

**AUTREMENT DIT  
QUELQUES ACTIVITÉS DE REFORMULATION**

Marie-Michèle Cauterman  
Enseignante retraitée

Clémence Coget

Lycée H. Darras, Liévin

Nathalie Denizot

Université de Cergy-Pontoise, ÉMA (ÉA 4507)

Sophie Dziombowski

Collège M. Schumann, Pecquencourt

Plus on s'intéresse aux reformulations, en interrogeant ses propres pratiques sous cet angle, plus on prend conscience de leur fréquence : c'est l'expérience que nous avons faite et qui nous a amenées à écrire le présent article. Reformuler est une conduite langagière inscrite dans l'acte d'enseigner, tellement ordinaire qu'elle en devient souvent invisible. Les élèves aussi reformulent, spontanément ou sur sollicitation. Et des apprentissages se construisent dans ces « autrement dits » qui rebondissent les uns sur les autres.

Notre projet a été de mettre au jour des exercices ponctuels ou des moments de reformulation qui se glissent dans nos démarches d'enseignement, pour faire en sorte que leur objectivation dans cet article conduise en classe à une utilisation plus consciente et communicable de ce levier d'apprentissage. C'est d'ailleurs dans ce souci d'objectivation et parce qu'il ne s'agit pas véritablement de récits d'expérience que nous avons choisi dans la suite d'évacuer le « je » et le « nous » au profit de formulations plus distanciées, et de ne pas commenter de productions d'élèves.

Nous proposons ici quelques-unes de ces activités, avec un parti-pris de diversité : diversité des niveaux d'enseignement, des objets, des objectifs, des consignes, des supports, des modalités (oral, écrit, ou les deux), des reformulateurs (enseignants, enseignés). Cette diversité est source de reproductibilité : il suffit de modifier un paramètre pour créer des variantes.

Mais, dans ce corpus congénitalement hétérogène, des exercices se font écho. L'ordre et les regroupements choisis soulignent des convergences ; des classements différents seraient possibles, qui en rendraient d'autres plus visibles : il nous a fallu choisir, sans pour autant ordonner dans quelque but ni hiérarchiser nos propositions.

Et ce qui domine, c'est la certitude que dire autrement, ce n'est ni aplatir, ni affadir, ni même simplifier l'objet, c'est au contraire élucider son épaisseur, sa multiplicité, en donnant aux apprenants – et aux enseignants – des prises sur sa complexité.

## VRAI OU FAUX ?

Sur le modèle d'un jeu que tous connaissent, des vrais-faux sont soumis à des élèves de collège. Les reformulations ou pseudoreformulations d'une source (texte, cours, film), fabriquées par l'enseignant (parfois sur la base de propos d'élèves glanés pendant un cours), permettent de pointer la pluralité des interprétations possibles, et anticipent des erreurs fréquentes : confusions sur les personnages dues aux reprises anaphoriques, difficultés pour démêler les niveaux de fiction (par exemple le statut du mensonge d'un personnage), persistance de représentations initiales en contradiction avec les savoirs travaillés dans une séquence. Dans tous les cas, la justification du choix de la réponse suppose que les élèves produisent eux-mêmes des reformulations qu'ils confronteront à celles qu'ils ont à valider ou invalider.

## Le récit d'une métamorphose

Nous sommes en 6<sup>e</sup>, les élèves ont lu en classe l'histoire de la métamorphose d'Io (dans une traduction ou dans une adaptation du texte d'Ovide).

	Vrai ou faux ?	Réponse aux lignes
1. Inachus est le père d'Io.		
2. Io a voulu séduire Jupiter.		
3. Junon a changé Io en génisse.		
4. Jupiter demande à Argus de surveiller Io.		
5. Argus est un monstre à trois têtes.		
6. Io écrit sur le sable pour révéler son malheur.		
7. Inachus essaie de tuer Argus.		

8. Mercure parvient à endormir Argus.		
9. Les ronds que l'on voit sur les plumes du paon sont les yeux d'Argus.		
10. L'histoire se termine bien.		

Présenté de cette manière, l'exercice ressemble très fort à une évaluation individuelle notée sur 20, à laquelle l'élève pourrait répondre au petit bonheur la chance. Mais l'intention est tout autre : les élèves sont en groupe, et il leur est demandé de justifier leurs réponses et de se reporter explicitement au texte. Le vrai-faux n'est qu'un prétexte aux échanges entre élèves, qui vont devoir au minimum relire le texte (un simple survol suffit pour l'item 5), mais surtout le paraphraser, et à des éclaircissements ciblés de l'enseignant qui circule dans les groupes. La troisième colonne ne peut pas toujours être renseignée, soit parce que la proposition est tout à fait fantaisiste (par exemple en 7), soit parce qu'elle prête à débat (en 10).

## Un chapitre de roman

Il s'agit ici d'accompagner la lecture d'une œuvre intégrale, en l'occurrence *Des souris et des hommes*, de John Steinbeck. L'exercice porte sur le chapitre 3.

	Vrai	Faux
George a essayé un jour de noyer Lennie.		
Dans ce chapitre, George fait des confidences à Slim.		
Candy veut se débarrasser de son vieux chien.		
C'est Curley, le fils du patron, qui tue le chien.		
Curley a peur que sa femme soit avec Slim.		
Candy est intéressé par le projet de George et de Lennie.		
George demande à Candy s'il veut se joindre à eux.		
Lennie s'est moqué de Curley, c'est ce qui a déclenché la fureur de celui-ci.		
Curley provoque Lennie.		
Curley est blessé à la main à cause d'une machine.		

Les élèves renseignent le tableau en lisant ou après avoir lu le chapitre. En classe entière, la correction donne lieu à des mises au point et relectures. Certaines affirmations sont partiellement vraies et demandent à être nuancées (Candy se laisse difficilement convaincre qu'il faut tuer son chien). D'autres ciblent de potentielles difficultés de lecture. On sait par exemple que les élèves peuvent se prendre au piège d'une fiction dans la fiction ; d'où la dernière proposition : le lecteur doit savoir (comme les personnages principaux) que Curley a été blessé par Lennie, et non par une machine, mais la dernière phrase de l'exercice reproduit le mensonge que Curley utilisera pour ne pas perdre la face.

## Un film

Parler d'un film qu'on vient de voir, c'est changer de code, puisque c'est mettre en mots des objets visuels et sonores et en même temps les commenter. Occasion pour l'enseignant de repérer ce qui a échappé aux élèves. Le vrai-faux qui suit porte sur le film de Joseph Losey, *Le Garçon aux cheveux verts*, mis au programme de l'opération « Collège au cinéma » pour les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Le film commence dans un commissariat où est interrogé un garçon d'une dizaine d'années, au crâne complètement rasé ; d'abord muet, il se met à parler à un psychologue. C'est son histoire, telle que l'enfant la raconte, que le film montre. Mais quelle est la part d'affabulation (a-t-il vraiment eu les cheveux verts ?) et d'ignorance de l'enfant (il ne sait pas que ses parents sont morts, parce que les adultes lui mentent) dans ce récit, que le jeune Peter annonce lui-même comme difficile à croire ?

	Vrai	Faux
1. Le personnage principal se prénomme Peter.		
2. Gramp n'est pas vraiment son grand-père.		
3. En arrivant chez Gramp, Peter casse un objet pour voir si Gramp est aussi gentil qu'il en a l'air.		
4. Gramp sait que les parents de Peter sont morts, mais il ne lui dit pas la vérité.		
5. Peter a peur du noir, mais peu à peu il s'habitue à rester seul la nuit.		
6. Peter se teint les cheveux à l'aide d'un shampoing spécial.		
7. Quand il voit les cheveux de Peter, Gramp se met en colère.		
8. Chez l'épicier, Peter casse une bouteille d'eau minérale.		
9. Peter est un orphelin de guerre.		
10. Avant de mourir, le père de Peter lui a écrit une lettre qu'il doit lire le jour de ses 16 ans.		
11. Le laitier veut que Peter se rase les cheveux parce que les gens pensent que c'est à cause du lait que ses cheveux ont changé de couleur.		
12. Peter est ravi qu'on lui rase le crâne.		
13. Peter se sauve de chez Gramp parce que celui-ci l'a privé de repas.		

La plupart des affirmations sont vraies (si l'on prend pour argent comptant le récit de Peter), ce qui peut surprendre les élèves. Celles qui sont fausses (6, 7, 8, 12 et 13) – et que les élèves tiennent parfois pour vraies – demandent de toute façon des justifications et amorcent des interprétations (par exemple le fait que ce soit une bouteille de lait que casse Peter sera mis en relation avec l'opposition du blanc et du vert dans le film). Dans les deux cas, l'attention est attirée sur des aspects importants du film, et sur cette base peut s'engager un travail d'analyse.

## Le bilan d'un chapitre

Un autre exemple, où le vrai-faux est utilisé comme élément de bilan après l'étude de fables. Les propositions sont en prise directe avec ce que les élèves ont pu dire des fables avant de commencer le chapitre ; pour dire vite, dans l'esprit de

beaucoup d'élèves de 6<sup>e</sup>, une fable c'est une poésie qui parle d'animaux et qui a été écrite par La Fontaine pour les écoliers. Est-ce qu'au terme de la séquence des savoirs nouveaux ont émergé ? L'objectif est double : vérification et consolidation<sup>1</sup>.

	Vrai	Faux	Commentaire
Une fable est une petite histoire.			
Une fable comporte une morale.			
La morale est toujours au début.			
Les fables sont toujours en vers, avec des rimes.			
La Fontaine est l'inventeur des fables.			
Les fables sont toujours des histoires d'animaux.			
La Fontaine a vécu au Moyen Âge.			
Les fables permettent de critiquer la société.			
Les animaux des fables parlent.			
Ésope et Phèdre ont écrit des fables.			

Il s'agit d'un travail individuel, au cours duquel les élèves sont invités à consulter leur classeur ou cahier, suivi d'une correction collective. Ce qui est attendu dans les commentaires, ce sont des justifications, des rectifications, des exemples puisés dans le cours.

## DES REFORMULATIONS À INTERROGER

Les reformulations proposées sont à interroger, soit parce qu'elles sont mises en concurrence (premier et deuxième exercice), soit parce qu'elles sont lacunaires (troisième exercice). Le premier exercice (niveau élémentaire et collège) porte sur un texte documentaire et se présente comme une variante du vrai-faux : de deux reformulations d'un passage du texte, une seule est conforme à la source. Le second exercice s'adresse à des étudiants et implique la comparaison de trois résumés, représentant trois approches différentes d'un texte littéraire. Le troisième, au collège, travaille, à propos d'un film, sur la distinction entre personnage, acteur, réalisateur, thèmes non explicités de propos que des élèves peuvent tenir sur le film.

---

1. Cf. une autre version de cette activité, avec les mêmes objectifs, dans « La Fontaine en sixième », M.-M. Cauterman, F. Darras, M.-P. Vanseveren, *Recherches* n° 46, *Littérature* (2007), p. 69.

## Valider/invalider des reformulations

Le support de cette activité est un texte documentaire comme ceux auxquels sont confrontés les élèves dès l'école primaire, dans des albums, dans des manuels, ou sur internet. Le document choisi provient du site de l'Espace des sciences<sup>2</sup> de Rennes. Dans les archives, on trouve à la rubrique « Questions de sciences/Saisons/Hiver » une série de petits textes qui répondent à des questions telles que : *Qui laboure les forêts ? Comment vivent les rennes du Père Noël ? Fait-il encore trop froid pour sortir ? Pourquoi les chameaux des rois mages ont deux bosses ?* Le libellé indique de manière implicite qu'on s'adresse à des enfants. Voici un extrait du texte qui répond à la question : *Pourquoi les oiseaux migrent-ils en hiver<sup>3</sup> ?*

Tous les oiseaux n'effectuent pas de grandes migrations et chez l'étourneau ou le rouge gorge, tous les individus ne s'envolent pas à l'approche de l'hiver ! Mais pour les oiseaux qui migrent, le moment du départ sonne lorsque leur habitat n'est plus assez riche en nourriture et que le climat devient trop rigoureux. [...]

Les oies sauvages parcourent ainsi chaque année près de 3000 kilomètres à l'aller comme au retour. Elles se déplacent du nord de l'Europe (Suède) vers la Belgique pour rejoindre la pointe sud de l'Espagne. Elles effectuent plusieurs vols de 600 kilomètres en 10 heures sans même poser les pattes sur la terre ferme. La première migration se fait entre octobre et décembre, après l'élevage des jeunes oiseaux. La seconde, lorsque les oies remontent vers le nord, peut débuter dès la fin janvier et se fait avant la nidification.

Un premier travail (une première reformulation) sur ce texte consiste en une schématisation à l'aide de flèches du sens des migrations de la Suède à l'Espagne et retour, en indiquant les périodes. Cela posé, on peut s'intéresser aux autres informations.

Choisis entre les différentes reformulations. Ne va pas trop vite : ne choisis pas ce que tu penses, mais relis bien le texte pour être sûr de comprendre ce qu'il dit.

La précision « ne choisis pas ce que tu penses » a pour but d'alerter sur le risque de (ne pas) lire en fonction de ce qu'on sait ou croit déjà savoir. Les propositions suivent l'ordre du texte ; on peut (comme nous le faisons ici) ou non préciser quel passage du texte est ciblé.

---

2. <http://www.espace-sciences.org/>

3. Texte de Cécile Gallet, <http://www.espace-sciences.org/archives/pourquoi-les-oiseaux-migrent-ils-en-hiver>

*A/ 1<sup>re</sup> phrase*

a) Tous les oiseaux font des migrations, sauf les étourneaux et les rouges-gorges.

b) Il y a des oiseaux qui migrent, d'autres qui restent au même endroit, et même à l'intérieur de certaines espèces (par exemple les étourneaux ou les rouges-gorges), il y a des migrateurs et des sédentaires.

*B/ 2<sup>e</sup> phrase*

a) Les oiseaux migrateurs quittent leur habitat habituel quand il fait trop froid et qu'ils ont du mal à trouver de quoi se nourrir. Ils passent la mauvaise saison ailleurs et reviennent ensuite.

b) Les oiseaux migrateurs s'en vont lorsque les cloches sonnent. Ils ne reviennent jamais.

*C/ 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> phrases*

a) Les oies sauvages quittent la Suède et descendent jusqu'au sud de l'Espagne, puis remontent vers le nord au printemps : elles font donc environ 6000 km par an.

b) Les oies sauvages quittent la Suède et descendent jusqu'au sud de l'Espagne, ce qui fait un trajet d'environ 600 km.

*D/ 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> phrases*

a) Les oies sauvages reviennent dans le nord quand leurs petits ont suffisamment grandi.

b) Les oies sauvages quittent le nord quand leurs petits ont suffisamment grandi. Au retour, elles construiront un nouveau nid.

Les reformulations sont construites de manière à travailler différentes difficultés et sources d'erreur fréquentes : en A, les deux négations qui rendent la phrase particulièrement difficile ; en B et C, le risque de se raccrocher à des mots présents dans le texte (le verbe sonner, 600 km) sans comprendre le sens des phrases ; inversement, en D, le fait que les deux reformulations reprennent très peu les mots du texte, et la nécessité de se reporter à ce qui précède ou au schéma sur le sens et les périodes de migration pour trouver la réponse. La consigne est simple (barrer ce qui est faux), mais la tâche complexe, et elle ne peut s'effectuer utilement que si l'élève est amené à oraliser sa réflexion.

## **Résumer et commenter**

Dans un groupe d'étudiants préparant le CRPE (concours de recrutement au professorat des écoles), il s'agit de comprendre ce qu'on entend par « commenter » un texte. L'épreuve écrite de français propose en effet depuis quelques années un exercice de synthèse un peu particulier, comportant des textes de natures diverses, littéraires et documentaires. Une question guide la synthèse, l'orientant vers une problématique particulière. S'agissant des textes littéraires (extraits de romans, et même poème dans une session récente du concours), il faut donc que les étudiants sachent non seulement les résumer, mais aussi les commenter, pour les placer dans cette problématique.

Trois reformulations différentes d'un passage de *L'Enfant*, de Vallès (chapitre XI) sont ainsi proposées aux étudiants : ils doivent les confronter pour

préciser ce que chacune vise, et dire en quoi elles peuvent ou non s'intégrer à un exercice de synthèse portant sur les pouvoirs de la lecture.

L'enfant a été puni, et se retrouve seul dans une salle vide. Il trouve un exemplaire abandonné du roman de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, et se plonge dans la lecture, au point de tout oublier autour de lui. Il s'identifie même tellement à Robinson qu'il projette la fiction dans sa réalité, et qu'il semble plongé dans une sorte de rêve éveillé.

Le passage montre la puissance de la fiction sur le jeune narrateur, qui, par la force de son imagination, projette dans sa triste réalité tout l'univers de Robinson. C'est ainsi que dans le texte, les deux réalités s'entremêlent régulièrement, comme on le voit notamment à travers la comparaison entre le « peuplier » et le « mât du navire de Crusoé », ou à travers une expression comme « la cale de l'étude », qui assimile la salle d'étude à la cale d'un bateau.

Jules Vallès montre la puissance de l'imagination chez un jeune collégien, qui se plonge dans la lecture de *Robinson Crusoé* et finit par confondre la fiction avec la réalité extérieure. Le récit est parfois un peu excessif : si l'on peut admettre que l'enfant, en entendant le bruit de la serrure, craigne que les sauvages viennent le chercher, il est peu probable qu'il s'identifie à Robinson au point de se croire vieilli avec des cheveux gris.

Cette confrontation permet ainsi de distinguer différents types de reformulation, avec des objectifs différents : résumer le contenu du texte, de manière plutôt objective ; commenter de manière littéraire ; commenter en portant un jugement. Chemin faisant, on peut revenir sur les sens de tous ces termes : résumer, reformuler, paraphraser, commenter, analyser, critiquer. L'essentiel n'est pas tant d'en proposer des définitions bien arrêtées mais de comprendre ce qui peut les distinguer et les rapprocher, et le sens qu'ils prennent selon les contextes institutionnels (universitaires ou extra-universitaires, par exemple) et disciplinaires (en littérature, commenter a un sens bien particulier, qui n'est pas forcément le même en grammaire, etc.).

## De qui parle-t-on ?

Comme pour *Le Garçon aux cheveux verts*, la démarche s'appuie sur les échanges (oraux ou écrits) qui suivent une séance au cinéma. Il s'agit de *L'Enfant sauvage*, de François Truffaut. La reprise de leurs propos, qui fusionnent dans le très économique pronom « il » les personnages (Victor et Jean Itard) et leurs interprètes (Jean-Pierre Cargol et François Truffaut), et l'ajout de quelques autres, relatifs au réalisateur Truffaut, fournit matière à une mise en évidence de ces différentes positions.

De qui parle-t-on : de Victor (le personnage) ou de Jean-Pierre Cargol (l'acteur) ?



Quand on dit :	on parle de :
1. Les paysans le pourchassent.	
2. Il mord le visiteur.	
3. Il veut du lait.	
4. Il regarde la caméra.	
5. Il est nu.	
6. Il sait bien grimper aux arbres.	
7. Il ne sait pas tenir sa cuiller.	

De qui parle-t-on : de Jean Itard (tel qu'il est montré dans le film) ou de François Truffaut (le cinéaste ou l'acteur) ?

8. Il réalise le film en 1970.	
9. Il recueille Victor en 1800.	
10. Il veut éduquer Victor.	
11. Il fait sortir Victor de l'institut des sourds-muets.	
12. Il choisit de filmer en noir et blanc.	
13. Il est habillé à la mode du XVIIIe siècle.	
14. Il choisit un jeune Gitan pour jouer le rôle de Victor.	
15. Il a lu un article sur l'enfant sauvage.	
16. Il s'intéresse aux enfants.	
17. Il utilise beaucoup les fenêtres pour montrer l'opposition entre l'extérieur (nature) et l'intérieur (le monde civilisé).	
18. Il observe Victor par la fenêtre.	
19. Il est le narrateur dans le film.	
20. Il est l'un des acteurs du film.	

La réponse est tantôt simple et incontestable, tantôt complexe ; certaines phrases peuvent convenir à deux instances, soit parce qu'elles décrivent une caractéristique commune à l'acteur et au personnage, soit parce qu'on dispose d'informations qui permettent de montrer des ressemblances entre le personnage et l'acteur ou entre le personnage et le cinéaste.

## REFORMULATION ET TÂCHE SCOLAIRE

Deux activités qui utilisent la reformulation pour aider les élèves à se mettre au clair sur les attendus d'écrits scolaires évalués. La première se situe en amont d'un devoir de type brevet et porte sur le décryptage des consignes ; la seconde se situe en aval d'un devoir de type bac, pour amener l'élève à traduire en termes de recommandations à lui-même les annotations du professeur.

### La langue des DS

« Ah ! C'est ça qu'il fallait faire ! » ; « Je sais faire le truc mais j'avais pas compris que c'était ça qu'il fallait faire ! ». Des phrases d'élèves souvent entendues

en rendant les copies ou en corrigeant les DS (devoirs surveillés). Après un brevet blanc, une élève de 3<sup>e</sup> dit avoir révisé mais n'avoir pas compris ce qu'il fallait faire et ajoute que, pour elle, réviser ce serait plutôt « réviser ce que ça veut dire en fait les questions ».

D'où un travail fréquent sur les reformulations de consignes et le découpage de tâches à réaliser pour éviter les blocages, et, avant les devoirs « type brevet », une séance de « traduction de consignes » : « Si vous avez..., qu'est-ce que vous devez faire ? » À l'oral, les élèves lisent la consigne au tableau et doivent détailler différentes tâches pour s'habituer à reformuler ce qu'ils lisent, pour s'appropriier ces termes de devoirs au moyen d'autres qui leur sont plus familiers.

Le travail est effectué à partir d'un corpus constitué de plusieurs sujets de brevet (issus de manuels ou de brevets blancs), dans lesquels ont été relevées les questions posant problème (celles où les réponses ont été incomplètes ou sans rapport avec la question pour les brevets blancs ou celles qui ont été l'objet de plusieurs questions orales en travail de groupe). Voici un extrait avec des reformulations proposées par les élèves :

Consignes	Traduction : qu'est-ce que je dois faire ?
1. Trouvez deux homonymes du mot « aire », et employez chacun d'eux dans une phrase qui en éclairera le sens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je dois trouver deux mots pareils et faire deux phrases qui expliquent le sens.</li> <li>- Il faut trouver deux mots ayant la même prononciation du mot « aire » mais pas le même sens et introduire ces mots dans une phrase ayant un sens avec le mot employé.</li> </ul>
2. Comment est composé ce verbe « se remémorer » ? Proposez deux autres mots construits sur le même radical.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut décomposer le mot, et trouver d'autres mots qui font pareil.</li> <li><i>Cette dernière reformulation appelle une relance : « mais pareil comment ? »</i></li> <li>- Des mots qui sont construits avec le même radical</li> <li>- C'est quand il faut couper le mot avec préfixe radical et suffixe.</li> </ul>
3. « Miséreux d'Europe au regard affamé. Familles entières ou gamins esseulés ». Quelle remarque grammaticale pouvez-vous faire sur la construction de ces deux phrases ? Quel effet produisent-elles sur le lecteur ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut dire ce qu'il y a de particulier, de pas comme d'habitude, comment elles sont faites.</li> <li>- Quel sentiment elles donnent au lecteur.</li> <li>- Il faut comparer ces deux phrases puis soit leur trouver un point commun soit une différence ou penser à si elles ressemblent à ce qu'on a l'habitude de lire ou si c'est autrement.</li> </ul>

<p>4. Pensez-vous que Domenico a raison en murmurant « La vie commence » ? Développez votre réponse en quelques lignes. Vous prendrez appui sur le texte et éventuellement votre culture personnelle.</p>	<p>– Je dois dire si je pense que je suis du même avis et l'expliquer. Et après c'est utiliser les informations du texte et ce que moi je connais par exemple si j'ai lu des livres ou bien vu des films qui ont un rapport avec ce que se dit Domenico.</p> <p>– Pour cette question, il faut faire un paragraphe argumenté en expliquant et en justifiant notre choix. Il faut chercher dans le texte mais on peut aussi donner nos exemples personnels.</p>
---	--

C'est un petit exercice, rapide, qui peut se pratiquer dès la 6<sup>e</sup>, en utilisant les questions des DS, afin que les élèves se repèrent dans les formulations diverses.

À l'inverse, pour préparer un DS, on demande aux élèves, en petits groupes, de fabriquer au moins cinq questions à partir de leur classeur. Vient ensuite une mise en commun où un groupe pose une question au reste de la classe.

Dis qui est-ce qui a raconté Ulysse.

L'enseignant intervient : « Tu crois que ce sera écrit comme ça sur ton DS ? »  
Il faut alors traduire vers la « langue du DS », et les élèves proposent :

Quel poète a raconté l'histoire d'Ulysse ?

Ces petites routines de travail, ces reformulations de consignes permettent peu à peu de s'appropriier les mots et tournures des sujets de brevet et comprendre les attentes parfois, implicites, de ces questions.

### **Traduire les annotations du professeur en conseils**

Nous sommes en seconde ou en première et un devoir « type bac » (questions sur corpus/commentaire/dissertation/écriture d'invention) a été donné et rendu. Le genre scolaire du devoir (l'un des quatre susnommés) a été construit en classe peu à peu et les élèves disposent d'un cours dans lequel sont résumées les grandes règles du genre. En tête de la copie rendue, l'enseignant a rédigé une synthèse des éléments de correction de la copie en quelques phrases. La consigne rituelle est la suivante (exemple ici pour un commentaire), donnée au tableau ou oralement, selon le degré de routine atteint pour cet exercice dans l'année :

Dans le cours « Les épreuves du baccalauréat », section « le commentaire », après le titre : « Utilisation de ma copie pour améliorer la prochaine », recopiez les phrases de correction en haut de la copie. Dans le résumé des règles du genre du commentaire, retrouvez celles qui sont concernées par ces remarques puis traduisez ensuite en conseils pour agir (au moins deux).

Des lanceurs sont proposés au tableau. « Dans mon prochain devoir de commentaire, je devrai penser à » ou « il faudra que je » ou « je devrai éviter de ».

Ce travail demande à l'élève de réfléchir aux codes du genre scolaire mais ne suffit pas bien sûr à l'aider à les respecter. Il inscrit cependant explicitement le devoir dans un processus au long cours. Pour l'enseignant, la perspective de ce travail crée certaines contraintes (il faudra être bref, avec des remarques transférables) mais ces contraintes sont motivées par l'espoir que le travail de correction ne soit pas vain, que les remarques faites sur la copie soient lues et comprises dans une perspective de travail et non encaissées comme un jugement irrationnel destiné à se répéter fatalement.

## **RÉSUMER, COMPARER, DISSERTER : MOLIÈRE EN DIAPORAMA**

Nous retrouvons une classe de seconde qui découvre le genre scolaire de la dissertation. Il s'agira de répondre à la question : « Molière est-il misogyne ? » ; ou encore : « Le personnage de comédie est-il nécessairement ridicule ? » Le problème que pose ce type de sujet, comme souvent en dissertation, est qu'il implique de se servir de plusieurs pièces de Molière ou de plusieurs comédies, bref de plusieurs ouvrages. Or, il est déjà parfois complexe de faire lire de manière autonome une œuvre, mais plusieurs dans le temps restreint de l'activité... Une possibilité est de répartir les lectures parmi les élèves de la classe et de leur faire faire un résumé opérationnel de la pièce attribuée sous la forme d'un diaporama prérempli qui oblige à une reformulation, avec une mise en commun.

La consigne est donc la suivante :

Complétez le diaporama suivant grâce à la lecture de votre pièce (vous trouverez en italique les éléments à adapter, entre crochets les consignes additionnelles, en caractères romains les éléments à garder tels quels).

Voici les diapositives de ce diaporama telles qu'elles se présentent avant modification par les élèves.

**LE TITRE**

*L'auteur*

*La date de première représentation*

*[Copiez ici une illustration pour la pièce avec ses références et sa source en légende.]*

## LE RÉSUMÉ

- La pièce se déroule à... (*endroit : pays/ville/lieu principal*) au...<sup>e</sup> siècle.

*[Attention, je ne demande pas l'endroit ou le moment où la pièce a été écrite mais là où l'action de la pièce se déroule (par exemple, Phèdre a été écrit au XVII<sup>e</sup> siècle en France mais l'action de la pièce se déroule dans l'antiquité grecque à Trézène, en Grèce).]*

- Très vite, la pièce oppose... et...  
*[Dans presque toutes les pièces, il y a un conflit qui fait qu'il y a une histoire. Qui s'oppose à qui dans ce conflit et pourquoi ?]*
- *Tel personnage* veut...
- *Tel autre personnage* en revanche veut...
- À la fin de la pièce... *[Racontez comment la pièce se termine.]*

## Nom du personnage principal

- Type :
- Traits de caractère principaux :
- Positif ou négatif :
- Personnages amis (et ce qui les lie) :
- Personnages ennemis (et ce qui les oppose) :

*[Copiez ici l'image de l'acteur/l'actrice que vous imagineriez bien dans le rôle de ce personnage.]*

## Nom du 2<sup>e</sup> personnage principal

- Type :
- Traits de caractère principaux :
- Positif ou négatif :
- Personnages amis (et ce qui les lie) :
- Personnages ennemis (et ce qui les oppose) :

*[Copiez ici l'image de l'acteur/l'actrice que vous imagineriez bien dans le rôle de ce personnage.]*

Ainsi de suite pour le nombre de personnages souhaité.

### Résumés contraints

Du point de vue du résumé, ce diaporama évite l'écueil du copié-collé du net non digéré. Il permet de comprendre le principe conflictuel du théâtre (le résumé est une traduction librement inspirée du schéma actantiel proposé par A. Ubersfeld<sup>4</sup>) et d'insister de manière générale sur le point qui est utile pour le travail dans lequel l'ouvrage servira d'exemple. Ici par exemple, lorsque les élèves se présentent mutuellement et successivement les pièces de Molière sous cette forme, ils remarquent assez vite la récurrence du thème de l'amour des jeunes gens contrariés et l'opposition entre les âges ou encore la présence d'un personnage en conflit ou en décalage avec son entourage à cause de son caractère.

Cette structure ne fonctionne pas toujours, bien entendu, et demande parfois des aménagements importants mais ces derniers sont généralement porteurs d'apprentissages.

### Résumé contraint, version courte

Une version de cet exercice est possible sans lecture des œuvres à partir de résumés trouvés sur le net. L'enseignant montre ce résumé au tableau et, uniquement à partir de ce résumé, les élèves transforment ce récit sous la forme contrainte proposée puis appréhendent les personnages sous l'angle choisi (pour le sujet sur Molière et les femmes, on choisira les personnages féminins pour examiner leurs qualités et défauts, pour le sujet sur la comédie on regardera si les personnages sont ou non ridicules, sympathiques ou antipathiques, etc.).

---

4. Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre*, Les Éditions sociales, 1977, chapitre II, « Le modèle actantiel au théâtre », p. 58-118.

## **Casting**

L'illustration par l'image de l'acteur ou de l'actrice est l'autre élément clé de l'exercice, très apprécié par les élèves au moment du choix et au moment de la présentation. La justification du casting est très intéressante puisqu'elle oblige à parler du personnage mais aussi des difficultés d'incarner ce personnage aujourd'hui. Le principe du « répertoire » apparaît vite puisque certains acteurs apparaissent de manière récurrente pour un type de rôle (avec des débats aiguisés pour savoir si Georges Clooney, tout séduisant qu'il est, peut encore jouer le « jeune premier »).

## **REFORMULER DANS DES FORUMS**

Dans le cadre d'un enseignement à distance à l'université<sup>5</sup>, préparant un M1 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) premier degré, la reformulation écrite est un outil puissant d'apprentissage, et un outil indispensable. De nombreuses ressources sont en effet proposées aux étudiants sous forme de cours quasi « magistraux », c'est-à-dire entièrement rédigés. Et ces chapitres rédigés (sur des sujets variés, puisque cela concerne à la fois la méthodologie des épreuves, la langue, la littérature, des notions de didactique, etc.) ne peuvent pas faire l'objet d'explications orales, puisque tout passe par l'écrit. Tout juste a-t-on le temps de les évoquer lors des connexions synchrones<sup>6</sup>. Il faut donc que les étudiants puissent travailler dessus, et il faut les aider à travailler sur ces longs chapitres.

### **Reformuler pour accompagner une lecture**

Lorsqu'il s'agit de chapitres de grammaire, les activités sont généralement et tout simplement des exercices, à la manière de ceux qui sont proposés au concours, pour s'entraîner. Mais pour les chapitres de littérature et de didactique, il est souvent intéressant de proposer des activités de reformulation.

Pour ces activités de reformulation, il est possible de profiter de cet outil simple qu'est le forum, espace de discussion asynchrone et public, qui suit un fil de discussion à partir d'un message initial. C'est un outil intéressant pour un travail collaboratif en différé (puisque chacun poste sa contribution au moment qui lui convient), et qui permet des contributions élaborées.

Les forums peuvent ainsi accompagner la lecture des chapitres, à travers des consignes de reformulations partielles, comme dans les consignes ci-dessous :

- 
5. Voir dans un précédent numéro : N. Denizot, « Enseigner à distance dans un master MEEF », *Recherches* n° 60, *Outils*, p. 7-24.
  6. Les enseignants-tuteurs ont des rendez-vous réguliers, en chat, avec leur groupe (composé d'une quinzaine d'étudiants).

Accompagnement de la lecture des chapitres T et U.

Vous contribuerez à ce forum de la manière suivante :

– Vous choisirez dans l’un ou l’autre des chapitres T et U une notion essentielle, un concept important (ex. « conscience phonologique », « méthode syllabique », etc.).

– Vous en proposerez une définition, sans recopier le cours, mais en le reformulant le plus clairement possible.

– Vous ajouterez une piste sito- ou bibliographique qui vous paraît intéressante (vous pouvez l’emprunter au cours), en expliquant en quelques lignes en quoi elle est intéressante.

Vous posterez sur ce forum quelque chose qui, dans l’un ou l’autre de ces chapitres, vous a plus particulièrement intéressé-e, étonné-e, ou que vous trouvez important. Vous ne recopierez pas de passages du chapitre, mais vous les reformulerez, éventuellement en illustrant votre propos. Vous tiendrez compte de ce qui a déjà été posté (vous apportez quelque chose de nouveau, ou vous complétez quelque chose qui a déjà été posté).

## **Reformuler pour préparer un travail**

Le travail en forum convient bien aussi pour s’entraîner à la synthèse de documents, si l’on donne comme consigne de produire des résumés des textes d’un dossier : la reformulation est en effet une opération essentielle dans la synthèse. Le forum peut alors préparer des travaux de plus longue haleine : aux étudiants d’utiliser les contributions des uns et des autres pour produire une synthèse.

Le même genre de travail préparatoire est proposé avec un autre type d’exercice, l’analyse de supports d’enseignement, qui est l’un des sujets du CRPE : à l’aide de questions, les candidats sont amenés à analyser un dossier composé de documents pédagogiques (pages de manuels, descriptifs de séquences, productions d’élèves, etc.), autour d’une question didactique (l’apprentissage de la lecture, de l’écriture, de la grammaire, etc.). Plusieurs fils de forum sont ainsi proposés aux étudiants, chaque fil étant consacré à l’une des questions du dossier. À l’issue de la période, les contributions des uns et des autres servent à la rédaction de l’analyse. Ce dispositif permet d’alléger la tâche de préparation, mais favorise aussi la collaboration et la construction de groupe, par les interactions lecture/écriture/réécriture qu’il suscite.

Car ce n’est pas là le moindre de ses intérêts : les forums sont aussi l’occasion pour les étudiants de se lire, de se répondre et le cas échéant de se reformuler les uns les autres, soit pour manifester accord ou désaccord, soit pour améliorer quelque chose déjà écrit.

## **Reformuler des annotations**

Le forum est aussi utilisé de façon quasi synchrone, pendant une connexion consacrée à la correction d’une analyse de supports d’enseignement. Comme il s’agit du troisième devoir de ce type, la connexion est l’occasion de faire le point sur



les attentes des correcteurs dans ce type d'exercice et sur les critères de réussite. Les consignes données aux étudiants (dans le chat) sont les suivantes<sup>7</sup> :

Je vous propose de profiter de la correction de ce troisième travail d'analyse de supports pédagogiques pour réfléchir de façon un peu plus « méta » sur ce type d'exercices.

Vous allez utiliser le forum pour donner, sous la forme la plus objective, précise (mais transférable à un autre devoir) et positive, une règle, un conseil (ou plusieurs), un critère de réussite, bref quelque chose qui vous semble important pour réussir ce type de sujet. Évidemment, vous partez de ce que je vous ai écrit, de ce que vous avez compris, à partir aussi des corrigés (et pas forcément uniquement ce devoir, c'est l'occasion de re-regarder les précédents travaux).

Vous pouvez en profiter pour poser des questions, mais là aussi, généralisables.

Vous pouvez simplement reformuler une de mes remarques.

Les premières propositions des étudiants sont assez générales (« avoir compris les programmes et en avoir construit une vue d'ensemble ») ou méthodologiques (« être attentif aux consignes et en comprendre les attendus implicites »). Mais leurs contributions se succédant assez rapidement sur le forum, en alternance avec des commentaires ou réponses de l'enseignante, elles finissent par prendre des formes plus précises et par reformuler les annotations et les remarques portées sur leurs copies. Une étudiante adepte des tableaux discute ainsi de l'intérêt ou non d'un tableau pour synthétiser des réponses, reprenant deux annotations contrastées de deux de ses travaux (dans le premier, l'usage d'un tableau était pertinent, mais moins dans le second). Une autre reformule ainsi une remarque dans sa copie, qui pointait l'inutilité d'une phrase essayant de « supposer » ce que le maître (dont il était question dans le sujet) avait fait faire aux élèves : « Éviter les hypothèses qui commencent par « Je suppose », « J'imagine » en ce qui concerne le travail effectué par le PE ou ses intentions, si celles-ci ne sont pas du tout évoquées dans le sujet ». Cet exercice (difficile) est particulièrement intéressant dans le cadre d'un « forum en direct », qui permet à la fois à chaque étudiant de prendre du temps pour préparer sa contribution, à l'enseignant d'intervenir à tout moment pour réguler, répondre, étayer, et à tout le monde de compléter ce qui est déjà écrit, de répondre, de réagir, voire de... reformuler.

---

7. Les chats sont enregistrés, il s'agit donc ici d'extraits tirés de l'historique.