudiants, très enthousiastes à l'idée de participer au projet mais peu habitués à restituer des histoires, ont estimé que le texte était assez long et n'ont pas considéré cette tâche aisée à réaliser. Par ailleurs, ce texte comporte plusieurs avantages. Il garantit un point de départ commun à toutes les restitutions. Le repérage du passage systématique de la source à la reformulation ainsi facilité va permettre l'observation et la comparaison. Ce récit contient un grand nombre de phénomènes linguistiques complexes sur les plans lexicaux, sémantiques et syntaxiques : il comprend des propositions subordonnées relatives explicatives et déterminatives, des compléments circonstanciels de temps antéposés, des réductions de prédications sous forme de gérondif ou de complément prépositionnel, des formes passives, des noms complexes (*N de N*), des noms et adjectifs opérateurs, des propositions subordonnées consécutives, une métaphore. Son contenu informatif étant cependant parfaitement accessible, les étudiants pourront le reformuler en fonction de leurs compétences lexicales et grammaticales sans être gênés par des difficultés de compréhension. En effet, ces locuteurs-scripteurs,

représentatifs de l'hétérogénéité des profils qui composent une classe de BTS, connaissent des difficultés plus ou moins accentuées en langue : certains sont francophones natifs, d'autres sont francophones du fait de leur scolarisation et ont encore des difficultés dans la maîtrise du français (Perdue, 2000 ; Selinker, 1972). Demander de restituer un texte peu accessible aux niveaux sémantique et syntaxique entraînerait des lacunes trop nombreuses dans la restitution. Enfin, support pour le projet initial, il permettra de comparer nos résultats avec ceux qui sont disponibles pour les locuteurs-scripteurs plus jeunes.

## 1.2 Recueil des corpus

### 1.1.1 À l'oral

Cette étude ayant également un objectif didactique, il était important de se rapprocher des conditions naturelles d'un cours, qui commence généralement par des échanges oraux avec les étudiants avant d'en venir à la production d'écrits. Nous avons donc décidé de commencer par recueillir le corpus à l'oral. Installée dans une salle du lycée, je lis une seule fois l'histoire (TS1) à chaque étudiant de manière individuelle, après avoir annoncé la consigne suivante : « Je vais vous lire une histoire. Écoutez-la attentivement afin de pouvoir me la raconter à votre tour. Essayez de ne rien oublier. Vous pouvez utiliser vos propres mots » (Martinot et Lambert, 2022). Dès la fin de la lecture, je demande à ce dernier de me raconter la même histoire à sa manière. Les énoncés produits par l'étudiant sont enregistrés sur un dictaphone.

Les enregistrements ainsi obtenus sont transcrits. La convention appliquée à notre corpus est celle mise au point par Claire Blanche Benveniste (2000 : 24-34) qui prend pour base l'écriture orthographique : on écrit, quelle que soit la prononciation que l'on a, avec l'orthographe conventionnelle, contrairement à l'A.P.I. (Alphabet phonétique international) qui ne fait apparaître que les phonèmes prononcés.

Donc c'est l'histoire de Tom et Julie et euh donc Tom rentrait dans sa salle de classe et la maîtresse est venue euh un peu plus tard que prévu avec une fille qui s'appelait donc euh Julie elle lui tendait la main et euh elle lui a demandé de s'asseoir à côté de Tom parce qu'il y avait une place de libre et donc elle s'est assise à côté de lui -

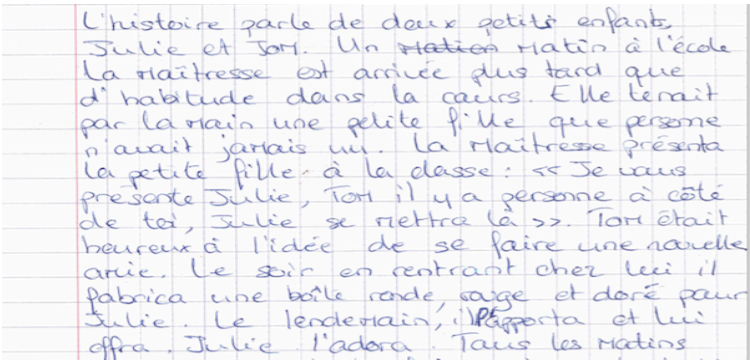
**Fig. 2.** Extrait de la transcription de la restitution orale (RO) de Riadh.

Les marques d'oralité comme les hésitations *euh* apparaissent également afin de rester le plus fidèle possible à la restitution orale. Appartenant à l'écrit et indiquant une interprétation de la part du transcripteur, la ponctuation n'est pas rétablie : d'autres signes sont adoptés pour indiquer les pauses comme le tiret, un tiret symbolisant une pause courte et deux tirets une pause plus longue. Les majuscules sont conservées uniquement pour le premier mot et les noms propres.

### 1.1.2 À l'écrit

Le dispositif est pratiquement identique à celui de l'oral. Je procède à la lecture du conte à l'ensemble des étudiants (TS2) une semaine après la passation orale, en donnant la même consigne. Ces derniers restituent alors tout de suite après la même histoire à l'écrit d'un premier jet, sans travail de réécriture.

Les copies récupérées sont saisies par traitement de texte et conservent les fautes d'orthographe ou les ratures, comme nous pouvons l'observer à travers la restitution écrite (RE) de Charline.



L'histoire parle de deux petits enfants, Julie et Tom. Un ~~matin~~ matin à l'école la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude dans la cours. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait jamais vu. La maîtresse présenta la petite fille à la classe : « Je vous présente Julie, Tom il y a personne à côté de toi, Julie se mettra là ». Tom était heureux à l'idée de se faire une nouvelle amie. Le soir en rentrant chez lui il fabrika une boîte ronde, rouge et doré pour Julie. Le lendemain, il l'apporta et lui offra. Julie l'adora. Tous les matins

Fig. 3. Extrait de la RE de Charline et de la transcription de sa copie.

Avant de pouvoir analyser et comparer les corpus constitués à l'oral et à l'écrit de manière précise, un travail de séquençage et de segmentation du texte source et des restitutions s'avère nécessaire.

1.3 Séquençage et segmentation

Afin de faciliter le repérage des transformations opérées par les étudiants lors du passage du texte source aux productions orales et écrites, nous avons choisi de retenir comme unité d'analyse la prédication élémentaire qui présente l'avantage de véhiculer une seule information, et que l'on peut isoler à l'oral comme à l'écrit. Si nous utilisons une unité sémantico-syntaxique supérieure, plusieurs modifications peuvent s'enchevêtrer lors du passage de la source à la restitution, rendant l'analyse indécidable.

Il conviendra donc tout d'abord de diviser le texte source en séquences narratives : celui-ci s'organise autour de plusieurs changements diégétiques. Entre la séquence 1 (S1) et 2 (S2), par exemple, s'opère un changement de la référence spatiale, l'action se déplaçant de « la cour de l'école » à « la classe ». Nous pouvons également observer un changement temporel entre la séquence 3 (S3) et la séquence 4 (S4), où nous passons du « soir » au « lendemain matin ». Un changement d'actant est perceptible entre les séquences 4 (S4) et 5 (S5), où le point de vue de Julie remplace celui de Tom. Cette opération doit se faire ensuite sur les restitutions orales et écrites des étudiants.

Si nous prenons par exemple le début des productions de Hugo, nous obtenons le séquençage suivant :

Tableau 1. Extrait du séquençage du TS et des RO/RE de Hugo.

|    |    |                                                                                                                                                                          |
|----|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S1 | TS | Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue. |
|    | RO | Euh donc euh c'est l'histoire de Tom un jour il était en récré et la professeure est                                                                                     |

|    |    |                                                                                                                                                                                                                     |
|----|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    | arrivée un peu plus tard avec elle il y avait une jeune fille                                                                                                                                                       |
|    | RE | Un jour, Tom et ses camarades de classes virent un nouveau visage tenant la main de la maîtresse.                                                                                                                   |
| S2 | TS | Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! » |
|    | RO | en arrivant en classe euh la maîtresse dit euh à la jeune fille de s'asseoir à côté de Tom car il y avait une place de libre elle se nommait Julie                                                                  |
|    | RE | Il s'agissait de Julie, une nouvelle camarade de classe. Sous la demande de la maîtresse, Julie s'installa au près de Tom.                                                                                          |
| S3 | TS | Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.                                                            |
|    | RO | le le soir euh Tom euh com/comme il était content d'avoir une nouvelle camarade de classe décida de créer une boîte rouge et dorée ronde                                                                            |
|    | RE | La nuit tomber et après une longue journée d'école, Tom était tellement heureux d'avoir une nouvelle camarade de classe qu'il décida de créer une petite boîte ronde rouge et doré.                                 |

Chaque séquence – du texte source et des restitutions orales et écrites – est ensuite segmentée en énoncés ne contenant qu'un seul prédicat au sens harrissien du terme, c'est-à-dire une information, dans un cadre syntaxique complet ou reconstituable (Harris, 2007 (trad.)).

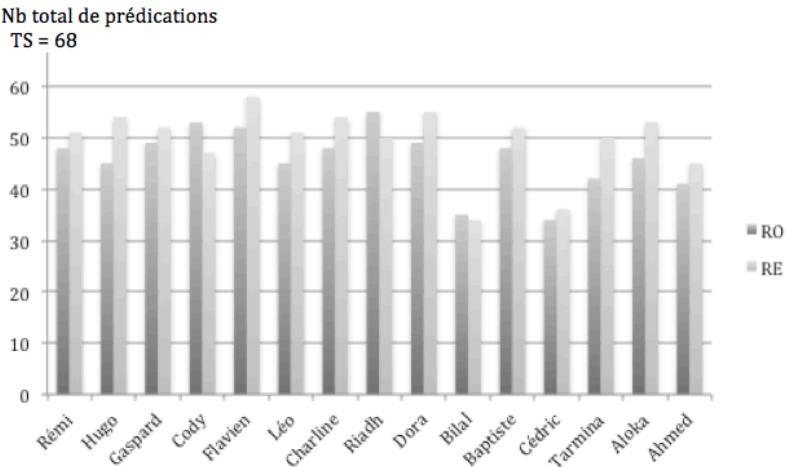
Alors que dans la perspective fonctionnaliste tout énoncé qui comprend un verbe conjugué est considéré comme une prédication élémentaire - Claude Tchekhoff (1977 : 47) définit le prédicat comme le « centre de l'agencement syntaxique de tout énoncé complet en toutes langues » -, la notion de prédication est plus complexe dans le cadre de la linguistique transformationnelle non générative chez Harris (2007). Selon le cadre théorique harrissien, il existe en effet plusieurs niveaux de prédication.

|                                                                                                                |                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Perspective fonctionnaliste :                                                                                  |                           |
| S1 = la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude<br>(une seule prédication : P). |                           |
| Perspective transformationnelle harrissienne :                                                                 |                           |
| S1 = la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école                                                          | plus tard que d'habitude. |
| P1a                                                                                                            | P1b                       |

Fig. 4. Analyse d'un extrait de la séquence 1 (S1).

Selon la perspective fonctionnaliste, cet énoncé est considéré comme une prédication élémentaire car il n'y a qu'un verbe conjugué (*arriver*), qui constitue donc le prédicat. Mais, selon la théorie transformationnelle, cet énoncé est considéré comme une prédication complexe P1 composée d'une prédication principale P1a et d'une prédication seconde P1b, *plus tard que d'habitude* correspondant à la réduction de *la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*. La prédication principale reste inchangée. Elle est syntaxiquement complète avec un sujet, un verbe et son complément alors que la prédication seconde se trouve réduite au nombre minimum de ses constituants faisant du sens (Ibrahim, 2009 : 51-53). Le texte source compte ainsi 68 prédications.

Tableau 2. Proportion de prédications du TS dans les RO et RE des sujets.



Nous avons pour l'ensemble des 15 étudiants 690 prédications reformulées pour les productions orales et 742 prédications pour les restitutions écrites C'est dans ce cadre, issu de la conception harrissienne, que les procédures de reformulation observées dans les restitutions orales et écrites, associées avec la prédication du texte source correspondante, seront comparées. La théorie transformationnelle permettra ainsi une analyse plus précise.

2 Comparaison et analyse des procédures de reformulation à l'oral et à l'écrit

2.1 Qu'est-ce que la reformulation ?

Selon le dictionnaire de linguistique de Jean Dubois, la reformulation peut être définie comme un type de paraphrase qui permet de redire la même chose mais autrement :

« Comportement d'un locuteur qui prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. » (Dubois *et al.*, 1973 : 405)

Cette définition est confirmée par Catherine Fuchs qui dans sa thèse sur la paraphrase présente cette dernière comme un synonyme de *reformulation* :

« La paraphrase (...) est une situation où un sujet se livre à une activité de production d'un texte nouveau, qu'il construit comme une reformulation du texte source, c'est-à-dire une reproduction de ce que signifie, selon lui, l'original. » (Fuchs, 1980 : 22)

Ces acceptions sont complétées au début des années 80 par Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi qui donnent un sens plus précis au concept de reformulation que celui de paraphrase sémantique. Il correspond alors à un terme générique, qui n'est plus synonyme de paraphrase, mais qui désigne un classement d'énoncés fait en fonction du type pragmatique de reformulation, comme la correction, mais surtout en fonction du marqueur qui introduit la reformulation (Gülich et Kotschi, 1983) : *c'est-à-dire, donc, en fait par exemple*. Ainsi, dans le cadre de l'analyse des aspects communicatifs dans les discours oraux et spontanés, les auteurs montrent comment des « locuteurs posent, entre certains énoncés qui se succèdent, directement ou non, l'existence d'une relation paraphrastique qui prend la forme suivante : 1. Énoncé source / 2. Marqueur de reformulation / 3. Énoncé

doublon renommé « Énoncé reformulateur » (Gülich et Kotschi, 1987). » (Martinot et Romero, 2009 : 8)

Si ces définitions éclairent la notion de reformulation, elles posent cependant un certain nombre de problèmes pour l'analyse de nos corpus oraux et écrits. En effet, la définition de Catherine Fuchs repose sur une équivalence sémantique entre le texte source et la restitution de l'étudiant et n'envisage jamais la relation entre l'énoncé source et sa reformulation d'un point de vue syntaxique. Or, Agnès Steuckardt souligne que, dans un cadre polémique, la reformulation peut reprendre « une opération de formulation sur un état des choses qui avait été initiée par l'adversaire ainsi que, souvent, le moule syntaxique et plusieurs des mots qu'il a lui-même utilisés, mais elle y coule un matériau lexical d'orientation argumentative tout opposée » (Steuckardt, 2007 : 72). L'approche de Catherine Fuchs ne permet donc pas de traiter les cas de changement de sens et de répétition. Par ailleurs, la définition proposée par Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi implique la présence d'un marqueur de reformulation qui n'est pas toujours observée dans les restitutions des étudiants.

Pour notre étude, nous nous appuyons sur la définition établie par Claire Martinot dans le cadre de la linguistique transformationnelle, non générative :

« Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé (ER), une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variative par rapport à l'énoncé source (ES), est une reformulation » (Martinot, 1994).

La reformulation est définie comme un mécanisme de construction du sens dans lequel le locuteur va reprendre à l'énoncé source une partie invariante - structurelle ou sémantique - et qui va en même temps introduire un changement. Elle présente l'avantage de ne pas s'appuyer nécessairement sur un marqueur de reformulation et de ne pas se limiter aux seules reformulations paraphrastiques. Nous pouvons illustrer cette définition à partir de la séquence 3 (S3) de la restitution écrite (RE) de Rémi :

TS : il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée.

RE : il confectionna une belle boîte ronde, rouge et dorée

**Fig. 5.** Extrait de la RE de Rémi, S3.

Dans cet exemple, plusieurs modifications interviennent dans la restitution écrite de Rémi : nous observons un changement de verbe et d'adjectif. Afin de distinguer la procédure de reformulation appropriée et de ne pas multiplier les étiquettes, il convient d'analyser la transformation majeure de cette prédication. Nous choisissons d'accorder la priorité au verbe prédicatif par rapport à l'adjectif épithète *belle* non prédicatif. Nous pouvons ainsi constater que Rémi a reformulé le texte source en conservant le sens (invariant sémantique). Parallèlement, une modification qui se situe au niveau lexical est introduite avec la substitution au verbe *fabriquer* du verbe *confectionner*. Nous avons donc une reformulation paraphrastique.

De même si nous observons la restitution écrite de la séquence 10 (S10) effectuée par Cody, nous pouvons constater qu'il a reformulé le texte source. Nous distinguons un invariant dans la construction :

TS : dét N V<sub>op1</sub> V<sub>inf</sub> prép Pro<sub>réfléchi</sub>

RE : dét N V<sub>op2</sub> V<sub>inf</sub> prép Pro<sub>réfléchi</sub>

TS : L'arbre était en train de tourner sur lui-même.

RE : l'arbre commença à tourner sur lui-même.

**Fig. 6.** Extrait de la RE de Cody, S10.

La description du TS et de RE montre que ces deux énoncés sont construits de la même façon. Toutefois, le remplacement du verbe opérateur *être en train de* par *commencer à*,



introduit un changement sémantique, substituant l’aspect inchoatif à l’aspect duratif de l’énoncé source. Le locuteur ayant repris une « partie invariante » à l’énoncé source et introduisant « une partie variante », nous avons encore ici une reformulation. Mais, il s’agit d’une reformulation avec changement de sens (CHG).

Ainsi, les procédures de reformulation sont les modes de transformation que le locuteur va appliquer à la prédication source lors de sa restitution orale ou écrite. Nous pouvons distinguer deux grandes catégories de reformulations : les reformulations paraphrastiques qui maintiennent un invariant sémantique tout en modifiant le lexique et/ou la construction de l’énoncé source, et les reformulations avec changement d’information qui maintiennent un invariant syntaxique et parfois lexical tout en modifiant le sens. À ces deux catégories principales, peut s’ajouter la reformulation par répétition (REP) que nous analyserons dans la section 2.2.

2.2 Des procédures de reformulation spécifiques à l’oral et à l’écrit ?

Le mode de passage entre les énoncés sources et les énoncés reformulés se réalise suivant différentes procédures de reformulation. La démarche va consister à associer chaque prédication restituée avec la prédication du texte source, afin d’identifier et comparer ces mouvements reformulateurs. L’analyse de ces derniers permettra d’observer quels sont les degrés de complexité lexicale et syntaxique mis en œuvre par les étudiants.

Si nous analysons un extrait de la séquence 6, nous pouvons constater qu’elle est composée de plusieurs prédications qu’il convient de distinguer :

TS = Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! »  
P1a P1b

D’un point de vue sémantique, les prédications P1a et P1b sont liées car le verbe *chuchota* fonctionne avec trois arguments : un sujet *Julie*, et deux compléments, à *Tom* / *quelque chose* (=ouvre la boîte). Cependant, P1b étant sous la forme du discours direct, elle ne forme pas une prédication complexe avec P1a. P1a et P1b sont donc deux prédications élémentaires. On associe ensuite aux prédications du texte source les prédications reformulées à l’oral (RO) et à l’écrit (RE) par un étudiant :

Tableau 3. Analyse d’un extrait de la RO et RE de Cody, S6.

|         | P1a                         | P1b                  |
|---------|-----------------------------|----------------------|
| TS      | Julie chuchota à Tom :      | « Ouvre la boîte ! » |
| RO Cody | elle dit à voix basse à Tom | d’ouvrir la boîte    |
| RE Cody | Julie chuchote à Tom :      | « Ouvre la boîte ».  |

Dans RO, nous avons dans le cadre de P1a une reformulation par paraphrase analytique : celle-ci consiste en la reformulation du verbe source complexe *chuchoter* par un verbe élémentaire *dire* qui résulte de la « décomposition-reconstruction » (Martinot *et al*, 2018 : 13) de *Julie dit à Tom en parlant avec des chuchotements* (Ibrahim, 2015). Ce verbe élémentaire, qu’on appelle « verbe descripteur » (Martinot *et al*, 2018 : 16), est accompagné d’un complément à *voix basse*. Il s’agit d’une paraphrase analytique définitoire complète. Concernant P1b, Cody reformule l’énoncé source avec une procédure plus difficile, une paraphrase formelle par transformation : elle modifie la construction de la prédication source en transformant le discours direct en discours indirect tout en maintenant le sens. P1 devient ainsi syntaxiquement une prédication complexe où P1a est la prédication principale. D’un point de vue syntaxique et sémantique, la prédication P1b est intégrée à la phrase et entretient un rapport de dépendance avec P1a.

Dans RE, nous avons deux reformulations par répétition. Cette dernière constitue un cas limite de reformulation. Cependant, les reformulations répétitives étant très rarement absolument identiques, nous pouvons considérer qu’elles introduisent malgré tout une modification, que ce soit au niveau de l’intonation ou au niveau de l’énoncé qui change légèrement. On considérera que dans cette procédure de reformulation, l’invariant est maximal et le variant minimal. P1a constitue ainsi une reformulation par répétition approximative où le changement de temps sera négligé, tandis que P1b est une reformulation par répétition stricte, avec un changement de ponctuation.

Nous retrouvons dans nos *corpus* trois types de paraphrases : les paraphrases sémantiques<sup>1</sup>(PS) résultant par exemple de la substitution d’un verbe synonyme au verbe source, les paraphrases formelles (PFT) résultant de transformations (permutation, passivation ...) et les paraphrases analytiques. Ces dernières peuvent résulter de la décomposition d’un terme (PAD), mais elles peuvent encore se présenter sous la forme d’une paraphrase par analyse syntaxique (PAS) lorsque l’étudiant reconstruit une prédication source réduite ou qu’il décompose la syntaxe d’une prédication source. Dans ce dernier cas, le locuteur-scripteur extrait de l’énoncé source un nom (*maîtresse, boîte, lumière*) et l’actualise avec la construction *il y a N, c’est N, il y a N qui, c’est N qui*.

TS : Les enfants furent éblouis par la lumière  
RO : *Il y a* une grande lumière

Fig. 7. Exemple d’une paraphrase analytique par extraction - extrait de la RO de Tarmina, S11.

Les paraphrases analytiques constituent la procédure la plus utilisée par les étudiants francophones natifs ou non à l’oral. Les locuteurs-scripteurs, plus âgés, font également appel à des procédures plus complexes, notamment à l’écrit, comme l’atteste la présence d’un dernier type de paraphrase difficile à mettre en œuvre : les paraphrases synthétiques. Si la paraphrase analytique consiste à décomposer ou reconstruire la prédication source, la paraphrase synthétique se définit par le mouvement inverse : celle-ci réduit la prédication élémentaire de façon à ce qu’elle soit intégrée à une prédication principale.

Tableau 4. Analyse d’un extrait de la RO et RE de Charline, S9.

|             | P1b                      | P1a                                         |
|-------------|--------------------------|---------------------------------------------|
| TS          | <b>Sans dire un mot</b>  | <b>la petite fille prit la main de Tom.</b> |
| RO Charline | qui ne disait pas un mot | la petite fille [...] prend la main de Tom  |
| RE Charline | silencieuse              | Julie [...] prit la main de ce dernier.     |

Si nous observons le début de la séquence 9 (S9), nous constatons que TS est une prédication complexe, composée de deux prédications élémentaires : une prédication seconde constituée d’un groupe prépositionnel intégré sémantiquement et syntaxiquement à la phrase (*Sans dire un mot* serait la réduction de *sans que la petite fille dise un mot*), entretenant un rapport de dépendance avec une prédication principale P1a.

En analysant les restitutions de Charline, nous pouvons voir que la procédure de reformulation utilisée dans la restitution orale de P1b est la plus répandue même si elle maintient la complexité de l’énoncé source en introduisant une proposition subordonnée. Nous avons une reformulation paraphrastique par analyse syntaxique : l’étudiante reconstruit la prédication réduite en transformant le groupe prépositionnel *sans dire un mot* en proposition subordonnée relative. Par contre, elle utilise à l’écrit une procédure plus complexe en reformulant avec une paraphrase par synthèse syntaxique (PSS) : la prédication élémentaire de l’énoncé source *sans dire un mot* est réduite à un adjectif apposé *silencieuse* et intègre la prédication principale. Cette procédure est difficile à mettre en œuvre dans la mesure où le locuteur doit non seulement sélectionner ce qui peut être réduit,

mais aussi produire une nouvelle forme lexicale (Paraphrase par Synthèse Lexicale) ou syntaxique complexe qui sera condensée. La procédure utilisée à l'écrit par Charline est donc plus élaborée que celle employée lors de la restitution orale même si la structure de cette dernière demeure complexe.

Par ailleurs, certains étudiants bouleversent l'organisation prédicative source en synthétisant deux prédications en une. Les informations du texte source peuvent ainsi être présentes sans constituer autant de noyaux prédicatifs (Martinot et Lambert, 2021).

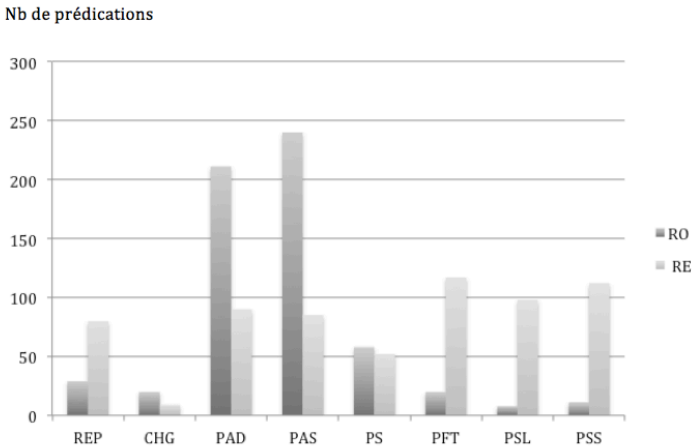
|                                                                 |                                         |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| TS : Elle tenait par la main une petite fille                   | que personne n'avait encore jamais vue. |
| P2a                                                             | P2b                                     |
| RE : Rémi : (...) en tenant par la main une nouvelle arrivante. |                                         |
| [P2a-(P2b)]                                                     |                                         |

Fig. 8. Analyse d'un extrait de la RO et RE de Rémi, S1.

Le mouvement reformulateur observé dans la restitution écrite de Rémi est une paraphrase formelle par transformation (PFT). Le changement principal qui intervient concerne la transformation de *elle tenait* par un gérondif. Nous pouvons remarquer que *nouvelle* reformule bien P2b, mais ne constitue pas une prédication réduite : du fait de sa position épithète, cet adjectif n'est pas prédicatif. La notation [P2a-(P2b)] indique que P2a et P2b sources sont présentes sémantiquement dans la reformulation mais que seul le statut prédicatif de P2a est maintenu. Une information du TS peut donc être présente dans la restitution non plus sous une forme prédicative, mais sous la forme d'une information.

L'analyse des procédures de reformulation fait apparaître des tendances distinctives en reformulation orale et en reformulation écrite. La comparaison de ces dernières se heurte effectivement au choix – illusoire – d'un protocole adéquat qui permette de comparer la production orale et écrite dans les mêmes conditions de production. L'une et l'autre ne peuvent avoir lieu en même temps, et la première risque d'influencer la seconde. Cependant, même si la seconde restitution bénéficie nécessairement de la première expérience des locuteurs, nous pouvons supposer que le choix des formes utilisées à l'oral puis à l'écrit est principalement dicté par le médium dans la mesure où le contenu informatif du texte source ne pose pas de problème de compréhension pour l'ensemble des étudiants dès la première passation, et que les conditions de production sont quasi semblables. Nous observons par ailleurs que les restitutions orales présentent les caractéristiques de l'énonciation orale (Cappeau, 2018). On relève la présence de nombreuses auto-reformulations (S3 : il est *très content*, *très heureux*), des disfluences (S11 : ce grand arbre s'ouvrit non s'est ouvert et a créé euh a ouvert), des marqueurs discursifs (S1 : *en fait* c'était à l'école *donc* Tom était en cours *et alors* il y a une petite fille), l'utilisation de modalisateurs (S11 : après *je crois* qu'il y a de la lumière). La seconde restitution présente quant à elle des caractéristiques propres à l'écrit : présence d'adverbes (S1 : la maîtresse est arrivée *étonnamment* en retard), des adjectifs verbaux (S11 : Une lumière *aveuglante*), un lexique plus recherché et l'utilisation du passé simple (S3 : Tom *prit l'initiative* de lui fabriquer une boîte). Les verbes utilisés en RE convoquent, très probablement, des passages de lectures antérieures. Par comparaison, les verbes utilisés en RO font partie du lexique verbal courant (RO : une lumière *sortit* du tronc et RE : *surgit*, *s'en échappa*).

Tableau 5. Répartition des prédications par procédure de reformulation en RO et RE.



Les paraphrases par analyse syntaxique sont ainsi spécifiques de la reformulation orale (240 en RO contre 75 en RE). Ces constructions en *il y a N* et *c'est N* sont extrêmement fréquentes dans la langue parlée, il n'est donc pas étonnant de les retrouver ici. Leur présence, éventuellement suivie d'une autre prédication en *qui* montre de quelle façon les locuteurs construisent leur discours oral, en plusieurs « morceaux ». Les transformations et l'utilisation de paraphrases synthétiques sont spécifiques aux restitutions écrites des étudiants (en 220 en RE contre 19 en RO). Elles sont révélatrices de l'habileté syntaxique de ceux qui les mettent en œuvre. Les résultats des travaux précédents (Martinot *et al.*, 2018) montrent que les procédures synthétiques de reformulation sont tardives chez les enfants francophones. Elles ne sont pas attestées avant 10 ans en raison, très probablement, de leur complexité. Le fait que ces procédures ne soient pratiquement attestées qu'en RE confirme cette observation. Elles pourraient constituer une piste à exploiter dans la pratique de l'écrit. En analysant les différentes reformulations chez ces jeunes âgés de 18 à 20 ans, nous pourrions également tenter d'observer si de nouvelles procédures apparaissent car leur « style » est plus complexe que chez les enfants.

2.3 Vers de nouvelles procédures ?

Si les enfants produisent souvent des reformulations qui simplifient les prédications sources qu'ils prennent pour modèle, un mouvement inverse est observable chez les étudiants qui reformulent en tentant de maintenir le niveau de complexité des prédications sources ou qui complexifient leurs énoncés. Aussi de nouvelles procédures peuvent-elles apparaître.

TS : Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre.

RE (Dora) : **L'arbre** s'ouvrit et **aveugla** Tom et Julie avec sa lumière.

Fig. 9. Paraphrase interprétative avec changement de point de vue - extrait de la RE de Dora, S11.

Lorsque nous observons la restitution écrite de Dora, nous pouvons constater que *l'arbre* devient sujet du verbe *aveugler*, se substituant au groupe nominal *les enfants*. L'action est présentée sous un autre angle. L'étudiante insiste sur le tronc qui devient acteur. Ce changement de point de vue peut-il faire l'objet d'une nouvelle étiquette ? Ce phénomène est en effet quasi inexistant chez les enfants.

TS : Elle (la maîtresse) tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.  
 RE (Hugo) : Un jour, Tom et ses camarades de classes **virent un nouveau visage** tenant la main de la maîtresse.

**Fig. 10.** Paraphrase interprétative avec extrapolation - extrait de la RE de Hugo, S1.

L'étudiant produit une prédication autonome en extrapolant à partir du texte source : il reprend l'information et maintient le sens de la prédication source *que personne n'avait jamais vu*. Il renouvelle cependant complètement sa forme. Cette procédure est caractéristique des locuteurs-scripteurs qui mettent en avant un effort stylistique. De même, nous avons un certain nombre d'ajouts de prédications absentes du texte source qui tendent à expliciter la situation :

TS : Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude.  
 RE (Riadh) : Un jour une institutrice qui était très ponctuelle avait un gros retard et **cela intriguait les élèves**.

**Fig. 11.** Ajout de prédication - extrait de la RE de Riadh, S1.

Le verbe *intriguer*, qu'utilise Riadh dans sa reformulation de la première séquence, ne figure pas dans le texte source : Cette prédication ajoutée par l'étudiant explicite la situation en reconstruisant une information sous-entendue, à savoir que le retard de l'institutrice provoque l'étonnement. Enfin, nous pouvons distinguer des paraphrases avec homonymie.

TS : les enfants furent **éblouis** par la lumière  
 RO (Charline) : ils étaient **éblouis** par la beauté de cette lumière

**Fig. 12.** Paraphrase sémantique avec homonymie - extrait de la RO de Charline, S11.

Charline réemploie le verbe *éblouir* mais avec un changement de sens. Celui-ci n'est pas utilisé avec le sens propre que nous avons dans le texte source *aveugler*, mais avec le sens figuré *impressionner, charmer*. Ces phénomènes soulignent que d'autres procédures de reformulation pourront être probablement mises au jour au cours de l'étude.

La description linguistique des productions, des procédures employées et de la reformulation des phénomènes complexes permettra de pointer les compétences et les lacunes des étudiants. L'un des objectifs de cette recherche est en effet de s'interroger également sur les stratégies à mettre en place pour produire un meilleur écrit en pensant notamment l'interaction oral /écrit.

### 3 Interaction entre l'oral et l'écrit : quelle stratégie pour améliorer son écrit ?

Au moment de l'expérimentation, les étudiants se trouvaient dans un contexte de préparation aux épreuves d'expression écrite (synthèse de documents et expression personnelle). D'un point de vue didactique, nous souhaitons pouvoir repérer si les locuteurs-scripteurs utilisent un même texte source de la même façon à l'oral et à l'écrit, de façon à faire émerger des stratégies éventuellement différentes qui puissent être transférables d'un médium à l'autre. Afin de savoir dans quelle mesure l'entraînement de la parole orale peut être exploité dans l'écrit, nous allons essayer d'analyser ce qui se passe au moment du passage à l'écrit (TS2>RE). En effet, contrairement à l'oral, la modalité écrite bénéficie d'un temps de réflexion et d'une trace permanente du « déjà-écrit » (Plane, 2017). Nous tenterons donc de repérer lors de la seconde passation si les scripteurs s'appuient sur

leur propre restitution orale (RO) antérieure ou si, au contraire, ils l’inhibent pour se concentrer sur la deuxième lecture (TS2). Les étudiants n’ayant pas accès à leur enregistrement, nous nous attendons à ce que la seconde stratégie soit la plus représentée. Ce résultat pourra fournir des informations aux enseignants s’interrogeant sur la manière d’améliorer l’expression écrite de leurs étudiants (Dormoy, 2004).

3.1 Première stratégie

Nous partons du schéma de base : TS(1) > RO > TS(2) > RE  
Suite à l’observation du *corpus*, la première hypothèse que nous émettrons est que l’étudiant ne prend pas en compte la deuxième lecture et va s’appuyer sur la reformulation qu’il a produite à l’oral (RO) pour produire son écrit (RE) :  
TS1 > RO > ~~TS2~~ > RE



Tableau 6. RO et RE de Bilal, séquence 13.

| Predication | TS                                              | RO                                    | RE                                |
|-------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| P1a         | Tom a répondu:                                  | Tom répondit                          | Il répondit                       |
| P1b         | « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux   | je voudrais savoir parler aux oiseaux | qu’il voulait parler aux oiseaux. |
| P1b’        | qui savent tout ce qui se passe dans le ciel,   | Ø                                     | Ø                                 |
| P1c         | avec les poissons                               | Ø                                     | Ø                                 |
| P1c’        | qui savent tout ce qui se passe dans l’eau      | Ø                                     | Ø                                 |
| P1d         | et avec les fourmis                             | Ø                                     | Ø                                 |
| P1d’        | qui savent tout ce qui se passe sur la terre ». | Ø                                     | Ø                                 |

Si nous analysons la séquence 13, nous pouvons constater qu’elle est composée de nombreuses prédications. P1a est une prédication liée syntaxiquement à P1b, P1c, P1d qui fonctionnent comme le complément du verbe *a répondu* : *Tom a répondu quelque chose*. Cependant, les prédications P1b, P1c et P1d étant sous la forme du discours direct, elles ne forment pas avec P2a une prédication complexe. P1a est donc une prédication élémentaire. Les prédications P1b et P1b’ sont deux prédications simples formant, quant à elles, une prédication complexe (proposition principale P1b rectrice de la proposition subordonnée relative P1b’). Il en est de même pour P1c et P1c’, et les prédications P1d et P1d’. Enfin, P1c et P1d sont deux prédications réduites, substituables par *Je veux apprendre à parler avec les poissons* et *Je veux apprendre à parler avec les fourmis*.

Lorsque nous observons la restitution orale de l’étudiant, nous pouvons voir qu’il ne conserve que P1a et P1b.

Si nous ne pouvons affirmer que la restitution écrite s’appuie fortement sur la reformulation orale qu’il a effectuée la semaine précédente, nous pouvons néanmoins observer que la production écrite ne restitue que deux prédications après la seconde lecture.

Les prédications élémentaires P1b’, P1c, P1c’, P1d et P1d’ n’ont pas été reformulées lors des deux restitutions quel que soit le medium.

Nous pouvons supposer qu’il ne s’est pas soucié du texte source lu pour la seconde fois, ou qu’il a envisagé la tâche de rappel de l’histoire comme un « résumé » sans chercher à détailler, contrairement à ce que demandait la consigne. Nous pouvons également émettre l’hypothèse que sa première production orale occulte ce qu’il vient d’entendre pour la restitution écrite. Enfin, nous pouvons postuler que la construction syntaxique des

prédications sources non reformulées est peut-être difficile à restituer pour cet étudiant francophone natif qui connaît des problèmes de compréhension et de concentration bien que sérieux. Cette stratégie est observée chez cinq étudiants dont le niveau est assez fragile. Ces derniers ne semblent pas prendre en compte la deuxième lecture, contrairement à la deuxième stratégie.

3.2 Deuxième stratégie

Notre point de départ est toujours la situation mise en place par le protocole :  
TS1 > RO > TS2 > RE  
Mais cette fois, nous nous demanderons si l'étudiant n'a pas inhibé sa restitution orale au profit de la deuxième écoute, comme nous pouvons naturellement nous y attendre :  
TS1 > ~~RO~~ > TS2 > RE

Dans cette hypothèse, les élèves inhibent leur reformulation à l'oral, ils vont s'appuyer sur la deuxième lecture du TS, qu'ils avaient déjà mémorisé. Ils s'appuient donc sur le texte source bien présent à l'esprit pour produire leur écrit.

Tableau 7. RO et RE de Dora, S1.

| Prédication | TS                                               | RO                          | RE                                         |
|-------------|--------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------|
| P1a         | la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école | Ø                           | la maîtresse arriva à l'école              |
| P1b         | plus tard que d'habitude.                        | la maîtresse est venue tard | plus tard que d'habitude.                  |
| P2a         | Elle tenait par la main une petite fille         | Ø                           | Elle était accompagnée d'une petite fille. |
| P2b         | que personne n'avait encore jamais vue.          | Ø                           | Ø                                          |

En comparant le texte source (TS) avec la restitution orale (RO) de l'étudiante, nous pouvons constater que, sur l'ensemble des prédications, seule P1b est reformulée. Cependant, si nous comparons la restitution écrite (RE) à sa restitution orale (RO) et au texte source (TS), nous pouvons observer qu'elle est beaucoup plus proche de ce dernier. Nous pouvons nous demander si Dora fournit naturellement davantage d'informations à l'écrit qu'à l'oral, mais nous pouvons aussi supposer que cette étudiante qui est en France depuis six ans a profité de la deuxième lecture pour corriger et améliorer sa production écrite. Ayant déjà en mémoire la première lecture, renforcée par la deuxième, les étudiants peuvent davantage se concentrer sur la tâche de restitution écrite. Par ailleurs, lorsqu'ils s'appuient sur leur restitution orale, ils gardent les traces de l'oralité à l'écrit, ce qui n'est pas le cas lors de la deuxième stratégie car même s'ils s'appuient sur un texte lu à voix haute, il s'agit à la base d'un texte écrit. Cette seconde stratégie est observée chez les étudiants dont le niveau est satisfaisant ainsi que chez les quatre étudiants qui ne sont pas francophones natifs dont Dora fait partie. Ces derniers, se situant dans une « interlangue », c'est-à-dire un système transitoire qui représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition entre la langue source et la langue cible (Selinker, 1972 : 209-231), s'appuient sur la deuxième lecture pour acquérir et réinvestir du vocabulaire. Si la restitution écrite est beaucoup plus fidèle au TS que la première restitution orale, les informations ne sont pas toutes restituées à l'écrit. Par ailleurs, les procédures de reformulation mises en œuvre ne sont pas les plus élaborées. Nous distinguons une reformulation par répétition approximative *la maîtresse arriva à l'école* et une seconde par répétition stricte *plus tard que d'habitude*. Le grand nombre de répétitions à l'écrit peut

s'expliquer de deux façons : soit le scripteur manifeste sa maîtrise de la langue écrite en reprenant à l'identique ou presque un très grand nombre de prédictions sources, soit il ne peut pas s'éloigner de la langue du texte source parce qu'il n'a pas une maîtrise suffisante de la langue écrite pour transformer le texte source tout en maintenant le sens. Des activités sur le lexique et des constructions syntaxiques variées seraient sans doute bénéfiques. De plus, l'utilisation de cette procédure, qui n'est difficile que du point de vue de la mémoire, limite les observations sur les compétences « transformationnelles » des étudiants. Il conviendrait donc d'inverser l'ordre du protocole en commençant par la restitution écrite avec un autre groupe d'étudiants pour comparer les résultats. De plus, les deux stratégies montre que travailler l'oral est aussi nécessaire. Cette inversion permettrait d'observer si un écrit initial peut aider à améliorer la production orale. L'ordre initial du protocole semble en effet rendre cette dernière plus difficile à réaliser, d'autant que cet « exercice » n'est pas habituel.

## **Conclusions et discussion :**

D'un point de vue linguistique, ces premiers résultats laissent supposer que les élèves sont plus à l'aise à l'écrit : en effet, d'un point de vue quantitatif, l'écrit est plus complet. Ce résultat va à l'encontre de notre première hypothèse : le contenu informatif n'est pas le même, quantitativement, à l'oral et à l'écrit. Le biais protocolaire joue très certainement un rôle, puisque l'écrit est produit en second lieu, à la suite d'une première reformulation orale et d'une seconde lecture. Ce constat peut cependant apparaître étonnant dans la mesure où l'oral est la langue « immédiate » et naturelle, tandis que l'écrit demande un apprentissage et qu'il demeure un passage difficile pour de nombreux élèves en général. De plus, le contenu informatif du TS était parfaitement accessible. Il serait donc intéressant d'inverser l'ordre du protocole (RE d'abord) avec un groupe d'élèves pour comparer et tester l'effet mémoire, ou l'effet entraînement, de la seconde lecture. Toutefois, si l'écrit est meilleur d'un point de vue quantitatif, l'oral, loin de tendre vers une simplification des prédictions sources, donne lieu à des phénomènes linguistiques complexes et met en avant entre autres de nombreux cas de subordination (Cappeau, 2018). Comme c'est la première fois que les reformulations sont étudiées chez de jeunes adultes à la fois à l'oral et à l'écrit, on pourra s'interroger sur l'identification de nouvelles procédures de reformulation, d'une part parce que les productions des adultes ont des caractéristiques propres et d'autre part parce que les étudiants (FLE et FLS) maîtrisant le français depuis peu d'années conçoivent peut-être de façon différente leurs reformulations à l'oral et à l'écrit (Gerolimich, 2017). Il conviendra donc d'observer les changements de sens présents dans les différentes restitutions et de prendre en compte leurs erreurs syntaxiques, qui ne sont plus la manifestation « d'une non-connaissance » qu'il convient d'ignorer et de corriger immédiatement, mais le révélateur « d'une connaissance inadéquate, transitoire » (Cadet, 2009). Par ailleurs, nous distinguons bien des spécificités à l'oral et à l'écrit. L'analyse des procédures de reformulation fait apparaître des tendances distinctives en reformulation orale et en reformulation écrite. Les paraphrases par analyse syntaxique sont spécifiques de la reformulation orale tandis que les répétitions, les paraphrases synthétiques, formelles par transformation et les paraphrases interprétatives avec extrapolation sont beaucoup plus nombreuses en reformulation écrite. Cette dernière procédure n'avait pas été répertoriée dans les projets précédents.

D'un point de vue didactique, l'étude des restitutions écrites met cependant en évidence un nombre important de reformulations par paraphrases analytiques chez certains locuteurs-scripteurs. Construites selon le principe de décomposition et reconstruction du sens d'un mot ou d'un énoncé complexe au moyen de termes et de constructions élémentaires, elles apparaissent comme la procédure de reformulation la moins difficile à mettre en œuvre par les étudiants. Afin de permettre aux étudiants d'améliorer leur maîtrise de l'écrit et postulant qu'améliorer son expression peut passer par l'amélioration des procédures de



reformulation, les procédures synthétiques, plus complexes que les analytiques, et les reformulations par extrapolation, utiles dans la pratique du résumé, pourraient constituer une piste à exploiter dans la pratique de l'écrit.

Enfin, du point de vue de l'enseignement de la langue, il apparaît qu'un travail fréquent de restitution orale soit nécessaire, avec un *focus* sur la restitution des prédications ou mots lexicaux complexes. Aussi, pourrait-on envisager, en pensant l'interaction écrit/oral, qu'un écrit initial permettrait d'améliorer la pratique de l'oral.

## Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- BÉGUELIN, M-J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de linguistique française*, 20, 229-253.
- BERRENDONNER, A. (2004). Grammaire de l'écrit vs grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques. *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, 249-262.
- BLANCHE BENVENISTE, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- CADET, L. (2009). Langue(s) et intégration scolaire, *Le Français aujourd'hui*, 164.
- CAPPEAU, P. (2018). Corpus et (ré)organisation de l'oral. *Des Organisations dynamiques de l'oral*. Berne : Peter Lang, 413-418.
- DORMOY, D. (2004). De la réécriture comme mode d'écriture de textes. Ou apprendre à écrire en réécrivant ». *Le français aujourd'hui*, 144, 53-61.
- DUBOIS, J. et al. (1973). *Le Dictionnaire de linguistique*. Larousse, 405.
- FUCHS, C. (1980). *Paraphrase et théories du langage*. Thèse de Doctorat, Université Paris VII.
- GEROLIMICH, S. (2017). Reformulation et acquisition d'une langue étrangère - De la reformulation en langue maternelle à la reformulation en langue étrangère. *Universalité et grammaire : paradoxe insoluble ou solution matricielle ?*. Paris : CRL, 71-82.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* ». *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, 15-81.
- HARRIS, Z. (1988 (2007, trad. Française)). *La Langue et l'information*. Paris : CRL.
- IBRAHIM, A. (2009). *Prédicats, prédication et structures prédicatives*. Paris : CRL.
- IBRAHIM, A. (2014). *La langue, la voix, la parole*. Paris : CRL.
- IBRAHIM, A. (2015). *L'analyse matricielle définitoire: un modèle pour la description et la comparaison des langues*. Paris : CRL.
- KOCH, P. et OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, I-2, 584-627.
- MARTINOT, C. (1994). *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications (Enfants de maternelle)*. Thèse de doctorat, Université Paris VIII.
- MARTINOT, C. et IBRAHIM, A. (2003). *La Reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris : Editions KIME.
- MARTINOT, C. et ROMERO, C. (2009). La reformulation: acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*, 52, 7-18.

- MARTINOT, C., BOSNJAK BOTICA, T., GEROLOMICH, S. et PAPROCKA- PIOTROWSKA, U. (2018). *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique – perspective interlangue*. Londres : ISTE Editions.
- MARTINOT, C. et LAMBERT, V. (2022). Comparaison oral / écrit dans des rappels de récits produits par de jeunes adultes scolarisés de 19 ans. *Linguistique de l'écrit 3, Oral/écrit : quelles places dans les modèles linguistiques ?*.
- PERDUE, C. (2000). Acquisition des langues secondes. *L'acquisition du langage, II*. Paris : PUF, 215-246.
- PLANE, S. et RONDELLI, F. (2017). Le déjà-là dans l'écriture. *Pratiques*, 173-174 (revue en ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3239>).
- SELINKER, L. (1972). Interlangage, *International Review of Applied Linguistics* (Revue internationale de linguistique appliquée dans l'enseignement des langues), 10, 209-231.
- STEUCKARDT, A. (2007). Les usages polémiques de la reformulation. *Recherches linguistiques*, 29, 55-74.
- TCHEKHOFF, C. (1977). La prédication. *Langue française*, 35, 45-57.
- VÉNÉRIN, C. (2017). Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là. *Pratiques*, 173-174 (revue en ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3383>).

---

<sup>1</sup> La restitution écrite de Rémi, figure 5 de la section 2.1, est une reformulation paraphrastique sémantique (PS).