

COMMENT OSCAR COMPREND LE CHAPITRE À LIRE SANS LE LIRE

Isabelle Delcambre
Université de Lille 3, Théodile-CIREL

Ils sont trois à parler sur le texte qu'ils viennent de lire. Trois garçons, Oscar, Bruno et Daniel¹. Ils sont en 6^e, dans une 6^e dont le professeur de français, Denis Fabé², bien connu des lecteurs assidus de *Recherches*, est aussi associé, à cette époque-là (cela se passe en 1999), à une équipe de l'ex-INRP qui travaille sur l'enseignement de l'oral³. Ces trois élèves doivent reformuler le texte qu'ils viennent de lire individuellement et silencieusement, pour bien le comprendre et de manière que l'un d'entre eux soit capable de le résumer devant l'ensemble de la classe. Les autres élèves de la classe font de même sur d'autres chapitres du livre *Le Réparateur de bêtises*⁴.

1. Les prénoms sont fictifs.

2. Denis Fabé, comme membre de la recherche INRP sur l'enseignement de l'oral, avait conçu la situation de lecture pour la classe, et avait participé à la transcription et à l'analyse du corpus. Qu'il en soit ici remercié tout particulièrement.

3. Recherche menée dans le cadre de l'ex-INRP qui a donné lieu à *Repères* (2001-2002) n° 24-25, *Enseigner l'oral* et à l'ouvrage de C. Garcia-Debanc et S. Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (Hatier, 2004). La structuration de ces recherches en équipes locales dont des représentants constituent l'équipe nationale, chargée de la discussion et de la théorisation des travaux engagés localement, explique que le dispositif évoqué ici l'est également dans diverses publications, conférences, etc., facilement identifiables sur Internet.

4. Bernadette Landais (1990) *Le Réparateur de bêtises*, Toulouse : Milan Diabolo.

UNE DOUBLE SITUATION DE LECTURE

La situation de lecture comporte deux dimensions principales. La première réside dans le choix du dispositif de lecture pour la classe : présenter à d'autres un texte que tous n'ont pas lu mais qui est censé faire sens, entre autres parce que la structure du livre utilisé (une succession de chapitres courts racontant chacun une bêtise commise par les deux héros, Julien et Lucas) permet de faire travailler les élèves sur des textes différents mais dont la présentation collective devrait aboutir à la construction de liens analogiques entre les histoires (les différentes sortes de bêtises, par exemple) pouvant déboucher sur l'élaboration d'un sens global. C'est la tâche finale collective, raconter son texte aux autres qui ne le connaissent pas, qui donne sens au dispositif pour les élèves.

La seconde dimension est celle de la structure du travail en petits groupes qui était liée à un des objectifs que l'équipe lilloise s'était donnée pour cette recherche INRP : instituer des rôles explicites de coopération dans le travail de groupes et identifier à quelles conditions les élèves pouvaient prendre conscience des modes de coopération, notamment dans des activités de compréhension et de reformulation d'un texte lu, tout cela visant à tenter de faire adopter aux élèves une posture réflexive sur les pratiques orales, sur l'usage de la parole pour comprendre et pour s'apprendre les uns aux autres ainsi qu'à soi-même. Objectifs, est-il utile de le préciser, beaucoup trop larges et qui n'ont pas abouti. Mais comme cela se passe souvent en recherche, les résultats intéressants sont venus d'ailleurs, et notamment de l'organisation du travail de groupe inventée pour faire travailler les élèves en coopération sur une tâche de lecture.

En groupes, les élèves devaient, en effet, reformuler à tour de rôles le texte lu. Il était prévu que la tâche de reformulation orale soit prise en charge par au moins deux élèves successivement, avec l'institution explicite du rôle de reformulateur par l'enseignant, les autres élèves n'étant pas réduits au silence pendant les phases de reformulation mais au contraire invités à aider le reformulateur en cas de panne de mémoire ou d'erreur. La répétition de la reformulation était pensée dès l'origine comme un dispositif producteur de compréhension, à l'opposé d'un discours que nous percevions, à l'époque, comme récurrent en éducation, selon lequel la répétition serait à proscrire car peu stimulante, sclérosante, produisant de l'ennui et du psittacisme. Au contraire, pensions-nous, la réitération de la reformulation pouvait produire une compréhension plus fine, plus sûre du texte, tout autre chose en tout cas qu'une répétition à l'identique, comme cela se fait lorsqu'on demande de réciter par cœur. En effet, la reformulation repose sur des activités de sélection et de condensation des contenus du texte, elle est le produit d'un certain nombre de filtres mémoriels qui vont produire la compréhension, ou tout au moins, une certaine compréhension. Chaque élève ne reformule pas de la même façon, ne retient pas tout à fait les mêmes événements, les mêmes relations causales, ne fait pas tout à fait les mêmes inférences, etc. Nous nous attendions donc à ce que la succession des reformulations produise une compréhension meilleure que l'activité solitaire d'un élève face au texte.

Ce sera l'une des dimensions du dispositif abordée dans le présent article : qu'est-ce qu'apporte une seconde reformulation ? En quoi peut-on dire qu'elle améliore la compréhension du texte ou qu'elle rende plus assurée la production

finale attendue (le résumé devant la classe) ? La seconde dimension qui donnera lieu ici à une analyse particulière est celle des rôles endossés par les élèves, et particulièrement celui d'Oscar qui ne produit pas de reformulation : que fait-il (langagièrement parlant) ? Comment contribue-t-il au travail collectif de construction de la compréhension ? Lui dont le titre de cet article laisse entendre qu'il a des comportements de lecteur assez éloignés de ce qui est attendu.

DEUX REFORMULATIONS SUCCESSIVES

Le groupe des trois garçons a, donc, à lire le chapitre 2 du *Réparateur de bêtises* (le texte complet est présenté en Annexe 1) sans consigne particulière, ni temps imposé ; Daniel produit la première reformulation puis Bruno, Oscar intervenant pour aider, comme Bruno ou Daniel quand ils ne sont pas reformulateurs désignés. Ils gardent le texte sous les yeux pendant tout le travail⁵. L'annexe 2 présente la transcription de leur travail. On y voit que les échanges sont fréquents entre les élèves : le reformulateur en titre parle rarement seul et longtemps ; très vite, la reformulation devient une activité partagée entre les trois élèves, même si le rôle de reformulateur est grosso modo conservé jusqu'au bout.

Pour l'analyse des différences entre première et seconde reformulation, j'ai utilisé d'une manière tout à fait empirique le principe de l'analyse en paradigmes, inventée par Claire Blanche-Benveniste dans ses analyses du français parlé⁶ pour figurer les modes de production de l'oral. À partir de l'opposition saussurienne syntagme/paradigme, elle montre que les hésitations paradigmatiques sont effacées à l'écrit, qui ne rend visible que le résultat final de l'élaboration linguistique, en affichant, sur l'axe des syntagmes, la succession et l'enchaînement d'éléments qui se suivent. L'axe des paradigmes, séries lexicales ou grammaticales potentielles, s'il est présent dans le travail d'écriture et visible sur les brouillons (recherche de mots ou de formes dans un emplacement donné de l'axe syntagmatique) est, dans la prose ordinaire, invisible. Or, l'oral est produit comme un brouillon, tout en allant, la recherche de mots est constante et ne peut pas s'effacer. « Tous les essais sont conservés » (Blanche-Benveniste, 1997, 17). L'analyse du français parlé et notamment la description et la compréhension du caractère construit et organisé de l'oral a beaucoup bénéficié de l'analyse en paradigmes qui manifeste les empilements paradigmatiques et fait voir comment se structurent les séquences orales.

J'ai tenté une analyse, bien moins savante que celle de Claire Blanche-Benveniste⁷, mais qui repose sur des principes très lointainement inspirés

-
5. C'est une des variables de ce dispositif : nous avons observé d'autres situations où les élèves reformulent sans retour possible au texte, ou après une lecture orale par l'enseignant et non une lecture individuelle et silencieuse.
 6. Voir par exemple Blanche-Benveniste, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
 7. Blanche-Benveniste identifie, sur des critères sémantiques et prosodiques, le noyau (ou prédicat, rhème, etc.), ce qui se situe avant le noyau (ou thème) et ce qui apparaît après le noyau. La grande faiblesse de mes analyses est qu'elles ne prennent pas en compte la prosodie. Je découpe les énoncés

de ce qu'elle appelle macro-syntaxe, en identifiant dans les énoncés trois grandes catégories d'emplacement syntaxiques : ce qui ouvre l'énoncé et qui se situe avant le verbe, le verbe, les groupes qui suivent le verbe, chaque emplacement pouvant donner lieu à diverses formes d'entassement paradigmatique⁸.

Les annexes 3 et 4 présentent ce travail de mise en paradigme, l'annexe 3 reprenant la première reformulation par Daniel, l'annexe 4, celle de Bruno. Pour faire comprendre le principe de l'analyse, je présente ci-dessous deux extraits de ces annexes 3 et 4, correspondant au premier paragraphe du texte, reproduit ci-dessous. Ces extraits des mises en paradigmes sont précédés de l'extrait correspondant du corpus (Annexe 2) qui présente classiquement les échanges entre élèves de manière linéaire.

Le premier paragraphe du texte

Les vacances s'écoulaient. Certains jours, d'après Lucas, étaient formidables. Par exemple, celui où le moteur du congélateur de Mme Ladousse, la marchande de glaces, tomba en panne. Il fallut pédaler pendant tout le temps de la réparation pour faire fonctionner le moteur de secours. Tous les enfants s'y sont mis et, en récompense, chacun eut droit à une glace à quatre boules. Julien prit vanille-vanille-vanille-vanille, son parfum préféré ! Il eut mal au ventre, comme les autres.

Corpus, extrait n° 1 : Daniel est chargé de la reformulation (Annexe 2, TP 1-12)⁹

1. **D : son réfrigérateur à moteur s'est cassé**
2. B : tombé en panne
3. **D : euh tombé en panne et euh et toutes les glaces fondaient tu vois tous les enfants euh se m- se met à à essayer de le réparer et quand il quand il était réparé ils ont tous eu une une glace à quatre boules et Julien lui il a pris une glace euh quatre boules vanille**
4. O : ouais
6. B : son parfum préféré
7. **D : parfum préféré**
8. <silence>
9. **D : après euh**

à partir d'une transcription orthographique, comme si elle était un texte écrit, alors que c'est une production orale. Ce que l'on peut dire, cependant, à ma décharge, c'est que, comme les élèves redisent un texte écrit, leurs productions orales sont fortement influencées par les structures de l'écrit.

8. Cette catégorisation des faits grammaticaux s'inspire d'une communication de C. Blanche-Benveniste à Louvain-la-Neuve en 2000 où elle présentait une méthode de développement de l'intercompréhension dans les langues romanes (Projet EuRom4). Cette méthode consistait à apprendre à lire (à des lecteurs experts) des articles de presse écrits en français, portugais, espagnol et italien, de manière simultanée et sans apprentissage linguistique préalable, en s'appuyant, entre autres, sur les « mots transparents » (dont la racine héritée du latin est commune aux quatre langues), et sur un outil pour « démêler les phrases compliquées », permettant aux lecteurs d'identifier assez vite la structure commune Sujet+Verbe+Complément. Voir Blanche-Benveniste, C. (2001) L'intercompréhension des langues romanes, dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder, *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant* (p. 455-463). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
9. TP désigne « tour de parole » : à chaque changement d'interlocuteur, correspond un nouveau tour de parole. Par ailleurs, dans ces extraits de corpus, les marques de lecture oralisée de certains passages du texte sont effacées, pour ne pas surcharger.

10. B : vas-y regarde
11. O : mal au ventre
12. B : il a mal au ventre
13. **D** : ouais il a mal au ventre plusieurs jours et euh + il a mal au ventre plusieurs jours d'autres jours et puis

Première reformulation par Daniel, mise en paradigmes

| | | | |
|------------|-----------------------------------|--|------------------------|
| d1 | son réfrigérateur à moteur | s'est cassé | |
| b2 | | tombé en panne | |
| d3 | | tombé en panne | |
| d3 | et toutes les glaces | fondaient | |
| d3 | tous les enfants | se mettent à essayer de le réparer | |
| d3 | et quand il était réparé | ils ont tous eu une glace à quatre boules | |
| d3 | et julien lui | il a pris | une glace |
| d3 | | quatre boules vanille | |
| b5 | | | son parfum préféré |
| d6 | | | parfum préféré |
| d8 | après | | |
| o10 | | mal au ventre | |
| b11 | | il a mal au ventre | |
| d12 | | il a mal au ventre | plusieurs jours |
| d12 | et | il a mal au ventre | plusieurs jours |

Corpus, extrait n° 2 : Bruno est chargé de la reformulation (Annexe 2, TP 47-49)

47. **B** : ben les vacances s'écoulaient madame Lahousse Ladousse le marchand de glaces tombait en panne il fallut pédaler euh pour réparer le moteur pour donner des glaces aux parents et les enfants ils ont fini de pédaler ils ont eu une glace euh à quatre boules et Julien quatre fois la la vanille le parfum préféré ++ et il a eu mal au ventre pendant pendant plein de jours
48. O : quelques jours
49. **B** : quelques jours ouais

Seconde reformulation par Bruno, mise en paradigmes

| | | | |
|------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| b47 | les vacances | s'écoulaient | |
| b47 | madame lahousse | | |
| b47 | ladousse | | |
| b47 | le marchand de glaces | tombait en panne | |
| b47 | | il fallut pédaler | pour réparer le moteur |
| b47 | | | pour donner des glaces aux parents |
| b47 | et les enfants | ils ont fini de pédaler | |

| | | | |
|------------|------------------|---|-------------------------------|
| b47 | | ils ont eu une glace à quatre boules | |
| b47 | et julien | quatre fois la vanille | le parfum préféré |
| b47 | et | il a eu mal au ventre | pendant |
| b47 | | | pendant plein de jours |
| o48 | | | quelques jours |
| b49 | | | quelques jours |

QUELQUES EXPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES, D'ABORD

Ne sont retenus ici que les énoncés qui concernent strictement la production de la reformulation. Sont effacés toutes les marques d'encouragement comme « ouais, vas-y regarde » (extrait 1).

L'attribution des énoncés aux locuteurs est marquée par la reprise, dans la première colonne, des numéros de tours de parole précédés de l'initiale du prénom et les rôles des reformulateurs sont surlignés en gras comme dans le corpus : d1 désigne le premier tour de parole, pris en charge par Daniel.

Les tours de parole sont découpés en autant d'énoncés que de verbes (ou de ce qui en tient lieu). J'associe au verbe le pronom sujet, ce qui permet de rendre compte des structures de reprise du sujet par un pronom (« les enfants, ils ont fini de pédaler »), classiques à l'oral, et surtout de mettre en évidence le nombre de groupes nominaux sujets, ce qui est, selon Blanche-Benveniste (1997, 106) un indicateur du formalisme du langage (l'oral de la conversation ne présentant souvent que des sujets pronominaux). Je place aussi dans la colonne « verbe », le premier complément (de quelque nature qu'il soit) qui apparait comme lié au verbe étroitement. Je reconstitue ainsi une sorte de noyau syntaxique autour du verbe. S'il y a d'autres compléments (de quelque nature qu'ils soient), ils sont placés dans les autres colonnes à droite. Quant à la colonne de gauche, s'y trouve ce qui précède le verbe, des groupes nominaux sujets, des connecteurs, des subordinées éventuellement¹⁰.

Le tableau, grâce à ses lignes et colonnes, permet de représenter à la fois les empilements paradigmatiques (dans une même colonne, comme « s'est cassé/tombé en panne ») et les constructions syntagmatiques, autour de leur centre verbal, sur une même ligne¹¹.

10. On pourrait bien sûr distinguer ces différents constituants, mais la relative simplicité de l'oral produit par les élèves ici permet d'accepter une catégorisation sur la seule base de la place dans l'énoncé, le lecteur des tableaux fait facilement la distinction entre les différents types de groupes qui occupent la première place dans l'énoncé.

11. Ces analyses ne résisteraient pas à une critique linguistique ou grammaticale ; telles qu'elles sont, elles permettent cependant de mettre en évidence ce qui se joue langagièrement entre la première et la deuxième reformulation.

QU'EST-CE QUE CES TABLEAUX DONNENT À VOIR ?

Ces tableaux réalisent à proprement parler ce que J. Goody a nommé la raison graphique : ils permettent, mieux que le corpus transcrit, de comparer les deux moments importants du travail des élèves dans le petit groupe et d'identifier ce qui se joue dans la répétition de la tâche de reformulation. Le corpus transcrit, s'il permet d'analyser la succession des énoncés, leur enchaînement, ne permet guère de comparer deux moments comparables. La mise en tableau, de quelque nature qu'elle soit (on en verra un autre exemple, fondé sur un autre principe plus bas) est l'outil qui permet la comparaison.

Les analyses ci-dessous se basent donc sur la comparaison des deux reformulations, en s'appuyant sur les annexes 3 et 4 dans leur ensemble.

On voit, d'une part, que dès la première reformulation, les élèves produisent, malgré de nombreux inachèvements, hésitations, approximations et constructions peu normées, un oral proche de la syntaxe de l'écrit, un oral influencé par l'écrit qu'ils ont lu et gardent sous les yeux¹². Peu d'enchâssements, de parenthèses ou de ruptures, comme dans un oral spontané. Preuve en est le nombre d'énoncés dont le sujet est un groupe nominal non repris par un pronom. On pourrait presque penser à un oral préparé comme pour une présentation d'exposé. Ce n'est pas le cas ici, les élèves enchaînent à l'oral directement après la lecture. Mais ils sont dans une situation langagière de reformulation de l'écrit et on en voit de nombreuses traces¹³.

Ensuite la deuxième reformulation me semble effectuer un certain nombre d'avancées, sinon sur la compréhension (en termes de nombre d'éléments de contenus repris du texte), du moins sur la formulation de la compréhension. Ainsi, on peut constater que la contextualisation de l'histoire est faite dans le second temps, à la différence du premier. Les vacances, le personnage initial (la marchande de glaces, avec un nom propre) sont posés par Bruno, alors que précédemment, Daniel commence très abruptement par « son réfrigérateur », sans donner aucun élément de contexte. Dans cette contextualisation du récit, Bruno utilise les temps du récit, imparfait et passé simple ; autre trace de l'influence de l'écrit sur cet oral improvisé. Les deux personnages principaux sont également introduits plus vite (TP 49 « et Lucas invite Julien ») dans un énoncé qui ouvre clairement une deuxième séquence narrative après l'épisode du réfrigérateur à pédales. Tendanciellement, il y a un peu plus de connecteurs marquant la succession des actions (d'abord, après, ensuite), comme si cette succession, dont les élèves savent probablement que c'est une des marques du récit, était l'objet d'un contrôle de leur part. On peut constater aussi une augmentation sensible des compléments de second rang, et notamment d'expressions du but (TP 47 « pour réparer le moteur, pour donner des glaces aux parents ») et de l'intentionnalité des personnages (« ils voulaient »), de la cause (TP 56 « parce que le dentifrice, ça sent bon », TP 71 « à cause du séchoir »). Enfin, même si la formulation en est relativement elliptique, la dernière proposition

12. Je considère ici les élèves comme un collectif, sans différencier les apports de tel ou tel à la production de tous.

13. Je ne m'attacherai pas ici à l'analyse fine de leur lecture, de ce qu'ils retiennent et oublient dans leurs reformulations, c'est-à-dire de leur compréhension en termes de « bonne compréhension ».

d'Oscar s'apparente à la moralité de l'histoire « parce que Lucas, il a fait, il avait fait une grosse bêtise », à une évaluation narrative donc, qui a pour fonction de clore le récit. Certes, il y a aussi quelques pertes dans cette deuxième reformulation par rapport à la première, surtout à la fin de l'histoire : Bruno ne reprend pas, par exemple, la formule « Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire » que Daniel avait proposé (TP32). Mais, cet énoncé peut être interprété comme un équivalent sémantique (maladroit)¹⁴ de la morale formulée par Oscar (la sanction de la bêtise) et on peut considérer qu'il est remplacé, dans la seconde reformulation, par l'énoncé conclusif « Lucas avait fait une grosse bêtise ».

La comparaison entre les deux reformulations m'a fait dire à l'époque¹⁵ qu'elles ne répondent pas aux mêmes fonctions. La première reformulation apparaît comme une situation de reconstitution de l'histoire, assez parcellaire, où le premier reformulateur pointe les moments (parfois un peu anecdotiques) qui ont eu du sens pour lui à la lecture. La seconde se présente comme une situation de formulation pour d'autres (voir les marques de décontextualisation et de structuration). Le deuxième reformulateur s'essaye à voir comment il pourrait raconter cela à la classe¹⁶, il se constitue en « élève racontant » en prenant en compte les intérêts d'un auditoire qui ne connaît pas le texte. On pourrait dire que la première reformulation est « pour soi », elle établit du sens, la seconde « pour les autres », elle vise à communiquer le sens construit.

La répétition n'est donc pas une répétition, les deux moments successifs, s'ils répondent à une même consigne, ne correspondent pas à la même tâche : le second reformulateur bénéficie du travail du premier et sur cette base peut transformer l'activité en prenant en compte la finalité de la tâche : raconter l'histoire lue à un auditoire qui va la découvrir en écoutant le récit oral.

OSCAR

Oscar ne prend pas en charge de reformulation. Il a un rôle d'aide à la reformulation de ses deux copains. Ce qui m'a fait le propulser au-devant de la scène, c'est un mot de son professeur, le disant très petit lecteur, au point, selon lui, qu'il était vraisemblable qu'il n'ait pas lu le texte, ou du moins qu'il n'en ait lu que le début pendant que les deux autres élèves le lisaient intégralement. Or, Oscar est présent dans la situation. Cela ne se voit peut-être vraiment que dans une mise en forme particulière du corpus, mettant en colonne les prises de parole de chacun (Annexe 5). Cette mise en forme est empruntée à Frédéric François qui l'a utilisée dans l'analyse de dialogues en maternelle¹⁷ particulièrement pour mettre en évidence

14. Maladroit, car il arrive trop tôt dans le premier récit oral pour fonctionner comme une conclusion.

15. Delcambre I. (2001) « L'oral et l'écrit. Analyse d'un dispositif de travail ». Dans M. Valdinoci et J.-M. Pottier, *L'oral, objet et vecteur d'apprentissage* (p. 41-52). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

16. Malheureusement, nous n'avons pas cherché à savoir s'ils en avaient pris conscience.

17. François F. (1994) « Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements. Propositions de recherche ». Dans F. François, *dir.*, *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle* (p. 33-69). CRDP Midi-Pyrénées/Académie de Créteil.

les spécificités du discours de chaque locuteur et les formes de participation au dialogue qui caractérisent chacun. Comme précédemment les tableaux de l'annexe 5 permettent la comparaison, je dirais une double comparaison : on retrouve comme précédemment la comparaison entre les deux moments de reformulation ; s'y ajoute une comparaison possible entre locuteurs : la lecture verticale du tableau de l'annexe 5 met en évidence la participation de chacun au dialogue, et on peut presque le lire sans tenir compte des enchaînements entre locuteurs, ou du moins, en en tenant compte secondairement, à des fins de vérification de ce que la lecture colonne par colonne peut produire comme signification. Je me contenterai dans la suite d'examiner le cas « Oscar ».

Si l'on examine, en effet, le rôle que joue Oscar dans ces deux reformulations, on constate d'abord qu'il est peu présent dans la première phase, beaucoup plus dans la seconde. Dans la première phase, il ne fait qu'un seul apport effectif au travail collectif, lorsqu'il propose « mal au ventre » (TP 10) après avoir jeté un coup d'œil au texte (« Vas-y, regarde » dit Bruno juste avant à Daniel qui était en panne). Le reste du temps ses interventions sont des échos à ce que disent les autres, des reprises à l'identique (« Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire » « les parents »), des reformulations qui semblent issues directement du texte (comme l'indiquent les marques de lecture oralisée dans le corpus initial : « jouer au coiffeur », « les poils étaient trop courts ») ou des appuis au travail de Daniel (« ouais »). Deux autres fois, il semble perdu : « tu es où la ? » (TP 17) et « une quoi ? » (TP 38).

La première fois où il est perdu, on constate une distorsion par rapport au texte que les élèves ont sous les yeux et qu'ils regardent (voir les soulignements qui indiquent des similitudes entre le texte écrit et leur verbalisation), comme l'indiquent les deux passages ci-après :

Extrait du texte

– Hé ! Lucas ! si on faisait semblant de donner un bain à Mardi ?
 – Génial ! répondit Lucas. On peut même le faire pour de vrai.
 Lucas captura Mardi, qui avait compris ce qui l'attendait, et le plongea dans un bain...

Extrait du corpus (Daniel, reformulateur)

- 14. B : on est là « Hé ! Lucas ! »
- 15. **D : si si on faisait semblant de donner un bain à Mardi**
- 16. B : attends après il captura Mardi
- 17. O : tu es où là

Oscar est perdu : de fait, Bruno a sauté une ligne du texte lorsqu'il passe de « Hé ! Lucas ! » à « il captura Mardi », et, de plus, ce qui est écrit dans le texte, ce n'est pas « il captura Mardi » mais « Lucas captura Mardi », de quoi perturber !

La seconde fois, la formule de Daniel « il y a une croute qui s'est formée » (TP39) n'a probablement pas été identifiée par Oscar dans son survol du texte (où il est écrit « par endroit une croute se formait »).

Cela dit, deux des interventions d'Oscar font preuve d'un souci linguistique étonnant¹⁸ : il rectifie la prononciation de « dentifice » par Bruno (TP19) et il propose une phrase qui paraît bien élaborée lorsqu'il reprend ce qu'a dit Daniel (TP 29-30) :

29. D : il voulait mettre des bigoudis mais les poils ils étaient trop pas assez longs plutôt

30. O : les poils étaient trop courts pour mettre des bigoudis

Au total dans la première phase, on peut dire qu'il n'est pas absent mais un peu à la remorque des deux autres, Bruno aidant réellement Daniel à reconstituer l'intrigue (voir ses interventions aux TP 14, 16, 18, 21, 31, 35 et 40). Oscar n'est pas non plus un non lecteur absolu : il prélève dans le texte des formules, et l'on peut imaginer qu'il suit le texte au fur et à mesure que Daniel et Bruno le reformulent oralement, d'où sa crainte d'être perdu, quand cela va trop vite ou qu'il ne voit pas écrit ce qu'il entend.

Dans la seconde phase, on retrouve l'inquiétude sur la correspondance entre le texte écrit et le récit oral (TP 54 « tu en étais où là ? ») et les « ouais » d'encouragement, mais il intervient deux fois avec une pertinence et une efficacité nouvelle, surtout lors de sa longue prise de parole au TP 56 qui rétablit tout un épisode narratif (du kidnapping du chat Mardi jusqu'à l'idée des bigoudis) que le reformulateur en titre allait passer sous silence. Ce faisant, il contrôle sa reconstitution (« puis, les parents euh non »), il rectifie de lui-même ce qu'il est en train de dire pour que l'ordre des actions soit conforme à l'histoire. C'est lui aussi qui dit le mot de la fin en formulant ce que j'ai identifié comme l'évaluation narrative de l'histoire (TP 73). Dans cette deuxième phase, la reformulation est prise en charge par Bruno, qui est institué pour le faire et Oscar, le tout petit lecteur. Cette transformation est assez intéressante, surtout si l'on pense, avec l'enseignant, qu'il n'a pas lu le texte intégralement, qu'il ne s'en est pas construit une image mentale personnelle par la lecture. C'est le travail de groupe qui fait office de médiateur entre le texte et Oscar.

On peut penser par ailleurs qu'Oscar ne manque pas de compétences langagières (voir ses interventions de rectification, le contrôle qu'il opère sur sa propre reformulation, ses productions linguistiques plutôt normées¹⁹) et que sa compréhension à l'oral est plutôt bonne, probablement même excellente. Ce qui est un atout sérieux pour effectivement tirer tout le parti possible de la situation d'interactions collectives.

18. Autre élément de langage intéressant à souligner, le jeu verbal « t'envie de rire, t'envie de rire » (TP34) que j'ai choisi de transcrire ainsi, en cédant à la facilité du trucage orthographique, à défaut d'autre interprétation.

19. Comparer par exemple Bruno (TP 18) « il captura Mardi pour lui prendre un bain » et Oscar (TP56) « ils kidnappent Mardi pour lui faire prendre un bain ». Il faut comprendre « lui » dans la formulation de Bruno comme le sujet de « prendre un bain », Oscar est loin de ces régionalismes.

BREF, QUE TIRER DE TOUT CELA ?

Que le travail collectif de compréhension de texte tel qu'il s'opère dans un petit groupe est une aide certaine à la mise au travail d'élèves potentiellement en difficultés, une aide à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, vue ici sous l'angle spécifique de l'hétérogénéité des stratégies de lecture/compréhension (de ce type de texte-là).

Que la finalité de la tâche (présenter à la classe le texte qu'on a lu et que les autres ne connaissent pas) contribue sûrement à ce que les élèves donnent du sens à leur activité dans le petit groupe, au point que tous, même un presque non-lecteur, s'y impliquent.

Que la reformulation d'un texte est un outil pour la compréhension, même si la tâche de reformulation présentée ici est très globale, et pourrait être plus finement construite pour prendre en compte des modalités de fragmentation du texte à reformuler ou de justification de la reformulation produite, comme le montrent R. Goigoux et S. Cèbe dans ce numéro.

Que la situation décrite ici pourrait donner lieu à de multiples variations : et si Oscar avait été institué « reformulateur » ? En lui proposant peut-être de reformuler le premier paragraphe seulement, pour adapter la tâche à ses difficultés de lecteur, et avec une sollicitation effective des autres élèves à aider, et non à stigmatiser, le lecteur en difficulté. La rotation des rôles est vraisemblablement un appui intéressant dans une perspective d'enseignement et pour faire que des élèves non-lecteurs ou très petits lecteurs ne se réfugient pas tout le temps dans des conduites de fuite face à la difficulté. Cette situation de lecture en groupe, si elle est pensée en fonction des difficultés des élèves, peut vraisemblablement devenir une situation d'apprentissage intéressante.

Qu'une autre variation pourrait être la présence ou non du texte lors de la reformulation. Mais reformuler « de mémoire », sans avoir le texte sous les yeux, transforme assez radicalement la tâche des élèves. On sait que la compréhension et la mémorisation sont indissociables, mais l'effort de mémorisation est bien plus important dans ce cas, surtout s'il porte sur un texte long comme celui qui est le support de l'activité présentée ici. Selon l'âge des élèves, un travail de reformulation non segmentée et sans le garde-fou du texte sous les yeux risque d'être peine perdue.

Que bien des obscurités demeurent sur d'autres dimensions de la situation : y avait-il une limite de temps au travail de groupe, ou même à chacun des moments de reformulation ? L'enseignant avait-il désigné les reformulateurs ou les groupes étaient-ils libres de choisir ? La reformulation devant le groupe-classe suivait-elle immédiatement ces reformulations par groupe ou après une certaine distance temporelle ? Qui l'a prise en charge ? Un élève volontaire ou désigné par l'enseignant ? Le travail était-il entièrement oral ou les élèves pouvaient-ils écrire ? etc. Toutes ces questions me semblent dessiner les potentialités de cette situation de lecture, chacune explorant des facettes différentes de l'activité.

Que la répétition d'une tâche n'est pas une répétition, puisque la première reformulation crée le contexte dans lequel va s'opérer la seconde et que ce contexte est un nouveau « milieu pour apprendre ».

Que l'analyse des interactions entre élèves travaillant en groupe est une source de richesses toujours vérifiée, ici, malgré tout, largement survolée.

Que la centration sur ce que font les élèves m'a écartée de l'évaluation de leur compréhension du texte, ce que l'on pourrait regretter : tout cela, c'est fort bien, mais ils font des erreurs de lecture et personne ne les corrige. Certes...

ANNEXES

Annexe 1 : le texte donné à lire

(Chapitre 2, extrait de B. Landais (1990) *Le Réparateur de bêtises*. Toulouse : Milan Diabolo).

Les vacances s'écoulaient. Certains jours, d'après Lucas, étaient formidables. Par exemple, celui où le moteur du congélateur de Mme Ladousse, la marchande de glaces, tomba en panne. Il fallut pédaler pendant tout le temps de la réparation pour faire fonctionner le moteur de secours. Tous les enfants s'y sont mis et, en récompense, chacun eut droit à une glace à quatre boules. Julien prit vanille-vanille-vanille-vanille, son parfum préféré ! Il eut mal au ventre, comme les autres.

D'autres jours, par contre semblaient sans fin, comme si beaucoup plus d'heures que d'habitude s'y succédaient. C'est ce qui faillit arriver le jour où Lucas invita Julien chez lui. Heureusement, ce dernier eut une idée.

– Hé ! Lucas ! si on faisait semblant de donner un bain à Mardi ?

– Génial ! répondit Lucas. On peut même le faire pour de vrai.

Lucas captura Mardi, qui avait compris ce qui l'attendait, et le plongea dans un bain...

– Pouah ! constata Julien, un chien mouillé sent encore plus mauvais qu'un chien sec...

Plus question de reculer, il fallait sans tarder lui faire un bon shampooing. Mais soudain la situation se compliqua : la bouteille de shampooing avait disparu, et la réserve de savon était vide !

C'est alors que le regard de Lucas s'arrêta net sur le tube de dentifrice à la framboise...

– Tu ne crois pas que ça pourrait le parfumer un peu ? Ça lave bien, le dentifrice ! proposa-t-il.

Julien grimpa dans la baignoire pour immobiliser le chien, pendant que Lucas lui vidait le tube de dentifrice sur le dos. Il fit à Mardi un petit massage pour que le savon... enfin le dentifrice, pénètre bien. Mais, plus il frottait, plus ça collait !

Julien en profita pour jouer au coiffeur : il fit tenir les poils de Mardi dressés comme avec du gel ; il voulut même lui mettre des bigoudis, mais les poils étaient trop courts... Ça sentait le chien à la framboise dans toute la salle de bains ! Puis Mardi en eut assez. Il avait froid et grelottait même un peu. « Il faut le rincer », décida Lucas.

Mais voilà, rien n'y faisait, ni le gant, ni la brosse, ni le jet de la douche : le dentifrice restait collé dans les poils de chien ! Lucas et Julien n'avaient plus du tout envie de rire.

– On va le sécher, ça partira sûrement, suggéra Julien.

– Le séchoir à cheveux ferait peut-être l'affaire...

Horreur ! par endroit une croûte se formait... Ailleurs, les poils restaient collés. Mardi se grattait en grognant. Lucas et Julien avaient l'impression d'être plus pitoyables que lui...

Les parents de Lucas seraient là dans moins d'une heure, et ils venaient de faire une bêtise, une énorme bêtise !

Annexe 2 : les trois élèves dans le travail de groupe

Conventions :

- les interventions des reformulateurs sont en caractères gras ;
- les interventions de l'enseignant sont en italiques ;
- la transcription adopte l'orthographe usuelle ;
- elle évite les trucages orthographiques : il est écrit « il » et non « y » « quatre » et non « quat », « puis » et non « pis », etc. ;
- elle conserve les hésitations (faux départs, etc.) ;
- les éléments soulignés sont des emprunts potentiels au texte lu (identifiés par comparaison entre ce que dit l'élève et ce qui est écrit dans le texte) ;
- les éléments surlignés sont des passages du texte lus (identifiés par un ralentissement du débit oral).

1. **D : son réfrigérateur à moteur s'est cassé**
2. B : tombé en panne
3. **D : euh tombé en panne et euh et toutes les glaces fondaient tu vois tous les enfants euh se m- se met à à essayer de le réparer et quand il quand il était réparé ils ont tous eu une une glace à quatre boules et Julien lui il a pris une glace euh quatre boules vanille**
4. O : ouais
5. B : son parfum préféré
6. **D : parfum préféré**
7. <silence>
8. **D : après euh**
9. B : vas-y regarde
10. O : mal au ventre
11. B : il a mal au ventre
12. **D : ouais il a mal au ventre plusieurs jours et euh + il a mal au ventre plusieurs jours d'autres jours et puis**
13. *M : au ventre*
14. B : on est là « Hé ! Lucas ! »
15. **D : si si on faisait semblant de donner un bain à Mardi**
16. B : attends après il captura Mardi
17. O : tu es où là
18. B : il captura Mardi pour lui prendre un bain il captura Mardi pour lui prendre un bain après il le lave avec du dentifrice et comme le dentifrice <sic>
19. O : dentifrice
20. **D : le dentifrice sent bon euh 'fin +**
21. B : le dentifrice sent la framboise
22. ++ <silence de 21 secondes>

23. **D : ouais après qu'ils le lavent avec le dentifrice, ils font un massage à Mardi**
24. O : ouais
25. B : puis après
26. **D : après euh Julien voulait faire le coiffeur**
27. B : ouais ouais
28. O : jouer au coiffeur
29. **D : il voulait mettre des bigoudis mais les poils ils étaient trop pas assez longs plutôt**
30. O : les poils étaient trop courts pour mettre des bigoudis
31. B : ça sentait le chien à la framboise
32. **D : le dentifrice restait collé sur les poils du chien+ Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire**
33. E : <silence>
34. O : Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire t'envie de rire t'envie de rire
35. B : ils l'ont séché au séchoir+
36. (?) ouais
37. **D : et puis euh Mardi y'a une croute qui s'est formée**
38. O : une quoi
39. **D : une CROUTE qui s'est formée + je me souvenais pas ce qu'il avait dit**
40. B : les parents de Lucas sont
41. **D et O : les parents**
42. **D : de Lucas revenaient environ moins d'une heure**
43. *M : bien alors vous vous êtes racon- raconté un peu / si quelqu'un a du mal à le / redites complètement tout ce que vous avez dit ça y est vous êtes à peu près au clair qui est-ce qui va le redire parmi vous trois tout haut comme ça*
44. D : tout
44. *M : le chapitre deux tu veux essayer Bruno*
45. B : ouais
46. *M : allez*
47. **B : ben les vacances s'écoulaient madame Lahousse Ladousse le marchand de glaces tombait en panne il fallut pédaler euh pour réparer le moteur pour donner des glaces aux parents et les enfants ils ont fini de pédaler ils ont eu une glace euh à quatre boules et Julien quatre fois la la vanille le parfum préféré ++ et il a eu mal au ventre pendant pendant plein de jours**
48. O : quelques jours
49. **B : quelques jours ouais + et Lucas invite Julien**
50. D : ouais
51. **B : chez lui et euh heureusement il a eu une /dernière/ idée**
52. <rires>
53. <silence >
54. O : tu en étais où là
55. **B : Lucas prenait un bain euh Mardi**
56. O : non attends ils kidnappent Mardi pour lui pour lui faire prendre un bain ils le capturent d'abord et Lucas il après il met du dentifrice sur le dos parce que le dentifrice ça sent bon pis après ils le rinçaient au séchoir pis les parents euh non euh ils voulaient mettre des bigoudis et

57. **B : mais les poils étaient trop courts**
 58. O : ouais
 59. D : ah ouais
 60. O : les poils étaient trop courts
 61. **B : et le chien sentait la framboise dans toute la salle de bains**
 62. O : ouais
 63. D : ensuite euh julien voulait faire le coiffeur
 64. **B : c'est avant ça**
 65. D : ouais
 66. <silence>
 67. **B : ils voulaient sécher**
 68. D : le chien au séchoir
 69. **B : sécher le chien**
 70. D : au séchoir + euh et les poils restaient collés
 71. O à cause du séchoir
 72. D : et les parents revenaient moins d'une heure
 73. O : les parents revenaient moins d'une heure parce que Lucas il a fait il avait fait une grosse bêtise
 74. **B : alors oui c'est fini**
 75. *M : vous avez fini*

Annexe 3 : première reformulation par Daniel

Conventions :

- les codes de la colonne de gauche désignent les élèves par l'initiale de leur prénom suivie du même numéro de tour de parole que dans le corpus de l'annexe 2 (d1 = Daniel, TP1) ;
- les lignes en caractères gras signalent les énoncés pris en charge par le reformulateur ;
- Ne sont retenus que les énoncés qui contribuent à élaborer la reformulation. Par exemple, le TP 4 « ouais » n'est pas retenu ici.

| | | | |
|------------|-----------------------------------|--|------------------------|
| d1 | son réfrigérateur à moteur | s'est cassé | |
| b2 | | tombé en panne | |
| d3 | | tombé en panne | |
| d3 | et toutes les glaces | fondaient | |
| d3 | tous les enfants | se mettent à essayer de le réparer | |
| d3 | et quand il était réparé | ils ont tous eu une glace à quatre boules | |
| d3 | et Julien lui | il a pris une glace | |
| d3 | | quatre boules vanille | |
| b5 | | | son parfum préféré |
| d6 | | | parfum préféré |
| d8 | après | | |
| o10 | | mal au ventre | |
| b11 | | il a mal au ventre | |
| d12 | | il a mal au ventre | plusieurs jours |

| | | | |
|--------------|--|---|----------------------------------|
| d12 | et | il a mal au ventre | plusieurs jours |
| d12 | | | d'autres jours |
| d12 | et puis | | |
| b14 | « Eh ! Lucas ! » | | |
| d15 | | si on faisait semblant de donner un bain à mardi | |
| b16 | après | il captura mardi | |
| b18 | | il captura mardi | pour lui prendre un bain |
| b18 | | il captura mardi | pour lui prendre un bain |
| b18 | | il le lave | avec du dentifrice |
| o19 | | | dentifrice |
| d20 | le dentifrice | sent bon | |
| b21 | le dentifrice | sent la framboise | |
| d23 | après qu'ils le lavent avec le dentifrice | ils font un massage | à mardi |
| d26 | après julien | voulait faire le coiffeur | |
| o28 | | jouer au coiffeur | |
| d29 | | il voulait mettre des bigoudis | |
| d29 | mais les poils | étaient trop | |
| d29 | | pas assez longs plutôt | |
| o30 | les poils | étaient trop courts | pour mettre des bigoudis |
| b31 | | ça sentait le chien à la framboise | |
| d32 | le dentifrice | restait collé | sur les poils du chien |
| d32 | lucas et julien | n'avaient plus envie de rire | |
| o34 | lucas et julien | n'avaient plus envie de rire | |
| b35 | | ils l'ont séché | au séchoir |
| d37 | et puis mardi | y a une croute | qui s'est formée |
| o38 | | une quoi | |
| d39 | | une croute | qui s'est formée |
| b40 | les parents de lucas | sont | |
| d/o41 | les parents | | |
| d42 | de lucas | revenaient | environ moins d'une heure |

Annexe 4 : deuxième reformulation par Bruno

| | | | |
|------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| b47 | les vacances | s'écoulaient | |
| b47 | madame lahousse | | |
| b47 | ladousse | | |
| b47 | le marchand de glaces | tombait en panne | |
| b47 | | il fallut pédaler | pour réparer le moteur |
| b47 | | | pour donner des glaces aux parents |
| b47 | et les enfants | ils ont fini de pédaler | |

| | | | |
|------------|------------------------|---|-------------------------------------|
| b47 | | ils ont eu une glace à quatre boules | |
| b47 | et julien | quatre fois la vanille | le parfum préféré |
| b47 | et | il a eu mal au ventre | pendant |
| b47 | | | pendant plein de jours |
| o48 | | | quelques jours |
| b49 | | | quelques jours |
| b49 | et lucas | invite julien | |
| b51 | | | chez lui |
| b51 | et heureusement | il a eu une dernière idée | |
| b55 | lucas | prenait un bain | |
| b55 | euh mardi | | |
| o56 | | ils kidnappent mardi | pour lui |
| o56 | | | pour lui faire prendre un bain |
| o56 | | ils le capturent d'abord | |
| o56 | et lucas | il | |
| o56 | après | il met du dentifrice sur le dos | parce que le dentifrice ça sent bon |
| o56 | après | ils le rinçaient au séchoir | |
| o56 | puis les parents | | |
| o56 | | ils voulaient mettre des bigoudis et | |
| b57 | mais les poils | étaient trop courts | |
| o60 | les poils | étaient trop courts | |
| b61 | et le chien | sentait la framboise | dans toute la salle de bains |
| d63 | ensuite julien | voulait faire le coiffeur | |
| b67 | | ils voulaient sécher | |
| d68 | | le chien | au séchoir |
| b69 | | sécher le chien | |
| d70 | | | au séchoir |
| d70 | les poils | restaient collés | |
| o71 | | | à cause du séchoir |
| d72 | les parents | revenaient moins d'une heure | |
| o73 | les parents | revenaient moins d'une heure | parce que lucas il a fait |
| o73 | | | il avait fait une grosse bêtise |

Annexe 5 : Oscar, Daniel et Bruno

Conventions :

- dans chaque colonne se trouve le texte énoncé par chaque locuteur ;
- tous les tours de parole de l'annexe 2 sont repris ici ;
- le tableau se lit en suivant les numéros de tours de parole, horizontalement puis verticalement.

| Daniel (1 ^{er} reformulateur) | Bruno | Oscar |
|---|--|-------------------|
| 1. son réfrigérateur à moteur s'est cassé | 2. tombé en panne | |
| 3. euh tombé en panne et euh et toutes les glaces fondaient tu vois tous les enfants euh se m- se mettent à à essayer de le réparer et quand il quand il était réparé ils ont tous eu une une glace à quatre boules et Julien lui il a pris une glace euh quatre boules vanille | | 4. ouais |
| | 5. son parfum préféré. | |
| 6. parfum préféré. | | |
| 8. après euh | 9. vas-y regarde | 10. mal au ventre |
| | 11. il a mal au ventre | |
| 12. ouais il a mal au ventre plusieurs jours et euh + il a mal au ventre plusieurs jours d'autres jours et puis | | |
| | 14. on est là « eh ! Lucas ! » | |
| 15. si si on faisait semblant de donner un bain à Mardi | 16. attends après il captura Mardi | 17. tu es où là |
| | 18. il captura Mardi pour lui prendre un bain il captura Mardi pour lui prendre un bain après il le lave avec du dentifrice et comme le dentifrice <sic> | 19. dentifrice |
| 20. le dentifrice sent bon euh enfin | 21. le dentifrice sent la framboise | |

| Daniel (1 ^{er} reformulateur) | Bruno | Oscar |
|--|--|--|
| 23. ouais après qu'ils le lavent avec le dentifrice, ils font un massage à Mardi | | 24. ouais |
| | 25. puis après | |
| 26. après euh Julien voulait faire le coiffeur | 27. ouais ouais | 28. jouer au coiffeur |
| 29. il voulait mettre des bigoudis mais les poils ils étaient trop pas assez longs plutôt | | 30. les poils étaient trop courts pour mettre des bigoudis |
| | 31. ça sentait le chien à la framboise | |
| 32. le dentifrice restait collé sur les poils du chien+ Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire | | 34. Lucas et Julien n'avaient plus envie de rire t'envie de rire t'envie de rire |
| | 35. ils l'ont séché au séchoir | |
| 37. et puis euh Mardi il y a une croûte qui s'est formée | | 38. une quoi |
| 39. une CROUTE qui s'est formée + je me souvenais pas ce qu'il avait dit | 40. les parents de Lucas sont | |
| 41. les parents | | 41. les parents |
| 42. de Lucas revenaient environ moins d'une heure | | |