

De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage

Claire Martinot

Université Paris Sorbonne, EA 4509 Sens Textes Informatique Histoire, France
martinot.claire@gmail.com

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 63-76

L'objectif de l'article est de montrer, à partir de quelques exemples représentatifs extraits d'une recherche internationale sur les acquisitions tardives, que les procédures de reformulation mises en œuvre naturellement par les enfants lors de l'acquisition de leur langue maternelle peuvent être réactivées dans l'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes ou des grands adolescents. La prise de conscience du mode de transformation possible d'un énoncé de la langue à apprendre optimise les ressources métacognitives de l'apprenant qui peut, en particulier, exploiter une double aptitude, présente chez chaque locuteur et correspondant au fonctionnement de chaque langue : la possibilité d'exprimer la même information sous une forme analytique ou définitoire et à l'inverse sous une forme synthétique ou globale. En français, les verbes prédicatifs se prêtent, presque toujours, à une reformulation définitoire analytique lacunaire, qui en facilite la restitution approximative (chuchoter > dire, se diriger > aller) ou complète, qui permet la reconstruction du sens avec des mots élémentaires (chuchoter > dire à voix basse).

Mots-clés : Procédures de reformulation, acquisitions tardives en langue maternelle, stratégies d'apprentissage en langue étrangère

The aim of this paper is to show, from representative examples from international research on late acquisition, that the procedures of reformulation that are implemented naturally by children when acquiring their first language can be reactivated in foreign language learning by adults or older adolescents. Awareness of how transformation can be a statement of language learning optimizes metacognitive resources for learning which can, in particular, exploit a dual ability present in each speaker and corresponding to the operation of each language: the possibility of expressing the same information in an analytical or definitional form, unlike synthetic or global form. In French, predicative verbs almost always lend themselves to a definitional, analytic, gap reformulation, which facilitates approximate reconstruction (whisper > speak, head for > go) or complete reconstruction, which allows the reconstruction of meaning with elementary words (whisper > speak in a low voice).

Key-words: reformulation procedures, delayed first language acquisition, learning cues in foreign language acquisition

Introduction

La prise de conscience de ses propres stratégies cognitives et métacognitives lors de l'apprentissage d'une langue étrangère permet sans aucun doute à l'apprenant de mieux gérer cet apprentissage. L'une des tâches à maîtriser par l'apprenant est de savoir comment il peut modifier, à un niveau micro-syntaxique, un énoncé de la langue cible, produit par un natif, de façon à l'adapter à une nouvelle situation d'énonciation, celle dans laquelle il doit à son tour produire un énoncé, éventuellement suivi d'un ou de plusieurs autres énoncés. D'une façon plus générale, l'apprentissage d'une langue étrangère passe par l'apprentissage des modes de transformation ou de reformulation qui sont d'une part acceptés par chaque énoncé et d'autre part maîtrisés par l'apprenant. Cet apprentissage met en œuvre de nombreuses ressources cognitives et métacognitives qui concernent à la fois la sélection du lexique, son actualisation dans une construction donnée et l'effet de sens produit par l'ensemble.

On posera que cette activité cognitivement complexe d'apprendre une autre langue, de s'exprimer dans un idiome différent de sa langue maternelle, a sa source dans l'expérience universelle, non consciente, de chaque locuteur lorsqu'il s'approprie sa langue maternelle. Non pas que l'on acquiert une langue étrangère comme l'on a acquis sa langue maternelle, mais parce que certaines procédures de reformulation sont spécifiques à l'activité langagière en général et au processus acquisitionnel en particulier du fait que dans les deux cas, l'apprenant de langue étrangère ou l'enfant doit trouver le moyen de passer de la langue cible à la langue qu'il est en train de s'approprier. Ces procédures peuvent donc être mises à profit dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous décrirons d'abord en quoi consiste cette activité naturelle et spontanée de reformulation. Nous verrons ensuite quel usage peut en être fait en classe de langue étrangère et enfin nous analyserons comment, dans une tâche de restitution immédiate d'histoire, des enfants d'âges différents tentent de reformuler deux phénomènes linguistiques complexes attestés dans cette histoire : un complément temporel en position de prédication seconde et un ensemble de verbes que nous considérons comme sémantiquement complexes du fait qu'ils sont décomposables. L'analyse des procédures de reformulation mises en œuvre par les enfants lors de la restitution de l'histoire montre quelles ressources métacognitives sont sollicitées par les enfants en fonction de leur âge.

1. Une pratique langagière universelle et transférable

Ces procédures générales que nous désignons par le concept de « reformulation » sont toutes déterminées par une compétence linguistique innée qui permet à chaque locuteur de produire un énoncé - suite de sons exprimant un sens dans une situation donnée - à partir d'un autre énoncé. Cela implique que l'énoncé premier (énoncé source : ES) tenant lieu de référence à l'énoncé reformulé (ER) soit utilisé comme un ensemble d'outils qui seront partiellement ou complètement mis en œuvre par le locuteur dans le second énoncé (énoncé reformulé). Ainsi, par exemple, au tout début du langage, l'enfant n'utilise,

des énoncés entendus qu'il a gardés en mémoire, que l'aspect supra-segmental ainsi qu'un tout petit nombre de syllabes qu'il a extraites, ensuite il remplacera progressivement les suites de syllabes par des sortes de mots lexicaux ressemblant aux mots des énoncés sources ; beaucoup plus tard, il utilisera l'énoncé source pour produire un énoncé ressemblant mais disant autre chose ; encore plus tard, il utilisera un énoncé source pour dire la même chose mais avec d'autres mots ou une autre construction. L'enfant s'approprie sa langue maternelle en agissant sur elle, en la transformant. Ces actions répétées, systématiques ne se font pas « en ordre dispersé » mais correspondent toujours à un principe dynamique de construction du sens qui associe un aspect invariant - ce qui est repris à l'énoncé source - à un aspect modifié. L'articulation de ces deux forces antagonistes mais complémentaires permet à l'enfant une marge de liberté nécessaire à la construction du sens, de créativité à partir d'un cadre, l'invariant, emprunté à l'Autre et, d'une certaine façon, garant de la pérennité d'une langue donnée. La définition que nous avons élaborée du concept de reformulation (Martinot, 1994) est donc la suivante : « *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation* ».

Ainsi définie, la reformulation permet d'expliquer comment l'enfant s'approprie sa langue maternelle, autrement dit comment l'enfant transforme la langue qu'il entend, et dont il mémorise un certain nombre d'énoncés, en fonction de ce qu'il veut dire et de ses compétences « transformationnelles » du moment. Nous avons repéré trois postures reformulatoires très différentes (Martinot, 2007) : la reformulation par répétition, la reformulation par changement de sens et la reformulation par production d'une équivalence sémantique (tableau 1, ci-dessous). La première est tendanciellement plus fréquente que les deux autres postures lors des premières productions langagières ; les reformulations qui produisent un changement de sens sont tendanciellement plus fréquentes entre 6 et 8 ans, période pendant laquelle l'activité d'investigation linguistique semble être maximale ; les reformulations paraphrastiques sont productives au-delà de 8 ans, même si certaines sont déjà attestées à 4 ans. Les reformulations paraphrastiques se répartissent en 4 types de paraphrases nécessitant des compétences linguistiques de plus en plus complexes : si les reformulations définitoires sont plus fréquemment attestées à 4 et 6 ans, les reformulations paraphrastiques situationnelles ne sont attestées que tardivement, à partir de 10 ans, et entre ces deux tranches d'âge, on trouve des paraphrases sémantiques puis des paraphrases formelles : transformations et restructurations (Martinot, 2009, 2010)(1). L'ensemble des procédures de reformulation que nous avons repérées et classées, de la moins complexe à mettre en œuvre, à la plus complexe à mettre en œuvre, chez des enfants de 4 à 10 ans peut informer les enseignants de langue étrangère de l'ordre dans lequel ils peuvent systématiser les exercices fondés sur la reformulation, paraphrastique ou non, demandés aux apprenants :

Reformulation par répétition	
Reformulation aboutissant à un changement de sens	
Reformulation produisant une équivalence sémantique	III.1. Paraphrase définitoire
	III.2. Paraphrase sémantique
	III.3. Paraphrase formelle
	III.4. Paraphrase situationnelle

Tableau 1. Procédures de reformulation classées de la moins complexe à la plus complexe

2. Brève description des procédures générales de reformulation pouvant être exploitées dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Les procédures générales de reformulation (qui produisent des répétitions, des changements de sens et des équivalences) peuvent être l'objet d'exercices systématiques en langue étrangère.

2.1. Les reformulations par répétition

Il n'est pas nécessaire de rappeler que l'entraînement à la répétition de séquences plus ou moins longues et donc plus ou moins mémorisables par l'apprenant en fonction de son niveau (et de sa mémoire), reste un outil bien utile à l'apprentissage d'une langue étrangère, ne serait-ce que parce qu'il entraîne la mémoire de travail et finit par donner des réflexes sur les contraintes de sélection d'un mot par un autre, sur la ligne mélodique d'un énoncé... .

2.2. Les reformulations qui modifient le sens

Rappelons qu'au début de l'acquisition de la langue maternelle, les reformulations qui modifient le sens ne correspondent pas - du moins ne peut-on pas le savoir - à la volonté du locuteur de changer le sens d'un énoncé source. C'est plutôt après coup, une fois la reformulation exprimée, que le locuteur ou l'interlocuteur peuvent constater un changement de sens dans l'énoncé reformulé par rapport à l'énoncé source. C'est le cas par exemple d'une petite fille de 2;5 qui produit à la suite : ES - *il y a du soleil*, ER - *il y a du tonnerre*, où la seconde prédication reformule la première par un changement de prédicat. Dans la situation en question, il n'y avait d'ailleurs ni soleil, ni tonnerre ! On peut faire l'hypothèse que l'enfant essaie d'utiliser tous les mots appartenant à une catégorie sémantique approximative (ici, termes décrivant le temps) pour tester leur compatibilité dans une construction donnée : *il y a du N*. Le même objectif peut être recherché par l'enseignant d'une langue étrangère : dans une même construction, la substitution d'un mot à un autre entraîne soit un changement de sens de tout l'énoncé reformulé relativement à l'énoncé source, soit une équivalence (cas de la synonymie : *il y a du monde*, *il y a beaucoup de gens*), soit un énoncé agrammatical (**il y a du fauteuil*).

2.3. Les reformulations par équivalence sémantique

Ces procédures sont beaucoup plus complexes que les précédentes du fait qu'elles font intervenir, le plus souvent, plusieurs niveaux linguistiques : dans une paraphrase sémantique, par exemple (tableau ci-dessus : III.2), le lexique et la construction de l'énoncé source peuvent être modifiés (ES : *il y a beaucoup de monde à la Bastille* > ER : *une foule nombreuse est rassemblée à la Bastille*); dans ce dernier exemple de paraphrase sémantique, quel que soit le contexte, *beaucoup de monde* et *foule* sont synonymes ; de la même façon, *beaucoup de monde à la Bastille* signifie, quel que soit le contexte, que *beaucoup de monde est rassemblée à la Bastille*. En revanche, dans une paraphrase situationnelle (tableau ci-dessus III.4), seule la fonction informative de l'énoncé reformulé, dans un con- et cotexte particulier, constitue l'invariant (ES : *il y a beaucoup de monde au meeting de X* > ER : *le pays entier a entendu l'appel de X ; beaucoup de monde et le pays entier* ne sont équivalents que dans ce contexte), tout le reste étant modifié (*il y a ... au meeting de X* > *a entendu l'appel de X*). Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la pratique de la reformulation paraphrastique (quel que soit le type de paraphrase, tableau ci-dessus III.1 à III.4) bien ciblée, nous paraît être un exercice très efficace. Ainsi, par exemple, la reformulation définitoire (tableau ci-dessus III.1) du verbe source dans l'énoncé reformulé permettra à l'apprenant de remplacer, lors d'une conversation spontanée, un verbe trop difficile à mémoriser, par sa définition lacunaire (ES : *Tom guettait l'arrivée de sa voisine* > ER : *Tom attendait [l'arrivée de] sa voisine*). Les paraphrases définitoires sont soit complètes (ES : *Tom guettait l'arrivée de sa voisine* > ER : *Tom attendait sa voisine en regardant fixement l'endroit par lequel elle devait arriver*) soit, le plus souvent, lacunaires comme dans l'exemple ci-dessus. Par ailleurs, la pratique de la paraphrase sémantique permet d'accroître le lexique verbal, nominal, adjectival dans une construction donnée. Enfin, fournir un énoncé équivalent en produisant une paraphrase formelle (tableau ci-dessus III.3) soit avec une autre construction de phrase, dans le cas de la transformation (ES : *Les enfants furent éblouis par la lumière* > ER : *la lumière éblouit les enfants*) soit avec une autre structure du verbe ou d'un de ses arguments, dans le cas de la restructuration (ES : *elle tenait par la main une petite fille* > ER : *elle tenait la main d'une petite fille*) donne à l'apprenant une connaissance fine des contraintes lexicales et syntaxiques de la langue qu'il apprend, et lui assure une marge de liberté rassurante dans son expression.

3. Quelques exemples de reformulations de phénomènes linguistiquement complexes en langue maternelle

Dans le cadre d'un projet international intitulé *Acquisition et reformulation* sur les acquisitions tardives dans plusieurs langues maternelles (2), et coordonné par l'auteur de ces lignes (2003-2010), l'hypothèse d'une acquisition de la langue maternelle à partir de procédures de reformulation mises en œuvre par les enfants a été testée et confirmée dans les sept langues du projet (Martinot *et al*, 2009, Martinot *et al*, sous presse). Nous rappelons brièvement les conditions de recueil des données puis leur mode d'analyse et présenterons ensuite des exemples représentatifs des ressources métacognitives que l'on voit à l'œuvre dans les reformulations des enfants.

3.1. Bref descriptif du protocole de recueil des données et d'analyse du corpus

Le corpus analysé est obtenu auprès de 60 enfants dans chaque langue maternelle, répartis à raison de 15 enfants par tranche d'âge : 4, 6, 8 et 10 ans. Chaque enfant écoute individuellement la lecture de l'histoire, *Tom et Julie*, accessible aussi bien à des enfants de 4 ans qu'encore intéressante pour des enfants de 10 ans (3). A la suite de cette lecture (cf. annexe), l'enfant est invité à restituer l'histoire « avec ses mots à lui, sans rien oublier ».

L'analyse des transcriptions consiste à décrire comment chaque enfant restitue chacune des prédications sources (simples ou complexes)(4), c'est-à-dire à décrire quelle procédure reformulatoire a été utilisée entre la prédication P_1 du texte source et la prédication P'_1 du texte reformulé.

3.2. Ressources métacognitives à l'œuvre dans la restitution d'un complément temporel, trace d'une prédication seconde

Dans la séquence 1 du texte source, la première prédication est complexe du fait qu'elle est constituée d'une prédication principale et d'une prédication seconde (cf. note 4) :

Séq.1 : *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.*

Nous allons voir comment les enfants francophones de 4 à 10 ans ont restitué la prédication seconde, facteur de complexité syntaxique de la première prédication de l'histoire : *la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude* réduite effectivement au complément temporel : *plus tard que d'habitude*. En plus de la complexité syntaxique de la première phrase du texte, due à la présence d'une prédication seconde, la reformulation de l'information temporelle est sémantiquement complexe parce que le comparant : *(que) d'habitude* implique que les enfants reconstruisent l'information suivante, *cette maîtresse a l'habitude d'arriver bien avant que la cloche sonne* (par exemple), ou encore *cette maîtresse est toujours présente quand le narrateur, Tom, arrive à son tour dans la cour de récréation*. La notion d'habitude, ici, est non seulement relative à un autre repère mais elle est entièrement construite par un point de vue particulier. On peut faire l'hypothèse que ces deux modes d'appréhension de la réalité ne sont pas présents chez les enfants les plus jeunes.

Résultats :

La première phrase de l'histoire : *Ce matin-là ... d'habitude*, a été reformulée par tous les enfants des 4 tranches d'âge. Cependant, le complément temporel a été supprimé par un tiers des enfants de 4 à 8 ans, mais aussi par plus de la moitié des enfants de 10 ans. On verra plus loin pour quelle raison mais la suppression fréquente du complément temporel dans les restitutions est un indice de difficulté probable pour ces enfants.

La répétition à l'identique du temporel est stable d'un âge à l'autre (3 ou 4 enfants par tranche d'âge). En revanche, trois phénomènes de reformulation distinguent les tranches d'âge :

1/ quatre enfants de 4 ans, et un de 6 ans, à l'exclusion des plus âgés, ont transformé la comparaison en un superlatif absolu :

Pauline X (4 ans) : *un jour la maîtresse *vena très tard.*

L'information n'est certes pas équivalente à celle de l'ES (*la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*) mais elle n'est pas en contradiction avec cette dernière contrairement à une partie des reformulations produites par les 6 et 8 ans comme on va le voir ci-dessous.

2/ Les enfants de 6 et 8 ans (5 et 4 cas respectivement) sont bien plus nombreux que les 4 et les 10 ans (1 cas respectivement), à avoir changé le sens du temporel (le changement de sens est noté : #). De plus, trois enfants de 6 ans produisent un énoncé agrammatical (*) en voulant restituer la comparaison (Edward, Gaël, Ramy) tandis que les 8 ans ne produisent plus un seul énoncé agrammatical même s'ils changent le sens de l'ER (Claire) :

Edward (6 ans) : **la maîtresse arriva à dans la cour plus tard que toujours*

Gaël (6 ans) : **la maîtresse sortait dans la cour plus tard comme d'habitude*

Ramy (6 ans) : **la maîtresse était arrivée un peu trop tard comme d'habitude*

Chloé (6 ans) : *#la maîtresse elle arrive plus en retard que d'habitude*

Benjamin (6 ans) : *#la maîtresse rentre un peu en retard à l'école*

Claire (8 ans) : *#il était une fois une maîtresse qui était arrivée plus en retard que d'habitude*

Timothée (8 ans) : *#la maîtresse aujourd'hui elle était arrivée en retard*

3/ Les enfants de 10 ans introduisent un nouveau point de vue en ne mentionnant pas *la maîtresse*, et par conséquent son arrivée plus tardive que d'habitude. C'est pourquoi, le nombre de suppressions du temporel est si élevé chez les 10 ans. Ils transforment *la fillette nouvellement arrivée* en sujet actif de l'évènement, ou encore ils adoptent explicitement le point de vue des enfants qui sont déjà dans la cour (Océanie) :

Maurine (10 ans) : *c'est l'histoire d'une petite fille qui vient pour la première fois dans une école*

Maxime (10 ans) : *il était une fois une petite fille qui faisait sa rentrée à l'école*

Théo (10 ans) : *donc c'est Julie qui entre dans une nouvelle école*

Océanie (10 ans) : *les enfants ils voient dans la classe pas dans la classe mais dans la cour une nouvelle fille*

En conclusion, on peut dire que l'expression de la comparaison par rapport à un repère relatif et non explicite (relevant d'une norme sociale) a posé des problèmes de compréhension et/ou de production au moins jusqu'à 8 ans, sauf chez les enfants qui ont répété. Les plus jeunes ont remplacé la comparaison de supériorité par une mesure absolue exprimant la plus grande « quantité » possible. A 6 et 8 ans, la comparaison est soit supprimée (Benjamin, Timothée) soit mal construite à 6 ans (Edward, Gaël, Ramy). A 10 ans, peu d'enfants ont repris la comparaison : on ne peut cependant pas savoir si l'absence de l'information temporelle est la cause ou la conséquence du changement

de point de vue, avec la non-mention de la maîtresse. Aux prises avec la restitution de ce complément temporel, à la fois complexe d'un point de vue sémantique et syntaxique (prédication seconde), les enfants mettent en œuvre différentes ressources métacognitives : les plus jeunes (4 ans) transforment une comparaison relative en une valeur absolue, les enfants de 6 et 8 ans interprètent le comparatif de supériorité en un jugement de valeur qui modifie le sens de l'énoncé initial (> *en retard*), les enfants de 10 ans (6 cas) modifient le point de vue actantiel du texte source en supprimant toute mention de la maîtresse.

3.3. Ressources métacognitives à l'œuvre dans la restitution de verbes sémantiquement complexes

Les séquences 4 et 6 du texte source comportent un grand nombre de verbes sémantiquement complexes :

Séq. 4 : *Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.*

Séq. 6 : *Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».*

3.3.1. L'accessibilité et la mémoire

Selon Givon (1995), les deux ressources cognitives que sont l'accessibilité et la mémorisation d'un terme sont déterminées par la fréquence de ce terme, qui entraîne à son tour le caractère marqué ou non marqué du terme. Des verbes peu fréquents dans la langue courante parlée sont donc, selon le point de vue de Givon (*ibid.*) plus complexes, d'un point de vue cognitif, que des verbes très fréquents. Ainsi *guetter quelqu'un, apercevoir quelqu'un, se diriger vers quelqu'un, tendre un objet, chuchoter quelque chose, soulever un couvercle, découvrir quelque chose*, sont-ils moins fréquents que respectivement *attendre quelqu'un, voir quelqu'un, aller vers quelqu'un, donner un objet, dire quelque chose à voix basse, ouvrir un couvercle, trouver quelque chose*. Mais les critères de fréquence et de marquage s'impliquent l'un l'autre et ne sont pas formalisables. De plus, la fréquence est une mesure relative. Par ailleurs, la faible fréquence d'un verbe et donc son plus grand marquage peut effectivement avoir pour conséquence possible mais non nécessaire qu'un jeune locuteur mémorise plus difficilement ce verbe mais n'est pas corrélée à la complexité sémantique de ce verbe.

3.3.2. L'analyse ou la décomposition en langue : ressource métacognitive et explicative

Le fait qu'il existe toujours dans chaque langue plusieurs façons de dire la même chose avec le même degré d'explicitation (*paraphrase*, Harris : 1969), mais aussi que l'on puisse toujours produire une information sous une forme plus ou moins synthétique ou au contraire plus ou moins analytique (*report*,

Harris : 1969) a permis à Ibrahim (2001, 2010) d'élaborer un nouvel outil conceptuel, les *matrices analytiques définitoires*, MAD, qui reconstruisent, pour un énoncé attesté dans une situation d'énonciation déterminée, tous les éléments lexicaux et énonciatifs que la grammaire et la synthétisation lexicale ont effacés dans l'énoncé effectivement produit (Ibrahim, 2010 : 37). La MAD d'un énoncé donné permet donc d'expliquer, dans une formulation étendue et donc redondante, pourquoi tel énoncé a telle signification. Or, dans la pratique naturelle des locuteurs et peut-être encore plus dans l'acquisition de la langue par les enfants ou dans son apprentissage par des apprenants, la reformulation d'un énoncé par un autre énoncé plus analytique, qui fournit la décomposition d'un verbe synthétique par exemple, est une activité qui semble non seulement spontanée mais qui nous renseigne sur l'une des ressources métacognitives les plus importantes en langue : comment un locuteur explique le sens d'un énoncé en le décrivant avec un autre énoncé, qui acquiert de ce fait le statut d'énoncé définitoire. C'est cette faculté de décomposition et donc de définition, plus ou moins complète, que nous allons analyser maintenant en nous focalisant sur les reformulations de sept verbes sémantiquement complexes (décomposables, synthétiques). Nous considérerons que par exemple le verbe *chuchoter* est restitué par une reformulation définitoire analytique lacunaire (rdal) quand l'enfant reformulateur utilise *dire*, mais qu'il est restitué par une reformulation définitoire analytique complète (rdac) quand l'enfant utilise : *dire à voix chuchotée* ou à voix basse ou *tout bas* (cf. tableau 2).

Liste des *matrices analytiques définitoires* servant de modèle théorique intermédiaire aux reformulations analytiques définitoires des enfants (5) :

Séq. 4.1. Tom *guettait* l'arrivée de sa nouvelle petite voisine.

MAD : Tom regardait fixement dans une direction précise en attendant impatiemment (dans un grand état d'impatience) que Julie arrive *ou encore* : Tom attendait impatiemment que Julie arrive en regardant fixement dans une direction précise.

Séq. 4.2. il l'a *aperçue*.

MAD : il l'a vue de loin et de façon furtive

Séq. 4.3. il s'est *dirigé* vers la fillette

MAD : il est allé dans la direction donnée par la présence de la fillette à un certain endroit.

Séq. 6.1. Julie *chuchota* à Tom

MAD : Julie dit à Tom à *voix basse* ou *chuchotée*

Séq. 6.3. Tom *découvrit* un morceau de papier

MAD : Tom vit/trouva un morceau de papier alors qu'il ne s'y attendait pas

Exemples de reformulations définitoires analytiques complètes (rdac):

Séq.4.TS. (...) *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*

Clara (4 ans). Et ce matin quand il vit Julie arriver il *fit des pas* et la rejoint là et puis il l'a donnée à Julie

Séq.4.TS. *Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine.*

Alexandrine (10 ans). et il *essaye de la voir* et quand elle rentre dans la cour

Océanie (10 ans). le lendemain matin il il va à l'école il *voit fixement* la petite fille

Les reformulations définitoires analytiques de Alexandrine et de Océanie sont « complètes » dans la mesure où les deux fillettes ont d'une part décomposé *guettait* (*voir*) et d'autre part tenté d'exprimer la modalité de réalisation du procès (*essaye*, *fixement*). Leurs reformulations sont lacunaires par rapport aux MAD ci-dessus mais plus complètes que la reformulation de Solène (ci-dessous) qui ne reformule *guettait* que par l'un des verbes issus de la décomposition (*attendre*).

Exemples de reformulations définitoires analytiques lacunaires (rdal):

Séq.4.TS. *Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine.*

Solène (8 ans). et le lendemain matin il **attendait** l'arrivée de sa petite voisine

Séq. 4. TS. (...) *Dès qu'il l'a aperçue* (...)

Margot (6 ans). dès qu'il **voyait** sa nouvelle petite voisine (...)

Séq. 4. TS. (...) *il s'est dirigé vers la fillette*

Chloé (6 ans). le matin il **va** à Julie

Séq. 6 : *Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier*

Alexia (6 ans). et un jour elle lui a dit d'ouvrir la boîte il **a trouvé** un papier

Sébastien (10 ans). Julie (...) **demanda** à Tom de l'ouvrir et il **regarde** le mot

3.3.3 La reconstruction ou la faculté de compléter le sens

Séq. 4 : (...) *et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.*

Séq. 6 : (...) *Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier* (...)

Les deux verbes, *tendre la boîte à Julie* et *soulever le couvercle* sont sémantiquement complexes pour une raison inverse de celle qui rendait les verbes de la partie précédente complexes. En effet, *tendre la boîte à Julie* et *soulever le couvercle* n'expriment que la première phase du procès obligeant donc le locuteur à inférer le sens global du procès à partir de sa phase inchoative, respectivement *tendre* et *soulever*. La MAD des deux prédications contenant *tendre* et *soulever* correspond au sens effectif de chaque prédication dans le contexte de l'histoire, elle reconstruit le sens en décrivant les différentes phases du procès global, inféré respectivement par *tendre* et *soulever*. La MAD de *Tom lui a tendu la boîte* est : Tom a tendu le bras de façon à lui donner la boîte et la MAD de *Tom souleva le couvercle* est : Tom saisit le couvercle et le tira vers le haut de façon à ouvrir complètement la boîte.

Contrairement aux 5 verbes précédents qui exprimaient un procès et au moins une modalité de réalisation de ce procès, les verbes *tendre* et *soulever* en disent moins. Ils sont également plus exigeants par rapport à la contrainte de sélection de leurs arguments : les arguments qui suivent *tendre* sont beaucoup moins nombreux que ceux qui suivent *donner*, de même pour *soulever* relativement à *ouvrir* (c'est cette contrainte de sélection mise en évidence par Harris, 1988, qui a pour conséquence une moindre fréquence et un plus grand « marquage »). On considérera que les reformulations de *tendre* par *donner* sont des reformulations par reconstruction ou complétude du procès, de même les reformulations de *soulever* par *ouvrir*. Le nombre des reformulations par reconstruction augmente fortement entre 4 et 6 ans pour le verbe *tendre* et

entre 6 et 8 ans pour le verbe *soulever*. Aucun enfant n'a répété ce dernier verbe. Un enfant de 4 ans a fourni un synonyme (*enlever*, cf. Laurana) et deux enfants (8 et 10 ans) ont tenté de décrire le mouvement de *soulever le couvercle* en ajoutant l'adverbe *délicatement* (cf. Alexandre) :

Laurana (4 ans) : *Julie demanda à Tom « enlève le couvercle ! »*

Alexandre (8 ans) : *il avait ouvert délicatement*

Le sémantisme de ce verbe a certes été compris étant donné le cotexte surtout (cf. texte en annexe) mais n'a fait l'objet d'une tentative de description que par deux enfants (8 et 10 ans). Il est vrai que ce verbe a peu de synonymes et qu'il est difficilement décomposable.

La situation est différente avec le verbe *tendre* qui a été répété par plusieurs enfants de 4 et 6 ans. Il a été reformulé de façons diverses :

Séq. 4 : (...) *et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.*

Gaël (6 ans) : *Tom tendit le bras et euh Julie prena la boîte*

Le procès est restitué dans ses différentes phases. Gaël a pratiquement reconstruit la MAD de l'énoncé source.

A 8 ans, 3 enfants ont reformulé le verbe *tendre* par un synonyme de *donner un objet qui a le statut d'un cadeau, c'est-à-dire offrir* :

Ninon (8 ans) : *le lendemain matin il guettait l'arrivée de Julie pour lui offrir la boîte.*

A 10 ans, un enfant a utilisé le même synonyme et un autre a utilisé le verbe converse de *donner* : *recevoir*

Marie (10 ans) : *quand elle l'avait reçue*

	guettait (séq.4)	a aperçue (séq.4)	s'est dirigé (séq.4)	chuchota (séq.6)	découvrit (séq.6)	a tendu (séq.4)	souleva (séq.6)
4 ans	rép : 1	rép : 1 rdal : 1	rép : 1 rdac : 1	rép : 2 rdal : 6	rdal : 2	rép : 4 reconstr : 4	reconstr : 5 synon : 1
6 ans	rép : 2 rdal : 2	rép : 2 rdal : 3	rdal : 1	rép : 3 rdal : 9	rdal : 6	rép : 4 reconstr : 8 reconstr. anal. compl : 1	reconstr : 5
8 ans	rép : 3 rdal : 3	rép : 1 rdal : 4	rdal : 1 para.fct : 1	rép : 1 rdal : 8 explic : 2 synon : 1	rdal : 5	reconstr : 10 synon : 3	reconstr : 10 explic : 1
10 ans	rép : 1 rdac : 1	rdal : 1	rép : 1	rép : 1 rdal : 9 explic : 3	rdal : 9	reconstr : 11 synon : 1 V _{conv} : 1	reconstr : 8 explic : 1
total des reformulations	14	13	6	45	22	47	31

Rép : répétition - rdal : reformulation définitoire analytique lacunaire - rdac : reformulation définitoire analytique complète - Para. fct. : paraphrase fonctionnelle - synon. : synonyme - explic. : explication - V_{conv} : verbe converse (ex. donner-recevoir) - reconstr : reformulation par reconstruction du procès global - reconstr. anal.compl : reconstruction analytique complète.

Tableau 2. Reformulation des verbes sémantiquement complexes des séquences 4 et 6

Le total des reformulations fait apparaître 2 verbes très souvent reformulés, quel que soit l'âge : *a tendu* (séqu. 4) et *chuchota* (séqu.6). Dans le premier cas, la valeur diégétique de *a tendu* est responsable du grand nombre de reformulations. Dans cette séquence en effet, (séqu. 4), c'est bien le don de la boîte qui apporte l'information nécessaire à la suite de l'histoire, les autres verbes de la séquence 4 ne correspondant qu'à des informations secondaires. Dans la séquence 6, les reformulations de *chuchota* présentent moins d'écart par rapport aux autres verbes de la même séquence. *Souleva* (31 occur.) et *découvrir* (22 occur.) jouent en effet un rôle diégétique comparable à celui de *chuchota*. Mais ce dernier verbe se trouve en position focale, dans la mesure où il suit « *un jour* » qui annonce qu'il va se passer quelque chose d'important dans l'histoire : le rendez-vous dans la forêt. Etant donné le protocole expérimental utilisé, il n'est pas possible d'évaluer le poids de la fonction diégétique d'un verbe prédicatif par rapport à sa supposée complexité sémantique. Nous pensons cependant que le poids diégétique joue un rôle, dans la restitution de l'histoire, plus important que les facteurs strictement sémantiques ou même syntaxiques. Cela signifie qu'à 4 ans déjà, les enfants maîtrisent les éléments pertinents pour reconstruire un récit fictionnel.

Conclusion

Les procédures de reformulation que les enfants mettent en œuvre entre un ES qui leur sert de point d'appui et l'énoncé reformulé qu'ils produisent révèlent que le sens en langue se construit toujours par différenciation. Si le jeune enfant pratique spontanément la reformulation des énoncés produits par ses parents, son entourage ou lui-même, sans en avoir la moindre conscience, l'apprenant de langue étrangère a au contraire intérêt à prendre conscience des différentes procédures reformulatoires qu'il peut appliquer aux ES de la langue cible qui lui servent de modèles. La réactivation de ces procédures entraîne l'apprenant à réfléchir à ses stratégies langagières et l'invite à confronter, comparer systématiquement ses productions aux productions des natifs. C'est ce travail de va-et-vient conscientisé qui permet d'optimiser les stratégies d'apprentissage de chaque apprenant.

Notes

¹ Cette répartition indique les grandes tendances et n'exclut pas que des enfants produisent dès 4 ans des restructurations de certaines phrases, ou que des paraphrases définitives soient encore attestées à 10 ans. Les recherches qui ont abouti à ces résultats (Martinot, 2009, 2010, Martinot *et al*, sous presse) ont également montré que chaque phrase est dotée d'un degré particulier de plasticité paraphrastique, certaines phrases ne peuvent pas être restructurées, certaines sont difficilement paraphrasables, d'autres au contraire présentent une grande plasticité paraphrastique.

² Les collaboratrices du projet sont les suivantes : pour le polonais, Urszula Paprocka-Piotrowska, pour le croate, Tomislava Bosnjak-Botica et Jelena Kuvac-Kraljevic, pour l'italien, Sonia Gerolimich, pour l'allemand, Claire Martinot et Lilian Chur ; deux thèses ont été soutenues, l'une sur l'acquisition de l'arabe yéménite par Nour Al Huda Al Awbali (30 novembre 2011, Paris Descartes), l'autre sur l'acquisition du roumain par Elena Tutunjiu (27 novembre 2012, Paris Descartes).

³ L'histoire, rédigée en français, comporte environ 500 mots. Elle a été traduite dans les autres langues du projet en respectant le « style culturel » de chaque langue. Cette histoire contient par ailleurs un grand nombre de phénomènes « complexes » comme par exemple des métaphores

(la lumière inonde un endroit), des verbes aspectuellement marqués (tendre un objet), des noms syntaxiquement complexes (le tronc du gros arbre), des prédications secondes (certains adjectifs, relatives explicatives, gérondifs)...

⁴ La prédication suivante : *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude* est une prédication complexe du fait qu'elle est constituée de deux prédications simples : 1. *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école* et 2. *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée plus tard que d'habitude*.

⁵ Les MAD que nous proposons pour chacun des énoncés contenant les verbes complexes en question sont en fait des MAD peu redondantes qui devraient être davantage décomposées et donc plus redondantes mais l'étape intermédiaire de décomposition que nous proposons est suffisante pour montrer la parenté entre ce que produisent les enfants et le principe analytique des MAD.

Bibliographie

Givon, T. 1995. *Functionalism and grammar*, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.

Harris, Z.S. 1969. The two systems of grammar: report and paraphrase, *Transformation and discourse analysis papers* 79 [p. 612-92 in *papers*].

Harris, Z.S. 1988, 2007 (trad. fr.). *Language and Information*. New York, Columbia University Press (traduction française : Ibrahim, A.H.. et Martinot, Cl., *La langue et l'information*, Paris: CRL.)

Ibrahim, A.H. 2001. « Argumentation interne et enchaînements dans les matrices définitives ». *Langages* n° 142, pp.92-126.

Ibrahim A.H. 2010. Supports d'actualisation et dualité constitutive de la prédication. In : *Supports et prédicats non verbaux dans les langues du monde*. Paris : CRL, pp. 6-73.

Martinot, C. 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de doctorat, dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.

Martinot, C. 2007. « Quand acquisition rime avec reformulation : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle ». *Recherches linguistiques* n° 29, pp. 179-211.

Martinot, C. 2009. « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de praxématique* n° 52, pp. 29-57.

Martinot, C. 2010. « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique* n° 61, pp.63-96.

Martinot, Cl., Kuvac-Kraljevic J., Bosnjak-Botica, T. et Chur L. 2009. Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition. In : *Prédicats, prédication et structures prédictives*. Paris : CRL, pp. 50-81.

Martinot, C., Gerolimich, Sonia, Bosnjak-Botica, T., Tutunjiu, Elena. Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle : le cas des relatives dans une perspective translinguistique. In *La complexité en langue et son acquisition*. Société des Sciences de l'Université Catholique de Lublin (sous presse).

Annexe

Texte source : *Tom et Julie*

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
- 3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
- 7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
- 8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
- 11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux
- 12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
- 13) Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
- 14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.