

DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE :  
ÉVALUATION ET DÉVELOPPEMENT  
DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE  
CHEZ L'APPRENANT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

by

Alexandra Tsedryk

Submitted in partial fulfillment of the requirements  
for the degree of Doctor of Philosophy

at

Dalhousie University  
Halifax, Nova Scotia  
January 2013

© Copyright by Alexandra Tsedryk, 2013

DALHOUSIE UNIVERSITY

DEPARTMENT OF FRENCH

The undersigned hereby certify that they have read and recommend to the Faculty of Graduate Studies for acceptance a thesis entitled “DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE : ÉVALUATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE CHEZ L'APPRENANT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE” by Alexandra Tsedryk in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

Dated: January 18, 2013

External Examiner: \_\_\_\_\_

Research Supervisor: \_\_\_\_\_

Examining Committee: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Departmental Representative: \_\_\_\_\_

DALHOUSIE UNIVERSITY

DATE: January 18, 2013

AUTHOR: Alexandra Tsedryk

TITLE: DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE : ÉVALUATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE CHEZ L'APPRENANT DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

DEPARTMENT OR SCHOOL: Department of French

DEGREE: PhD CONVOCATION: MAY YEAR: 2013

Permission is herewith granted to Dalhousie University to circulate and to have copied for non-commercial purposes, at its discretion, the above title upon the request of individuals or institutions. I understand that my thesis will be electronically available to the public.

The author reserves other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's written permission.

The author attests that permission has been obtained for the use of any copyrighted material appearing in the thesis (other than the brief excerpts requiring only proper acknowledgement in scholarly writing), and that all such use is clearly acknowledged.

---

Signature of Author

À ma famille.

## Table des matières

Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures .....	xiv
Résumé.....	xv
Abstract.....	xvi
Liste des abréviations et des symboles .....	xvii
Remerciements.....	xix
CHAPITRE 1 INTRODUCTION.....	1
1 Problématique .....	2
1.1 Compétence paraphrastique .....	2
1.1.1 Qu'est-ce que la compétence paraphrastique ? .....	2
1.1.2 Composantes de la compétence paraphrastique.....	4
1.1.3 Rôle de la compétence paraphrastique.....	8
1.1.3.1 Rôle de la compétence paraphrastique dans la communication langagière .....	8
1.1.3.2 Rôle de la compétence paraphrastique dans l'enseignement des langues.....	11
1.2 Acquisition de la compétence paraphrastique.....	12
1.2.1 Acquisition de la compétence paraphrastique en langue maternelle .....	12
1.2.2 Acquisition de la compétence paraphrastique en langue seconde .....	14
1.3 Compétence paraphrastique et l'apprenant avancé de français .....	15
1.3.1 Apprenant avancé de français langue seconde.....	15
1.3.1.1 Caractérisation de l'apprenant avancé .....	15
1.3.1.2 Connaissances grammaticales de l'apprenant avancé.....	16
1.3.1.3 Connaissances lexicales de l'apprenant avancé.....	17
1.3.1.4 Connaissances discursives de l'apprenant avancé .....	19
1.3.1.5 Connaissances métalinguistiques de l'apprenant avancé.....	20
1.3.2 Enseignement de la paraphrase dans quelques manuels de français.....	20
1.3.3 Rôle des connaissances métalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	25
2 Cadre théorique : la théorie linguistique Sens-Texte.....	27
3 Objectifs de recherche .....	29

3.1	Évaluation de la compétence paraphrastique .....	29
3.2	Didactique de la paraphrase .....	33
4	Organisation de la thèse .....	35
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE : LA THÉORIE SENS-TEXTE .....		38
1	Le choix du cadre théorique .....	38
2	Concepts et formalismes de base de la théorie Sens-Texte .....	41
2.1	Représentations linguistiques des énoncés .....	41
2.1.1	Représentation sémantique .....	41
2.1.2	Représentation syntaxique profonde .....	45
2.1.2.1	Structure syntaxique profonde .....	45
2.1.2.2	Fonctions lexicales .....	48
2.1.2.2.1	Caractérisation de la notion de fonction lexicale .....	48
2.1.2.2.2	Classification des fonctions lexicales .....	49
2.1.2.2.3	Fonctions lexicales standard : illustrations additionnelles .....	51
2.2	Règles d'un MST .....	57
2.2.1	Règles de correspondance .....	57
2.2.2	Règles d'équivalence .....	57
2.2.2.1	Règles sémantiques d'équivalence .....	58
2.2.2.2	Règles lexico-syntaxiques d'équivalence .....	59
3	Paraphrase dans la TST .....	61
3.1	Remarques terminologiques .....	61
3.2	Définition du concept de paraphrase .....	62
3.3	Typologie de la paraphrase .....	63
3.3.1	Axes de classification des paraphrases .....	63
3.3.2	Types majeurs de paraphrases .....	67
3.3.2.1	Paraphrases extralinguistiques .....	67
3.3.2.2	Paraphrases linguistiques .....	68
3.3.2.2.1	Paraphrases sémantiques .....	69
3.3.2.2.1.1	Paraphrases sémantiques propositionnelles .....	69
3.3.2.2.1.2	Paraphrases sémantiques communicatives .....	71
3.3.2.2.2	Paraphrases lexico-syntaxiques .....	72

3.3.2.2.2.1 Substitutions synonymiques.....	73
3.3.2.2.2.2 Substitutions antonymiques .....	74
3.3.2.2.2.3 Substitutions conversives.....	75
3.3.2.2.2.4 Substitutions dérivatives .....	76
3.3.2.2.3 Paraphrases syntaxiques.....	77
3.4 Application des opérations paraphrastiques lors du paraphrasage .....	79
CHAPITRE 3 NOTRE ÉTUDE EMPIRIQUE SUR LE PARAPHRASAGE .....	82
1 Introduction.....	82
2 Test d'aptitude à paraphraser .....	82
2.1. Description du test .....	83
2.1.1 Contenu du test : test à trous, test de paraphrasage, sondage .....	83
2.1.2 Questions de recherche et hypothèses.....	87
2.1.3 Participants.....	89
2.1.4 Collecte des données.....	90
2.2 Traitement des données.....	91
2.2.1 Classification des phrases : P, ?P et nonP .....	92
2.2.2 Analyse des paraphrases du corpus.....	95
2.2.2.1 Analyse des paraphrases du corpus par type d'opération paraphrastique .....	95
2.2.2.2 Mesure de la diversité de moyens paraphrastiques.....	98
2.2.2.3 Mesure de la sophistication lexicale .....	101
2.2.2.4 Analyse des paraphrases comportant des erreurs.....	103
2.2.2.4.1 Généralités .....	103
2.2.2.4.2 Erreurs des locuteurs non natifs.....	105
2.2.2.4.3 Erreurs des locuteurs natifs.....	110
3 Résultats du test d'aptitude à paraphraser.....	112
3.1 Résultats du test à trous.....	112
3.2 Résultats du test de paraphrasage .....	114
3.2.1 Préservation du lien paraphrastique .....	115
3.2.2 Correction formelle.....	117
3.2.3 Types d'opérations paraphrastiques mises en jeu .....	118
3.2.4 Diversité de moyens paraphrastiques.....	120

3.2.5 Sophistication lexicale dans les productions paraphrastiques .....	122
3.2.6 Résultats de l'analyse des paraphrases contenant des erreurs .....	123
3.2.6.1 Erreurs des locuteurs non natifs .....	123
3.2.6.2 Erreurs des locuteurs natifs .....	124
3.3 Résultats du sondage sur le paraphrasage .....	124
3.3.1 Formation explicite sur la paraphrase .....	125
3.3.2 Définition de la notion de paraphrase proposée par les apprenants .....	125
3.3.3 Opérations paraphrastiques .....	126
3.3.4 Pourquoi utilise-t-on la paraphrase ? .....	127
3.3.5 Perception de la tâche de paraphrasage .....	127
3.4 Temps nécessaire pour paraphraser .....	128
4 Discussion .....	129
5 Conclusion .....	136
<b>CHAPITRE 4 ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE</b>	
EN FRANÇAIS .....	138
1 La compétence paraphrastique : évaluations existantes .....	138
1.1 Évaluation de la compétence paraphrastique en langue maternelle .....	139
1.1.1 Compétence paraphrastique des enfants .....	139
1.1.1.1 Hoar (1977) .....	139
1.1.1.2 Martinot <i>et al.</i> (2000-2011) .....	143
1.1.2 Compétence paraphrastique des adultes .....	147
1.1.2.1 Russo & Pippa (2004) .....	147
1.1.2.2 Roig (2001) .....	149
1.2 Comparaison de la compétence paraphrastique en langue seconde et en langue maternelle .....	151
1.2.1 Anglais : locuteurs natifs vs locuteurs non natifs .....	151
1.2.2 Français : locuteurs natifs vs locuteurs non natifs .....	154
1.3 Discussion .....	157
1.4 La compétence paraphrastique dans les standards linguistiques existants .....	159
1.4.1 Niveaux de compétence linguistique canadiens .....	159
1.4.2 Cadre européen commun de référence pour les langues .....	160
2 Vers une évaluation objective de la compétence paraphrastique en français .....	164



2.1 Définition de la compétence paraphrastique.....	164
2.1.1 Composantes de la compétence paraphrastique.....	164
2.1.2 Définition de la compétence paraphrastique.....	168
2.2 Évaluation de la compétence paraphrastique.....	169
2.2.1 Aspects d'évaluation de la compétence paraphrastique.....	169
2.2.2 Mesure quantitative de la compétence paraphrastique.....	171
2.2.2.1 Facteurs permettant d'établir les niveaux de compétence paraphrastique.....	171
2.2.2.2 Vérification de l'objectivité de notre mesure quantitative.....	178
2.2.3 Description qualitative des niveaux de compétence paraphrastique.....	180
2.2.3.1 Diversité lexicale dans les productions paraphrastiques sélectionnées.....	181
2.2.3.2 Analyse qualitative des paraphrases de certains participants.....	182
2.2.3.3 Caractéristiques de la compétence paraphrastique : niveaux 1 - 4 ...	187
2.2.3.4 Comparaison de nos niveaux de CP avec les descripteurs du CECR.....	189
2.2.4 Limites de notre méthode.....	191
CHAPITRE 5 VERS UNE DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE.....	196
1 Introduction.....	196
2 Notre approche didactique générale.....	197
2.1 Contenus à enseigner.....	198
2.1.1 Organisation des contenus.....	198
2.1.2 Types de connaissances.....	199
2.2 Méthodes d'enseignement.....	200
2.2.1 Enseignement implicite ou explicite ?.....	201
2.2.2 Enseignement inductif ou déductif ?.....	202
2.2.3 Enseignement systématique et structuré.....	203
2.2.3.1 Besoins des apprenants des niveaux 1 et 2 de compétence paraphrastique.....	204
2.2.3.2 Exemple d'enseignement systématique et structuré.....	205
2.3 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant.....	207
2.4 Rôle de L1 dans l'apprentissage d'une L2.....	208
3 Travaux antérieurs sur l'adaptation des concepts de la théorie Sens-Texte.....	211

3.1 Concepts linguistiques généraux.....	212
3.2 Concepts-clés pour le paraphrasage.....	215
3.2.1 Fonctions lexicales.....	215
3.2.2 Règles de paraphrasage conviviales.....	219
4 Notre proposition de la didactique de la paraphrase.....	222
4.1 Didactique de la paraphrase : nos objectifs.....	222
4.2 Choix des concepts linguistiques à enseigner.....	225
4.3 Choix des règles de paraphrasage.....	227
4.4 Présentation de formalismes de la théorie Sens-Texte.....	229
5 Conclusion.....	231
CHAPITRE 6 ACTIVITÉS DIDACTIQUES SUR LA PARAPHRASE.....	232
1 Activités centrées sur le paraphrasage.....	232
1.1 Exercices portant sur le concept de paraphrase.....	233
1.2 Exercices portant sur les concepts reliés à la production de paraphrases.....	239
1.3 Exercices portant sur les règles de paraphrasage.....	242
1.3.1 Règles de paraphrasage sémantiques.....	245
1.3.1.1 Décompositions sémantiques.....	245
1.3.1.2 Restructurations communicatives.....	249
1.3.2 Règles de paraphrasage lexico-syntaxiques.....	252
1.3.2.1 Règles décrivant les substitutions synonymiques.....	255
1.3.2.2 Règles décrivant les substitutions conversives.....	265
1.3.2.3 Règles décrivant les substitutions antonymiques.....	267
1.3.2.4 Règles décrivant les substitutions dérivatives.....	269
1.3.3 Règles de paraphrasage syntaxiques.....	272
1.3.4 Récapitulation : règles de paraphrasage de types variés.....	275
1.4 Exercices basés sur l'analyse d'erreurs.....	276
1.5 Exercices de mise en contexte.....	279
1.5.1 Création d'une fiche lexicale et d'une fiche de paraphrasage.....	280
1.5.2 Paraphrasage dans la tâche de résumé.....	281
2 Notre contribution à la didactique de la paraphrase.....	283
CHAPITRE 7 CONCLUSION.....	286

1 Rappel de la problématique et des objectifs de recherche .....	286
2 Résultats .....	287
2.1 Évaluation de la compétence paraphrastique .....	287
2.2 Didactique de la paraphrase .....	290
3 Limites de l'étude et recherches futures .....	292
3.1 Évaluation de la compétence paraphrastique .....	292
3.2 Didactique de la paraphrase .....	293
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	295
ANNEXE A Questionnaire de l'étude-pilote (Milićević & Tsedryk 2011) .....	310
ANNEXE B Notre test de paraphrasage.....	311
ANNEXE C Typologie des reformulations de Martinot <i>et al.</i> (2008).....	317
ANNEXE D Modèle d'analyse de paraphrases de Russo & Pippa (2004) .....	318
ANNEXE E Typologie de paraphrases de Keck (2006).....	320
ANNEXE F Critères d'acceptabilité de paraphrases de McInnis (2009) .....	321
ANNEXE G Paraphrases produites par les participants des quatre niveaux de CP .....	322
ANNEXE H Didactique antérieure des concepts de la TST .....	325
ANNEXE I Définitions allégées de nouveaux concepts linguistiques à enseigner .....	331
ANNEXE J Aide-mémoire pour l'apprenant : types de paraphrases et d'opérations paraphrastiques .....	334
ANNEXE K Règles de paraphrasage didactisées.....	335
ANNEXE L Paraphrasage à partir d'une fiche lexicale. Fiches pour l'enseignant et pour l'apprenant .....	339
ANNEXE M Exercice : paraphrasage intégré à la production du résumé.....	348
Index des concepts et des termes .....	351

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Apprenant avancé : faiblesses en grammaire.....	16
Tableau 2 Exercices de paraphrasage tirés de quelques manuels de français.....	24
Tableau 3 Caractéristiques de la population LN et LNN.....	90
Tableau 4 Illustration d'attribution des points aux paraphrases du corpus.....	98
Tableau 5 Illustration du codage de moyens paraphrastiques .....	101
Tableau 6 Typologie d'erreurs du corpus LNN.....	109
Tableau 7 Typologie d'erreurs du corpus LN.....	111
Tableau 8 Résultats du test à trous : apprenants du français L2.....	113
Tableau 9 Résultats du test à trous en pourcentages : LN vs LNN.....	114
Tableau 10 Nombre de paraphrases et de non-paraphrases : LN vs LNN.....	115
Tableau 11 Taille de l'effet de Cohen avec les valeurs équivalentes de $\eta^2$ .....	116
Tableau 12 Paraphrases correctes et défectueuses dans les corpus LN et LNN.....	117
Tableau 13 Opérations paraphrastiques : LN vs LNN.....	120
Tableau 14 Corpus LN : diversité de moyens paraphrastiques.....	121
Tableau 15 Corpus LNN : diversité de moyens paraphrastiques.....	121
Tableau 16 Diversité de moyens paraphrastiques : LN vs LNN .....	121
Tableau 17 Fréquence lexicale dans les productions paraphrastiques (Vocabprofile)...	122
Tableau 18 Erreurs des LN .....	124
Tableau 19 Temps nécessaire pour la tâche de paraphrasage : LN vs LNN.....	129
Tableau 20 Étude de la compétence paraphrastique de Hoar (1977).....	142
Tableau 21 Développement de la CP des enfants francophones (Martinot 2010).....	146
Tableau 22 Classification des paraphrases : Keck (2006) .....	152
Tableau 23 Niveaux communs de compétences langagières du CECR .....	163
Tableau 24 Connaissances préalables pour produire des paraphrases.....	166
Tableau 25 Résultats d'analyses : établissement initial des classes, méthode des k-moyennes .....	174
Tableau 26 Méthode des k-moyennes : cinq classes .....	175
Tableau 27 Méthode des k-moyennes : quatre classes .....	176
Tableau 28 Critères pour la mesure quantitative de la CP.....	178
Tableau 29 Quatre niveaux de compétence paraphrastique.....	178

Tableau 30 Classement des participants aux niveaux de CP et de compétence linguistique .....	179
Tableau 31 Classement des apprenants selon le test à trous et selon le test de paraphrasage .....	179
Tableau 32 Diversité lexicale des paraphrases selon l'analyse de Vocabprofile.....	181
Tableau 33 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 1 .....	183
Tableau 34 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 2 .....	184
Tableau 35 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 3 .....	185
Tableau 36 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 4 .....	187
Tableau 37 Correspondance entre les niveaux du CECR et nos niveaux de CP .....	190
Tableau 38 Didactisation de FL : Polguère (2000), Popovic (2003) .....	217
Tableau 39 Didactisation de FL : Milićević (2009), Milićević & Tsedryk (2011).....	217
Tableau 40 Didactisation de FL : Selva <i>et al.</i> (2002) .....	219
Tableau 41 Exemples d'encodage classique et convivial d'une règle de paraphrasage (Milićević 2007b) .....	221
Tableau 42 Concepts linguistiques préalables à l'enseignement de la paraphrase .....	226
Tableau 43 Concepts linguistiques à introduire .....	227
Tableau 44 Quelques formalismes de la TST en formats standard et convivial.....	229

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Représentation sémantique de la phrase (1) .....	44
Figure 2 Structure syntaxique profonde de la phrase (1) .....	47
Figure 3 Structures syntaxiques profondes des phrases (3) .....	60
Figure 4 Une règle lexico-syntaxique de paraphrasage .....	60
Figure 5 Types de paraphrases linguistiques et d'opérations paraphrastiques (récapitulation) .....	79
Figure 6 Structures syntaxiques profondes des phrases (12) .....	97
Figure 7 Taux de paraphrases et de non-paraphrases dans les corpus LN et LNN .....	116
Figure 8 Taux de paraphrases correctes et défectueuses : LN vs LNN .....	117
Figure 9 Taux d'opérations paraphrastiques utilisées dans les paraphrases : LN vs LNN .....	120
Figure 10 Diversité de moyens paraphrastiques utilisés : LN vs LNN .....	122
Figure 11 Taux d'erreurs sémantiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques des LNN .....	123
Figure 12 Taux d'erreurs lexicales de types différents chez les LNN .....	124

## RÉSUMÉ

Cette thèse vise à contribuer à l'amélioration de la compétence paraphrastique (CP), soit la capacité de produire des phrases (plus ou moins) synonymes, d'un apprenant avancé de français langue seconde (L2). Cet apprenant se caractérise par des connaissances grammaticales assez poussées ; cependant, il commet encore des erreurs lexicales et stylistiques et éprouve des difficultés à reformuler son discours. La CP lui est essentielle puisqu'elle l'aide, d'une part, à présenter une idée plus clairement et, d'autre part, elle lui permet de ne pas être bloqué dans la production langagière : l'apprenant a recours à de multiples façons d'exprimer le sens de départ. Le cadre théorique adopté est la Théorie Sens-Texte (TST), qui porte une attention particulière à la description des relations lexicales et paraphrastiques, tout en disposant d'outils formels bien développés pour leur modélisation.

La thèse a deux objectifs. Le premier consiste à élaborer une méthodologie pour évaluer la CP d'un locuteur. La notion de CP est définie ; un test d'aptitude à paraphraser est conçu et administré à des apprenants anglophones de français et à des locuteurs natifs. Des critères quantitatifs et qualitatifs permettant d'établir quatre niveaux de CP - *élémentaire, intermédiaire, avancé et supérieur* - sont proposés.

Les caractéristiques de l'apprenant avancé quant à la CP sont décrites. Ainsi, en produisant tous les types de paraphrases, il effectue moins d'opérations paraphrastiques lexicosyntaxiques, telles que substitutions synonymiques, antonymiques ou dérivatives, qu'un locuteur natif. Les moyens paraphrastiques qu'il utilise sont moins variés que ceux du locuteur natif. Un tel apprenant produit un nombre élevé de paraphrases contenant des erreurs lexicales et syntaxiques.

Le second objectif de la thèse est de proposer une méthodologie d'enseignement de la paraphrase, en examinant les faiblesses de l'apprenant de L2 identifiées grâce au test de paraphrasage. Des concepts de la TST sont « didactisés », c'est-à-dire adaptés de manière à être accessibles aux apprenants. Une approche structurée d'enseignement explicite de la paraphrase est proposée, en se basant sur :

- (i) une sélection de concepts-clés, liés au paraphrasage, accompagnés de leurs définitions
- (ii) une sélection de règles de paraphrasage de la TST et leur explication
- (iii) les exercices de paraphrasage

La démarche pédagogique préconisée peut servir de source de référence pour la didactique de la paraphrase en français.

**Mots-clés : compétence paraphrastique, didactique de la paraphrase, enseignement des langues, évaluation de la compétence paraphrastique, français langue seconde, règles de paraphrasage, théorie linguistique Sens-Texte.**

## ABSTRACT

This thesis aims to contribute to the improvement of the paraphrasing competence, or the ability to produce synonymous sentences, of advanced learners of French as a second language (L2). While possessing solid grammatical skills, advanced learners still produce lexical and stylistic errors and experience difficulties in reformulating their discourse. Paraphrasing competence is crucial for a language learner since it helps him to present an idea more clearly or circumvent a lexical gap, while allowing the learner to express the same meaning in multiple ways. The theoretical framework adopted is Meaning-Text linguistic theory (MTT), that attaches a great deal of importance to the description of lexical and paraphrastic relations and uses well-developed formal tools for the modeling of these relations.

The thesis has two objectives. The first consists in elaborating a methodology for evaluating the paraphrasing competence of a speaker. The notion of paraphrasing competence is defined, and a test assessing the ability to paraphrase is created and administered to Anglophone learners of French and native speakers. Quantitative and qualitative criteria to establish four levels of paraphrasing competence – elementary, intermediate, advanced and superior - are identified.

Characteristics of advanced learners' paraphrasing competence are described. While producing all types of paraphrases, the L2 learner uses less lexico-syntactic paraphrasing operations, such as synonymic, antonymic or derivative substitutions. His paraphrasing means are less diverse than those of a native speaker. He also produces a high number of paraphrases with lexical and syntactic errors.

The second objective of the thesis is to propose a didactic method of teaching paraphrase, taking into consideration the challenges that paraphrasing poses for L2 learners, identified by means of the paraphrasing test. Concepts of the Meaning-Text Theory are presented in a user-friendly format so that the theoretical linguistic knowledge becomes more accessible to L2 learners. A structured and explicit teaching approach is adopted, based on:

- (i) a selection of key concepts pertaining to the paraphrase and their definitions
- (ii) a selection of MTT paraphrasing rules and their explanation
- (iii) paraphrasing exercises

The advocated pedagogical approach may serve as a reference tool for paraphrase didactics in French.

**Key-words : didactics of the paraphrase, evaluation of paraphrasing competence, French as a second language, paraphrasing competence, paraphrasing rules, second language teaching, Meaning-Text Theory.**



## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SYMBOLES

### Abréviations

AA	apprenant avancé
Adj	adjectif (classe syntaxique)
Adv	adverbe (classe syntaxique)
ANOVA	The Analysis of Variance
Antépos.	antéposé
APPEND	relation (syntaxique profonde) appenditive
ART	article
ATTR	relation (syntaxique profonde) attributive
CECR	<i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
CLB	<i>Center for Canadian Language Benchmarks</i>
Conj	conjonction (classe syntaxique)
CO <sup>dir</sup>	complément d'objet direct
CO <sup>indir</sup>	complément d'objet indirect
CP	compétence paraphrastique
DA	dictionnaire <i>Dire Autrement</i>
DAFLES	<i>Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde</i>
DEC	<i>Dictionnaire explicatif et combinatoire</i>
DiCo	<i>Dictionnaire des cooccurrences lexicales du français</i>
Fam	familier (marque d'usage)
FL	fonction lexicale
IND	indicatif (grammème du temps verbal)
L	lexie
L1	langue maternelle
L2	langue seconde
LAF	<i>Lexique actif du français</i>
LEC	Lexicologie explicative et combinatoire
LN	locuteur natif
LNN	locuteur non natif
NCD	nœud communicativement dominant (d'une aire communicative)
NCLC	<i>Niveaux de compétence linguistique canadiens</i>
MST	modèle Sens-Texte
N	nom (classe syntaxique)
nonP	non-paraphrase
Prép	préposition (classe syntaxique)
Prop	proposition (syntaxique)
<b>R</b>	rhème (marque communicative)
RSém	représentation sémantique
RSyntP	représentation syntaxique profonde
ASém	actant sémantique
SRhét	structure rhétorique
SSém	structure sémantique
SSém-Comm	structure sémantico-communicative

SSyntP	structure syntaxique profonde
ASyntP	actant syntaxique profond
T	thème (marque communicative)
TST	théorie Sens-Texte
SLC	<i>Standards linguistiques canadiens</i>
V	verbe (classe syntaxique)
V <sub>sup</sub>	verbe support

## Symboles

P	Paraphrase
?P	Paraphrase défectueuse
#	Phrase est inappropriée dans un contexte particulier.
X ≡ Y	X est équivalent à Y
X ≈ Y	X est quasi équivalent à Y
→	opération paraphrastique indépendante
→→	opération paraphrastique automatique

## Conventions d'écriture

1. Les termes techniques apparaissant dans le texte pour la première fois sont imprimés en italique.
2. Les sens linguistiques sont mis entre les guillemets simples (guillemets sémantiques) : 'étudiant'
3. Le sémantème communicativement dominant d'une aire communicative est souligné : s
4. Les lexies sont imprimées en majuscules : ÉTUDIANT
5. Les grammèmes sont indiqués en petites majuscules 12 pts: IND
6. Les phrases d'exemples sont en italique : *L'étudiant fait du paraphrasage.*
7. Le gras dans les exemples indique l'élément central illustré :  
*X analyse Y ~ X **fait** l'analyse de Y*
8. L'expression linguistique précédée d'astérisque est agrammaticale :  
*L'analyse a été \*fait.*

## REMERCIEMENTS

J'aimerais témoigner ma reconnaissance à plusieurs personnes grâce à qui ce long projet a vu le jour.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Jasmina Milićević, pour les connaissances partagées, pour son soutien continu, pour son aide généreuse et pour son immense disponibilité tout au long de mon doctorat. Son souci de rigueur et de précision, son ardeur au travail sont pour moi exemplaires.

Merci à M. Alain Polguère d'avoir accepté d'être examinateur externe. Je lui suis profondément reconnaissante pour ses remarques constructives et ses conseils judicieux qui m'ont permis d'améliorer ce travail.

Les professeurs Marie-Lucie Tarpent, Raymond Mopoho et Vincent Masse, membres du jury, ont lu et commenté la version finale de ma thèse. Je voudrais les remercier pour leurs suggestions.

Plusieurs personnes m'ont aidé de différentes façons à réaliser ce projet.

Mes remerciements vont aux professeurs de français de l'Université Saint Mary's et de l'Université Dalhousie qui m'ont permis de recueillir des données dans leurs classes de français langue seconde.

Un grand merci à Louise Young, la directrice du programme d'échange *Explore* à l'Université Dalhousie, et aux professeurs Patrick Gaudio et Jessie Crabill de m'avoir donné l'occasion d'administrer des tests aux étudiants québécois.

Je remercie également les participants de mon étude, étudiants de français langue seconde et étudiants du programme *Explore* à Halifax de l'année 2011.

Un grand merci à Annie Tremblay de l'Université de Illinois qui m'a permis d'utiliser son test de compétence linguistique pour réaliser mon étude.

Je suis profondément reconnaissante aux professeurs Wladyslaw Cichocki de l'Université du Nouveau-Brunswick, Helene Deacon de l'Université Dalhousie et Debra Gilin Oore de l'Université Saint Mary's pour leur aide avec l'analyse statistique.

Les locuteurs natifs du français, François Louis, Irène Chassaing, Henri Biahe, Sophie Beulé et Juliette Valcke, entre autres, m'ont beaucoup aidé dans l'analyse des paraphrases et ont fait preuve de patience quand je les bombardait de toutes sortes de questions. Je leur exprime ma vive gratitude.

Je remercie Stephanie Doyle-Lerat pour ses conseils précieux quant à la préparation du dossier pour le comité d'éthique à la recherche.

Je suis aussi reconnaissante au *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada* (CRSH), l'organisme qui a subventionné la dernière année de mon doctorat.

Un grand merci au Département d'études françaises et à la Faculté des études supérieures de l'Université Dalhousie, de m'avoir octroyé des bourses d'études.

Plusieurs personnes m'ont encouragée pendant ce long chemin. Je remercie vivement mes collègues de l'Université Mount Saint Vincent pour leur soutien continu durant ma première année d'enseignement.

Mes amies, ici et ailleurs, m'ont accompagnée pendant des moments joyeux et difficiles, en m'aidant par leur constante présence. Je vous en remercie sincèrement.

Je remercie du fond du cœur ma famille, surtout mes parents et ma sœur. Дорогие мои мамочка и папа ! Спасибо вам от всего сердца за вашу любовь, поддержку, помощь с детьми, за ваши мудрые советы, за то, что вы есть. Ваше неимоверное трудолюбие и неиссякаемый энтузиазм к жизни вдохновлял меня не протяжении всего этого пути. Дорогие Лариса Игнатьевна и Иван Владимирович, спасибо вам за вашу поддержку, за вашу помощь с детьми, за вашу энергию и любовь.

Enfin, j'aimerais exprimer ma gratitude et mon amour à trois personnes qui me sont très chères, Egor, mon ami et mon amour, et nos enfants, Yanna et Yvan. Sachez que sans votre amour inconditionnel et votre appui quotidien ce projet n'aurait jamais abouti. Vous m'avez inspirée tout au long de mes études. Je vous suis infiniment reconnaissante pour votre soutien moral, votre patience infinie et votre compréhension.

## CHAPITRE 1 INTRODUCTION

Cette recherche a deux objectifs. D'une part, nous cherchons à évaluer la capacité d'un apprenant à paraphraser, c'est-à-dire de produire des phrases (plus ou moins) synonymes, comme celles en (1). D'autre part, nous visons à proposer des outils didactiques permettant d'améliorer cette capacité.

- (1) a. *Marie a résolu facilement ce problème épineux.*  
b. *Cela a été facile pour Marie de résoudre ce problème épineux.*  
c. *La résolution de ce problème plein de difficultés a été facile pour Marie.*

Nous nous intéressons à l'apprenant adulte du français langue seconde du niveau avancé. À l'instar de R. Ellis (1994 : 11) nous appelons *langue seconde* toute langue qui n'est pas la langue maternelle de l'apprenant. Il peut s'agir de sa deuxième ou de sa troisième langue.

Bien que les apprenants avancés possèdent des connaissances grammaticales solides, ils commettent des erreurs lexicales et stylistiques (Granger 1998, Thomas 2008, Tremblay & Garrison 2010, Hamel & Milićević 2007) et éprouvent des difficultés à reformuler leur discours (McInnis 2009, Shi 2004, Pecorati 2003). Nous croyons que ces difficultés sont dues à une *compétence paraphrastique* insuffisante de l'apprenant. Cette dernière est comprise comme la capacité de produire des phrases ayant (à peu près) le même sens, à l'aide de substitutions lexicales et de restructurations syntaxiques variées. La compétence paraphrastique permet au locuteur d'exprimer un sens de plusieurs façons, ce qui rend son discours varié et flexible.

Nous ouvrons ce chapitre par une présentation de la problématique (section 1). D'une part, nous nous intéresserons aux connaissances linguistiques et extralinguistiques nécessaires pour bien paraphraser ; d'autre part, nous examinerons la façon dont la para-

phrase est acquise et enseignée en français L2 au niveau avancé. Ensuite, nous présentons notre cadre théorique – la théorie linguistique Sens-Texte (section 2) et les objectifs de notre recherche (section 3). Le chapitre se terminera par un aperçu de l'organisation de la thèse (section 4).

## **1 PROBLÉMATIQUE**

Nous traitons d'abord de la compétence paraphrastique et de ses composantes (1.1). Ensuite, nous décrivons l'acquisition de la CP en langue maternelle et en langue seconde (1.2). Enfin, nous présentons la compétence paraphrastique de l'apprenant avancé de français (1.3).

### **1.1 Compétence paraphrastique**

La sous-section 1.1.1 offre une définition préliminaire de la compétence paraphrastique, alors que la sous-section 1.1.2 présente brièvement ses composantes. La sous-section 1.1.3 décrit le rôle de la CP en langue et en enseignement.

#### **1.1.1 Qu'est-ce que la compétence paraphrastique ?**

Savoir paraphraser, c'est savoir reformuler des phrases en créant des énoncés sémantiquement équivalentes. La relation de paraphrase est un cas particulier de relation d'équivalence : l'équivalence des sens. La paraphrase sert, d'une part, à présenter une idée plus clairement et, d'autre part, elle permet de ne pas être bloqué dans la production langagière : le locuteur a recours à de multiples façons d'exprimer un sens donné pour contourner les nombreux obstacles que pose la production de la parole (Milićević 2007b : 2). Savoir paraphraser est indispensable pour la communication orale et écrite. Pour se faire comprendre, il est nécessaire non seulement d'exprimer ses idées d'une fa-

çon claire et précise, mais aussi de nuancer le message en fonction de la situation de communication. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre.

On dira que deux phrases sont des paraphrases mutuelles si elles ont (approximativement) le même sens. Ainsi, les phrases en (1), page 1, sont des paraphrases.

Note terminologique :

Le terme *périphrase* est utilisé quelquefois comme un synonyme du terme *paraphrase*. D'après *Le Petit Robert*, la *périphrase* est un groupe de mots synonyme d'un seul mot, par exemple, *femelle du cheval* pour *jument*. Dans ce travail, nous n'utiliserons par le terme *périphrase*.

La définition de la paraphrase et la typologie des paraphrases sont présentées au Chapitre 2 (sous-sections 3.2 et 3.3 respectivement).

*La compétence paraphrastique* (CP) d'un locuteur a été caractérisée par Milićević (2007b : 1) comme « *la capacité de produire des phrases synonymes ou quasi-synonymes* » ; la CP fait partie intégrale de la compétence linguistique (Fuchs 1982 : 93, Mel'čuk 1992 : 11, Milićević 2007a : 2, Martinot 2009 : 4). En fait, l'aptitude à paraphraser témoigne de la maîtrise de la langue par un locuteur.

[...] la compétence linguistique du locuteur consiste, avant tout, en sa capacité de produire, pour un sens de départ, tous les textes qui peuvent l'exprimer (= toutes les paraphrases possibles) et de choisir le ou les textes les mieux adaptés à une situation ou à un contexte donnés. (Mel'čuk 1997 : 17)

La langue offre un trésor [...] d'expressions apparentées ; plus l'élève s'est approprié ce trésor, plus « riche » est sa verbalisation, et plus grande est son aisance langagière et cognitive. (Fuchs 1994 : 12)

Plus un locuteur a de facilité à exprimer la même idée de façons différentes, mieux il maîtrise la langue. Ainsi, la compétence paraphrastique reflète la compétence linguistique générale d'un locuteur. Un locuteur ayant une bonne maîtrise d'une langue donnée doit être en mesure de reformuler aisément un texte, ce qui présuppose la mise en œuvre de plusieurs connaissances dont nous traitons ci-après.

### **1.1.2 Composantes de la compétence paraphrastique**

La compétence paraphrastique englobe plusieurs connaissances sans lesquelles le paraphrasage, c'est-à-dire la production de paraphrases, ne peut avoir lieu. D'une part, il s'agit de connaissances linguistiques qui permettent d'établir des liens paraphrastiques entre les phrases en n'exploitant que la maîtrise de la langue. D'autre part, la compétence paraphrastique inclut des connaissances extralinguistiques, qui, elles, assurent la production et la compréhension d'équivalences informationnelles non prévues par la langue ; ce sont des connaissances sur le monde, sur la situation de communication et sur ses participants. Autrement dit, pour établir certains types d'équivalence entre phrases, la maîtrise de la langue ne suffit pas. Dans ce qui suit, nous passons en revue les connaissances linguistiques et extralinguistiques nécessaires pour la production des paraphrases.

#### **1) Connaissances linguistiques**

- **Connaissances lexicales**

La connaissance des lexies de la langue et la maîtrise des liens lexicaux font partie des connaissances lexicales. Une *lexie* est un mot ou une locution pris dans une acception particulière ; ADMIRATION, ADMIRER, ADMIRABLE, COUP DE CŒUR sont des exemples de lexies du français. Les liens entre les lexies d'une langue sont très nombreux ; ce sont, par exemple, des liens de synonymie, d'antonymie ou de dérivation (tels que la nominalisation, l'adjectivalisation, etc.) ; l'aptitude à les utiliser témoigne de la profondeur de la connaissance lexicale du locuteur (Paribakht & Wesche 1999, Bogaards 2000, Tréville 2000, Greidanus *et al.* 2004). En exploitant les liens lexicaux, on peut produire les paraphrases en (2).



- (2) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*<sup>1</sup>  
b. *L'auteur de cette œuvre littéraire à caractère historique fait naître chez Julie un sentiment d'admiration.*  
c. *L'admiration de Julie pour l'auteur de ce roman historique est grande.*

Ces paraphrases reposent sur les équivalences : *qqn admire qqn ~ qqn fait naître un sentiment d'admiration chez qqn, roman ~ œuvre littéraire, qqn admire qqn énormément ~ l'admiration de qqn pour qqn est grande*. Nous présentons différents types de relations lexicales au Chapitre 2 (section 2.2.1.2.2).

Pour certains auteurs, la compétence paraphrastique fait partie de la compétence lexicale (Marconi 1997, Tréville 2000, Nisubire 2003, Tremblay 2009). Afin de se servir des connaissances sur les unités lexicales et les relations entre elles, le locuteur doit posséder des aptitudes linguistiques permettant l'usage de ces unités lexicales dans un discours, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, en production ou en réception. Dans le contexte des recherches en langue seconde, Tréville (2000) inclut la CP dans la *composante stratégique* de la compétence lexicale ; il s'agit de l'aptitude à manipuler les unités lexicales à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner ou résoudre un problème de communication. Selon nous, quoique la compétence lexicale représente le principal ingrédient de la compétence paraphrastique, cette dernière ne peut se réduire à la seule compétence lexicale, car le locuteur, en paraphrasant, fait appel également à d'autres types de connaissances, comme nous l'avons déjà dit plus haut.

- **Connaissances grammaticales**

La maîtrise des liens lexicaux ne suffit pas pour produire des paraphrases, puisque des connaissances en syntaxe et en morphologie sont indispensables pour former des para-

---

<sup>1</sup> La plupart des phrases d'exemples viennent du corpus des paraphrases produites par les apprenants du français L2 que nous avons rassemblées dans le cadre de cette étude.

phrases grammaticalement correctes. Par exemple, restructurer la phrase simple (3a) en phrase complexe (3b) ou en phrase passive (3c), en faisant des ajustements morphologiques et syntaxiques nécessaires, requiert des connaissances grammaticales.

- (3) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*  
 b. *Natalie a correctement analysé cette phrase, bien qu'elle soit difficile.*  
 c. *Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie.*

- **Connaissances des règles de paraphrasage**

La compétence paraphrastique englobe également la maîtrise des règles de paraphrasage (Mel'čuk 1992 : 9-58, Milićević 2007a : 163-331). Une règle de paraphrasage est une règle qui décrit un lien d'équivalence entre expressions linguistiques. Par exemple, l'équivalence entre les phrases en (4) peut être décrite au moyen d'une règle de paraphrasage impliquant, d'une part, un verbe et, d'autre part, une nominalisation de ce verbe et un verbe support correspondant.

- (4) a. *Natalie a **analysé** correctement cette phrase difficile.*  
 b. *Natalie a **effectué** une **analyse** correcte de cette phrase.*

Le verbe *analyser* en (4a) est remplacé par une construction constituée par sa nominalisation, *analyse*, et le verbe support *effectuer* avec lequel *analyse* forme une collocation. La règle de paraphrasage correspondante est, de façon non formelle :

$$V \approx V_{\text{support}}(N) + N_{(\text{Nominalisation du } V)}$$

Un locuteur natif applique des règles de paraphrasage sans s'en rendre compte. Il n'a pas besoin de connaître les règles formelles pour paraphraser, car il les a apprises d'une façon naturelle. Par contre, nous sommes convaincue qu'un locuteur non natif adulte qui n'est pas constamment exposé à la langue seconde et qui bénéficie de l'enseignement explicite dans l'apprentissage d'une L2 (Schmidt 1990, N. Ellis 2008, Swan 2009) devrait apprendre des règles de paraphrasage, tout comme il doit apprendre des règles de gram-

naire et des notions lexicales (voir le Chapitre 5, section 3.2.1 pour une discussion sur l'enseignement explicite) .

Il existe plusieurs types de règles de paraphrasage ; nous les présentons au Chapitre 2 (section 2.2.2).

- **Connaissances discursives**

Savoir produire des paraphrases est une capacité qui à elle seule ne suffit pas pour utiliser efficacement ces paraphrases dans le discours ; chaque situation de communication détermine le choix d'une variante paraphrastique. Parmi plusieurs variantes possibles, le locuteur doit choisir celle qui convient le mieux au contexte ou à la situation donnée. Ainsi, le locuteur doit posséder des connaissances qui permettent de choisir des expressions linguistiques spécifiques en fonction de la situation du discours. Par exemple, il doit être capable de choisir une formule de politesse appropriée (ex. *Cordialement*, formel *Veillez agréer...*, fam. *À plus*, une variante dialectale (ex. *Bon weekend* vs fr. Québ. *Bonne fin de semaine; déjeuner* vs fr. Québ. *dîner*), ou un registre de langue (ex. *bicyclette*, fam. *bécane*) qui correspondent le mieux à la situation de communication.

En effectuant une tâche nécessitant le recours à des paraphrases (par exemple, écrire un résumé, un compte-rendu ou une synthèse de plusieurs textes), le locuteur doit connaître les principes selon lesquels les textes sont organisés et structurés afin de paraphraser correctement un paragraphe. Par exemple, le passage paraphrasé doit être aussi cohérent que le texte de départ ; l'apprenant doit être en mesure d'explicitier les liens entre les événements décrits, qu'il s'agisse d'une suite chronologique des faits, de liens de cause-effet, etc.

## 2) Connaissances extralinguistiques

Pour produire les paraphrases extralinguistiques, c'est-à-dire les paraphrases dont l'équivalence n'est pas assurée par la langue, on a besoin, en plus de connaissances linguistiques, de connaissances encyclopédiques et pragmatiques, ainsi que de capacités logiques. Par exemple, il est nécessaire de posséder des connaissances en littérature et en histoire pour comprendre que l'expression *deux courageux guerriers gaulois* et *Astérix et Obélix* renvoient aux mêmes personnages et que *Empereur romain* est référentiellement identique à *Jules César* :

- (5) a. ***Deux courageux guerriers gaulois résistent toujours à l'Empereur romain.***  
b. ***Astérix et Obélix résistent toujours à Jules César.***

Dans le présent travail nous nous concentrons sur l'étude des paraphrases linguistiques dans un contexte de production. Nous nous posons les questions suivantes. Comment définir la compétence paraphrastique ? Quelles connaissances sont requises pour produire des paraphrases ? Quelles connaissances y sont préalables ? Nous reviendrons à ces questions au Chapitre 4, portant sur l'évaluation de la compétence paraphrastique.

### 1.1.3 Rôle de la compétence paraphrastique

Dans cette sous-section, nous discutons du rôle de la CP dans la communication langagière (1.1.3.1) et dans l'enseignement d'une langue (1.1.3.2).

#### 1.1.3.1 Rôle de la compétence paraphrastique dans la communication langagière

La compétence paraphrastique joue plusieurs rôles dans la communication langagière ; nous examinerons ces rôles ci-dessous.

## **Paraphraser pour apprendre une langue**

Selon Martinot (2010), non seulement la compétence paraphrastique témoigne du niveau de compétence linguistique, mais elle contribue largement au processus acquisitionnel de la langue maternelle (L1) ; l'apprentissage de L1 se fait par le biais du développement de la compétence paraphrastique.

L'acquisition de la langue se réaliserait en grande partie à travers l'acquisition de la compétence paraphrastique et l'acquisition de la compétence paraphrastique serait le moyen privilégié pour accroître le degré de complexité de la langue, propriété partagée par toutes les langues naturelles pratiquées par les locuteurs adultes. (Martinot 2010 : 63)

Selon C. Fuchs, s'entraîner à paraphraser, « c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression. La capacité à paraphraser constitue l'un des tests classiques de la maîtrise de la langue » (1994 : 12). Nous croyons qu'il faut reconnaître l'importance de la compétence paraphrastique non seulement dans le processus d'apprentissage de la langue maternelle, mais aussi dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2). En faisant du paraphrasage, l'étudiant est amené à pratiquer des structures grammaticales et à utiliser en même temps le lexique d'une langue.

## **Paraphraser pour comprendre et se faire comprendre**

Comme nous l'avons mentionné, savoir paraphraser est indispensable pour la communication. Le paraphrasage permet de ne pas interrompre la communication à cause d'un manque de moyens langagiers ; grâce à sa capacité de paraphraser le locuteur peut substituer une lexie qui lui échappe par un terme équivalent et effectuer des restructurations nécessaires pour que sa phrase soit grammaticalement et lexicalement correcte.

La compétence paraphrastique joue aussi un rôle important dans l'analyse du message. Reformuler en ses propres mots les propos de l'interlocuteur pour en assurer

une meilleure compréhension est une stratégie fréquente ; des études empiriques montrent que les locuteurs ont souvent recours à la reformulation dans le discours (Blanche-Benveniste 1990).

Enfin, la capacité de paraphraser contribue à la compréhension des textes (Hsia 1991, Daunay 2004). Ainsi, après avoir reformulé en ses propres mots un passage difficile d'un texte, le locuteur parvient à mieux saisir son sens ; la qualité de la compréhension se manifeste dans la qualité du paraphrasage de ce texte (Uemlianin 2000 : 348).

### **Paraphraser pour apprendre à écrire**

La capacité de paraphraser est nécessaire pour exercer certains métiers qui demandent la maîtrise de la langue écrite. La reformulation est souvent utilisée dans la rédaction des textes académiques en L1 et en L2. La rédaction des essais ou le résumé du texte présupposent une bonne capacité de l'étudiant à présenter ses idées de façons variées, c'est-à-dire la capacité à reformuler. Le paraphrasage est utilisé en tant qu'étape préliminaire dans la rédaction d'un résumé. Par exemple, la plupart des exercices du manuel *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse* de Charnet & Robin-Nipi (1997), destiné au public se préparant à passer les examens DELF (deuxième degré) et DALF,<sup>2</sup> contiennent la partie *reformulation*.

Le rôle de la compétence paraphrastique est mis en évidence par les chercheurs qui s'intéressent à l'utilisation de la paraphrase pour éviter le plagiat (Pecorati 2008, Keck 2006, McInnis 2009). Recopier le texte source ou le reformuler sans citer son auteur constitue le plagiat. Les étudiants sont souvent appelés à présenter des idées de différents auteurs, ce qui présuppose leur capacité à reformuler le discours en leur propres

---

<sup>2</sup> Le DELF 1 correspond au « niveau-seuil » B1 et le DELF 2 au niveau « intermédiaire avancé » B2, *locuteur indépendant*, du Conseil de l'Europe (<http://delfdalf.info.free.fr/index2004.htm>).

mots. Barry (2006) montre que les exercices de reformulation aident les étudiants à assimiler la notion même de plagiat, notion qui semble difficile autant pour les locuteurs natifs que pour les apprenants de L2.

### **Paraphraser pour apprendre à traduire**

Les traducteurs doivent posséder une bonne compétence paraphrastique. D'une part, il leur faut garder le sens du texte source, « en mettant en équation des éléments, segments ou fragments du texte source » (Ballard 2004 : 59). D'autre part, ils sont censés utiliser les moyens linguistiques appropriés de la langue d'arrivée pour exprimer de façon idiomatique le sens de départ. Le Bel (1997), Ballard (2004) et Russo & Pippa (2004) notent l'importance d'enseigner les stratégies de paraphrasage aux apprentis-traducteurs. Russo & Pippa (2004 : 421) démontrent que les étudiants sachant bien paraphraser ont de la facilité à interpréter le discours.

#### ***1.1.3.2 Rôle de la compétence paraphrastique dans l'enseignement des langues***

La paraphrase est nécessaire non seulement pour apprendre une langue, mais aussi pour l'enseigner aux autres.<sup>3</sup> La reformulation est une des méthodes correctives utilisées par l'enseignant (Pica 2009, Le Cunff 2009, Ishikawa 2009) ; le professeur reformule souvent les phrases erronées de l'apprenant qui, en comparant sa production à celle du professeur, se rend compte de son erreur et se corrige. Le rôle de la reformulation dans l'apprentissage d'une L2 fait l'objet de plusieurs recherches en linguistique cognitive depuis trois décennies (Cohen 1983, 1989, Sanaoui 1984, Hedge 1988, Thornbury 1997, Lapkin *et al.* 2002). Cohen (1983 : 4-5) définit la reformulation comme une technique particulière d'enseignement : un locuteur natif d'une langue cible réécrit le texte de

---

<sup>3</sup> Pour l'évolution du rôle de la paraphrase en enseignement scolaire à partir de l'Antiquité jusqu'à nos jours, voir Daunay (2004).

l'apprenant de sorte que le texte corrigé ressemble davantage à celui produit par un locuteur natif. L'apprenant doit ensuite comparer le vocabulaire, la syntaxe, la cohésion et le style de la version originale (la sienne) avec la version reformulée. Lapkin *et al.* (2002 : 486) trouvent que la reformulation présente pour l'apprenant une occasion de prêter attention à la précision dans sa production langagière et que cette technique s'avère efficace en enseignement de L2. En français L2 au niveau universitaire, la technique de reformulation a été utilisée dans le projet *Dire Autrement* (Hamel & Milićević 2007).<sup>4</sup>

## **1.2 Acquisition de la compétence paraphrastique**

Maintenant que nous avons présenté le rôle de la compétence paraphrastique en langue et en enseignement, nous examinerons comment la CP est acquise par les locuteurs natifs (1.2.1) et par les apprenants de L2 (1.2.2).

### **1.2.1 Acquisition de la compétence paraphrastique en langue maternelle**

Martinot (2009, 2010) souligne l'importance d'une description détaillée du processus acquisitionnel de la CP chez les enfants, car cette description peut nous éclairer sur les stades d'acquisition de la langue en général.

Du point de vue acquisitionnel, les reformulations paraphrastiques [...] nous renseignent sur le savoir-faire linguistique que les enfants de différents âges mettent en œuvre pour s'approprier le sens des énoncés sources qu'ils entendent et par conséquent peuvent être considérées comme un outil de repérage des stades d'acquisition. (Martinot, 2009 : 30)

Les études de la CP des enfants en L1 (Hoar 1977, Martinot 2000, 2003, 2009, 2010, Martinot *et al.* 2008, Martinot & Gerolimich 2011) nous renseignent sur les étapes d'acquisition précoce et tardive de la CP. Les enfants commencent à utiliser des *reformu-*

---

<sup>4</sup> L'Annexe H (Partie 4) contient un exemple du texte rédigé par l'apprenant du niveau intermédiaire avancé et la reformulation proposée par l'enseignant.



*lations descriptives lacunaires* dès l'âge de 4 ans. Ce sont des reformulations où certains éléments sont omis (ex. *chuchoter*  $\approx$  'dire d'une certaine façon'  $\sim$  *dire*). Vient ensuite, à partir de l'âge de 6 ans, l'emploi de la substitution synonymique (ex. *tenir par la main*  $\sim$  *tenir par le bras*) qui se généralise chez les enfants de 8 ans environ. Des transformations (ex. *elle tenait par la main*  $\sim$  *qui tenait par la main*) et restructurations syntaxiques (ex. *Max charge le camion de caisses* vs *Max charge des caisses dans le camion*), pour reprendre les termes de Martinot, apparaissent à 8 ans, mais leur emploi augmente quantitativement et qualitativement entre l'âge de 8 et 10 ans. Enfin, les paraphrases extralinguistiques s'acquièrent en dernier (vers l'âge de 10 ans). Donc, selon Martinot (2009), le nombre de types de reformulations paraphrastiques augmente systématiquement et graduellement en fonction de l'âge, avec une hausse plus marquée entre 6 et 8 ans.

Les résultats de Martinot (2010) concordent avec ceux de l'étude de la CP en L1 des enfants anglophones menée par Hoar (1977). En attestant que la maîtrise de la paraphrase se stabilise à l'âge de 10 ans, cette recherche conclut que l'acquisition des stratégies de paraphrasage lexicales précède celle des restructurations syntaxiques.

L'apparition des changements lexicaux et des restructurations complexes dans les productions paraphrastiques, qui deviennent plus nombreuses en fonction de l'âge, correspondrait au développement progressif de la compétence linguistique générale. Nous reviendrons aux stades d'acquisition de la CP en langue maternelle dans la sous-section 1.1.1 du Chapitre 4.

### **1.2.2 Acquisition de la compétence paraphrastique en langue seconde**

Si à l'âge adulte le locuteur natif peut produire des paraphrases aisément, tel n'est pas le cas chez l'apprenant de L2. L'aptitude à paraphraser n'est pas atteinte d'une façon rapide et naturelle en L2.

Nous trouvons des références bibliographiques sur l'évaluation de la CP en L2 avancé surtout quant à l'apprenant d'anglais L2. Plusieurs auteurs (Hsia 1991, Pecorati 2003, Shi 2004, Keck 2006, McInnis 2009) ont cherché à établir un lien entre la CP des apprenants de L2 et le problème du plagiat dans des textes académiques (cf. 1.1.3.1). Ainsi, selon Keck (2006), Shi (2004) et McInnis (2009), un apprenant avancé manque de ressources linguistiques pour paraphraser un énoncé. Ce défaut caractérise non seulement des étudiants L2 du premier cycle, mais également des étudiants du deuxième et du troisième cycles universitaires (Pecorati 2003, 2008 ; Sun 2009). Ainsi, dans les tâches écrites, les étudiants internationaux se retrouvent souvent dans une situation désavantageuse par rapport aux locuteurs natifs à cause de la difficulté de reformuler le discours en langue étrangère, ce qui peut résulter en plagiat non intentionnel (Pecorati 2008). Selon McInnis (2009), les apprenants de L2 avancés trouvent la tâche de paraphrasage difficile et y mettent deux fois plus de temps que les locuteurs natifs.

De ces recherches découle le besoin d'apprendre aux étudiants L2 les stratégies de paraphrasage. Malgré le fait que plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance d'enseigner la paraphrase en L2 (Bonnard & Arveiller 1982, Fuchs 1994, Daunay 2002, Polguère 2004, Milićević 2007b, Tremblay 2003, 2009, Pecorati 2003, Shi 2004, McInnis 2009, Sun 2009, Singer 2010), on constate un manque de ressources didactiques visant à développer la compétence paraphrastique.

### **1.3 Compétence paraphrastique et l'apprenant avancé de français**

Nous décrivons d'abord des caractéristiques de l'apprenant avancé (1.3.1). Ensuite nous examinons comment la paraphrase est enseignée dans quelques manuels de langue au niveau avancé d'apprentissage (1.3.2). Enfin, nous discutons du rôle des connaissances métalinguistiques dans le processus d'enseignement (1.3.3).

#### **1.3.1 Apprenant avancé de français langue seconde**

##### ***1.3.1.1 Caractérisation de l'apprenant avancé***

Dans ce travail, nous utiliserons le terme *apprenant avancé* (AA), pour faire référence à l'apprenant auquel Bartning (1997 : 10) attribue les caractéristiques générales suivantes :

- (i) Il a étudié la L2 en tant que langue étrangère à l'école et il continue ensuite à l'étudier à l'université.
- (ii) Il a reçu de l'input par l'enseignement (un *apprenant guidé*).
- (iii) Il possède des connaissances métalinguistiques de la L2.
- (iv) Son but est de devenir bilingue afin d'exercer des activités professionnelles.

Malgré son niveau élevé de compétences langagières, l'AA n'a pas encore atteint l'aisance langagière d'un locuteur natif. Bien qu'il connaisse assez bien certaines règles de la langue, il n'est pas capable de les appliquer dans un discours spontané. Il s'agit d'un locuteur indépendant, qui sait s'exprimer en L2, mais qui commet encore des erreurs dans la production orale et écrite. Nous examinerons les connaissances lexicales, grammaticales et discursives de cet apprenant, en nous appuyant sur des études empiriques antérieures.

### 1.3.1.2 Connaissances grammaticales de l'apprenant avancé

L'*interlangue*<sup>5</sup> de l'AA a encore besoin d'améliorations. Le Tableau 1 présente de façon sommaire des difficultés d'ordre grammatical relevées dans la synthèse de 12 études empiriques sur l'apprenant avancé en français L2, présentées dans Bartning (1997).

Apprenant avancé : aspects grammaticaux à améliorer	
Morphologie verbale	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'accord sujet-verbe</li></ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sous-emploi de l'imparfait avec les verbes dynamiques (verbes qui expriment l'activité, l'accomplissement, l'achèvement d'une action)</li><li>• Suremploi du passé composé avec les verbes d'action au lieu de l'imparfait</li><li>• Emploi très rare du plus-que-parfait et du conditionnel</li></ul>
Mode	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif</li></ul>
Morphologie adjectivale	<ul style="list-style-type: none"><li>• Accord de l'adjectif</li></ul>
Morphologie nominale	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pluriel des noms</li></ul>
Pronoms	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forme et placement du pronom personnel objet</li><li>• Emploi des pronoms relatifs</li></ul>
Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"><li>• Emploi fréquent de subordinées causales et relatives</li><li>• Liens paratactiques plutôt que liens hypotaxiques dans la structuration des énoncés<sup>6</sup></li><li>• Emploi rare de pseudo-clivées<sup>7</sup></li></ul>

Tableau 1 Apprenant avancé : faiblesses en grammaire

Pour bien paraphraser, en effectuant des restructurations syntaxiques, l'apprenant doit savoir utiliser des constructions syntaxiques complexes dans des phrases à deux ou plusieurs prédications. Or, l'acquisition des structures multipropositionnelles et elliptiques se passe aux derniers stades acquisitionnels (Bartning & Schlyter 2004 : 292). Il est par conséquent nécessaire de développer les connaissances de ces structures chez l'apprenant avancé.

<sup>5</sup> *Interlangue* est un stade intermédiaire d'apprentissage d'une langue (Selinker : 1972).

<sup>6</sup> *Parataxe* est une juxtaposition de propositions sans mot de liaison exprimant une coordination ou une subordination ; *hypotaxe* est la subordination ou dépendance d'une proposition par rapport à une autre.

<sup>7</sup> La construction «clivée» est le résultat de l'extraction d'un élément de la phrase en vue de sa mise en relief par rapport aux autres éléments de cette phrase (Boxus 2006 : 434). Par exemple, pour la phrase de départ *Je voudrais savoir la vérité*, la phrase avec la construction clivée est *C'est la vérité que je voudrais savoir*. La construction «pseudo-clivée» met aussi certaine information en évidence en l'introduisant par *ce que* <*ce qui, etc.*>... *c'est* : *Ce que je voudrais savoir, c'est la vérité*.

En étudiant la complexité syntaxique dans les écrits de l'AA du français L2, Kourouka-Mitsika (2010 : 221) remarque que la pauvreté du lexique a comme conséquence des productions moins complexes et le recours aux mêmes procédés syntaxiques. C'est pourquoi il est nécessaire de renforcer la compétence lexicale de l'apprenant avancé, ce qui fait l'objet de discussion de la section suivante.

### **1.3.1.3 Connaissances lexicales de l'apprenant avancé**

Selon Nation (2009), l'apprenant avancé a besoin de développer ses connaissances lexicales. L'attention des chercheurs qui ont étudié les connaissances lexicales de cet apprenant a surtout porté sur les collocations. Une collocation est une expression constituée de la lexie L<sub>1</sub> choisie librement par le locuteur et de la lexie L<sub>2</sub> dont le choix est imposé par L<sub>1</sub> (ex. *prendre*<sub>L2</sub> *un risque*<sub>L1</sub>, *courir*<sub>L2</sub> *un risque*<sub>L1</sub>, *\*saisir*<*\*tirer*, *\*attraper*> *un risque*, Bolly 2011 : 143). Les expressions formées de cette manière sont idiomatiques puisque le choix d'un des éléments n'est pas libre. Nous reviendrons sur les collocations au Chapitre 2, sous-section 2.1.2.2.2).

Les erreurs de collocation sont attestées dans plusieurs analyses contrastives de la compétence lexicale des locuteurs natifs et des apprenants de L2 avancés (Nesselhauf 2004, 2005, Howarth 1998, Granger 1998, Lesniewska 2006, Bolly 2011). Howarth (1998) note que les apprenants de L2 utilisent approximativement 50 % de moins de collocations que les locuteurs natifs.

[...] Learners need to understand that restricted collocations make up a significant part of a typical native speaker's production in both speech and writing. Conforming to the native stylistic norms for a particular register entails not only making appropriate grammatical and lexical choices but also selecting conventional collocations to an appropriate extent. Such combinations are not optional stylistic adornments on the surface of text; they are essential for effective communication, and their use by non-native writers is a clear sign that

these learners have made an essential adjustment to the academic culture they are entering. (Howarth 1998: 186)

Granger (1998) souligne qu'un adulte commence l'apprentissage d'une langue avec le bagage d'expressions lexicales, y compris des collocations, de sa langue maternelle. Le *transfert négatif*, connu sous le nom d'*interférence* dans la littérature sur l'acquisition de L2, crée la confusion chez les apprenants. Ce transfert a lieu quand les structures ou le lexique en L1 et en L2 présentent des différences. L'apprenant utilise les structures ou le lexique de sa L1 dans la production en L2.

Thomas (2008) porte sur la mesure des progrès lexicaux en français L2 chez des étudiants ontariens avancés ayant passé un an d'immersion en France. Il conclut que ces apprenants n'ont pas significativement amélioré leur compétence lexicale et que 75 % d'erreurs lexicales proviennent du transfert négatif de l'anglais, leur langue maternelle. Il convient donc de comparer les collocations en L1 et en L2 lorsqu'on enseigne les relations lexicales.

Bolly (2011) s'intéresse à l'emploi des collocations avec les verbes *prendre* et *donner* en production écrite par des locuteurs natifs et par des apprenants avancés du français L2. Selon cette étude, de toutes les expressions verbo-nominales avec *prendre* et *donner* du corpus anglophone 33,7 % ont été déviantes (cf. 6).

[Bolly 2011 : 181]

- (6) a. [...] *Les chiffres \*prennent la PRÉDILECTION pour les sports individuels* → *les chiffres manifestent <montrent> une PRÉDILECTION*  
b. [...] *On \*prend un SONDAGE et tous les gens qui sont dedans doivent répondre à un questionnaire* → *on réalise <effectue, fait> un SONDAGE*

Bien que la difficulté de l'apprenant de L2 avec les collocations soit attestée (Mel'čuk 1993, Howarth 1998, Granger 1998, Nesselhauf 2004, 2005, Bolly 2011), selon Nessel-

hauf (2005 : 3), les moyens efficaces visant à y remédier sont encore à développer. Parmi les projets qui visent à améliorer l'emploi des collocations dans des textes académiques on peut mentionner le projet *Amico* (Cavalla 2008) sur le français L2 avancé.

#### **1.3.1.4 Connaissances discursives de l'apprenant avancé**

La compétence discursive<sup>8</sup>, c'est-à-dire la capacité d'apprenant d'organiser le discours, en français L2 avancé fait l'objet d'études effectuées par Bartning & Kirchmeyer (2003), de Watorek (1996), de Lambert (1997), entre autres. Selon Bartning & Kirchmeyer (2003 : 23), la *complexité discursive* renvoie à la « capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en des unités textuelles plus larges, c'est-à-dire au niveau macro-textuel ou textuel ».

Watorek (1996) compare des productions écrites des locuteurs natifs et non natifs et conclut que les locuteurs non natifs ont un traitement plus « analytique » des textes que les natifs (ex. *Il y a une dame qui regarde à la fenêtre* vs *Une dame regarde à la fenêtre*). Cette tendance est observée également dans les productions orales :

Nous avons vu que, de façon globale, les énoncés des apprenants gagnent en synthétisation. [...] La hiérarchisation de l'information, qui s'opère tout d'abord par le seul biais de connecteurs de type parataxiques, s'étend petit à petit à des structures hypotaxiques. (Bartning & Kirchmeyer 2003 : 37)

Lambert (1997, cité dans Bartning 1997) trouve chez les apprenants avancés des caractéristiques « étrangères » dans les modes d'introduction et de réintroduction des référents, dans les façons de rapporter le discours et dans les interprétations des relations entre faits. Dewaele (1992) rapporte que l'apprenant avancé a encore de la difficulté à percevoir les différences de registres.

---

<sup>8</sup> Bartning & Kirchmeyer (2003) utilisent le terme *compétence textuelle*.

Selon Lefrançois (2001: 238), la compétence en écriture en L1 et la compétence linguistique en L2 contribuent toutes les deux à la compétence en écriture en L2, « la première influençant les stratégies globales d'écriture en L2 et la seconde, la qualité des textes produits ». Bartning & Kirchmeyer (2003 : 38) estiment que c'est seulement au stade avancé supérieur<sup>9</sup> que l'apprenant n'a plus de difficultés avec l'organisation interne de la phrase simple ; ses difficultés concernent le niveau du texte. C'est-à-dire que les connaissances discursives sont parmi les dernières à être maîtrisées par l'apprenant.

#### **1.3.1.5 Connaissances métalinguistiques de l'apprenant avancé**

Étant donné qu'un bon nombre d'apprenants avancés comptent se trouver un poste en tant qu'enseignants du français L2, ils devront quotidiennement expliquer des faits linguistiques aux élèves. Il est donc nécessaire d'accorder une attention particulière au développement des connaissances explicites sur le système de la langue dans la formation de ces apprenants. Erlam *et al.* (2009 : 233) montrent que même les apprenants avancés ayant suivi une formation spécialisée dans le but de devenir professeurs d'une L2 manquent de connaissances métalinguistiques. Ce manque est remarqué également chez les enseignants de français L1 (Perrault 2006). Nous reviendrons à la problématique du développement des connaissances métalinguistiques chez l'apprenant au Chapitre 5.

#### **1.3.2 Enseignement de la paraphrase dans quelques manuels de français**

En français, on retrouve les exercices de reformulation dans des manuels destinés aux locuteurs L1 et aux apprenants de L2. Au niveau avancé d'enseignement, nous pouvons mentionner *Le style en friche ou l'art de retravailler ses textes* (Marquis 2008), *Exercices*

---

<sup>9</sup> Bartning & Kirchmeyer (2003) distinguent 3 niveaux d'apprenants avancés - *inférieur, moyen et supérieur*.



*de langue française* (ELF, Bonnard & Arveiller 1982) ou encore *Guide du savoir-écrire* (Simard 2005) pour le premier type du public. Pour ce qui est des manuels destinés aux apprenants de L2, on peut mentionner *Discours et communication : principes et procédés* (Robaire & Légaré 2009), *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse* (Char-net & Robin-Nipi 1997), *Voyage au bout de l'écrit, de l'exploitation à la production de textes* (Dejy-Blakeley & Rosienski-Pellerin 1995), *À vous d'écrire : atelier de français* (Loriot-Raymer *et al.* 1996).

Nous donnons maintenant quelques illustrations de l'enseignement de la paraphrase dans des ouvrages mentionnés ci-dessus, en commençant par l'enseignement des paraphrases mettant en jeu des relations lexicales. Souvent les manuels ne mentionnent que la synonymie, l'antonymie et la nominalisation. Par exemple, chez Simard (2005), sur les 90 pages consacrées à la *phrase*, seulement deux visent l'apprentissage des procédés de substitution lexicale. Les stratégies de paraphrasage pratiquées dans ce manuel sont le remplacement des « termes vagues »<sup>10</sup> par des termes plus précis (cf. 7) et la nominalisation (cf. 8) (Simard 2005 : 88, 96).

- (7) a. *Dans ses yeux **il y avait** une vive intelligence.*  
b. *Dans ses yeux **brillait** une vive intelligence.*
- (8) a. *Ils ont toujours lutté pour **faire connaître** leurs droits.*  
b. *Ils ont toujours lutté pour **la reconnaissance** de leurs droits.*

Marquis (2008) adopte une approche normative s'inspirant de l'analyse des erreurs lexicales, grammaticales et stylistiques des apprenants. Les fiches de vocabulaire sont beaucoup moins nombreuses que les fiches de grammaire (10 vs 75). Les expressions « défigées » (pour reprendre les termes de l'auteur) représentent un exemple d'erreur lexicale.

---

<sup>10</sup> Les « termes vagues » selon l'auteur sont des noms *chose, sens, moyen, monde*, des pronoms *cela, quelque chose*, des verbes *avoir, être faire, trouver* etc.

Ainsi, l'expression *\*se renverser dans les pommes* en (9a) est incorrecte puisque c'est le verbe *tomber* qui participe à la formation de cette locution.

- (9) a. *En allant chercher son trophée, il s'est **\*renversé dans les pommes**.*  
b. *Correction : En allant chercher son trophée, il est **tombé dans les pommes**.*

L'expression *\*faire les décisions* est considérée par l'auteur dans la même classe d'expressions « défigées ».

- (10) a. *Je n'ai pas toujours **\*fait les bonnes décisions**.*  
b. *Correction : Je n'ai pas toujours **pris les bonnes décisions**.*

Cependant, à notre avis, les cas en (9) et en (10) doivent être traités séparément. Dans le premier cas, il s'agit d'une locution. Dans le second cas, il s'agit d'une mauvaise valeur pour le verbe dans une collocation dont la base est la lexie DÉCISION. L'étudiant doit apprendre qu'on doit utiliser *prendre* (plutôt que *faire*) avec DÉCISION. Comme les erreurs de collocation persistent même au niveau avancé d'apprentissage, les collocations doivent mériter une attention particulière dans l'enseignement de la paraphrase.

Le manuel Bonnard & Arveiller (1982)<sup>11</sup> fait exception, en réservant une place de choix aux exercices de reformulation. Sans mentionner explicitement des types de paraphrases proposés, cet ouvrage met en évidence une variété des stratégies de paraphrasage (cf. 11 a-g).

- (11) a. *Le président est **susceptible d'être réélu une seule fois**. ~  
Le président est **éligible pour une seule réélection**.*  
b. *J'ai **répondu cela**. ~ J'ai **donné cette réponse**.*  
c. ***Il y a dans ce journal** une page entière sur la réforme de l'orthographe. ~  
**Ce journal contient** une page entière sur la réforme de l'orthographe.*  
d. *Le procureur **n'accepta pas** ce témoignage. ~*

---

<sup>11</sup> Ce manuel est destiné aux classes de 2<sup>e</sup>, 1<sup>re</sup> et terminale du système éducatif français. Il contient plusieurs exercices de paraphrasage que les auteurs nomment « exercices de transposition » visant « à assouplir l'expression, à mettre à la disposition de l'élève deux tours entre lesquels il choisira selon les facteurs de la situation ou du contexte... » (Bonnard & Arveiller 1982 : 2).

- Le procureur **récusa** ce témoignage.*
- e. *La musique de Mozart lui **plaît énormément**. ~  
La musique de Mozart **l'enchant**e.*
- f. *Pour prendre l'air et se détendre, **il faut qu'il se promène longuement**  
tous les dimanches. ~ ... **il lui faut de longues promenades**.*
- g. *Il **nage excellemment** le crawl. ~ Il **excelle à nager** le crawl.*

En français L2 avancé, les manuels offrent très peu d'information sur la paraphrase. Par exemple, Dejoy-Blakeley & Rosienski-Pellerin (1995) ne fait aucune mention explicite de la paraphrase ni des stratégies de paraphrasage. Les exercices de reformulation sont rares ; dans ceux qui sont proposés il ne s'agit que de trouver le « mot juste ». Dans Lorient-Raymer *et al.* (1996) et Robaire & Légaré (2009) une demi-page seulement est consacrée à des stratégies de reformulation (dans les sections décrivant la production de résumés). Les stratégies de paraphrasage mentionnées sont peu nombreuses (Lorient-Raymer *et al.* (1996 : 58) : *remplacez une négation par affirmation* (cf. 12a), *transformez le passif en actif* (cf. 12b), *remplacez les noms composés, les locutions verbales, les conjonctions ou les prépositions en plusieurs mots par des synonymes* (cf. 12c), *choisissez un adverbe au lieu d'un complément avec préposition* (cf. 12d).

- (12) a. *Le renard **ne fait pas confiance au** petit prince. ~ Le renard **se méfie du** petit prince.*
- b. *L'impression **est entretenue** par certains intellectuels. ~ Certains intellectuels **entretiennent** cette impression.*
- c. ***Avoir peur de qqch** ~ **craindre qqch***
- d. ***D'une façon méthodique** ~ **méthodiquement***

Les exercices de reformulation mettant en jeu des restructurations syntaxiques sont plus fréquents que ceux impliquant des substitutions lexicales. On les rencontre dans des manuels de grammaire de niveau intermédiaire et avancé. Les activités souvent pratiquées sont le changement de la voix active en voix passive (ou vice-versa), les exercices sur les

subordonnées relatives, ainsi que les exercices portant sur les relations de coordination et de subordination. Dans le Tableau 2 nous donnons des exemples d'exercices avec les paraphrases syntaxiques tirés de deux manuels de grammaire : *Grammaire française* (GF) de Ollivier & Beaudoin (2004) et *Grammaire du français* (GDF) de Delattre *et al.* (1996). Les mêmes types d'exercices sont utilisés dans d'autres manuels de grammaire française (par ex. Baker *et al.* 2001, Favroud *et al.* 2008).

<b>Exercice de restructuration syntaxique</b>
<p>Reliez les deux phrases en employant la préposition <i>après</i> suivie de l'<b>infinitif passé</b> (GDF : ex. 20, p. 140):  <i>La chatte boit son lait ; après, elle aime dormir sur un coussin.</i> → <i>Après avoir bu son lait, la chatte aime dormir sur un coussin.</i></p>
<p>Reformuler les phrases en employant un <b>gérondif</b> (GDF : ex. 21, p. 141)  <i>Elle fait ses devoirs et elle écoute de la musique en même temps.</i> → <i>Elle fait ses devoirs en écoutant de la musique.</i></p>
<p>Reformulez les phrases en employant la <b>conjonction bien que</b> (GDF : ex. 1, p. 142):  <i>J'ai beaucoup de choses à faire mais je vais rester encore un peu avec vous.</i> → <i>Bien que j'aie beaucoup de choses à faire, je vais rester encore un peu avec vous.</i></p>
<p>Construisez les phrases en suivant les indications (GDF : ex. 11, p. 145) :  <i>(malgré) Bernard m'a donné des indications. Je me suis trompé de chemin.</i> → <i>Malgré les indications de Bernard, je me suis trompé de chemin.</i></p>
<p>Reliez les phrases (GDF : ex. 12, p. 101) :  <i>Tu te mets en colère ; cela ne sert à rien.</i> → <i>Cela ne sert à rien que tu te mettes en colère.</i></p>
<p>Remplacez les mots soulignés par un <b>gérondif</b> ou par un <b>participe présent</b> (GF : ex. II, p. 306) :  <i>Elle a mis les légumes à cuire et elle a oublié de mettre de l'eau.</i> → <i>Elle a mis les légumes à cuire en oubliant de mettre de l'eau.</i></p>
<p>Mettez les phrases à la <b>forme passive</b> (GDF : ex. 2, p. 79) :  <i>Un copain de Marie habite le studio du sixième étage.</i> → <i>Le studio du sixième étage est habité par un copain de Marie.</i></p>

Tableau 2 Exercices de paraphrasage tirés de quelques manuels de français

Pour résumer, bien que les exercices de reformulation soient présents dans des manuels de français (dans une mesure différente), le concept de paraphrase n'est expliqué dans aucun des ouvrages que nous avons consultés ; le rôle de la paraphrase dans la production

écrite n'est pas énoncé. De plus, le recours à des reformulations dans les exercices proposés, à l'exception du manuel ELF, n'est pas systématique.

Dans les manuels d'écriture en français L2 avancé, les exercices de reformulation n'exploitent pas toute la gamme de stratégies de paraphrasage possibles. Alors que les reformulations avec des restructurations syntaxiques sont proposées assez souvent, les substitutions impliquant des relations lexicales sont plutôt rares. Non seulement ces exercices sont aléatoires, mais ils ne s'appuient pas sur des concepts lexicaux définis auparavant. Les termes de synonymie, d'antonymie, d'intensification ou de collocation n'y sont pas présentés ni expliqués d'une façon systématique. Il en résulte que l'apprenant n'obtient pas de formation structurée et explicite sur les stratégies de paraphrasage. Clairement, ce n'est pas suffisant pour apprendre à bien paraphraser. Nous constatons donc un manque de ressources didactiques pour l'enseignement de la paraphrase en français L2 avancé.

### **1.3.3 Rôle des connaissances métalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue seconde**

Comme nous l'avons mentionné dans la sous-section précédente, ni les types de paraphrases ni les règles de paraphrasage ne sont explicitement présentés dans les manuels de français L2. Leur acquisition d'une façon implicite nous semble problématique à deux égards. Premièrement, l'adulte est un apprenant rationnel (Hashamdar 2010), qui se sert de ses connaissances antérieures sur sa L1 pour émettre des hypothèses et les vérifier en L2. Deuxièmement, il doit passer par la phase de *prise de conscience* (angl. *noticing*, Schmidt 1990) pour que l'acquisition puisse avoir lieu.

De ces observations, découle le besoin de faire appel aux connaissances métalinguistiques de l'apprenant. Ce sont des connaissances explicites sur les concepts et

les formalismes utilisés pour décrire des faits linguistiques d'une langue étudiée. Selon R. Ellis *et al.* (2009 : 114), « metalinguistic knowledge [...] involves explicit declarative facts (whether rules or fragment of information) that the person knows about language ». La connaissance des règles de paraphrasage et de types de relations lexicales sont des exemples de connaissances métalinguistiques. Nous pensons que ces connaissances sont indispensables pour que les apprenants comprennent mieux le fonctionnement d'une langue. Par ailleurs, il existe une corrélation entre les résultats positifs en acquisition d'une L2 et les connaissances métalinguistiques (Roehr & Ganem-Gutiérrez 2009).

Les connaissances métalinguistiques, indispensables à l'apprenant adulte, ne s'acquièrent pas automatiquement. Par conséquent, il est impératif de les enseigner aux apprenants. Les concepts grammaticaux comme *article, nom, verbe, adjectif, sujet, complément d'objet direct, accord du participe passé*, etc. sont introduits dès le début de l'enseignement ; cependant, ce n'est pas le cas avec les concepts lexicaux tels que *relation lexicale, collocation, verbe support, dérivation sémantique*, etc. Il faudrait introduire ces concepts graduellement et systématiquement, tout comme on introduit les concepts grammaticaux. La nécessité d'enseigner les concepts lexicaux aux apprenants de L2 a été soulignée dans plusieurs travaux portant sur la compétence lexicale (Picoche 1992, Bogaards 1994, N. Ellis 1997, Paribakht et Wesche 1999, Henriksen 1999, Selva 1999, Tréville & Ducuette 1996, Tréville 2000, Nation 2001, Schmitt & Schmitt 2001, Polguère 2003b, Jiang 2004, Laniel 2005, Milićević & Hamel 2007, Allard 2008, Tremblay 2009).

Pour résumer, la CP est une compétence complexe qui englobe les connaissances linguistiques et les connaissances extralinguistiques. Même au niveau avancé d'apprentissage, l'étudiant éprouve des difficultés à reformuler son discours. Il en dé-

coule le besoin d'enseigner les procédés de production des paraphrases d'une façon explicite, en développant en même temps des connaissances métalinguistiques de l'apprenant. Or, nous observons un manque de ressources didactiques centrées sur l'enseignement de la paraphrase en français L2 avancé. Quoique les manuels de français contiennent des exercices de reformulation, la paraphrase n'est pas enseignée d'une façon systématique et structurée.

Pour y remédier, nous proposerons dans le cadre du présent travail une méthodologie d'enseignement de la paraphrase qui permettra d'améliorer la compétence paraphrastique de l'apprenant avancé en français L2. Ceci constitue un des deux objectifs de la thèse (voir 3.2). Avant de passer à l'enseignement de la paraphrase, il est nécessaire d'évaluer d'une façon objective la compétence paraphrastique de l'apprenant cible. Pour ce faire, il convient de proposer une méthodologie appropriée d'évaluation de la compétence paraphrastique. Ceci constitue le second objectif de la thèse (voir 3.1).

## **2 CADRE THÉORIQUE : LA THÉORIE LINGUISTIQUE SENS-TEXTE**

Comme nous nous intéressons à l'enseignement du lexique et de la paraphrase, nous devons nous appuyer sur une théorie au sein de laquelle ces phénomènes occupent une place importante.<sup>12</sup> Le cadre théorique qui place la description du lexique et de la paraphrase au centre de ses préoccupations et que nous choisissons comme notre cadre théorique est la *Théorie Sens-Texte* (TST, Mel'čuk *et al.* 1995, Mel'čuk 1997, Polguère 1998, Kahane 2003, Milićević 2006). Pour cette théorie, il est important de rendre compte des opérations qu'effectue un locuteur lorsqu'il parle. Comment arrive-t-il à exprimer les mêmes sens langagiers de plusieurs manières différentes ? La paraphrase est cruciale

---

<sup>12</sup> On peut consulter l'historique des travaux en linguistique sur la paraphrase dans Fuchs (1980 : 109-227) et dans Daunay (2002 : 55-74).

pour la TST puisqu'en décrivant et en modélisant les opérations de production des paraphrases on décrit et modélise la production langagière. Plus nous savons comment on construit des phrases synonymes à partir d'un sens donné, plus nous sommes en mesure de proposer un modèle de production de la parole : « décrire une langue L, c'est notamment construire un système des règles formelles doué de la même capacité d'effectuer le paraphrasage en L qu'ont des locuteurs de L, ni plus, ni moins » (Mel'čuk 1997 : 10).

Puisque nous étudions la compétence paraphrastique de l'apprenant d'une L2, notre but est de trouver des moyens didactiques pour aider l'apprenant à l'améliorer. Pour pouvoir le faire, nous devons d'abord disposer d'outils formels afin de décrire les opérations qu'effectue un locuteur lorsqu'il produit des paraphrases. En effet, la TST dispose d'outils puissants de modélisation du paraphrasage. Ce sont notamment les fonctions lexicales (cf. Ch.-2, 2.1.2.2) utilisées pour la description des relations lexicales, la structure syntaxique profonde, un niveau particulier de représentation linguistique (cf. Ch.-2, 2.1.2.1) et les règles de paraphrasage (cf. Ch.-2, 2.2).

Les fonctions lexicales servent à décrire les relations lexicales récurrentes en langues, telles que synonymie (*énorme ~ gigantesque, croissance ~ augmentation*), antonymie (*énorme ~ minuscule, absent ~ présent*), conversion (*suivre ~ précéder, acheter ~ vendre*), intensification (*rire à gorge déployée, travailler d'arrache-pied*), etc. La structure syntaxique profonde est un formalisme servant à représenter l'organisation de la phrase en termes de relations de dépendance syntaxique entre ses éléments. Les règles de paraphrasage décrivent les substitutions lexicales et les restructurations syntaxiques qui ont lieu dans la structure syntaxique profonde des phrases pendant le paraphrasage. Les



fonctions lexicales sont utilisées dans la représentation de la structure syntaxique profonde ; plusieurs règles de paraphrasage sont formulées en termes de fonctions lexicales.

Puisque la TST est un cadre où le lexique occupe une place privilégiée, l'élément central d'un modèle Sens Texte est le dictionnaire d'un type particulier fournissant une description rigoureuse du lexique, et en particulier des relations lexicales. Pour cette raison, l'exploitation des résultats de recherche menées au sein de la TST est prometteuse pour celui qui veut enseigner les relations lexicales et la paraphrase. Les chercheurs comme Tremblay (2009), Mel'čuk & Polguère (2007), Anctil (2010) ont déjà souligné le fait que la TST est un cadre théorique bien adapté à la didactique du lexique.

Une présentation plus détaillée de la TST et des raisons pour l'adopter en tant que cadre théorique font l'objet du Chapitre 2.

### **3 OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Nous poursuivons dans ce travail les deux objectifs suivants : (i) élaborer une méthodologie pour évaluer la CP en français L2 et (ii) proposer une méthode structurée d'enseignement explicite de la paraphrase en se basant sur les acquis théoriques de la TST. Nous en discutons dans les sections 3.1 et 3.2, respectivement.

#### **3.1 Évaluation de la compétence paraphrastique**

Les études qui évaluent la compétence paraphrastique en français sont, on l'a dit, rares ; elles ont porté surtout sur le français langue maternelle (Martinot 2009, 2010). Des études en français L2 avancé ont plutôt porté sur l'évaluation des connaissances grammaticales, lexicales ou discursives prises à part (voir les sous-sections 1.3.1.2-1.3.1.4). Par exemple, il existe des tests spécifiques pour mesurer les connaissances lexicales d'étudiants avan-

cés (Cobb & Horst 2004, Greidanus *et al.* 2004, Bogaards 2000, Ovtcharov *et al.* 2006). À notre connaissance, il n'y a pas de recherches ayant évalué la production des paraphrases en L2, sauf Milićević & Tsedryk (2011), qui compare les paraphrases d'apprenants du niveau intermédiaire-avancé avec celles des locuteurs natifs. Selon cet article, les moyens paraphrastiques des locuteurs natifs sont beaucoup plus diversifiés et sophistiqués que ceux d'apprenants de L2 (voir 1.2.2 du Chapitre 4).

Les études qui avaient pour objectif d'évaluer la CP en anglais L2 sont plus nombreuses. Elles nous renseignent sur l'insuffisance des moyens paraphrastiques chez l'apprenant avancé (Keck 2006, Pecorati 2003, Shi 2004, McInnis 2009). Cependant, elles ne se basent que sur un seul critère, à savoir l'acceptabilité de la paraphrase du point de vue formel ; les paraphrases sont analysées selon le nombre de mots copiés du texte source. Ces études ne décrivent pas d'une façon détaillée les moyens paraphrastiques utilisés. Cependant, ces informations sont utiles si l'on veut découvrir les lacunes de l'apprenant avancé quant au paraphrasage et par la suite proposer des moyens didactiques pour y remédier.

Des travaux sur l'évaluation de la CP en L1 (Hoar 1977, Martinot *et al.* 2008, Russo & Pippa 2004) peuvent nous aider à développer notre méthodologie d'évaluation de la CP, car on y trouve une analyse plus poussée des moyens paraphrastiques utilisés par les participants. Nous y reviendrons dans la sous-section 1.1.2 du Chapitre 4.

Comment évaluer la compétence paraphrastique ? Sur quels critères faut-il se baser pour mesurer la CP d'une façon quantitative et pour la décrire du point de vue qualitatif ? Quelle est la différence entre un locuteur natif et l'apprenant adulte avancé d'une L2 dans l'utilisation des stratégies de paraphrasage ? Toutes ces questions restent pour le

moment sans réponses ; nous constatons une absence de méthodologie pour définir le niveau de CP d'un apprenant donné. Comme nous l'avons dit plus haut, combler cette lacune constitue le premier objectif de la thèse. Nous le répétons ci-dessous :

**Objectif 1 : *Élaborer une méthodologie pour évaluer la compétence paraphrastique de l'apprenant avancé de français L2***

Nous nous proposons de mettre au point une méthodologie d'évaluation de la compétence paraphrastique à partir de laquelle il sera possible d'identifier le niveau de compétence paraphrastique d'un apprenant de français. Pour atteindre cet objectif, nous procéderons en quatre étapes :

**1-1. *Élaborer et administrer un test d'aptitude à paraphraser***

Le test de production de paraphrases nous servira d'outil pour évaluer la compétence paraphrastique des apprenants. Nous comptons comparer la production des paraphrases des apprenants avancés de français L2, étudiants d'université de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années en études françaises à l'Université Dalhousie et à l'Université Saint Mary's, avec celle des étudiants d'origine québécoise. Le but du test sera de vérifier la compréhension du concept de paraphrase et la mise en application de diverses stratégies de paraphrasage. Les participants devront produire trois paraphrases pour 5 phrases de départ, en utilisant des moyens paraphrastiques variés. Aucune formation explicite sur la paraphrase n'est prévue avant le test. Un test de placement pour vérifier le niveau des connaissances linguistiques générales en français sera administré avant le test de paraphrasage. Un sondage sur la formation reçue antérieurement par les participants sur la paraphrase suivra le test d'aptitude à paraphraser.

**1-2. *Élaborer une méthode d'analyse de paraphrases et de codage des données***

Pour analyser des paraphrases du corpus, nous nous baserons sur la modélisation de la paraphrase de la TST selon une méthodologie que nous élaborerons. Nous devons établir les critères d'analyse des paraphrases et la façon de coder les opérations paraphrastiques effectuées par les participants. Le codage approprié des données est nécessaire pour être en mesure de réaliser des tests statistiques.

***1-3. Déterminer la différence entre les locuteurs natifs et non natifs dans la tâche de paraphrasage***

Afin de trouver des différences statistiquement significatives entre la production paraphrastique des locuteurs natifs et celle des apprenants de L2, nous devons appliquer des tests statistiques. Ceci permettra, d'une part, de mieux cerner les lacunes des locuteurs non natifs et, d'autre part, de choisir les critères selon lesquels devra être évaluée la compétence paraphrastique, tels que l'emploi de substitutions lexico-syntaxiques ou d'opérations syntaxiques, etc. Il s'agira des critères pour lesquels nous obtiendrons les différences statistiquement significatives entre les deux groupes comparés.

***1-4. Établir les niveaux de compétence paraphrastique et déterminer un lien entre nos niveaux de CP et les niveaux de compétence linguistique proposés dans des ouvrages de référence pour les langues***

Nous essayerons de faire un parallèle entre notre évaluation de la CP et les niveaux des compétences linguistiques proposées dans des ouvrages de référence existants, tels que *Niveaux de compétence linguistique canadiens* ou le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

### 3.2 Didactique de la paraphrase

Les acquis théoriques des linguistes sont utilisés dans les domaines appliqués, notamment dans la didactique des langues. Plus nous avons d'information sur les particularités de fonctionnement d'une langue, plus de possibilités d'explications « éclairées » ont ceux qui l'enseignent aux locuteurs natifs et non natifs. Cependant, comme l'explique Grossman & Calaque (2000), l'importation directe de concepts et de formalismes de la linguistique théorique n'est pas envisageable dans le contexte de l'enseignement :

Bien entendu, ce serait un leurre de croire que les outils conçus par les linguistes soient forcément utilisables, sans transfert et sans réflexion approfondie, dans l'enseignement. Mais, explicitant les choix théoriques sur lesquels ils se fondent, ils fournissent des bases de données à partir desquelles il est possible de travailler : ce faisant, ils obligent aussi les didacticiens à prendre en compte des aspects qu'ils pourraient, autrement, oublier. (Grossman & Calaque 2000 : 12)

Le didacticien d'une L2 devrait assurer une application cohérente des concepts théoriques en salle de classe. La nécessité de transférer des connaissances théoriques vers l'enseignement de L2 a été mise en évidence, entre autres, dans Polguère (2004 : 7, 2008 : 1279) et dans Gentilhomme (1992 : 120).

Étant donné que la plupart des apprenants de L2 ne possèdent pas de connaissances en linguistique théorique, il leur est impossible de comprendre les règles de paraphrasage et les relations lexicales décrites en formalismes de la TST (Polguère 2004 : 5). Il convient alors de rendre les règles accessibles aux apprenants. Les travaux antérieurs sur la vulgarisation des concepts de la TST ont surtout porté sur les relations lexicales (Polguère 2008a, Popovic 2003, Mel'čuk & Polguère 2007, Tremblay 2009) et moins sur les règles de paraphrasage (Milićević & Hamel 2007, Milićević 2009).

Il n'existe pas en ce moment de méthodologie d'enseignement de la paraphrase basée sur la TST. En élaborer une constitue le second objectif de la thèse.

**Objectif 2 : *Proposer une méthode d'enseignement de la paraphrase qui soit structurée, explicite et qui se base sur des formalismes linguistiques allégés de la Théorie linguistique Sens-Texte.***

Nous mettrons en place un modèle d'enseignement de la paraphrase pour enseigner des règles de paraphrasage (Milićević 2007a : 163-331) sélectionnées et des concepts pertinents. Nous procéderons par quatre étapes :

### ***2-1. Définir notre approche didactique générale***

À cette étape, nous devons répondre à une série de questions générales : quels types de connaissances voulons-nous développer chez l'apprenant ? Comment organiserons-nous le contenu ? Quels types d'exercices utiliserons-nous ? Quelle méthode didactique est la plus appropriée pour l'apprenant cible ? Quel est le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement ? Quels sont les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage ?

***2-2. Établir une liste de concepts nécessaires préalables et une liste de concepts à enseigner et en donner les définitions.***

Étant donné que l'apprenant n'a pas besoin d'apprendre tous les concepts complexes de la TST, il faudra examiner la pertinence des concepts pour l'enseignement du paraphrasage. Nous choisirons des concepts liés directement à la production des paraphrases, en déterminant les concepts linguistiques généraux indispensables qu'un apprenant devrait connaître préalablement et en proposant une liste de nouveaux concepts à enseigner. Chaque nouveau concept à enseigner devra être défini.

### **2-3. Choisir des règles de paraphrasage à enseigner et « didactiser » ces règles**

Les règles de paraphrasage constituant le système de paraphrasage de la TST sont nombreuses. Nous devons premièrement sélectionner les règles à enseigner, ce que nous ferons, en nous basant sur les résultats de notre étude empirique. Celle-ci nous renseignera sur les difficultés particulières des apprenants en français L2. Le choix des règles de paraphrasage à enseigner doit correspondre aux besoins des apprenants. Chaque règle choisie doit être expliquée en termes de formalismes linguistiques allégés et ensuite illustrée par des exemples.

### **2-4. Proposer des exercices de paraphrasage**

Les exercices doivent assurer la compréhension et l'assimilation des règles de paraphrasage par l'apprenant. Un exercice d'application doit suivre chaque règle introduite. Dès que nous aurons fini la présentation des règles individuelles, nous proposerons des activités de mise en contexte où tous les types de règles seront mis en jeu.

## **4 ORGANISATION DE LA THÈSE**

Outre le présent chapitre, la thèse en contient encore six. Le reste de la thèse est organisé comme suit. Le *Chapitre 2* présente les concepts-clés du cadre théorique dans lequel nous travaillons, la TST. Nous y caractérisons les notions pertinentes pour la description de la paraphrase, notamment les fonctions lexicales, les règles de paraphrasage et plusieurs autres notions pertinentes au paraphrasage. La typologie de la paraphrase selon la TST y est également exposée.

Le *Chapitre 3* est consacré au test de paraphrasage que nous avons administré aux apprenants du français L2 et aux locuteurs natifs. Nous y décrivons notre méthodologie de collecte et de traitement des données et présentons les résultats des analyses statis-

tiques. Nous discutons aussi de l'enseignement antérieur explicite reçu sur la paraphrase et de la perception de la difficulté du paraphrasage par les participants et nous identifions les difficultés particulières des locuteurs non natifs.

Le *Chapitre 4* traite de l'évaluation de la compétence paraphrastique. D'abord nous examinerons la méthodologie d'évaluation de la CP proposée dans les travaux antérieurs en L1 et en L2 ; ce qui nous aidera à développer notre propre démarche. Nous établirons ensuite notre méthodologie. La compétence paraphrastique est définie et les composantes de la CP sont détaillées. Les niveaux de CP sont identifiés suite aux analyses statistiques ; ces niveaux sont décrits en termes quantitatifs et qualitatifs.

Le *Chapitre 5* porte sur la didactique de la paraphrase. Nous présentons d'abord des travaux antérieurs visant à transférer les savoirs théoriques de la TST à l'enseignement du lexique et de la paraphrase. Ensuite, nous traitons de notre approche pédagogique générale et des principes d'enseignement des mécanismes du paraphrasage. Enfin, nous sélectionnons les concepts préalables (que les apprenants sont censés maîtriser) et les concepts à introduire (indispensables pour enseigner le paraphrasage). Les règles de paraphrasage « à introduire » sont proposées et la façon de les présenter est discutée et illustrée.

Le *Chapitre 6* offre les règles de paraphrasage accompagnées d'exercices. Les définitions allégées de concepts pertinents pour l'enseignement des mécanismes de paraphrasage sont proposées.

Le chapitre 7, *Conclusion*, résume les principaux points abordés dans la thèse et dresse le bilan de ce qui est accompli par rapport aux objectifs énoncés dans



*l'Introduction.* Les questions en suspens résultant de cette étude et des pistes de recherches futures sont discutées.

Il y a 13 *Annexes* à la fin de cette thèse qui contiennent le test de paraphrasage, les définitions de concepts-clés pertinents au paraphrasage, des règles didactisées, des exemples d'activités de paraphrasage et l'information supplémentaire sur les travaux antérieurs consacrés à la compétence paraphrastique et à la didactique des concepts de la TST.

La thèse se termine par l'*Index des concepts et des termes.*

## CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE : LA THÉORIE SENS-TEXTE

Ce chapitre est consacré à la description du cadre théorique dans lequel nous travaillons, la Théorie linguistique Sens-Texte (TST). Il contient trois sections: la section 1 présente la TST et les raisons pour lesquelles nous la choisissons comme cadre de référence ; la section 2 traite des concepts de base de la TST, alors que la section 3 décrit la notion de paraphrase, notion centrale pour ce travail.

### 1 LE CHOIX DU CADRE THÉORIQUE

La Théorie Sens-Texte est le cadre théorique pour la construction des *modèles linguistiques Sens-Texte* (MST) ; l'objectif du MST d'une langue est de modéliser, c'est-à-dire de simuler le fonctionnement de cette langue. Un MST a les six caractéristiques suivantes.

(1) *MST : modèle stratificationnel*

La TST propose pour une langue donnée un modèle Sens-Texte décrivant les règles qui effectuent le passage d'un *sens* qu'un locuteur veut exprimer vers sa réalisation linguistique, *le texte*. Le modèle prend en compte le processus de synthèse linguistique, en proposant des niveaux de représentation différents et les différentes étapes de la construction de l'énoncé. La langue est considérée comme un système fini de règles qui spécifie une correspondance entre l'ensemble infini dénombrable de sens et un ensemble infini dénombrable de textes (Mel'čuk 1997 : 12). Un MST propose sept niveaux de représentation des énoncés : niveau sémantique, niveau syntaxique profond, niveau syntaxique de surface, niveau morphologique profond, niveau morphologique de surface, niveau phonologique profond et niveau phonologique de surface. Le passage entre les niveaux est assuré par les règles de correspondance (cf. 2.2.1). Les règles d'équivalence opèrent à un ni-

veau donné de représentation et effectuent des transformations paraphrastiques. Les niveaux de représentation sur lesquelles nous nous concentrons sont *les niveaux de représentation sémantique et syntaxique* (voir 2.1.1 et 2.1.2 de ce chapitre) parce que les règles d'équivalence (de paraphrasage) les plus intéressantes opèrent à ces niveaux. Nous voulons dire par cela que la variation paraphrastique que ces règles peuvent prendre en charge est plus grande que celle à d'autres niveaux de représentation.

(2) *Modèle centré sur la production langagière*

Nous avons choisi la TST comme cadre théorique parce qu'elle s'intéresse à la langue sous l'angle de la production et pour cette raison s'attache à décrire des relations lexicales sous-jacentes au paraphrasage, ainsi que des relations de paraphrase elles-mêmes.

(3) *Modèle basé sur le lexique*

Un MST est basé sur le lexique, ce qui veut dire qu'il privilégie la description des liens entre les lexies d'une langue. *La lexicologie explicative et combinatoire* (LEC), la branche lexicologique de la TST, décrit d'une manière rigoureuse le lexique d'une langue au moyen d'un dictionnaire spécial : *dictionnaire explicatif et combinatoire* – DEC ; voir, par exemple, le DEC du français contemporain (Mel'čuk *et al.* 1984 – 1988 – 1992 – 1999). Un DEC représente une excellente source d'information concrète et structurée sur le lexique d'une langue, notamment sur des relations lexicales. D'où l'intérêt d'utiliser la description des relations lexicales proposée par la TST dans le domaine appliqué de l'enseignement, c'est-à-dire, d'exploiter ce savoir théorique dans l'enseignement d'une langue à travers des outils de didactisation.

(4) *Modèle centré sur la paraphrase*

Un MST réserve une place de choix à la description de production de paraphrases, autrement dit, au *paraphrasage*. La capacité du locuteur à produire des paraphrases à partir d'une représentation source donnée est modélisée à l'aide des *règles de paraphrasage* (voir 2.2 de ce chapitre). Ce sont des règles de (quasi-) équivalence qui font partie du *système de paraphrasage Sens-Texte*. Le système de paraphrasage rend compte d'une façon élégante de différents types de paraphrases.

(5) *Modèle disposant d'outils de modélisation du paraphrasage*

La TST dispose d'outils puissants pour la modélisation linguistique. Deux types d'outils nous intéressent en particulier : les fonctions lexicales et les règles de paraphrasage. Les *fonctions lexicales* modélisent les relations lexicales (voir 2.1.2.2 de ce chapitre) et sont utilisées pour la formulation de certaines règles de paraphrasage, de règles lexicosyntaxiques (voir 2.2.2). Nous pourrions nous servir de ces outils formels, adaptés pour les besoins de nos apprenants, dans l'enseignement de la paraphrase.

(6) *Modèle basé sur les concepts universels*

La TST a recours à des formalismes universellement applicables, c'est-à-dire valables pour n'importe quelle langue. Dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère, il est important de faire référence à la langue maternelle de l'apprenant, car celle-ci influence l'apprentissage d'une L2. Pour cette raison, il faut faire des analyses contrastives. Dans notre cas, par exemple, il convient de faire un parallèle entre les moyens paraphrastiques utilisés en L1 et en L2 de l'apprenant. Les moyens paraphrastiques sont des éléments qu'on utilise en faisant du paraphrasage, tels que les synonymes, les antonymes, les collocations, etc.

Puisqu'une règle de paraphrasage est applicable dans les deux langues, l'apprenant sera sensibilisé à des similitudes dans le fonctionnement du lexique, d'une part, et à des différences au niveau du choix lexical pour chaque langue, d'autre part. Par exemple, pour reformuler une phrase contenant le verbe *décider* (angl *to decide*) on peut utiliser la règle de paraphrasage universelle, mettant en jeu ce qu'on appelle *fission à verbe support* : le verbe est remplacé par une construction formée de la nominalisation de ce verbe et le verbe support correspondant pour le nom (voir la sous-section 2.2.2.2). Cependant, les moyens linguistiques pour exprimer cette règle sont différents dans des langues. Ainsi, en français on utilisera *prendre une décision* (*\*faire une décision*), tandis qu'en anglais on dira *make a decision*.

## **2 CONCEPTS ET FORMALISMES DE BASE DE LA THÉORIE SENS-TEXTE**

Nous présentons maintenant les principaux concepts et formalismes utilisés dans la TST : les niveaux de représentation linguistique pertinents pour notre travail (2.1) et les règles d'un MST (2.2).

### **2.1 Représentations linguistiques des énoncés**

Dans cette sous-section il sera question de deux niveaux plus profonds de représentation linguistique présumés par un MST : niveau sémantique (2.1.1) et niveau syntaxique profond (2.1.2).

#### **2.1.1 Représentation sémantique**

L'organisation sémantique d'un énoncé E est modélisée au moyen de la *représentation sémantique* (RSém). C'est un objet formel constitué de trois structures, reflétant trois dimensions de sens de E : le sens situationnel, le sens communicatif et le sens rhétorique.

Le *sens propositionnel* représente l'état de choses dont il s'agit dans E. La structure correspondante est *la structure sémantique* (SSém), la structure de base de la RSém. Cette structure représente le sens propositionnel d'un ensemble de phrases plus ou moins synonymes, c'est-à-dire, des paraphrases. Formellement, c'est un graphe connexe et orienté dont les nœuds sont étiquetés avec les noms d'unités sémantiques de la langue, appelés *sémantèmes*. Les sémantèmes sont reliés dans RSém par des arcs étiquetés portant des numéros distinctifs. Ces numéros indiquent les relations actantielles de dépendance entre un prédicat et ses actants.

Un sémantème est, *grosso modo*, un sens lexical de la langue. Il s'agit d'un mot ou d'une locution pris dans un sens bien défini. Par exemple, dans *Le professeur a conseillé l'étudiant* 'professeur', 'conseiller' et 'étudiant' sont des sémantèmes qui correspondent à des *lexies sémantiquement pleines*, qui portent un sens et qui sont choisies librement par le locuteur. Les sémantèmes sont aussi utilisés pour représenter les significations grammaticales sémantiques, telles que le temps ('présent', 'passé', 'futur', etc.), le nombre nominal ('singulier', 'pluriel'), la détermination nominale ('défini', 'indéfini'). Par exemple, le sens grammatical 'défini' exprimé par l'article défini *le* dans *le professeur* fait partie de la SSém.

Certaines unités lexicales dénotent des faits qui impliquent les participants. Il s'agit des verbes, mais aussi d'adjectifs, de certains noms et d'adverbes. Les participants de la situation décrite par une lexie L sont appelés *actants sémantiques de L* (ASém) et le sémantème qui implique les participants s'appelle *prédicat sémantique*. Un prédicat sémantique est un sens liant, car il organise ses éléments dans une structure.

La *forme propositionnelle* est une expression linguistique constituée d'un prédicat sémantique et de ses actants, chaque actant étant identifié par une variable (X, Y, Z...). Par exemple, le sémantème 'admirer' a trois actants : X, 'celui qui admire', Y, 'ce/celui qui est admiré' et Z, 'ce qui cause l'admiration de X'. Sa forme propositionnelle est donc 'X admire Y pour Z'. Autres exemples : 'finir' contrôle deux actants ('X finit Y'), alors que 'conseiller' en contrôle quatre (X conseille à Z de Y-er concernant W). *Un nom sémantique* est un sens non liant qui n'implique pas de participants. Les exemples de noms sémantiques sont 'étoile', 'fleur', 'pomme' (Mel'čuk & Polguère 2007).

Le *sens communicatif* représente l'organisation du sens propositionnel en un message. En d'autres termes, il reflète l'intention du locuteur de représenter l'information véhiculée par la phrase comme étant nouvelle ou donnée, comme emphatisée ou neutre, etc. La dimension communicative du sens est prise en charge par les oppositions communicatives dont la plus importante est l'opposition « Thème (propos, ce dont on parle) ~ Rhème (information fournie) ». C'est le locuteur qui décide de ce qu'il veut mettre en valeur dans son message. La structure correspondante est *la structure sémantico-communicative* (SSém-Comm). Formellement, la SSém-Comm est la division de la SSém en aires communicatives (sous-réseaux) qui sont marquées d'une des valeurs d'oppositions communicatives (thème/rhème, donné/nouveau, emphatisé/neutre, etc.). Dans un sous-réseau, un des nœuds de la SSém-Comm est souligné – il s'agit du *nœud communicativement dominant* (NCD). C'est un nœud auquel tout le sous-réseau peut être réduit sémantiquement. Autrement dit, c'est la paraphrase minimale du réseau. Par exemple, les sous-réseaux 'admirer'-1 → 'Julie' et 'admirer'-1 → 'Julie' se réduisent de manière très différente : '[Julie] admire' et à 'Julie [qui admire]'. La transition RSém =>

SSyntP se fait en fonction du NCD; le NCD du Rhème correspond le plus souvent au sommet de l'arbre syntaxique profond (voir ci-dessous).

Enfin, le *sens rhétorique* représente les effets expressifs visés par le locuteur. Ce sont ses intentions stylistiques, son désir de produire un énoncé dans un style soutenu, familier, officiel ou autre, selon la situation de communication. La structure correspondante est la *structure rhétorique* (SRhét). La SRhét contient des *marques d'usages* telles que neutre, poétique, familier, ironique, etc., assignés aux sémantèmes individuels ou à des sous-réseaux propositionnels.

Schématiquement, la RSém se présente de la façon suivante :

$$RSém = \{SSém, SSém-Comm, SRhét\}$$

La RSém de la phrase (1) est indiquée Figure 1.

(1) *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*

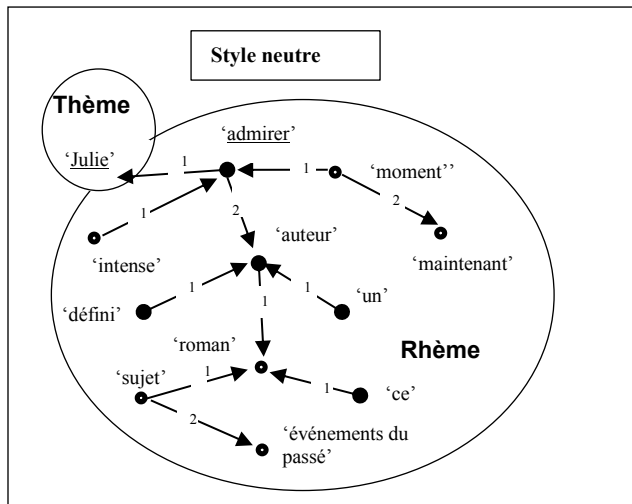


Figure 1 Représentation sémantique de la phrase (1)



### 2.1.2 Représentation syntaxique profonde

Pour décrire les structures syntaxiques des phrases, la TST utilise le formalisme de *syntaxe de dépendance* (Tesnière 1959, Mel'čuk 1988, Kahane 2001). On représente l'organisation syntaxique de la phrase en termes de relations de dépendance binaires entre les unités lexicales constituant la phrase.

*Grosso modo*, dans la structure syntaxique de la phrase, une lexie  $L_2$  dépend syntaxiquement de la lexie  $L_1$  ( $L_1 \text{---Synt} \rightarrow L_2$ ) si le positionnement linéaire de  $L_2$  est déterminé en fonction de  $L_1$ . Par exemple, l'adjectif dépend du nom qu'il modifie.

Il existe deux niveaux de représentation en syntaxe : *niveau syntaxique profond* et *niveau syntaxique de surface*. Ces deux niveaux utilisent le même formalisme de base, celui de l'*arbre de dépendance*, mais présentent des éléments linguistiques différents (lexies et relations syntaxiques). Seul le premier sera considéré dans ce travail parce que les règles de paraphrasage qui nous intéressent (cf. 2.2.2) opèrent surtout à ce niveau.

#### 2.1.2.1 Structure syntaxique profonde

La *représentation syntaxique profonde* (RSyntP) est un objet formel constitué de plusieurs structures ; nous ne décrivons ici que sa structure de base, *la structure syntaxique profonde* (SSyntP). Formellement, la SSyntP est un *arbre de dépendance*. Les nœuds de l'arbre sont étiquetés par des lexies sémantiquement pleines (lexies qui ont des correspondants directs dans la SSém). Les *lexies vides* (pronoms substitués, verbes auxiliaires, prépositions et conjonctions régies) n'apparaissent pas dans la SSyntP. Les arcs de l'arbre syntaxique (*les branches*) indiquent des relations syntaxiques profondes entre les lexies. Ces relations sont universelles ; autrement dit, elles sont nécessaires et suffisantes pour représenter la SSyntP des phrases dans toutes les langues.

Les nœuds de l'arbre ne sont pas linéairement ordonnés (l'ordre des mots n'apparaît qu'au niveau morphologique profond. Dans la SSyntP, des lexies sont munies de *grammèmes*. Les grammèmes profonds sont des valeurs des catégories flexionnelles sémantiques (librement choisies par le locuteur). Par exemple, pour un verbe français il y a des grammèmes de mode (INDICATIF, IMPÉRATIF, SUBJONCTIF et CONDITIONNEL), de temps (PRÉSENT, IMPARFAIT, PASSÉ COMPOSÉ, PASSÉ SIMPLE, FUTUR etc.) et de voix (ACTIF, PASSIF et RÉFLÉCHI). Ainsi, la configuration des sens ['admirer']←1—'moment'—2→ 'maintenant' qu'on voit dans la SSém de la phrase (1) est exprimée dans l'arbre syntaxique profond de (1) par le grammème PRÉSENT auprès du verbe ADMIRER réalisant le sémantème 'admirer'. Le sens 'défini'—1→ ['auteur'] est exprimé au niveau SyntP par le grammème DÉFINI auprès du nom AUTEUR.

Les relations de dépendance syntaxique sont de deux types majeurs : relations de coordination et relations de subordination, ces dernières comprenant les relations actantielles et les relations de modification (au sens large).

La relation SyntP COORD correspond à des relations de coordination entre les éléments dans la SSyntP. Par exemple, l'expression [*un fossé*] *large et profond* sera représentée dans la SSyntP LARGE — COORD→ ET— II→ PROFOND.

Les relations actantielles sont des relations entre les unités lexicales prédicatives (dont le sens correspond à un prédicat) et leurs actants. Un *actant syntaxique profond* (ASyntP) d'une lexie L est, en termes traditionnels, un complément essentiel correspondant au sujet ou au complément d'objet. Le rôle syntaxique d'un ASyntP auprès d'une lexie est représenté par un chiffre romain. Ainsi, l'ASyntP I correspond au sujet tandis que l'ASyntP II correspond au complément d'objet principal. Dans la phrase *Julie admire*

*énormément l'auteur de ce roman historique, Julie* est l'ASyntP I du verbe ADMIRER et *auteur* est son ASyntP II.

La relation de modification (attributive ATTR) couvre tous les cas standard de modification. Par exemple, dans (1), le verbe *admire* est modifié par l'adverbe *énormément* : ADMIRER— ATTR→ ÉNORMÉMENT.

La relation appenditive (APPEND) modélise les relations entre les éléments de la phrase se trouvant dans un rapport vague avec son sommet (interjections, formes d'adresse, adverbes de phrase) (Mel'čuk 1997 : 25).

Les fonctions lexicales, outils de modélisation de relations lexicales (voir la sous-section suivante), apparaissent dans l'arbre de dépendance. Par exemple, dans la collocation *admirer énormément*, l'adverbe *énormément* est une valeur de la fonction lexicale Magn (intensification) auprès de la lexie ADMIRER ; elle est représentée dans SSyntP comme ADMIRER — ATTR → Magn(ADMIRER).

La Figure 2 montre l'arbre de dépendance pour la phrase (1), c'est-à-dire, sa SSyntP.

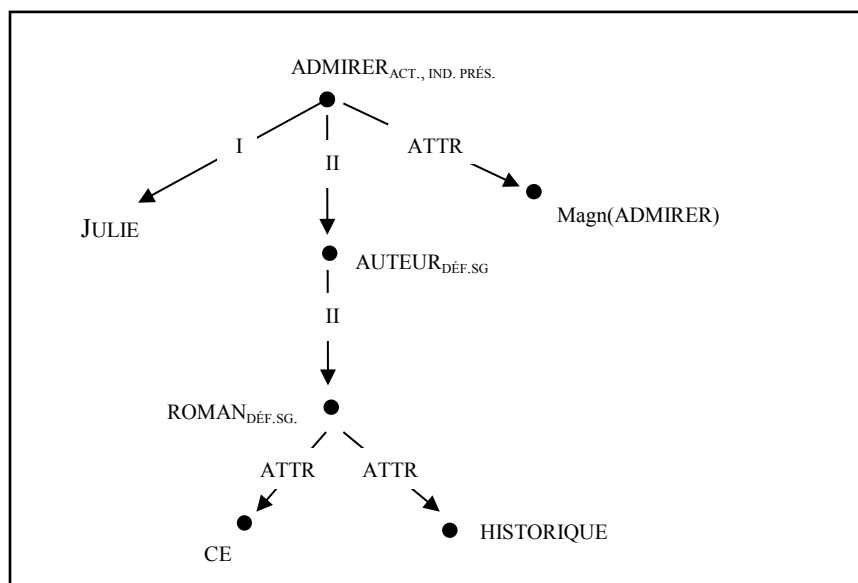


Figure 2 Structure syntaxique profonde de la phrase (1)

### 2.1.2.2 Fonctions lexicales

Les *fonctions lexicales* (FL) sont des outils de modélisation des relations lexicales (Žolkovskij & Mel'čuk 1966, Mel'čuk 1996, Wanner, éd. 1996). Elles sont utilisées dans les dictionnaires de type DEC et dans la représentation de la structure syntaxique profonde d'une phrase. Comme la plupart des règles lexico-syntaxiques de paraphrasage que nous utilisons pour analyser les paraphrases de notre corpus sont formulées en termes de FL, il est indispensable de présenter la notion de FL.

#### 2.1.2.2.1 Caractérisation de la notion de fonction lexicale

Dans le cas le plus simple, une FL est un sens général exprimé phraséologiquement auprès d'une lexie L donnée, c'est-à-dire, en fonction de L. Par exemple, le sens 'intense/très', modélisé par la FL Magn, s'exprime auprès quelques lexies françaises comme suit :<sup>13</sup>

Magn(AUGMENTATION) = *grosse* | antépos., *importante, sensible, spectaculaire*

Magn(CHANCE) = *bonne, grande* | antépos., *inouïe*

Magn(ENCOURAGEMENT) = *grand* | antépos., *puissant, vigoureux*

Le sens 'tel qu'il est censé être', modélisé par la FL Ver, est exprimé ainsi :

Ver(ENTHOUSIASME) = justifié

Ver(FIERTÉ) = légitime

Ver(SOUPÇON) = fondé

Les relations de synonymie et d'antonymie sont modélisées par les FL Syn et Anti :

Syn(ANGOISSE) = *anxiété, appréhension, crainte, inquiétude*

Syn(COMPLIMENT) = *éloge, louange, félicitations ; flatterie*

Anti(ÉMU) = *indifférent*

---

<sup>13</sup> Les exemples illustrant les FL sont tirés du DiCouèbe, dictionnaire en ligne de combinatoire du français, que l'on peut consulter à l'adresse <http://idefix.ling.umontreal.ca/dicouebe>.

Anti(VICTOIRE) = *défaite, échec*

Une FL, appliquée à une lexie L, appelée *lexie-clé* (de la FL), retourne l'ensemble des lexies qui expriment auprès de L et en fonction de celle-ci le sens de la FL.

Schématiquement :

$$FL(L) = \{L_1, L_2, L_n \dots\}$$

FL est le nom de la fonction lexicale, L est lexie-clé et  $L_1 \dots L_n$  sont les lexies qui constituent les éléments de valeur de la FL auprès de L.

#### **2.1.2.2.2 Classification des fonctions lexicales**

Les FL peuvent être classées selon trois axes, que nous présentons à tour de rôle.

##### **1) FL paradigmatiques vs FL syntagmatiques**

D'après les liens lexicaux décrits, les FL se divisent en deux types : les *FL paradigmatiques* et les *FL syntagmatiques*. Les premières décrivent les liens des lexies à l'intérieur du lexique ; autrement dit, ce sont des liens qui connectent les lexies par des relations sémantiques. Par exemple, la lexie COMPLIMENT est liée paradigmatiquement avec les lexies ÉLOGE, LOUANGE, FÉLICITATION, BLAME, CRITIQUE, REPROCHE, COMPLIMENTER, COMPLIMENTEUR. Les FL Syn et Anti, vues ci-dessus, sont des fonctions paradigmatiques. Les FL syntagmatiques décrivent les liens syntagmatiques qui connectent les lexies à l'intérieur d'une phrase par des relations de combinatoire restreinte (Polguère 2008a : 106). Par exemple, la lexie COMPLIMENT peut être utilisée dans les expressions suivantes : *beau compliment, compliment sincère, mince compliment, adresser un compliment à, recevoir des compliments*. Ainsi, les FL Magn et Ver, vues ci-dessus, sont des fonctions syntagmatiques.

Il existe des cas où la frontière entre les FL syntagmatiques et paradigmaticques disparaît. Cela arrive quand une unité lexicale inclut à la fois les significations de L et de FL. Par exemple, le sens ‘défaite intense’ peut être exprimé de deux façons : *lourde* <*grosse, grande*> *défaite* et *déroute*. Le sens ‘intense’ est verbalisé dans la première expression par une lexie à part *lourde* <*grosse, grande*>, tandis que dans *déroute* les deux sens, celui de ‘défaite’ et celui de ‘intense’, sont fusionnés. Un élément de valeur de FL de ce type s’appelle *valeur fusionnée* ; il est indiqué formellement par une double barre oblique « // », ainsi :

Magn(DÉFAITE) = *lourde* <*grosse, grande*> ~| antépos., // *déroute*

## 2) FL standards vs FL non standard

Les liens lexicaux fréquents (s’appliquant à un grand nombre de lexies) et ayant plusieurs éléments de valeur auprès d’une L donnée sont représentés par les FL standard. Il existe une soixantaine de FL standard décrites dans le cadre de la TST. Toutes les FL citées ci-dessus sont des FL standard.

Les FL non standard s’appliquent à un petit nombre de mots-clés et ont peu d’éléments de valeur auprès d’une L donnée. En voici quelques exemples :

ENTHOUSIASME

{E. INATTENDU} =  *Brusque, imprévu*

HAINES

{H. TRANSMISE DE GÉNÉRATION EN GÉNÉRATION} =  *ancestrale, atavique, héréditaire, séculaire*

AVOCAT

{TITRE OFFICIEL DE-} =  *maître*

### 3) FL simples vs FL complexes vs configurations de FL

Selon leur structure formelle, les FL se divisent en trois sous-types : FL simples, FL complexes et configurations de FL. Les FL Magn, Sing, Anti, Syn et Ver, vues auparavant, sont des exemples de *FL simples*.

Une *FL complexe* est une combinaison de FL simples liées syntaxiquement qui s'expriment comme un tout, c'est-à-dire par une seule lexie. Par exemple, la FL Ver se combine souvent avec la FL Anti pour former la FL complexe AntiVer dont le sens est 'tel qu'il ne doit pas être' :

AntiVer(ENTHOUSIASME) = *injustifié, de commande, forcé, aveugle, irréfléchi*

AntiVer(ACCUSATION) = *fausse, infondée, fantaisiste, gratuite*

La *configuration de FL* est une combinaison de FL simples, non liées syntaxiquement, ayant un seul mot-clé et exprimée par une seule lexie. Par exemple, pour exprimer le sens 'enthousiasme intense tel qu'il ne doit pas être' pour la lexie ENTHOUSIASME on utilise une configuration de FL :

AntiVer + Magn(ENTHOUSIASME) = *excessif, démesuré*

#### 2.1.2.2.3 Fonctions lexicales standard : illustrations additionnelles

Maintenant nous voulons nous arrêter sur les FL standard (paradigmatiques et syntagmatiques) pour en donner des explications et des exemples additionnels.

#### 1) FL paradigmatiques

Les FL paradigmatiques modélisent quatre types de relations lexicales fondamentales : synonymie, antonymie, conversion et dérivation.

### 1-1) Synonymie

Nous avons déjà illustré le cas de *synonymie*, ou de (quasi-) identité de sens. La FL Syn exprime cette relation récurrente en langue entre les lexies qui expriment à peu près le même sens, des *synonymes*. La FL Gener se base aussi sur la relation de synonymie (à l'inclusion, plus large) en renvoyant au terme générique pour une L donnée : Gener (EN-THOUSIASME) = *sentiment* [d'~].

### 1-2) Antonymie

Il existe deux types majeurs d'*antonymes* : (1) antonymes qui s'opposent par la présence de la composante 'non' dans la définition d'un des antonymes, absente de celle de l'autre (= *antonyme à négation*, ex. *célibataire* ~ *marié*, *entrer* ~ *sortir*, *détester* ~ *aimer*) et (2) antonymes qui s'opposent par le sens 'plus' ~ 'moins' (= *antonyme à 'plus/moins'*, ex. *jeune* ~ *vieux*, *laid* ~ *beau*, *chaud* ~ *froid*). Ainsi, *célibataire* est l'antonyme de *marié* du type (1) puisque sa définition ne diffère de la définition de *marié* que par la composante 'non' : 'X est célibataire' ≡ 'X n'est pas marié'. La notation en termes de FL :

Anti(CÉLIBATAIRE) = *marié*. *Chaud* est l'antonyme du type (2) de *froid*, puisque leurs sens s'opposent par le sens 'plus' ~ 'moins' ; la définition de *chaud* est 'la température de X est **plus** grande que la température normale pour X', alors que la définition de *froid* est 'la température de X est **moins** grande que la température normale pour X'.

### 1-3) Conversion

La *conversion* met en jeu la permutation des actants syntaxiques profonds des lexies  $L_1$  et  $L_2$  par rapport à leurs actants sémantiques. Par exemple, *précéder* est un *conversif* de *suivre* :  $X [=I] \text{ précède } Y [=II] \text{ vs } Y [=I] \text{ suit } X [=II]$ . Cette relation est représentée par la FL  $\text{Conv}_{ijkl}(L)$  [conversif de L]. Dans le cas ci-dessus, on note :  $\text{Conv}_{21}(\text{SUIVRE}) = \text{pré-}$



*céder* et  $\text{Conv}_{21}(\text{PRÉCÉDER}) = \text{suivre}$ . Les synonymes, les antonymes et les conversifs appartiennent à la même partie du discours.

#### 1-4) Dérivation

La *dérivation* est « la relation entre deux lexies  $L_1$  et  $L_2$  telles que le sens de  $L_2$  inclut celui de  $L_1$  et un ajout régulier – un sens ou une valeur syntaxique » (Milićević 2007a : 44). Par exemple, dans la dérivation  $\text{CERISE}_{L1} \sim \text{CERISIER}_{L2}$ , la lexie  $L_1$  renvoie à un fruit et la lexie  $L_2$  renvoie à l'arbre qui porte ce fruit. Cette relation est récurrente en langue ; on observe la même relation entre plusieurs paires :  $\text{POMME} \sim \text{POMMIER}$ ,  $\text{BANANE} \sim \text{BANANIER}$ ,  $\text{POIRE} \sim \text{POIRIER}$ , etc. L'*ajout sémantique* est exprimé dans ces exemples par le suffixe *-ier*.

On distingue les dérivés syntaxiques et les dérivés sémantiques. Un *dérivé syntaxique* est formé par la *translation* (Tesnière 1959) ; la classe syntaxique (= partie du discours) change, alors qu'il n'y a pas de changements sémantiques. Il s'agit, par exemple, de former un nom à partir d'un verbe (nominalisation,  $S_0$ ) ou un verbe à partir d'un nom (verbalisation,  $V_0$ ). Mentionnons aussi l'adjectivalisation de L ( $A_0$ ) et l'adverbialisation de L ( $\text{Adv}_0$ ) ; cf. :

$S_0(\text{ANALYSER}) = \text{analyse}$

$V_0(\text{ANALYSE}) = \text{analyser}$

$A_0(\text{ÉDUCATION}) = \text{éducatif}$

$\text{Adv}_0(\text{RAPIDE}) = \text{rapidement}$

Parmi les dérivés sémantiques de L, il y a des lexies qui caractérisent des actants syntaxiques profonds. Par exemple,  $S_1$  est le nom typique du premier actant de la lexie L,  $S_2$  est le nom typique de son deuxième actant, etc. Ainsi, pour le verbe *admirer* ( $X=I$  *admire*  $Y=II$  pour  $Z=III$ ), le  $S_1$  est *admirateur*, le  $S_2$  est *objet [d'admiration]*, et le  $S_3$  est *source*

[*d'admiration*]. De façon similaire, les adjectifs dérivés sémantiquement caractérisent les ASyntP, en répondant à des questions « Comment est S<sub>1</sub> ? Comment est S<sub>2</sub> ? » ? On note :

A<sub>1</sub>(ADMIRATION) = *en admiration, admiratif*

A<sub>2/3</sub>(ADMIRATION) = *digne d'admiration, admirable*

Un autre groupe de FL dérivés est formé par les noms désignant des circonstanciers typiques de L. Par exemple, S<sub>instr</sub> est le nom de l'instrument et S<sub>res</sub> est le nom du résultat de l'action dénotée par L. Quelques illustrations suivent.

S<sub>res</sub> 'nom du résultat'

S<sub>res</sub>(FUMER) = *fumée*

S<sub>res</sub>(LABEUR) = *fruit* [de ART ~]

S<sub>instr</sub> 'nom d'instrument'

S<sub>instr</sub>(FOUR) = *combustible* (N)

S<sub>instr</sub>(CRIME) = *arme* [de ~]

## 2) FL syntagmatiques

La valeur pour une FL syntagmatique apparaît dans le texte ensemble avec sa lexie-clé L et est choisie en fonction de L. L'expression obtenue s'appelle *collocation*. Le lexie-clé s'appelle la *base d'une collocation*, et la valeur pour une FL s'appelle le *collocatif*.

### 2-1) FL adverbiales/adjectivales

Nous avons déjà donné des exemples des FL Magn et Ver. Une autre FL de ce groupe, la FL Bon, exprime le sens '[L] tel que le locuteur l'approuve'.

Magn 'intense'

Magn (TRAVAILLER) = *d'arrache-pied*

Ver 'comme il faut'

Ver (APPRÉCIER) = *correctement*

Bon 'tel que le locuteur l'approuve'

Bon(CHANTER) = *juste*

### 2-2) FL verbales

#### a. Verbes supports Oper<sub>i</sub>, Func<sub>i</sub>, Labor<sub>i</sub>

Oper<sub>i</sub>, Func<sub>i</sub> et Labor<sub>i</sub> sont des verbes sémantiquement vides, ou verbes supports. Le mot-clé des verbes supports est un nom prédicatif. Le verbe support sert à lier L avec le nom d'un de ses ASyntP.

Le verbe Oper<sub>1</sub> prend l'ASyntP I de L comme son sujet syntaxique et la lexie L comme son complément principal. Le verbe Oper<sub>2</sub> prend l'ASyntP II comme sujet syntaxique et la lexie L comme son complément principal :

Oper<sub>1</sub>(ENTHOUSIASME) = *ressentir, éprouver, avoir* [ART ~]

*X ressent de l'enthousiasme<sub>L</sub> pour Y*

Oper<sub>2</sub>(ENTHOUSIASME) = *être l'objet de* [ART ~]

*Y est l'objet d'enthousiasme<sub>L</sub> de X*

Oper<sub>1</sub>(ÉLOGE) = *faire, adresser, décerner* [ART ~]

*X fait l'éloge<sub>L</sub> de Y*

Les FL Func<sub>i</sub> et Labor<sub>ij</sub> ont aussi des comportements particuliers vis-à-vis de L : le verbe Func<sub>i</sub> prend L comme son sujet et i<sup>ème</sup> ASyntP comme objet. Le verbe Labor<sub>ij</sub> prend L comme son complément d'objet indirect, le i<sup>ème</sup> ASyntP comme son sujet et j<sup>ème</sup> ASyntP comme objet direct ; cf. :

Func<sub>1</sub>(ÉLOGE) = *venir, provenir*

*l'éloge<sub>L</sub> provient de X*

Labor<sub>12</sub>(SILENCE) = *passer sous ~*

*X passe Y sous silence<sub>L</sub>*

### **b. Verbes de réalisation Real<sub>i</sub>, Fact<sub>i</sub>, Labreal<sub>i</sub>**

Ces verbes sémantiquement pleins expriment le sens 'réaliser des objectifs inhérents à ce qui est désigné par L'. La structure actantielle de ces FL est identique à celle des verbes supports Oper<sub>i</sub>, Func<sub>i</sub>, Labor<sub>ij</sub>, respectivement. C'est-à-dire que la lexie-clé et ses ASyntP jouent par rapport à Real<sub>i</sub> le même rôle qu'ils ont auprès de Oper<sub>i</sub> ; il en va de même pour Func<sub>i</sub> et Fact<sub>i</sub>, pour Labor<sub>ij</sub> et Labreal<sub>ij</sub>. Voici trois illustrations de verbes de réalisation :

Real<sub>1</sub>(BAGAGE) = *transporter* : *X transporte le bagage<sub>L</sub>*

Fact<sub>1</sub>(DRAP) = *recouvrir* [N<sub>x</sub>] : *le drap<sub>L</sub> recouvre X*

Labreal<sub>12</sub>(USINE) = *fabriquer* [N<sub>y</sub> dans ~] : *X fabrique Y dans une usine<sub>L</sub>*

### c. Verbes phasiques

Les FL Incep, Cont et Fin désignent les étapes du déroulement du fait dynamique non ponctuel dénoté par L :

Incep ‘commencer à L-er’

Cont ‘continuer à L-er’

Fin ‘cesser de L-er’

Ces FL s'appellent des FL phasiques ; elles s'associent souvent avec des FL verbales pour former des FL complexes :

IncepOper<sub>1</sub>(ENTHOUSIASME) = *se prendre* [d'~ pour N<sub>Y</sub>]

*X se prend d'enthousiasme pour Y*

ContOper<sub>1</sub>(ENTHOUSIASME) = *garder* [ART ~ pour N<sub>Y</sub>]

*X garde l'enthousiasme pour Y*

FinOper<sub>1</sub>(ENTHOUSIASME) = *perdre* [ART ~ pour N<sub>Y</sub>]

*X perd l'enthousiasme pour Y*

### d. Verbes causatifs

Ce sont des verbes sémantiquement pleins qui désignent les trois types de causation suivants :

Caus ‘causer L’ ‘causer que l'action dénotée par L ait lieu’

Liqu ‘liquider L’ ‘causer que l'action dénotée par L cesse d'avoir lieu’

Perm ‘permettre L’ ‘ne rien faire qui cause que l'action dénotée par L cesse d'avoir lieu’

Les verbes causatifs se combinent avec d'autres FL verbales :

Caus<sub>2</sub>Oper<sub>1</sub>(ENTHOUSIASME) = // *enthousiasmer* [N<sub>X</sub>]

*Y enthousiasme X*

LiquFunc<sub>0</sub>(ENTHOUSIASME) = *tuer* [ART ~], *mettre fin* [à ART ~]

*Y tue l'enthousiasme de X*

L'utilisation des FL standard dans la formulation des règles de paraphrasage lexicosyntaxiques sera illustrée dans la sous-section 2.2.2.2.

## 2.2 Règles d'un MST

Les règles d'un MST sont de deux types majeurs : règles de correspondance et règles d'équivalence, ou les règles de paraphrasage ; nous les présentons ici de la façon succincte. Pour voir plus de détails voir, par exemple, Milićević (2007a : 163-331).

### 2.2.1 Règles de correspondance

Une *règle de correspondance* relie deux fragments de représentations de niveaux adjacents, par exemple, le niveau sémantique et le niveau syntaxique profond. De façon générale, ce type de règle est représentée formellement ainsi :

$$X_{[\text{niveau } n]} \leftrightarrow Y_{[\text{niveau } n+1]} \mid \text{Conditions}$$

Par exemple, les règles de lexicalisations opèrent entre les niveaux sémantique et syntaxique profond. Ces règles assurent, *grosso modo*, la correspondance entre un sémantème (ou une configuration de sémantèmes) et une lexie. Ainsi, la configuration des sémantèmes '[personne X] qui peut être élue' dans SSém correspond à la lexie ÉLIGIBLE dans SSyntP. Cette correspondance est possible grâce à une règle de lexicalisation qui associe la définition d'une lexie L (sa décomposition sémantique) avec cette lexie elle-même (cf. règles sémantiques d'équivalence, 2.2.2.1).

### 2.2.2 Règles d'équivalence

Les *règles d'équivalence* assurent les équivalences entre les fragments de représentations de même niveau ; ce sont, comme on vient de dire, les règles de paraphrasage. Une règle d'équivalence a la forme suivante :

$$X_{[\text{niveau } n]} \equiv Y_{[\text{niveau } n]} \mid \text{Conditions}$$

Puisque nous nous intéressons à des niveaux de représentation sémantique et syntaxique profond, nous illustrons les règles d'équivalence de ces niveaux.

### 2.2.2.1 Règles sémantiques d'équivalence

Les *règles sémantiques d'équivalence* établissent les équivalences entre les fragments des SSém (Milićević 2007a :10).

$$X_{[\text{niveau Sém}]} \equiv Y_{[\text{niveau Sém}]} \mid \text{Conditions}$$

Ces règles décrivent diverses opérations sur les réseaux sémantiques, telles que (i) expansions/réductions, (ii) remplacements, ajouts ou retraits de sémantèmes ou de configurations de sémantèmes, (iii) transfert des sémantèmes. Les règles du premier type ne modifient pas le contenu sémantique initial, tandis que les règles du deuxième et du troisième type modifient le contenu sémantique ou son organisation.

Considérons une règle de paraphrasage de premier type. L'expansion d'un nœud est une opération qui remplace le sémantème étiquetant un nœud de la SSém par sa *décomposition*. Cette dernière est la définition lexicographique de la lexie ayant comme signifié le sémantème correspondant. Cette opération est très importante pour le paraphrasage. À titre d'exemple, analysons la paraphrase (2).

- (2) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *Julie admire énormément la personne qui a écrit ce roman historique.*

Le sémantème '[X est] auteur de Y' dans la SSém de (2a) est remplacé par une configuration des sémantèmes obtenue grâce à sa décomposition. La règle d'expansion se présente comme suit 'X est auteur de Y'  $\equiv$  'X est la personne qui a écrit Y', ce qui correspond à la définition de AUTEUR.

### 2.2.2.2 Règles lexico-syntaxiques d'équivalence

Les règles lexico-syntaxiques d'équivalence ont été décrites, entre autres, dans Žolkovskij & Mel'čuk (1966-67, cités dans Milićević 2007a : 53), Mel'čuk (1992) et Milićević (2007a : 245-331). Chaque publication a apporté des détails au système de paraphrasage. Les règles lexico-syntaxiques sont universelles et s'utilisent pour décrire des paraphrases à l'intérieur de n'importe quelle langue (paraphrases *intra*linguistiques) et entre les langues (paraphrases *inter*linguistiques). Les règles lexico-syntaxiques établissent des équivalences entre lexies et les constructions syntaxiques dans lesquelles ces lexies apparaissent dans une SSyntP.

La forme d'une règle se présente comme suit :

$$X_{[\text{niveau SSyntP}]} \equiv Y_{[\text{niveau SSyntP}]} \mid \text{Conditions}$$

Il existe deux types majeurs de règles lexico-syntaxiques : les règles lexicales et les règles structurales. Une règle lexicale effectue une substitution lexicale. Autrement dit, elle remplace une lexie dans la SSyntP par une autre lexie ou par une configuration de lexies. Une règle lexicale peut être accompagnée d'une ou de plusieurs règles structurales (fission ou fusion des nœuds, réétiquetage des branches, transfert des branches et inversion de subordination) qui effectuent des restructurations de la SSyntP imposées par les substitutions lexicales. Les règles lexicales sont formulées en termes de FL.

Considérons un exemple d'une règle d'équivalence impliquant le verbe support  $\text{Oper}_1$ . Le lien lexico-syntaxique entre les phrases en (3) repose sur l'équivalence entre une lexie verbale  $L_{(v)}$ , ADMIRER, et une construction constituée de la lexie ADMIRATION (la nominalisation  $S_0$  de  $L_{(v)}$ ) et du verbe  $\text{Oper}_1$  correspondant. Dans la figure 3, nous présentons la SSyntP de la phrase (9a), déjà citée comme (1), et la SSyntP de la phrase (3b).

- (3) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *Julie éprouve une grande admiration pour l'auteur de ce roman historique.*

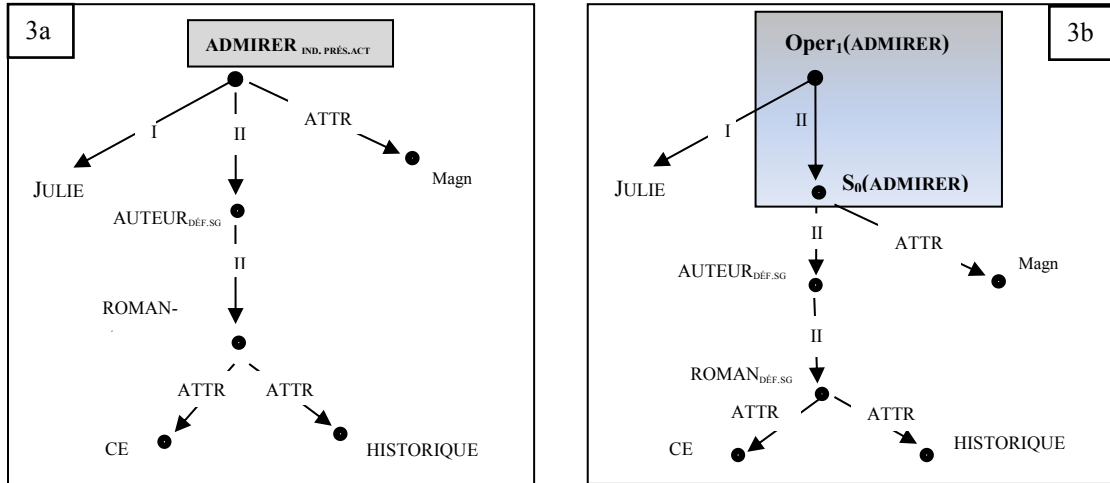


Figure 3 Structures syntaxiques profondes des phrases (3)

La règle de paraphrasage correspondante est présentée Figure 4.

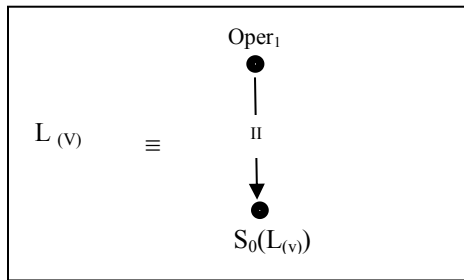


Figure 4 Une règle lexico-syntaxique de paraphrasage

Cette règle permet d'établir l'équivalence entre (3a) et (3b). La même règle de paraphrasage permet d'établir les équivalences suivantes : *analyser* ~ *effectuer une analyse*, *se promener* ~ *faire une promenade*, *se tromper* ~ *commettre une erreur*, *accuser* ~ *émettre une accusation*, etc.



### 3 PARAPHRASE DANS LA TST

Nous commençons par quelques remarques terminologiques concernant la paraphrase (3.1), suivies par sa définition (3.2). Ensuite, nous présentons la typologie de la paraphrase (3.3) et discutons de l'application des opérations paraphrastiques lors du paraphrasage (3.4).

#### 3.1 Remarques terminologiques

Le terme *paraphrasage* désigne le processus de production des paraphrases et *reformulation* est utilisé d'une façon informelle pour dénoter le paraphrasage.

Nous utilisons le terme *opération paraphrastique* pour désigner les changements apportés à une représentation de la phrase-source afin d'en produire une paraphrase. Ainsi, on peut parler de l'opération de passivisation ou de conversion, ou encore de l'opération de décomposition sémantique. Les termes *stratégie paraphrastique*, *procédé paraphrastique* et *technique paraphrastique* sont utilisés pour parler d'une façon informelle des opérations paraphrastiques. Une *règle de paraphrasage* décrit une opération paraphrastique donnée.

Les termes *paraphrase sémantique*, *lexico-syntaxique* ou *syntaxique* sont utilisés pour parler de types de paraphrases obtenues suite aux opérations paraphrastiques correspondantes.

Le terme *substitution paraphrastique* décrit les manipulations des fragments de structures syntaxiques ou sémantiques. Ainsi, on peut parler de la substitution à une lexie verbale d'une construction constituée d'un verbe support et de la nominalisation de ce verbe.

Enfin, le terme *moyen paraphrastique* désigne des éléments lexicaux ou des constructions qu'on utilise en effectuant des substitutions paraphrastiques. Par exemple, des synonymes, des antonymes des lexies ou des valeurs différentes pour une FL donnée sont des moyens paraphrastiques.

### 3.2 Définition du concept de paraphrase

Le concept de paraphrase peut être considéré de deux façons : statique et dynamique (Milicević 2007a : 55). D'une part, vue sous son aspect statique, la paraphrase est **une relation entre deux phrases (quasi-) synonymes** définie comme suit :

« *La paraphrase<sub>1</sub> est une relation qui unit deux expressions E et E` (quasi-)synonymes quelconques ; E et E` sont appelées des paraphrases<sub>2</sub> (mutuelles)* » (Ibid., 56)<sup>14</sup>.

Deux phrases qui se trouvent en relation de paraphrase sont appelées **paraphrases**. Les phrases en (4) sont des paraphrases.

- (4) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*
- b. *Natalie a effectué une analyse correcte de cet énoncé compliqué.*
- c. *Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie.*
- d. *Cette phrase était difficile, mais Natalie l'a bien analysée.*

La paraphrase est un cas particulier de synonymie. Par synonymie, la TST entend l'identité ou la quasi-identité du sens langagier, c'est-à-dire, l'*équivalence* ou *quasi-équivalence sémantique*. La notion de 'même sens' est plus simple que la notion de 'sens', car il est plus facile pour un locuteur de produire une expression linguistique qui a, d'après lui, le même sens qu'une expression de départ que d'expliquer ce que cette expression de départ signifie.

---

<sup>14</sup> Paraphrase<sub>1</sub> et paraphrase<sub>2</sub> sont donc deux acceptions différentes de PARAPHRASE.

La synonymie des phrases est donc prise dans la TST comme une notion intuitive. Ceci s'explique par le fait que les locuteurs natifs sont capables de reconnaître et de produire des phrases (quasi-) synonymes sans avoir de connaissances explicites sur la paraphrase (tout comme ils sont capables de juger de la grammaticalité des phrases dans leur langue). Le test de substitution sert d'appui à l'intuition linguistique : si deux phrases sont synonymes, elles doivent être substituables dans au moins quelques contextes sans changer le sens du texte.

D'autre part, vue sous son aspect dynamique, la paraphrase est **l'opération de production et de reconnaissance de phrases sémantiquement (quasi) équivalentes**. La tâche que se donnent les linguistes, c'est de décrire d'une façon formelle les procédés de la production et de la reconnaissance de la paraphrase. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la TST s'intéresse à la synthèse langagière et décrit, par conséquent, le processus de production de paraphrases en laissant de côté la question de l'analyse de discours et de la compréhension des paraphrases. C'est ce que nous ferons dans le cadre de ce travail.

### **3.3 Typologie de la paraphrase**

Dans cette sous-section nous décrivons d'abord les axes de la classification des paraphrases (3.3.1) et passons ensuite à la typologie de la paraphrase (3.3.2) que nous reprenons de Milićević (2007a).

#### **3.3.1 Axes de classification des paraphrases**

Les paraphrases se divisent en paraphrases linguistiques et paraphrases extralinguistiques. Nous décrivons plus en détail les paraphrases extralinguistiques dans la sous-section

3.3.2.1. Maintenant considérons la typologie des paraphrases linguistiques. Le classement typologique s'effectue selon cinq axes indépendants (Milićević 2007a : 138-141).

- (1) l'exactitude du lien paraphrastique
- (2) la dimension du sens mis en jeu
- (3) la profondeur du lien paraphrastique
- (4) les moyens d'expression linguistiques
- (5) le mode de production

Selon l'**exactitude du lien paraphrastique**, on distingue des *paraphrases exactes* et *approximatives*. Les premières n'affichent pas de différences au niveau de leurs SSém, SSém-Comm et SRhét, tandis que les dernières montrent de telles différences. La TST privilégie des paraphrases approximatives, dont le sens est (quasi) équivalent, parce que c'est, en général, le type de paraphrases le plus utilisées dans le discours (Mel'čuk 1992 : 13). Par exemple, les paraphrases en (5) ci-dessous sont approximatives par rapport à la phrase (4a). En (5a) il y a un ajout sémantique 'réussir [à analyser]'. La phrase (5b) affiche un changement communicatif puisque la présentation de l'information (Thème/Rhème) est différente par rapport à (5a) ; il s'agit de la focalisation du Thème exprimé par la dislocation à gauche (prolepse), accompagnée d'une reprise pronominale.

- (5) a. *Même si la phrase n'était pas facile, Natalie a réussi à l'analyser correctement.*
- b. *Cette phrase difficile, Natalie l'a correctement analysée.*

Les phrases en (6) sont considérées comme des paraphrases exactes, puisqu'elles ne montrent pas de différences aux niveaux SSém, SSém-Comm et SRhét.

- (6) a. *Où est ta voiture ?*
- b. *Où est ton automobile ?*

Selon la **dimension du sens mis en jeu**, on distingue les paraphrases propositionnelles, communicatives et rhétoriques. Nous avons présenté les notions de sens propositionnel,

communicatif et rhétorique dans la sous-section 2.1.1. Dans (7) nous illustrons les phrases propositionnelles ; en exprimant le même sens propositionnel, elles diffèrent par des lexies pour exprimer ce sens (différentes expressions d'intensification et utilisation des quasi-synonymes *professeur* ~ *enseignant*).

- (7) a. *Marc a toujours **beaucoup de questions** pour le **professeur** de français.*  
 b. *Marc a toujours **une tonne de questions** pour le **professeur** de français.*  
 c. *Marc a toujours beaucoup de questions pour l'**enseignant** de français.*

Les phrases en (8) illustrent des paraphrases communicatives.

- (8) a. [question sous-jacente : Et Marie ?]<sup>15</sup>  
 [*Marie*]<sub>Thème</sub> [*a facilement résolu ce problème épineux.*]<sub>Rhème</sub>  
 b. [question sous-jacente : Qui est-ce qui a été facile pour Marie ?]  
 [*Cela a été facile pour Marie*]<sub>Thème</sub> [*de résoudre ce problème épineux.*]<sub>Rhème</sub>

Le sens propositionnel de ces phrases est le même, mais il est présenté différemment en (8a) et en (8b). En (8a) le locuteur parle de Marie ('Marie' est le Thème) et nous informe qu'elle a résolu un problème (c'est le Rhème) ; en (8b) le locuteur parle de ce qui a été facile pour Marie. Les phrases (8a-b) ont des questions sous-jacentes différentes.

Les phrases en (9) sont des paraphrases rhétoriques.

- (9) a. *Paul a posé une **question difficile** à son **ami**.*  
 b. *<sup>fam</sup> Paul a posé une **colle** à son **pote**.*

Le contenu sémantique en (9b) est exprimé dans le style familier, alors que celui en (9a) est dans le style neutre. En choisissant un style donnée, le locuteur utilise des lexies cor-

---

<sup>15</sup> La *question sous-jacente* à une phrase est une question à laquelle cette phrase peut être une réponse. Elle aide à dégager l'organisation communicative de cette phrase. Plus précisément, elle aide à identifier l'élément qui exprime le Thème.

respondantes : *colle* et *pote* dans le style familier au lieu de *question difficile* et *ami* dans le style neutre.

Quant à **la profondeur du lien paraphrastique**, il s'agit des niveaux de représentation linguistique auxquels les paraphrases sont produites (niveau sémantique, niveau syntaxique profond ou niveau syntaxique de surface). Par exemple, les paraphrases en (5) sont produites au niveau sémantique car pour les produire il faut apporter des modifications à des structures au niveau sémantique. Premièrement, il y a un ajout sémantique au niveau de la SSém : 'analyser' ~ 'réussir à analyser'. Deuxièmement, des modifications sont faites à la SSém-Comm (focalisation du Thème).

Le quatrième axe de classification des paraphrases est celui des **moyens d'expression linguistiques** mis en jeu. Les moyens d'expression incluent les lexies, l'ordre des mots, la prosodie et la flexion, ces quatre moyens pouvant se combiner dans une paraphrase. Par exemple, le sens 'habitant d'une ville' peut s'exprimer en français de deux façons : par des lexies HABITANT/RÉSIDENT ou par des suffixes *-ois*, *-ien*, etc. La variation *moyen lexical* ~ *moyen morphologique* est mise en jeu dans les paraphrases en (10).

(10)            ***L'habitant de Bruxelles* ~ *le Bruxellois*, *l'habitant de Nice* ~ *le Niçois*  
*L'habitant de Venise* ~ *le Vénitien*, *l'habitant de Paris* ~ *le Parisien***

Enfin, selon le mode de production, les paraphrases se divisent en paraphrases virtuelles et reformulatives. **Les paraphrases virtuelles** sont produites à partir d'un invariant sémantique, le noyau de sens commun à une famille de phrases, qui est en fait une RSém. Dans un modèle stratificationnel de la langue comme le MST, les paraphrases virtuelles sont produites par les règles de correspondance qui opèrent entre les niveaux de représentation adjacents. Ces règles assurent la correspondance entre les représentations des ni-

veaux adjacents et ne sont pas propres au paraphrasage. Par exemple, à partir d'une RSém donnée il est possible de produire plusieurs paraphrases en appliquant les règles de correspondance caractérisées à la sous-section 2.2.1.

Pour ce qui est des **paraphrases reformulatives**, on les produit en modifiant la représentation d'une phrase à un niveau donné de représentation (niveau sémantique, niveau syntaxique profond, etc.). Ces paraphrases sont produites par des règles spécifiquement conçues pour le paraphrasage, appelées *règles d'équivalence* (ou *de paraphrasage*), vues dans la sous-section 2.2.2.

### **3.3.2 Types majeurs de paraphrases**

Comme il vient d'être indiqué, les paraphrases se divisent en deux types majeurs : paraphrases extralinguistiques (3.3.2.1) et paraphrases linguistiques (3.3.2.2). Les exemples des paraphrases qui suivent sont tirés de notre corpus, présenté de façon plus détaillée au Chapitre 3.

#### **3.3.2.1 Paraphrases extralinguistiques**

Alors que pour établir l'équivalence des *paraphrases linguistiques* les connaissances sur la langue suffisent, ce n'est pas le cas avec des *paraphrases extralinguistiques*. La production de ces dernières nécessite, en plus des connaissances linguistiques, la mise en œuvre des capacités logiques et des connaissances sur le monde et le contexte de communication.

Nous avons identifié dans notre corpus trois types de paraphrases extralinguistiques : paraphrases référentielles, paraphrases encyclopédiques et paraphrases situationnelles, ces dernières représentant la grande majorité des cas. Ces paraphrases situationnelles font référence à la situation dans laquelle notre test de paraphrasage a été adminis-

tré. Il s'agit d'un cours de langue durant lequel le professeur propose plusieurs exemples de phrases. Les participants de la situation en salle de classe sont le professeur et des étudiants. Nous trouvons des références à cette situation dans les paraphrases indiquées en (11) et (12a-c).

(11) *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.* ~ *L'étudiant a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*

- (12) a. *ce* [professeur] ~ *notre* [professeur]  
b. *phrase* ~ *exemple*  
c. *toujours* ~ *à chaque cours*  
d. [phrase] *difficile* ~ [phrase] *qui semblait embêter les élèves*

L'équivalence en (12d) est fondée sur une connaissance générale sur le monde ou le sens commun : tout le monde sait qu'une tâche difficile peut causer des ennuis à ceux qui doivent l'accomplir.

(13) [professeur] *de français* ~ [professeur] *enseignant la langue de Molière*

L'équivalence paraphrastique en (13) se base sur les connaissances encyclopédiques, puisqu'il faut savoir qui était Molière et dans quelle langue il écrivait pour produire cette paraphrase.<sup>16</sup>

### 3.3.2.2 Paraphrases linguistiques

La production des paraphrases linguistiques, on l'a dit, est assurée uniquement grâce à la maîtrise de la langue. Les sous-types de paraphrases décrits ci-dessous sont caractérisés en termes d'opérations mises en jeu dans leur production.

---

<sup>16</sup> Il est possible que *langue de Molière* soit une expression très connue par les locuteurs et dans ce cas elle devrait être considérée comme synonyme de *langue française* et figurer dans les dictionnaires de langue. Nous laissons cette question ouverte.



### 3.3.2.2.1 Paraphrases sémantiques

#### 3.3.2.2.1.1 Paraphrases sémantiques propositionnelles

Les *paraphrases sémantiques propositionnelles* sont produites par des opérations de quatre types : inférences, ajouts sémantiques, substitutions sémantiques et décompositions sémantiques.

#### 1. Inférences sémantiques

Ces paraphrases sont en fait à cheval entre les paraphrases linguistiques et extralinguistiques, parce que l'opération d'inférence sémantique met en jeu, en plus de connaissances linguistiques, les connaissances naïves sur le monde, ainsi que la capacité cognitive de déduction. Deux exemples d'inférences sont présentés en (14).

- (14) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant. ~  
Le professeur a aidé l'étudiant par ses conseils.*  
b. *Paul aime beaucoup le théâtre. ~  
Paul a toujours envie d'aller au théâtre.*

En (14a) le lien paraphrastique est *donner un conseil ~ aider par un conseil*. En principe, un bon conseil apporte quelque chose de positif à celui qui le reçoit et, par conséquent, l'aide d'une façon quelconque. En (14b) il y a un lien entre 'aimer faire Y' et 'vouloir faire Y chaque fois qu'on peut faire Y' (*#J'adore le théâtre, mais je ne veux jamais aller au théâtre*).

#### 2. Ajouts sémantiques

Ce type d'opération, comme son nom l'indique, consiste en ajouts de sémantèmes à la SSém de la phrase de départ. Les paraphrases obtenues ne sont alors que quasi équivalentes. Par exemple, les sémantèmes 'pouvoir1' ou 'savoir' peuvent être ajoutés à la SSém de la phrase source sous certaines conditions : dans le contexte d'accompli et si l'activité Y accomplie par X est difficile (Milićević 2007a : 220).

- (15) a. *a analysé [qqch] correctement ~ a su/pu analyser [qqch] correctement*  
 b. [le professeur] *a donné un bon conseil ~*  
 [le professeur] *a pu donner un bon conseil*  
 ~ *a su donner un excellent conseil à [l'étudiant]*  
 ~ *a bien su conseiller [l'étudiant]*

### 3. Remplacements sémantiques

Le *remplacement sémantique* est une opération par laquelle on remplace certains sémantèmes dans une SSém de la phrase de départ pour en produire une autre, (quasi) équivalente.

- (16) *Natalie a analysé **correctement** cette phrase difficile. ~*  
*Natalie a analysé cette phrase difficile **avec succès**.*

Les paraphrases avec des remplacements sémantiques en (16) mettent en valeur la quasi-équivalence entre : ‘faire P comme il faut’ ~ ‘faire P avec succès’, la condition pour ce remplacement étant que ‘P’ soit relativement difficile.

### 4. Décomposition sémantique

Il s’agit de la substitution du signifié d’une lexie L par la configuration des sémantèmes qui représente sa décomposition sémantique (= sa définition lexicographique). Dans la SSém cela se traduit par l’expansion d’un nœud. Nous avons illustré la règle d’expansion ‘X est auteur de Y’ ≡ ‘X est la personne qui a écrit Y’ (cf. 2.2.2.1). Appliquée à la SSém de la phrase *Julie admire l’auteur de ce roman*, cette règle produit une phrase exactement équivalente *Julie admire la personne qui a écrit ce roman*.

Considérons maintenant des expressions synonymiques de notre corpus obtenues par la décomposition.

- (17) a. *analyser [la phrase] ~ identifier les éléments [de la phrase]*  
 b. [analyser] *correctement ~ ne pas faire de fautes, [en analysant la phrase]*

c. [roman] *historique* ~ [roman] à *contenu historique*

Dans (17a) le sémantème ‘analyser Y’ est remplacé par la configuration de sémantèmes ‘identifier les éléments de Y’ qui lui est, *grosso modo*, équivalent. En (17b) il s’agit d’une décomposition du sémantème ‘[X fait Y] correctement’ : ‘[X fait Y] en ne faisant pas de fautes’. En (17c) ‘roman du type X’ (historique) est remplacé par ‘le contenu du roman est du type X’.

Voci les types majeurs d’opérations paraphrastiques effectuées pour produire des paraphrases sémantiques propositionnelles :

Inférence	Ajout/retrait	Remplacement	Décomposition
-----------	---------------	--------------	---------------

Ces types d’opérations peuvent, bien entendu, se combiner dans la production des paraphrases.

### 3.3.2.2.1.2 Paraphrases sémantiques communicatives

Comme nous avons expliqué (2.1.1 : 43), avec les *paraphrases communicatives* il s’agit de la présentation différente du contenu propositionnel par le locuteur en tant que le propos (Thème) ou le commentaire sur le propos (Rhème), nouveau ou donné, emphatisé ou neutre, etc. Les paraphrases communicatives de notre corpus mettent en jeu l’opposition communicative *focalisé / non focalisé* qui se combine avec l’opposition *Thème / Rhème*. Est *focalisé* la partie de l’énoncé que le locuteur présente comme étant logiquement saillante (Milićević 2007a : 22). La focalisation du Thème et du Rhème déclenche des restructurations syntaxiques spécifiques.

(18) a. [question sous-jacente : Qui est-ce qui Julie admire ?]  
 [Julie]<sub>Thème</sub> [admire cet acteur]<sub>Rhème</sub> vs

- b. [question sous-jacente : Qui est-ce qui Julie admire ?]  
 [Julie]<sub>Thème focalisé</sub>, [*elle admire cet acteur*]<sub>Rhème</sub>

La focalisation du Thème en (18b) est exprimée au moyen de la prolepse et de la reprise pronominale de l'élément focalisé.

- (19) a. [question sous-jacente : Quelle langue Michel apprend-il ?]  
 [Michel]<sub>Thème</sub> [*apprend le français.*]<sub>Rhème</sub> vs  
 b. [question sous-jacente : Quelle langue Michel apprend-il ?]  
 [*C'est le français*]<sub>Rhème focalisé</sub> que [Michel apprend.]<sub>Thème</sub>

La focalisation du Rhème en (19b) entraîne le clivage. Les paraphrases en (18) et (19) sont des paraphrases approximatives, puisque leurs SSém-Comm sont différentes. Bien que certains linguistes ne reconnaissent pas de telles phrases comme des paraphrases, la TST les considère comme quasi équivalentes, puisque leurs sens propositionnels sont identiques, ce qui est suffisant pour les traiter comme des paraphrases.

### 3.3.2.2.2 Paraphrases lexico-syntaxiques

Les paraphrases *lexico-syntaxiques* sont produites au niveau syntaxique profond et représentent des équivalences entre les fragments de SSyntP. Les règles décrivant ces paraphrases se basent sur les notions de FL et de SSyntP.

Il existe quatre types de *substitutions lexicales* (cf. section 3.1) : *substitution synonymique*, *substitution antonymique*, *substitution conversive* et *substitution dérivative*. Les substitutions peuvent être simples et complexes. Les *substitutions simples* n'impliquent pas de restructurations, sauf la conversion qui déclenche le réétiquetage des branches. Les *substitutions complexes* sont des substitutions lexicales accompagnées de restructurations syntaxiques ; il s'agit de fission d'un nœud ou de fusion de deux nœuds, de réétiquetage ou transfert de branches et d'inversion de subordination.

Dans ce qui suit nous passons en revue des opérations paraphrastiques mises en jeu pour produire des paraphrases de notre corpus.

### 3.3.2.2.1 Substitutions synonymiques

Les substitutions synonymiques se basent sur la relation de synonymie au sens étroit (FL Syn, Gener et valeur synonymique pour une FL auprès du même mot-clé). Bien entendu, toutes les substitutions paraphrastiques résultent en expressions synonymes au sens large.

#### Substitutions synonymiques simples

Nous décrivons deux cas de figures : substitutions impliquant des lexies pleines et substitutions impliquant différents éléments de la valeur d'une FL (qui sont mutuellement synonymes).

- (20) a. [avec QSyn] *Le professeur a conseillé l'étudiant.* ~  
*Le professeur a conseillé l'apprenant <l'élève>.*  
b. [avec Gener] *Julie admire l'auteur de ce roman.* ~  
*Julie admire l'auteur de cette œuvre littéraire.*

En (20a) la lexie *étudiant* est remplacée par les lexies quasi-synonymes *apprenant* et *élève* (QSyn). Une substitution à terme générique (Gener) est illustrée en (20b).

- (21) [avec Ver] Ver(CONSEILLER) = *bien* ~ *habilement*, *judicieusement*  
*Le professeur a bien conseillé l'étudiant.* ~  
*Le professeur a habilement conseillé l'étudiant.* ~  
*Le professeur a conseillé l'étudiant judicieusement.*

Les équivalences en (21) illustrent le cas de synonymie entre des éléments de valeur d'une même FL pour une lexie-clé; on voit des éléments de valeurs différentes pour la FL Ver (CONSEILLER).

### Substitutions synonymiques complexes

Les substitutions synonymiques de ce type impliquent des fissions avec des verbes supports (sémantiquement vides) et avec des verbes de réalisation et des verbes causatifs (sémantiquement pleins) et l'utilisation des dérivés sémantiques  $S_0$ ,  $S_i$  et  $A_i$ .

- (22) a. [avec  $S_0$ ] *Natalie a correctement **analysé** [L] cette phrase difficile. ~ Natalie a **effectué** [Oper<sub>1</sub>] **une analyse** [ $S_0(L_V)$ ] correcte de cette phrase difficile.*
- b. [avec  $S_1$ ] *admirer ~ être un **admirateur** <un **fan**, un **adepte**> de X Julie **admire** [L] énormément l'auteur de ce roman historique. ~ Julie **est** [Oper<sub>1</sub>] **une grande admiratrice** [ $S_1(L_V)$ ] de l'auteur de ce roman historique.*

Par exemple, la lexie verbale *analyser* est remplacée par la construction constituée du verbe support *effectuer* et du nom déverbatif *analyse* en (22a). En (22b) le verbe *admirer* est remplacé par la construction constituée du verbe support *être* et le nom  $S_1$  dérivé du verbe, ADMIRATRICE, 'celle qui admire' (X admire Y pour Z).

- (23) [avec  $A_1$ ] *X **admire** Y ~ X **est admiratif** de Y Julie **admire** [L] énormément l'auteur de ce roman historique. ~ Julie **est** [Oper<sub>1</sub>] **très admirative** [ $A_1(L_V)$ ] de l'auteur de ce roman historique.*

L'exemple en (23) illustre une fission à verbe support *être* impliquant l'adjectif caractérisant le premier ( $A_1$ ) participant de la situation dénotée par ADMIRER.

#### 3.3.2.2.2 Substitutions antonymiques

Les paraphrases obtenues par l'application des substitutions antonymiques sont approximatives ; cela concerne surtout celles avec les antonymes s'opposant par le sens 'plus' ~ 'moins' (Milićević 2007a : 276). Par exemple, la phrase d'arrivée *La température de l'eau dans l'océan augmente en août* par rapport à la phrase de départ *La température de*

*l'eau dans l'océan ne diminue pas en août* est une paraphrase très approximative, car la température peut aussi rester stable.

### Substitutions antonymiques simples

Une substitution antonymique simple est le remplacement de  $L_1$  et de son dépendant  $L_2$  par l'antonyme de  $L_1$  et l'antonyme de  $L_2$ . Ce type de substitution est illustré en (24).

$$(24) \quad L_1 \rightarrow L_2 \approx \text{Anti}(L_1) \rightarrow \text{Anti}(L_2)$$

*il est **probable** [ $L_1$ ] que la vente est **autorisée** [ $L_2$ ] ~*  
*il est **improbable** [ $\text{Anti}(L_1)$ ] que la vente soit **interdite** [ $\text{Anti}(L_2)$ ]*

### Substitutions antonymiques complexes

Les substitutions antonymiques complexes mettent en jeu une fission à négation. Ces substitutions sont aussi approximatives. Par exemple, en (25) la configuration de lexies  $L_1$  et  $L_2$  ANALYSER $_{L_1}$ →ATTR→CORRECTEMENT $_{L_2}$  est remplacée par une configuration constituée de  $L_1$  sur laquelle porte la négation et de l'antonyme de  $L_2$ .

$$(25) \quad L_1 \rightarrow L_2 \approx \text{non } L_1 \rightarrow \text{Anti}(L_2)$$

*analyser **correctement** ~ **ne pas analyser incorrectement***

#### 3.3.2.2.3 Substitutions conversives

### Substitutions conversives simples

Comme nous l'avons expliqué auparavant, la conversion se caractérise par la permutation des actants syntaxiques profonds des lexies  $L_1$  et  $L_2$  par rapport à leurs actants sémantiques (*suivre ~ précéder, vendre ~ acheter*). La substitution converse peut également mettre en jeu différentes FL pour la même lexie-clé. Elle implique, outre le changement lexical, le réétiquetage des branches.

$$(26) \quad X [=I] \text{ **donne** [Oper}_1\text{] un conseil [L=II] à Y [=III] ~}$$

$Y [=I] \text{ **profite** < **bénéficie** > [Real}_2\text{] du conseil [L=II] de X [=III]}$

Par exemple, le lien paraphrastique en (26) repose sur l'équivalence « verbe support ~ verbe de réalisation » du même mot-clé. Ici, nous observons les verbes Oper<sub>1</sub> et Réal<sub>2</sub>, collocatifs de CONSEIL (CONSEIL de X à Z de Y-er concernant W).

### Substitutions conversives complexes

Les substitutions conversives complexes impliquent à la fois la conversion lexicale et les restructurations syntaxiques autres que le réétiquetage.

(27) *Paul [=I] se passionne [V] pour le théâtre [=II]. ~  
Le théâtre [=I] est [Oper<sub>1</sub>] la grande passion [S<sub>2</sub>(L<sub>V</sub>) =II] de Paul.*

En (27) le verbe *se passionner* (X se passionne pour Y) est remplacé par la construction constituée du verbe support *être* et du nom pour le deuxième ASém de la lexie L. Cette substitution est complexe parce qu'en plus de réétiquetage, elle déclenche une fission.

(28) *[avec A<sub>2</sub>] X admire Y ~ Y est admirable pour X  
Julie [=I] admire [L] énormément cet auteur [=II].~  
Cet auteur [=I] est [Oper<sub>1</sub>] tout simplement admirable [A<sub>2</sub>(L<sub>V</sub>) =II] pour  
Julie.*

L'exemple en (28) illustre une fission à verbe support *être* impliquant l'adjectif caractérisant le deuxième (A<sub>2</sub>) participant de la situation dénotée par ADMIRER.

#### 3.3.2.2.4 Substitutions dérivatives

### Substitutions dérivatives simples

La substitution du verbe *peindre* en (29) par le nom *peinture* est une substitution dérivative simple [V ≡ S<sub>0</sub>(V)]. C'est une translation en termes de Tesnière (1959).

(29) *Il apprend à peindre [V] à l'huile. ~ Il apprend la peinture [N] à l'huile.*



### Substitutions dérivatives complexes

Les substitutions dérivatives complexes impliquent le recours à des dérivés sémantiques et des restructurations de la SSynP. Examinons l'exemple de la substitution dérivative avec fission impliquant la FL Sing. En (30), la lexie *théâtre* est remplacée par la construction constituée de la FL Sing(THÉÂTRE) et de la L elle-même.

- (30) a. *Paul adore le théâtre*[L]<sub>sg</sub>.  
 b. *Paul adore les pièces* [Sing(L)]<sub>pl</sub> *de théâtre*[L]<sub>sg</sub>.

Voici les types majeurs d'opérations lexico-syntaxiques effectuées pour produire des paraphrases lexico-syntaxiques.

Substitution synonymique	Substitution antonymique	Substitution conversive	Substitution dérivative
-----------------------------	-----------------------------	----------------------------	----------------------------

#### 3.3.2.2.3 Paraphrases syntaxiques

Nous présentons quatre types d'opérations syntaxiques trouvées dans notre corpus.

#### Restructurations syntaxiques globales

Une *restructuration syntaxique globale* (Milićević 2007a : 326) met en jeu un changement selon l'axe *parataxe* ~ *hypotaxe* ; une structure constituée de deux propositions coordonnées est remplacée par une structure constituée d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée.

- (31) a. [*Cette phrase était difficile,*]<sub>Prop1</sub> **mais**<sub>Conj-coord</sub> [*Natalie l'a analysée correctement.*]<sub>Prop2</sub>  
 b. [**Bien que** *cette phrase soit difficile,*]<sub>Prop sub</sub> [*Natalie l'a analysée correctement.*]<sub>Prop princ</sub>

La phrase en (31a) contient deux propositions coordonnées, reliées par la conjonction de coordination *mais*. La paraphrase en (31b) se compose d'une proposition principale (la

même que la Prop<sub>2</sub> en (31a)) et d'une subordonnée concessive remplaçant la Prop<sub>1</sub> de la phrase (31a).

### **Restructurations syntaxiques (semi)-locales**

La *restructuration (semi)-locale* (Milićević 2007a : 327) met en jeu différentes structures subordonnées. Nous illustrons les restructurations impliquant des propositions relatives, ce type de restructuration étant assez fréquent dans notre corpus.

- (32) a. *Natalie a analysé correctement cette phrase difficile.*  
b. *L'analyse **que Natalie a proposée** pour cette phrase complexe est juste.*  
c. *Cette phrase **que Nathalie a correctement analysée** était difficile.*

Les restructurations effectuées impliquent des changements communicatifs.

### **Conversion grammaticale (passivisation)**

Les paraphrases produites par l'application de la *conversion grammaticale* (= *passivisation*) sont fréquentes dans notre corpus. À la suite de cette opération, les ASyntP sont permutés dans la SSyntP, mais les ASém demeurent inchangés.

- (33) a. ***Natalie** [= X, ASyntP I] **a analysé** [V<sub>forme active</sub>] *correctement cette phrase* [= Y, ASyntP II].*
- b. *La **phrase** [= Y, ASyntP I] **a été analysée** [V<sub>forme passive</sub>] *correctement par Nathalie* [= X, ASyntP II].*

Pour le verbe bi-actanciel *analyser* (X analyse Y) en (33a), l'ASém X, *Natalie*, est réalisé comme le sujet, alors qu'en (33b) il est le complément d'agent. L'ASém Y, *phrase*, est en (33a) l'objet direct, tandis qu'en (33b) il s'exprime comme le sujet.

### **Changement d'ordre linéaire**

Le dernier type d'opération syntaxique que nous mentionnons c'est le changement d'ordre linéaire des éléments de la phrase. Nous illustrons cette opération en (34).

- (34) *Natalie a **correctement** analysé cette phrase.* ~

Natalie a analysé cette phrase **correctement**.

Voici les types majeurs d'opérations syntaxiques effectuées pour produire des paraphrases syntaxiques du corpus.

Restructuration globale	Restructuration (semi-)locale	Conversion grammaticale = Passivisation	Changement d'ordre linéaire
-------------------------	-------------------------------	---	-----------------------------

Pour terminer la section 3.3, nous présentons dans la Figure 5 un récapitulatif des types de paraphrases linguistiques. Les types de paraphrases sont indiqués dans les cases ombrées et les opérations paraphrastiques correspondantes dans les cases transparentes.

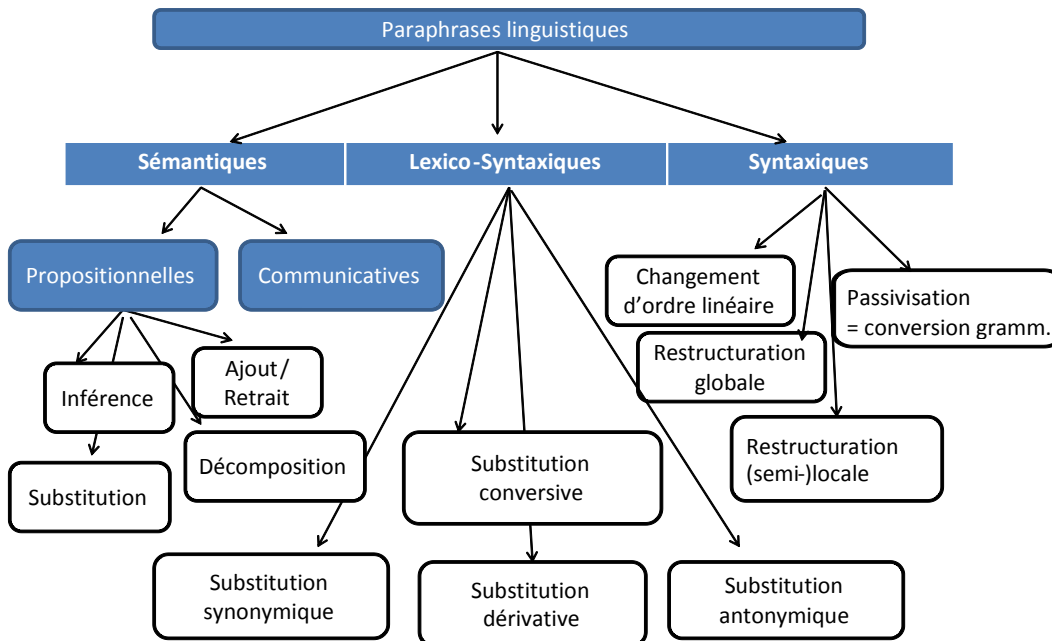


Figure 5 Types de paraphrases linguistiques et d'opérations paraphrastiques (récapitulation)

### 3.4 Application des opérations paraphrastiques lors du paraphrasage

Dans notre analyse des paraphrases du corpus, nous avons distingué entre les opérations paraphrastiques indépendantes et automatiques. Une *opération paraphrastique indépendante* est l'opération que le locuteur choisit d'appliquer librement. La flèche (→) indique

une opération indépendante. Une *opération paraphrastique automatique* est une opération que le locuteur doit faire obligatoirement à la suite d'une opération indépendante.

Deux flèches ( $\rightarrow\rightarrow$ ) indiquent une opération automatique.

- (35) a.  $X$  a **analysé**  $Y$   $\rightarrow$   $X$  a **fait** [Oper<sub>1</sub>] une **analyse** [S<sub>0</sub>(V)] de  $Y$   
 b.  $X$  a **fait** [Oper<sub>1</sub>] une **analyse** [S<sub>0</sub>(V)] de  $Y$   $\rightarrow$   
 $X$  a **effectué** [Oper<sub>1</sub>]<sub>syn</sub> une **analyse** [S<sub>0</sub>(V)] de  $Y$   
 c.  $X$  a **effectué** une **analyse** de  $Y$   $\rightarrow$   
**l'analyse de  $Y$  a été effectuée par  $X$**

Pour paraphraser  $X$  a analysé  $Y$  (35a) par *l'analyse de  $Y$  a été effectuée par  $X$*  (35c), le locuteur a appliqué trois opérations indépendantes : (i) fission à verbe support *analyser* ~ *faire une analyse*, (ii) substitution synonymique simple (dans le contexte d'un mot-clé) *faire une analyse* ~ *effectuer une analyse* et (iii) passivisation.

- (36) a. **analyser** *correctement*  $\rightarrow$  **faire** [Oper<sub>1</sub>] une **analyse** [S<sub>0</sub>(V)] *correcte*  
 b. [analyser] **correctement**  $\rightarrow\rightarrow$  [faire une analyse] **correcte**

En (36), pour paraphraser *analyser* *correctement* par *faire une analyse correcte*, le locuteur a effectué deux opérations. La première est l'opération indépendante de fission à verbe support (*analyser* ~ *faire une analyse*). La deuxième est l'opération automatique ; le locuteur a remplacé l'adverbe *correctement* qui qualifie le verbe *analyser* par l'adjectif *correcte* qualifiant le nom *analyse* qui a remplacé le verbe dans une opération indépendante. Cette deuxième opération est *automatique* parce qu'elle est déclenchée par la première ; le locuteur a dû l'effectuer pour produire une expression correcte en français.

La production d'une paire de paraphrases peut nécessiter l'application de plusieurs règles de paraphrasage. Ainsi, le paraphrasage peut se faire par étapes (au niveau SSyntP) ; nous avons illustré cela en (35). Trois opérations indépendantes effectuées

l'une après l'autre ont donné lieu à une paire de paraphrases *X a analysé Y ~ l'analyse de Y a été effectuée par X*.

Les paraphrases produites par étapes comme celles en (35) sont plus complexes, car elles impliquent à la fois l'application des connaissances lexicales et syntaxiques. Nous les appellerons *paraphrases complexes lexico-syntaxiques/syntaxiques* (LS/Synt). Au Chapitre 3 nous verrons dans quelle mesure ce type de paraphrasage est exploité par les locuteurs natifs et non natifs.

\* \* \*

Nous avons présenté dans ce chapitre la Théorie Sens-Texte, en décrivant les raisons pour lesquelles nous l'avons choisie en tant que notre cadre théorique. Nous avons examiné ses formalismes de base après quoi la typologie de paraphrases et d'opérations paraphrastiques a été proposée. Nous nous sommes basée sur cette typologie afin d'effectuer l'analyse des données de notre étude empirique sur la compétence paraphrastique d'apprenants de français. Le chapitre suivant est consacré à la description de notre test de paraphrasage.

## **CHAPITRE 3 NOTRE ÉTUDE EMPIRIQUE SUR LE PARAPHRASAGE**

### **1 INTRODUCTION**

Dans le premier chapitre de la thèse, nous avons présenté la problématique, en décrivant les difficultés qu'a l'apprenant d'une L2 à reformuler son discours. En notant le besoin d'enseigner la paraphrase d'une façon explicite, nous avons proposé d'utiliser les outils de modélisation de la paraphrase élaborés dans la TST. Plus précisément, nous avons prôné l'utilisation des règles de paraphrasage de la TST dans l'enseignement. Puisque le nombre de concepts reliés au paraphrasage est assez élevé, il n'est pas possible de les enseigner tous. Il est nécessaire d'en faire une sélection. Cette dernière doit donc être basée sur les résultats d'une étude antérieure qui évalue la compétence paraphrastique de ce type d'apprenant. Pour cette raison, nous avons conçu et administré un test qui avait pour but d'évaluer l'aptitude à paraphraser. Il s'agit d'une étude contrastive, où les productions des locuteurs non natifs (LNN) sont comparées à celles des locuteurs natifs (LN). Le présent chapitre a pour objectif de décrire en détail ce test.

Ce chapitre est organisé comme suit : introduction (section 1), description du test et analyse qualitative des données (section 2), résultats du test (section 3), discussion (section 4) et conclusion (section 5).

### **2 TEST D'APTITUDE À PARAPHRASER**

Dans la section 2, nous examinons d'abord les questions de recherche et les hypothèses que nous avançons quant à la compétence paraphrastique des locuteurs non natifs et natifs. Nous décrivons le contenu du test, les participants et le processus de collecte des données. Ensuite, nous présentons l'analyse qualitative des données recueillies. Plus

exactement, nous passons en revue les types de paraphrases utilisées par les participants. Nous décrivons également la diversité des moyens paraphrastiques. Enfin, nous analysons les types d'erreurs retrouvées dans le corpus et proposons notre méthode pour le codage des données. Cette section est composée de deux sous-sections : la sous-section 2.1 décrit le test que nous avons administré aux participants et la sous-section 2.2 contient les informations sur le traitement des données.

## **2.1 Description du test**

Nous décrivons le contenu du test (2.1.1), les questions de recherche et les variables statistiques étudiées (2.1.2), les participants (2.1.3) et la collecte de données (2.1.4).<sup>17</sup>

### **2.1.1 Contenu du test : test à trous, test de paraphrasage, sondage**

Notre test contient trois parties :<sup>18</sup>

- (i) test de compétence linguistique générale (= test à trous)
- (ii) test de production de paraphrases (= test de paraphrasage)
- (iii) questionnaire sur la formation antérieure des participants et leur perception de la tâche de paraphrasage (= sondage)

#### **Test de compétence linguistique générale**

Le but de la première partie est de valider le niveau de compétence langagière des apprenants, qui, comme on le sait, varie souvent au sein du même groupe. Les écarts dans le niveau de compétence langagière s'expliquent par plusieurs facteurs, parmi lesquels la formation antérieure de l'apprenant, d'une part, et ses caractéristiques individuelles, telles que la motivation, la langue maternelle, l'âge et les facultés cognitives (Mitchell & Myles : 2004), d'autre part. Pour pouvoir analyser les données de l'étude d'une façon ob-

---

<sup>17</sup> Cette étude a été approuvée par le comité de déontologie de la recherche en sciences humaines de l'Université Dalhousie (projet 2011-2399).

<sup>18</sup> Le test peut être trouvé dans l'Annexe B.

jective, il faut comparer les productions langagières des apprenants du même niveau de compétence.

Comme le notent Tremblay & Garrison (2010 : 74), peu de chercheurs testent la compétence langagière des participants d'études avant de recueillir des données. Après avoir fait une méta-analyse de 144 études sur l'acquisition d'une L2, les auteurs ont conclu que seulement un tiers des chercheurs s'était servi d'un test indépendant pour vérifier le niveau de connaissances des apprenants. Il s'agit souvent de tests de placement, de certaines parties du test TOEFL, pour les apprenants d'anglais L2, ou de tests à trous.

Nous avons adopté le test à trous de Tremblay (2011), conçu d'après le modèle du test à trous de Brown (1980), dans le but de mesurer le niveau de compétence des apprenants du français L2 adultes. Parmi les mots omis il y avait des lexies sémantiquement pleines, pour lesquelles des substitutions synonymiques étaient acceptables (n=27 ; noms, adjectifs, adverbes, verbes), et des lexies structurales (mots grammaticaux), pour lesquelles une seule réponse était possible (n=22 ; déterminants, pronoms, verbes auxiliaires, prépositions et conjonctions régies).

Ce texte de 314 mots, tiré du quotidien *Le Monde* (2007), est un article grand public portant sur le changement climatique. Pour chaque réponse correcte nous avons attribué un point sur un total de 45.

Ce test nous convient pour deux raisons. Premièrement, il est conçu spécifiquement pour vérifier le niveau de compétence en français L2 d'un apprenant adulte. Deuxièmement, il représente une mesure statistiquement valable et fiable (Tremblay 2011 : 356) ; sa validité a été confirmée sur un large échantillon de participants (n=169). Grâce à



ce test, il est possible de classer les apprenants en quatre niveaux selon les scores obtenus au lieu de les classer selon leur année d'étude.

### **Test de paraphrasage**

Les participants étaient censés produire par écrit trois reformulations pour chaque phrase-source proposée (1a-e). Nous nous attendions donc à quinze phrases-reformulations par participant.<sup>19</sup>

- (1) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*<sup>20</sup>  
b. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
c. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
d. *Paul a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre.*  
e. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*

Le test de paraphrasage est basé sur un test similaire que nous avons administré dans notre étude-pilote (Milićević & Tsedryk 2011, Annexe A). Nous avons légèrement modifié le test en ajoutant quelques phrases de contexte. Hors contexte, la phrase en (1d) peut être interprétée de deux façons à cause du fait que le vocable THÉÂTRE est polysémique : la lexie THÉÂTRE1 signifie 'Art visant à représenter devant un public, selon des conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une suite d'événements où sont engagés des êtres humains agissant et parlant', alors que la lexie THÉÂTRE2 signifie 'Activités de l'acteur; profession de comédien de théâtre'.<sup>21</sup> Ainsi, il est possible d'avoir deux interprétations de la phrase (1d) : 'Paul aime beaucoup assister à des / regarder les pièces de théâtre' et 'Paul aime jouer dans des pièces de théâtre'. Un contexte a été proposé aux participants dans la présente étude de façon à exclure la seconde interpré-

---

<sup>19</sup> Nous ne testons pas la compréhension de la phrase dans cette étude et prenons pour acquis que les étudiants du niveau intermédiaire-avancé comprennent les phrases proposées.

<sup>20</sup> Nous avons demandé aux participants de ne pas substituer les noms par les pronoms et de ne pas changer le temps verbal. Ces deux types de substitutions ne font pas partie d'objet de la présente étude.

<sup>21</sup> Selon *Le Petit Robert*.

tation (cf. 2). Nous avons expliqué aux participants que seulement la phrase soulignée et en gras était à reformuler.

- (2) (*Chaque samedi Paul va au théâtre pour découvrir de nouveaux acteurs.*)  
**Paul a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre.**

Notre test a les objectifs suivants. Premièrement, nous voulons établir si oui ou non les participants L1 et L2 ont de la difficulté à produire des phrases sémantiquement équivalentes. Deuxièmement, nous vérifions l'aptitude des participants à remplacer les éléments de la phrase par d'autres éléments en recourant aux opérations paraphrastiques diverses. Pour ce faire, nous analysons les phrases produites selon la typologie de la paraphrase décrite dans la sous-section 3.3.2 du Chapitre 2. Troisièmement, en appliquant les méthodes d'analyse statistique, nous décrivons les différences significatives entre les apprenants du français L2 et les francophones quant à leur choix de techniques paraphrastiques. Cette analyse vise à cerner les difficultés des apprenants de L2 dans la production de paraphrases.

Enfin, nous tenons à rendre compte des types d'erreurs lexicales et syntaxiques les plus courantes chez l'apprenant cible. En analysant les erreurs commises par les LNN, nous pourrions proposer des pistes d'amélioration de leur compétence langagière.

### **Sondage**

Le sondage sert à clarifier davantage ce que l'apprenant comprend par le concept de *paraphrase* et quelles stratégies de reformulation il connaît. Nous nous intéressons à la formation antérieure que les apprenants ont reçue sur la paraphrase et sur les opérations de paraphrasage. Nous demandons aux apprenants de définir la notion de paraphrase et de préciser le nombre d'heures d'instruction explicite reçue sur la paraphrase.

De plus, nous mesurons le temps requis pour accomplir la tâche de paraphrasage. Enfin, nous étudions la perception de la difficulté de cette tâche. Il y a trois affirmations par rapport auxquelles les participants indiquent leur accord sur l'échelle de Likert du niveau 1 (pas du tout d'accord) au niveau 5 (complètement d'accord), où le niveau 3 signifie que le participant est indifférent.

### **2.1.2 Questions de recherche et hypothèses**

Le test d'aptitude à paraphraser a été conçu afin de répondre aux cinq questions de recherche suivantes :

1. ***Est-ce que les LN et les LNN sont significativement différents quant à la préservation du lien paraphrastique ? En d'autres termes, maîtrisent-ils de la même façon le concept de paraphrase ?***

Pour répondre à cette question, nous devons comparer l'ensemble des paraphrases produites par chaque participant avec le nombre de non-paraphrases.

Nous comptons le nombre de paraphrases produites par chaque participant sans prendre en compte leur correction grammaticale et stylistique. Ainsi, les phrases contenant des erreurs grammaticales, mais ayant le même sens que la phrase source, sont considérées comme des paraphrases de celle-ci. À en juger par le nombre relativement élevé de paraphrases produites par les LN et les LNN dans notre étude-pilote, nous pensons que les deux groupes produiront à peu près le même nombre de phrases sémantiquement équivalentes.

2. ***Est-ce que les groupes LN et LNN sont significativement différents du point de vue de la production de paraphrases grammaticalement et stylistiquement correctes ?***

De toutes les paraphrases produites, quelle est la proportion de paraphrases contenant des erreurs ? Nous pensons que la production des LNN contiendra beaucoup de fautes de

langue. Nous voulons décrire les types d'erreurs les plus fréquentes afin de préparer des exercices de reformulation visant à réduire le nombre d'erreurs dans la production paraphrastique.

**3. *En quoi les opérations paraphrastiques utilisées par des apprenants L2 sont-elles différentes de celles utilisées par des locuteurs natifs ?***

Cette question porte sur les types majeurs d'opérations paraphrastiques (telles que décompositions sémantiques, substitutions lexicales, restructurations syntaxiques) utilisées par les participants dans la tâche de paraphrasage.

La réponse à cette question de recherche nous éclairera sur les opérations paraphrastiques problématiques pour les apprenants du français L2. En nous basant sur l'étude-pilote que nous avons effectuée auparavant, nous nous attendons à des résultats suivants :

- a) Les deux groupes auront recours à tous les types de paraphrases. D'un côté, les LN utiliseront plus d'opérations paraphrastiques lexico-syntaxiques que les LNN. De l'autre côté, les LNN opteront pour les restructurations syntaxiques des phrases dans la plus grande mesure que les LN.
- b) Les substitutions lexico-syntaxiques représenteront une difficulté particulière pour les apprenants du français L2.

**4. *Est-ce que la diversité de moyens paraphrastiques utilisés par les LN est plus grande que celle des moyens utilisés par les LNN ?***

Nous comprenons la diversité de moyens paraphrastiques comme l'éventail de moyens lexicaux, sémantiques et syntaxiques dont les participants se servent dans leur production paraphrastique. Par exemple, nous voulons savoir quels types de restructurations syntaxiques sont utilisés par chaque groupe. Est-ce que les apprenants du français L2 ont re-

cours à la relativisation ou à la passivisation plus que les francophones ? Est-ce que les LN utilisent plus de synonymes et d'antonymes que les LNN ?

De plus, nous voulons savoir dans quelle mesure les LN et les LNN utilisent les lexies de moindre fréquence. *La sophistication lexicale* représente la proportion de mots peu fréquents par rapport à la totalité des mots dans le texte (Milton 2009 : 131).

Nous pensons que les LN utiliseront une plus grande variété de moyens paraphrastiques que les LNN et que la sophistication lexicale des productions paraphrastiques des LN sera plus grande que celle des productions paraphrastiques des LNN.

### **5. *Quelle est la perception de la tâche de paraphrasage chez les participants ?***

Cette question est différente des questions précédentes, puisqu'elle ne porte pas sur la production des paraphrases ; elle cherche à cerner l'appréciation subjective des participants vis-à-vis du paraphrasage. Nous voulons savoir si les participants trouvent la tâche de paraphrasage difficile, s'ils pensent qu'apprendre à paraphraser est utile pour un apprenant d'une L2 et s'ils aimeraient recevoir une formation sur les stratégies paraphrastiques. De plus, nous nous intéressons dans quelle mesure les apprenants du français L2 possèdent déjà une formation sur la paraphrase et quelles opérations paraphrastiques ils connaissent.

#### **2.1.3 Participants**

Les participants LNN (n=40) apprennent le français comme langue seconde à l'université. Notre étude ne porte que sur les apprenants du français L2 de langue maternelle anglaise. Tous les participants sont en troisième ou en quatrième année d'études à l'Université Saint Mary's ou à l'Université Dalhousie. La moyenne d'âge des participants

est de 22,3 ans (intervalle de 20 à 34 ans). Il y a plus de femmes que d'hommes (32 femmes, 8 hommes).

Le groupe de contrôle est composé de locuteurs natifs (n=40) ayant approximativement le même âge et le même niveau d'instruction que les LNN. Tous sont d'origine québécoise, provenant de villes différentes (Montréal, Québec, Boucherville, Rimouski, Terrebonne, Outaouais, Amos). Ils étaient venus à Halifax pour apprendre l'anglais comme langue seconde dans le cadre du programme éducatif *Explore*.

Les LN sont de jeunes adultes dont la moyenne d'âge est de 19,2 ans (intervalle de 17 à 32 ans). De ces participants, 40 % viennent d'obtenir le Diplôme d'études secondaires, 30 % poursuivent leurs études post-secondaires collégiales aux collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGÉP), 25 % font leurs études à l'université et 5 % ont déjà terminé l'université. Comme pour les LNN, il y a plus de femmes que d'hommes participant à l'étude (26 femmes et 14 hommes). Les données récapitulatives sur les participants sont présentées Tableau 3.

Population		Locuteurs natifs	Locuteurs non natifs
Nombre de participants		40	40
	femmes	26	32
	hommes	14	8
Âge			
	moyenne	19,2	22,3
	intervalle	17-32	20-34

Tableau 3 Caractéristiques de la population LN et LNN

#### 2.1.4 Collecte des données

Nous avons voulu obtenir des données représentatives en évitant le biais statistique d'auto sélection. Ce biais a lieu quand les individus les plus motivés choisissent eux-mêmes de participer à l'enquête, ce qui empêche d'obtenir des données non représentatives pour l'ensemble de la population visée. Presque tous les francophones à qui nous

nous sommes adressés ont consenti à participer à l'étude. En revanche, le taux de participation des étudiants du français L2 a varié selon les cours.

Les participants recrutés ont écrit le test dans les mêmes conditions : dans une salle de classe sans aucune interruption pendant le test. Nous avons expliqué aux participants avant de commencer le test à trous qu'ils devaient lire tout le texte et qu'ils devaient utiliser un seul mot pour chaque espace blanc.

Pour le test de paraphrasage, nous avons expliqué le concept de paraphrase, mais les participants n'ont pas obtenu d'information explicite sur les opérations paraphrastiques. Nous avons demandé aux participants de noter le temps consacré à la tâche. Les participants ne pouvaient pas consulter le dictionnaire ou poser des questions au professeur sur la signification des mots du texte. Les phrases de départ étaient assez simples structurellement et lexicalement pour éviter les problèmes de compréhension de la part des participants, mais elles se prêtaient tout de même à des reformulations variées.

Pour réduire le stress que les étudiants auraient pu éprouver pendant la tâche, le temps n'était pas limité. Les participants ont mis entre 20 et 55 minutes pour le compléter. Les données obtenues ont été transcrites, analysées et codées en utilisant le programme Excel. Ensuite nous avons procédé à l'analyse statistique ANOVA dans le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

## **2.2 Traitement des données**

Dans cette section nous décrivons le codage des données recueillies. Quinze paraphrases produites par participant (trois paraphrases pour chaque phrase de départ) est le nombre idéal. Nous nous attendions donc à obtenir 600 phrases dans chaque corpus. Si pour le corpus LN ce chiffre est exact, ce n'est pas le cas pour le corpus LNN, composé de 583

phrases (certains apprenants du français L2 n'ont pas pu proposer trois reformulations par phrase).

Nous avons dépouillé le corpus en prenant en considération les trois critères suivants : types de paraphrases, correction formelle et diversité de moyens paraphrastiques. Dans ce qui suit, nous expliquons notre façon d'analyser les données.

### 2.2.1 Classification des phrases : P, ?P et nonP

Toutes les phrases produites par les participants ont été réparties en trois classes en fonction de la préservation du lien paraphrastique : P (paraphrase) ; ?P (paraphrase défectueuse) et nonP (non-paraphrase).

#### **P : paraphrase**

Une paraphrase de la phrase source est une phrase qui exprime, *grosso modo*, le même sens que la phrase source. Par exemple, les phrases (3b-c) sont des paraphrases de la phrase source (3a).

- (3) a. *Natalie a **correctement analysé** cette phrase **difficile**.*  
b. *Natalie a **fait une analyse juste** de cette phrase **complexe**.*  
c. *Cette phrase, **en dépit de sa difficulté**, a été **correctement analysée** par Natalie.*

#### **?P : paraphrase défectueuse**

Une paraphrase défectueuse est une paraphrase qui contient des erreurs. C'est-à-dire, le sens de la phrase source est préservé, mais sa paraphrase contient des incorrections grammaticales ou stylistiques. Par exemple, en (4b) le verbe support pour la lexie ADMIRATION est incorrect. Au lieu de *\*démontrer* [de l'admiration] il faut utiliser *éprouver* ou *avoir* [de l'admiration].

- (4) a. *Julie **admire** énormément l'auteur de ce roman historique.*



- b. *Julie \*démontre beaucoup d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.*

### **nonP : non-paraphrase**

Une non-paraphrase de la phrase source est une phrase qui ne préserve pas suffisamment son sens. La phrase en (5b) n'est pas sémantiquement équivalente à la phrase en (5a).

- (5) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
b. *Marc donne toujours son point de vue au professeur.*

Le fait que l'apprenant a des questions pour le professeur ne veut pas dire que l'apprenant lui explique son point de vue.

Toutes les phrases classées comme nonP ont été enlevées du corpus. Les paraphrases classées comme P et <sup>?</sup>P ont été ensuite analysées selon les types d'opérations paraphrastiques effectuées et selon la diversité de moyens paraphrastiques utilisés.

Plusieurs paraphrases de notre corpus sont des paraphrases approximatives. Par exemple, les paraphrases en (3a-b), citées plus haut, sont approximatives ; la substitution de [phrase] *difficile* par [phrase] *complexe* met en jeu l'utilisation de quasi-synonymes et non pas de synonymes exacts, car ces deux lexies présentent des différences de sens. La définition de *difficile* dans *Le Petit Robert* est 'qui demande un effort intellectuel, des capacités (pour être compris, résolu)', alors que celle de *complexe* est 'difficile, à cause de sa complication'. Certaines paraphrases approximatives contiennent des ajouts<sup>22</sup> ou omissions non motivés. Par exemple, il y a l'ajout de *très* en (6b) par rapport à (6a), alors qu'en (6c) il s'agit de l'omission de l'adjectif *difficile*.

- (6) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*  
b. *Natalie a très bien analysé cette phrase difficile.*

---

<sup>22</sup> Il ne faut pas confondre ce cas avec l'opération paraphrastique *ajout sémantique*, comme dans *Natalie a analysé la phrase. ~ Natalie a pu analyser la phrase* (cf. Ch.-2, 3.3.2.2.1), dont le résultat est une paraphrase approximative sémantique.

c. *Natalie a bien analysé cette phrase \_\_\_\_ .*

Nous analysons quand même ces phrases comme des paraphrases approximatives si la perte de l'information n'est pas considérable.

Le phénomène d'ajout ou d'omission non motivés de sens dans la production des paraphrases peut s'expliquer par au moins deux raisons. Premièrement, il se peut que l'étudiant omette ou ajoute certains sens par inattention. Deuxièmement, le contexte peut influencer la production d'une paraphrase (c'est le cas des phrases (7) ci-dessous). Bien que nous ayons prévenu les participants que le contexte ne sert qu'à clarifier le sens de la phrase de départ, certaines personnes ont exprimé les détails contextuels dans leurs productions. La phrase de contexte est indiquée entre parenthèses.

- (7) a. *(L'étudiant **ne savait pas quels cours il devait suivre** à l'automne prochain). Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*  
b. *Le professeur rendit un bon service à cet étudiant en lui donnant un bon conseil **à propos de ses cours futurs.***  
c. *L'homme qui enseigne à l'étudiant a aidé ce dernier **dans son choix de cours.***

L'expression *à propos de ses cours futurs* en (7b) et *dans son choix de cours* en (7c) constituent des ajouts contextuels puisque ce sens est exprimé dans la phrase servant de contexte.

Dans certains cas, l'écart sémantique produit par un ajout non motivé est trop grand ; les phrases en (7b-c) n'expriment pas le même sens que la phrase de départ (7a), alors elles ne sont pas considérées comme paraphrases.

Passons maintenant à une description plus détaillée de l'analyse des phrases.

## 2.2.2 Analyse des paraphrases du corpus

Nous ouvrons cette sous-section par l'analyse des paraphrases selon les opérations paraphrastiques effectuées (2.2.2.1). Ensuite, nous traiterons de la mesure de diversité de moyens paraphrastique utilisés (2.2.2.2) et de la sophistication lexicale (2.2.2.3). Enfin, nous examinerons des paraphrases comportant des erreurs (2.2.2.4).

### 2.2.2.1 Analyse des paraphrases du corpus par type d'opération paraphrastique

Nous avons analysé les paraphrases suivant la typologie standard de paraphrases de la Théorie Sens-Texte (Milićević 2007a : 138 *ff*), présentées au chapitre 2, sous-section 3.3. Nous avons également décrit les opérations sous-jacentes à différents types de paraphrases trouvés dans notre corpus.

Pour pouvoir comparer la CP des participants LN et LNN du point de vue statistique, il faut obtenir des données mesurables et calculables, ce qui peut représenter une difficulté dans l'analyse des paraphrases, étant donné que plusieurs opérations paraphrastiques interviennent dans leur production. Pour faciliter l'analyse, nous avons adopté un système de points attribuables à chaque paraphrase produite. L'analyse se fait sur deux axes : (i) préservation du lien paraphrastique et (ii) opérations paraphrastiques effectuées (les opérations mettant en jeu des paraphrases extralinguistiques (Ext), sémantiques (Sém), lexico-syntaxiques (LS) et syntaxiques (Synt)). Quelques illustrations suivent.

- (8) a. *Julie admire **énormément** l'auteur de ce roman historique.*  
b. *Julie admire **considérablement** l'auteur de ce roman historique.*

La substitution *énormément* ~ *considérablement* en (8) met en jeu deux valeurs différentes pour la même FL Magn(ADMIRER). Nous attribuons un point LS à la paraphrase en (8b).

- (9) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*  
 b. *L'enseignant a offert un judicieux conseil à son disciple.*

La paraphrase (9b) manifeste 4 substitutions LS, deux substitutions synonymiques simples *professeur* ~ *enseignant*, *étudiant* ~ *disciple*, différentes valeurs pour 2 FL, Bon(CONSEIL) : *bon* ~ *judicieux* et Oper<sub>1</sub>(CONSEIL) : *donner* [un conseil] ~ *offrir* [un conseil]. Nous attribuons 4 points LS à cette paraphrase.

- (10) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
 b. *Le professeur de français répond aux nombreuses questions que Marc lui pose.*

La paraphrase (10b) est le résultat de différents types d'opérations paraphrastiques. La substitution *avoir des questions* ~ *répondre aux questions* est une inférence sémantique (1 point Sém) : celui qui a des questions s'attend habituellement à recevoir une réponse, quoique ce ne soit pas toujours le cas (*J'ai posé deux questions à Paul, mais il n'a pas répondu*). La phrase (10b) contient aussi deux substitutions lexicales simples avec différentes valeurs (i) du verbe support Oper<sub>1</sub> *avoir* [des questions] ~ *poser* [des questions] (1 point LS) et (ii) de la FL Magn<sup>quantité</sup>(QUESTION) *beaucoup* [de questions] ~ *nombreuses* [questions] (1 point LS). Ces substitutions sont accompagnées de deux opérations syntaxiques indépendantes ; ce sont la relativisation et la pronominalisation du complément d'objet indirect : *des questions de Marc* [au professeur] ~ *des questions que Marc lui* [= au professeur] *pose* (2 point Synt). Nous attribuons donc 1 point Sém, 2 points LS et 2 point Synt à cette phrase.

Soit maintenant le *paraphrasage par étapes* qui implique l'utilisation de plusieurs opérations paraphrastiques indépendantes.

- (11) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *L'auteur de ce roman est énormément apprécié par Julie.*

En (11b) la substitution synonymique simple est suivie d'une opération indépendante de passivisation ( $X admire Y \rightarrow X apprécie Y \rightarrow Y est apprécié par X$ ) ; nous donnons dans ce cas un point LS et un point Synt.

Certaines substitutions lexicales impliquent des restructurations syntaxiques obligatoires au niveau de la SSyntP ; par exemple, la substitution lexicale *donner un conseil* ~ *conseiller* (12a-b) implique la fusion de deux nœuds en un seul dans la SSyntP (nous attribuons un point LS).

- (12) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*  
 b. *Le professeur a bien conseillé l'étudiant.*

La substitution *bon* ~ *bien* est déclenchée automatiquement par l'opération précédente : l'adjectif *bon* qualifie le nom *conseil* tandis que l'adverbe *bien* qualifie le verbe *conseiller*. Nous considérons cette substitution comme étant automatique (cf. *opération automatique*, Ch-2, 3.4) ; par conséquent, nous n'y attribuons pas de points. Les SSyntP pour les phrases (12a-b) sont présentées dans la Figure 6.

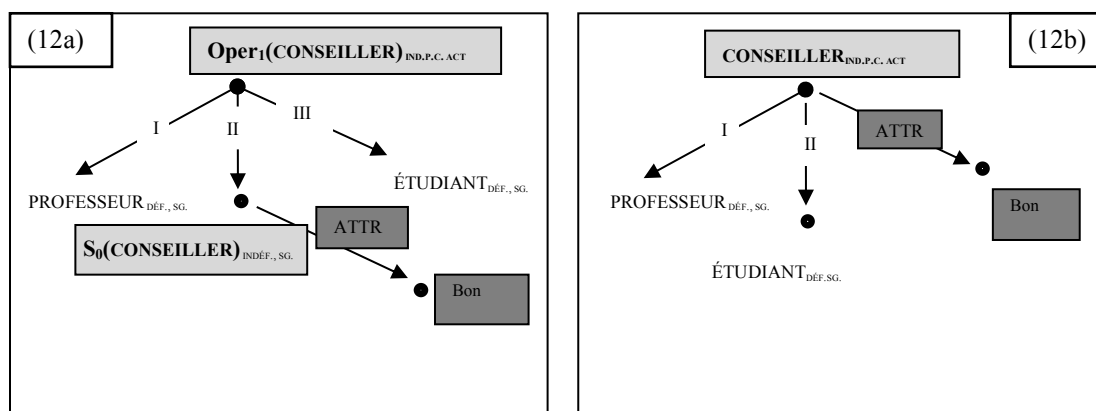


Figure 6 Structures syntaxiques profondes des phrases (12)

Dans le cas des paraphrases défectueuses, nous attribuons des points pour les opérations paraphrastiques correctement effectuées.

- (13) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
 b. *\*Marc demandait plusieurs questions au professeur de français.*

En (13b), nous attribuons un point LS pour la substitution lexicale impliquant les différentes valeurs de la FL Magn<sup>quant</sup>(QUESTION) : *beaucoup de* [questions] ~ *plusieurs* [questions]. En revanche, aucun point n'est attribué pour la substitution *avoir* [des questions] ~ *\*demander* [des questions] : il s'agit d'une valeur erronée pour le verbe support Oper<sub>1</sub>(QUESTION).

Le Tableau 4 ci-dessous illustre l'attribution des points pour les phrases analysées (8-13).

	P	'P	Sém	LS	Synt	Remarques
8b	1			1		énormément ~ considérablement (FL Magn : LS)
9b	1			4		professeur ~ enseignant (QSyn : LS), bon ~ judicieux (FL Bon : LS), donner un c. ~ offrir un c. (FL Oper <sub>1</sub> : LS), étudiant ~ disciple (QSyn : LS)
10b	1		1	2	2	avoir des questions ~ répondre aux questions (inférence : Sém), beaucoup de q. ~ nombreuses q. (FL Magn : LS), avoir des q. ~ poser des q. (FL Oper <sub>1</sub> : LS), que Marc pose : (relativisation : Synt), lui pose (pronominalisation : Synt)
11b	1			1	1	X admire Y → X apprécie Y (QSyn : LS) → Y est apprécié par X (passivisation : Synt)
12b	1			1		donner un c. ~ conseiller (fusion : LS), un bon c. ~ bien conseiller (automatique : pas de points)
13b		1		1		*demander des questions (au lieu de « poser des questions : 'P), *toujours (ordre incorrect), beaucoup de q. ~ plusieurs q. (FL Magn : LS)

Tableau 4 Illustration d'attribution des points aux paraphrases du corpus

### 2.2.2.2 Mesure de la diversité de moyens paraphrastiques

Le deuxième axe d'analyse de paraphrases a trait à la diversité de moyens paraphrastiques utilisés par les participants. Nous voulions déterminer en quoi les LN et les LNN sont différents dans le choix des moyens paraphrastiques sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques.

La diversité lexicale est définie comme « the variety of active vocabulary deployed by a speaker or writer » (Malvern & Richards, 2002 : 87, cité dans Milton 2009 : 125). Il s'agissait de déterminer combien de synonymes Syn(L) ou de réalisations équivalentes pour une fonction lexicale les participants de chaque groupe avaient proposés. Pour

ce faire, nous avons noté toutes les substitutions lexicales pour une lexie donnée proposées par l'ensemble des participants du groupe. Par exemple, pour remplacer le verbe *analyser* les LN ont proposé les six quasi-synonymes suivants : *décoder, déchiffrer, observer, rendre compte (de), décortiquer, disséquer* tandis que les LNN n'en ont proposé que deux : *examiner* et *étudier*.

Nous avons procédé de la même manière pour décrire la diversité des moyens sémantiques. Par exemple, les LN ont substitué à l'expression *bien analyser* six expressions différentes, en appliquant les opérations de remplacement et de décomposition sémantiques : *être en mesure d'analyser, réussir l'analyse, décortiquer avec succès, savoir décoder, bien comprendre, ne pas avoir de difficulté à analyser*. Les LNN, quant à eux, en ont proposé cinq : *bien analyser ~ avoir du succès à analyser, pouvoir analyser, être capable d'analyser, bien comprendre, réussir l'analyse*. Des variations mettant en jeu l'opération sémantique d'inférence sont illustrées en (14).

- (14) a. *Le professeur a **donné un bon conseil** à l'étudiant. ~*  
 b. *Le professeur **a aidé** l'étudiant **par ses conseils**.*  
 c. *Le professeur **a rendu service** à l'étudiant en lui donnant un bon conseil.*  
 d. *L'étudiant a **reçu, sous forme de conseil, l'aide** du professeur.*

Le lien d'inférence entre *X donne un bon conseil à Y ~ X aide Y par un conseil* est exprimé en (14b-d) de trois façons : *X aide Y par ses conseils, X rend service à Y, en donnant un bon conseil* et *Y reçoit, sous forme de conseil, l'aide de X*.

Enfin, nous avons noté les réalisations différentes de restructurations syntaxiques retrouvées dans les deux corpus.

- (15) a. *Natalie a analysé correctement cette phrase difficile.*  
 b. *Natalie a analysé cette phrase difficile **correctement**.*  
 c. *Cette phrase difficile **a été analysée correctement** par Natalie.*

- d. *Cette phrase est difficile, **mais** Natalie l'a analysée correctement.*
- e. ***Bien que cette phrase ne soit pas facile**, Natalie a su la décoder adéquatement.*
- f. *L'analyse **que Natalie a proposée** pour cette phrase complexe **est juste**.*

Ainsi, pour paraphraser la phrase de départ en (15a), les LN ont utilisé les opérations suivantes : changement de l'ordre linéaire en (15b), passivisation en (15c), restructuration globale en (15d-e) et restructuration (semi-)locale en (15f). De plus, ils ont proposé encore quatre variantes différentes de paraphrases syntaxiques avec des conjonctions de subordination *malgré que, même si et lorsque*. Au total, les LN ont proposé 10 réalisations syntaxiques différentes pour la phrase en (15a).

En ce qui concerne les LNN, ils ont aussi utilisé une gamme assez large d'opérations syntaxiques (en faisant certaines erreurs). Par exemple, les LNN ont proposé des paraphrases (15b-c), tout comme les LN. De plus, ils ont utilisé des restructurations mettant en jeu la coordination (16a) et la relativisation (16c).

- (16) a. *Natalie a eu de la difficulté avec cette phrase, **mais elle \*était capable de l'analyser** correctement.[visé : a été capable]*
- b. *Natalie n'a pas fait de fautes **quand elle a analysé** cette phrase difficile.*
- c. *La phrase **que Natalie a correctement \*analysé** était difficile.[visé : analysée]*

En tout, les LNN ont utilisé 7 variantes syntaxiques différentes pour reformuler la phrase en (15a).

Pour chaque réalisation différente un point a été attribué. Par exemple, pour les quasi-synonymes du verbe *analyser*, énumérés ci-dessus, nous avons noté 6 points dans la colonne « moyens lexico-syntaxiques » pour le corpus LN et 2 points pour le corpus LNN. De la même façon, nous avons noté les points pour les expressions différentes ré-



sultant des applications d'opérations sémantiques et syntaxiques. Nous les présentons d'une façon sommaire dans le Tableau 5.

	Moyens LS	Moyens Sém	Moyens Synt
Corpus des locuteurs natifs	6	6	10
Corpus des locuteurs non natifs	2	5	7

*Tableau 5 Illustration du codage de moyens paraphrastiques*

De cette façon, nous avons calculé le nombre d'occurrences différentes de moyens paraphrastiques sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques dans chaque corpus, ce qui nous a permis de comparer la diversité de moyens paraphrastiques des deux groupes. Nous ne pouvons pas parler ici de la diversité de moyens paraphrastiques d'un individu vu que les variantes enregistrées reflètent la production du groupe entier. Le même commentaire s'applique à la sophistication lexicale dans la sous-section suivante. Les résultats de cette comparaison sont présentés dans la section 3.2.4.

### **2.2.2.3 Mesure de la sophistication lexicale**

Selon Laufer & Nation (1995 : 316), l'apprenant qui a une bonne connaissance de la langue utilise souvent les lexies peu fréquentes.

Higher-level learners will have progressed to learning higher proportions of infrequent vocabulary and will, as a consequence, use this resource in speech or writing. A measurement of lexical sophistication, the proportions of low frequency words in a text, should, in theory, give an indication of the amounts of the productive vocabulary a learner has in his or her lexicon. (Milton 2009 : 131)

Bien qu'on s'attende à l'utilisation accrue des lexies moins fréquentes avec le développement de la compétence lexicale, les études portant sur la profondeur de la connaissance lexicale, et, plus précisément, sur la connaissance des collocations, montrent que les étudiants avancés évitent d'utiliser des lexies peu fréquentes (Granger 1998, Jaglinska 2006, Leśnewska 2006). Par exemple, ces apprenants ont tendance à surutiliser des collocatifs

qu'ils connaissent bien, que Jaglinska (2006, cité dans Bolly 2011 : 100) appelle *phrasal teddy bears*, de peur de faire une gaffe dans la production langagière. Selon Jaglinska (2006), il y a une corrélation régressive entre l'acquisition de la compétence phraséologique et la diversité lexicale du vocabulaire des apprenants avancés ; alors que ces derniers utilisent progressivement plus de collocations, leur répertoire lexical ne devient pas plus riche. Ces apprenants préfèrent des collocatifs de haute fréquence (Leśnewska 2006, Granger 1998).

Nous avons voulu déterminer dans quelle mesure les LN et les LNN utilisent les lexies de fréquences différentes dans la production des paraphrases. Milton (2009) explique qu'il n'y a pas de règle absolue qui décide où se trouve la frontière entre les mots fréquents et peu fréquents. Des listes de fréquence compilées à partir des corpus de plusieurs millions de mots existent en anglais et servent à tester l'étendue du vocabulaire réceptif d'un apprenant (Nation & Beglar 2007). Pour l'anglais il y a consensus sur le fait qu'au-delà des deux premiers milliers les mots doivent être considérés comme peu fréquents (Milton 2009 : 131). En appliquant ce critère au français, nous pouvons calculer les mots fréquents et peu fréquents dans les productions de nos participants.

Nous avons utilisé le logiciel *Vocabprofile*<sup>23</sup> qui s'est avéré un outil fiable pour distinguer les niveaux de compétence langagière en français au niveau avancé (Ovtcharov *et al.* 2006). Ce logiciel mesure la fréquence des mots dans un texte en les répartissant en quatre zones de fréquence lexicale :

---

<sup>23</sup> Ce logiciel peut être consulté en ligne à l'adresse suivante : [www.lextutor.ca](http://www.lextutor.ca). Nous en avons utilisé la version expérimentale 7.3. Les listes de fréquence en français ont été compilées par T. Selva (KU, Louvain) sur la base du corpus Verlinde & Selva (2001) contenant plus de 50 millions de mots et par G. Jones & R. Goodfellow (Open U, UK) (cf. Jones 2001) et adaptées pour le Web par Tom Cobb (UQAM, Canada).

- (1) zone K1 : la liste des 1000 mots les plus utilisés de la langue (premier millier)
- (2) zone K2 : la liste des mots de 1001 à 2000 (deuxième millier)
- (3) zone K3 : la liste des mots de 2001 à 3000 (troisième millier)
- (4) zone MHL : les mots qui n'apparaissent dans aucune des listes précédentes (la zone des mots hors liste)

Les mots contenus dans les zones de fréquence sont groupés en familles morphologiques. Autrement dit, quand nous parlons du premier millier des mots les plus fréquents, on sous-entend les mille premières familles de mots avec leurs formes dérivées et leurs formes fléchies. Par exemple, *analyse*, *analyser*, *analysé*, *analysent* sont considérés comme une seule famille morphologique (angl. *family*).

Le *Vocabprofile* n'évalue pas la profondeur de la connaissance lexicale, soit l'emploi correct des unités lexicales selon leur combinatoire, mais il nous donne des indications sur l'étendue de la connaissance lexicale de l'apprenant, soit le nombre des lexies qu'il utilise. Les résultats d'analyse sur le corpus L1 et L2 sont indiqués dans la section 3.2.5.

#### **2.2.2.4 Analyse des paraphrases comportant des erreurs**

Dans cette section, nous passons en revue les erreurs linguistiques relevées dans les corpus LN et LNN et en proposons une typologie.

##### **2.2.2.4.1 Généralités**

Nous adoptons la définition d'erreur linguistique d'Anctil (2010 : 70) : « Erreur linguistique : forme linguistique ou combinaison de formes linguistiques qui diffère de ce qu'un locuteur expert aurait selon toute probabilité produit dans un même contexte de production ». Le locuteur expert ici est un locuteur natif ayant une très bonne maîtrise de la

langue, c'est-à-dire qu'il maîtrise les règles de grammaire et possède un vocabulaire précis et étendu (Anctil 2010 : 68-69).

L'analyse des erreurs a été effectuée en consultation avec trois locuteurs natifs du français pouvant être considérés comme locuteurs experts. Nous avons consulté également les dictionnaires (*Le Petit Robert* et *Le Multidictionnaire*). Enfin, l'usage de certaines expressions a été vérifié sur Internet à l'aide du moteur de recherche Google, en prenant en compte le nombre d'occurrences trouvées.

Plusieurs études ont porté sur l'analyse et la classification des erreurs en L1 et en L2, entre autres, Perdue (1980), Porquier (1977), Granger & Monfort (1994). Nous nous intéressons particulièrement aux typologies d'erreurs lexicales proposées dans la TST : Hamel & Milićević (2007), Anctil (2005) et Anctil (2010). Ces typologies ont en commun le fait qu'elles se font selon les trois axes suivants : signifiant, signifié et la combinatoire restreinte d'une lexie (*syntactique* en termes de Mel'čuk 1997).

Note terminologique sur *le syntactique* :

La TST ajoute aux *signifié/signifiant* du signe linguistique saussuriens une troisième composante qu'on appelle *combinatoire restreinte d'un signe linguistique* (ou le *syntactique*). La combinatoire restreinte d'un signe linguistique est « l'ensemble des contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié, ni de son signifiant » (Polguère 2008b : 40).

La combinatoire lexicale restreinte d'une lexie contrôle, notamment, ses collocations. Par exemple, on peut combiner la lexie CHANCE avec les adjectifs *mince* et *minime* pour exprimer le sens 'non intense' ; pour exprimer le même sens auprès de la lexie CRAINTE il faut utiliser, entre autres, les adjectifs *léger* et *vague* (*une mince chance, une légère crainte*, mais pas *\*une mince crainte*). Pour référer à la combinatoire lexicale restreinte de L nous parlerons de la *cooccurrence lexicale* de L.

La combinatoire syntaxique restreinte contrôle aussi le comportement syntaxique d'une L donnée, plus précisément, le *régime* de L. Par exemple, pour la lexie ADMIRATION (admiration de X devant Y pour Z) l'ASyntP II, correspondant à Y, peut être introduit au niveau syntaxique de surface par des prépositions suivantes : [l'admiration] *de* N, [l'admiration] *pour* N, [l'admiration] *devant* N, [l'admiration] *envers* N (ex. *l'admiration des <pour les> tableaux anciens, l'admiration pour <envers> Jacques, l'admiration devant le succès de Jacques*). Pour référer à la combinatoire syntaxique restreinte nous parlerons de la *cooccurrence syntaxique* de L.

En reprenant la typologie d'erreurs lexicales d'Anctil (2010) pour mener notre analyse d'erreurs, nous y avons apporté quelques modifications. Nous avons regroupé les erreurs

en quatre types : erreurs sémantiques, lexicales, syntaxiques et morphologiques. Pour chaque exemple d'erreur nous donnons entre parenthèses l'expression visée.

#### 2.2.2.4.2 Erreurs des locuteurs non natifs

### 1. Erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques représentent souvent une tentative échouée d'utiliser la décomposition sémantique ; elles sont les moins fréquentes de toutes les erreurs.

- (17) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*  
b. [par rapport à (17a)] *Le professeur a dit <sup>?</sup>des mots qui \*a beaucoup aidé l'étudiant.*  
c. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*  
d. [par rapport à (17c)] *Natalie a analysé cette \*phrase du niveau supérieur d'une manière correcte.*

Plus exactement, il s'agit de décompositions sémantiques maladroites, comme en (17b) et en (17d). La façon de rendre le sens de départ n'est pas idiomatique. En (17d) l'expression \**phrase du niveau supérieur* est utilisée pour rendre le sens 'phrase difficile'; l'expression visée serait *le niveau de difficulté que présente la phrase est élevé*.

### 2. Erreurs lexicales

Les erreurs lexicales se subdivisent en deux types majeurs : les erreurs de dérivation sémantique (au sens large, incluant les synonymes, les antonymes et les conversifs) et les erreurs de cooccurrence. Ces dernières se subdivisent en erreurs de cooccurrence lexicale et en erreurs de cooccurrence syntaxique.

#### 2-1) Erreurs de dérivation sémantique

##### -Choix d'un nom actantiel inapproprié

- (18) a. [\*En concernant cette phrase compliquée], *Natalie est une bonne \*analysateure.*  
b. *Le professeur de français est \*récipient* [\*d'une grande nombre de

questions venant de Marc].

- c. *L'auteur de ce roman historique est une \*fascination de Julie. [visé : un idole]*

En (18a), le nom dénotant le premier actant d'ANALYSE ('celui qui analyse', c'est-à-dire S<sub>1</sub>) n'existe pas en français dans le sens visé. Le nom *analyste* désigne un spécialiste d'un type d'analyse, comme *mathématicien analyste* ou *analyste financier*. Il peut également désigner une personne habile en matière d'analyse psychologique ou en psychanalyse<sup>24</sup>. De même, le nom pour désigner la personne à qui on pose des questions (18b) n'existe pas en français, *récepteur* réfère à un ustensile. En (18c) il s'agit du nom erroné pour le deuxième actant de la lexie ADMIRATION, 'celui qu'on admire', où S<sub>2</sub>, Y est l'idole <source d'admiration> de X.

#### -Substitution synonymique inappropriée

En (19a), il s'agit du choix incorrect d'un synonyme et en (19b), d'un terme générique.

- (19) a. *Natalie a réussi l'analyse de cette phrase \*exigeante. [visé : compliquée]*  
b. *Le théâtre est \*le chose qui excite Paul. [visé : une activité qui passionne]*

## 2-2) Erreurs de cooccurrence lexicale : erreurs de collocation

### -Mauvaise valeur d'un verbe support (20a-e)

- (20) a. *Marc \*est toujours plein de questions pour le professeur de français. [visé : a]*  
b. *Julie \*porte une très grande admiration pour l'auteur de ce roman historique. [visé : a]*  
c. *Le professeur a \*provisé l'étudiant avec une bonne recommandation [visé : a donné une recommandation ]*  
d. *Marc \*demande beaucoup de questions au professeur de français [visé : pose]*  
e. *L'étudiant a \*pris un bon conseil du professeur. [visé : a reçu]*

### -Mauvaise valeur d'un verbe causatif (21)

- (21) *Le théâtre \*donne de l'enthousiasme à Paul.*

---

<sup>24</sup> Selon *Le Petit Robert*.

[visé : *suscite* <*provoque*>]

#### -Mauvaise valeur d'un intensificateur (22a-b)

- (22) a. *Julie est une ?énorme admiratrice de l'auteur de ce roman.* [visé : *fervente* <*grande, fidèle*> |antépos]  
b. *Julie aime \*si tant cet auteur* [visé : *énormément, beaucoup, vraiment*]

### 2-3) Erreurs de cooccurrence syntaxique

#### -Erreurs de régime

- (23) a. *L'auteur de ce livre historique \*plaît énormément Julie.* [visé : *plaît à Julie*]  
b. *Elle \*lui admire énormément.* [visé : *elle l'admire ...*]  
c. *L'étudiant a demandé le professeur \*pour l'aide.* [visé : *a demandé l'aide du professeur*]  
d. *Paul se passionne beaucoup \*par le théâtre.* [visé : *se passionne pour le théâtre*]

En (23), sont illustrées les erreurs de cooccurrence syntaxique restreinte. Il s'agit souvent de l'utilisation d'une préposition régime erronée (23c-d). En (23c) l'apprenant a utilisé la préposition *pour* afin d'introduire l'ASyntS II de *demander*, ce qui est dû au transfert négatif de l'anglais, sa langue maternelle (*to ask for something*). En français, ce verbe prend un complément d'objet direct.

#### -Erreurs de méconnaissance du genre

- (24) *\*un bon recommandation, \*le chose* [visé : *une bonne recommandation, la chose*]

### 3. Erreurs syntaxiques

Nous avons relevé les erreurs syntaxiques de quatre types : (i) ordre des mots incorrect, (ii) omission d'un pronom, (iii) construction passive erronée et (iv) erreur dans la proposition relative.

- (25) *Julie aime l'auteur de ce roman \*beaucoup.* [visé : *Julie aime beaucoup l'auteur...*]

En (25) est illustré le premier type d'erreur.

- (26)            *\*L'analyse de cette phrase difficile, Natalie a bien faite* [visé : *L'analyse de..., Natalie l'a bien faite*]

En (26) la reprise pronominale qui accompagne obligatoirement une dislocation à gauche (faite ici pour des raisons communicatives) n'a pas été effectuée.

Les erreurs dans les constructions passives ont été fréquentes dans le corpus. Elles peuvent être expliquées par les non-correspondances des types de constructions passives en deux langues. Le passif direct (d'un verbe bi-actanciel) met en jeu la permutation des rôles syntaxiques des ASyntP I et II par rapport à leur rôles sémantiques (X=I, Y=II → X=II, Y=I). Dans le passif indirect, qui n'existe pas en français, il s'agit de la permutation de trois actants ; le rôle syntaxique des ASém (X, Y, Z) change comme suit : Z (le troisième actant sémantique) se place en position de sujet syntaxique, X (le premier actant sémantique) occupe la position de complément d'agent et rôle syntaxique de Y (le deuxième actant sémantique) est le complément d'objet direct ; par exemple : *The teacher*<sub>[X=I]</sub> *gave a book*<sub>[Y=II]</sub> *to his student* <sub>[Z=III]</sub>. ~ *The student* <sub>[Z=I]</sub> *was given a book* <sub>[Y=II]</sub> *by his teacher*<sub>[X=III]</sub>. Les deux types du passif anglais (direct et indirect) s'expriment par la construction analytique « *be* + participe passé ». Cette similitude de forme mène à la confusion, car l'apprenant n'est pas conscient de la différence entre les constructions passives en français et en anglais (Doyle 2011 : 66). Les participants de notre étude ont souvent utilisé la construction du passif indirect en français, comme illustré en (27).

- (27)            *Le professeur*<sub>[X=I]</sub> *a donné un bon conseil*<sub>[Y=II]</sub> *à l'étudiant.*<sub>[Z=III]</sub> →  
                  *\*L'étudiant*<sub>[Z=I]</sub> *a été donné un bon conseil*<sub>[Y=II]</sub> *par le professeur.* <sub>[X=III]</sub>



Une autre erreur syntaxique de fréquence élevée, illustrée en (28a-c), consiste en l'utilisation d'un pronom relatif incorrect.

- (28) a. *La façon \*que Natalie a analysé la phrase difficile était correcte.*  
[visé : *dont*]
- b. *Le professeur de français est \*celui que Marc a toujours beaucoup de questions pour.* [visé : *celui pour qui*]
- c. *L'auteur \*dont admire Julie a écrit ce roman historique.*  
[visé : *l'auteur que Julie admire*]

#### 4. Erreurs morphologiques

Enfin, nous avons relevé des erreurs morphologiques de conjugaison verbale (cf. 29).

- (29) *La professeur a dit des mots qui \*a beaucoup \*aider l'étudiant.* [visé : ...*des mots qui ont beaucoup aidé...*]

Pour résumer, nous présentons la typologie des erreurs dans le corpus des LNN dans le

Tableau 6.

Erreurs sémantiques	Erreurs lexicales	Erreurs syntaxiques	Erreurs morphologiques
Erreur de décomposition sémantique	Erreur de dérivation sémantique	Ordre des mots erroné	Erreur de conjugaison verbale
	Choix du nom actanciel inapproprié	Omission d'un pronom	
	Substitution synonymique inappropriée	Erreur dans la construction passive	
	Erreur de la combinatoire restreinte	Erreur dans la proposition relative	
	Erreurs de cooccurrence lexicale		
	Mauvaise valeur pour le collocatif		
	Erreurs de cooccurrence syntaxique		
	Erreurs de régime		
	Erreurs de méconnaissance du genre		

Tableau 6 Typologie d'erreurs du corpus LNN

L'analyse quantitative pour ces types d'erreurs se trouve dans la section 3.2.6.1.

#### 2.2.2.4.3 Erreurs des locuteurs natifs

Les erreurs relevées des LN sont de trois types : les erreurs sémantiques, lexicales et syntaxiques. Les erreurs sémantiques sont très rares et constituent surtout des décompositions maladroites.

- (30) a. *Julie adore l'écrivain ? qui a fait ce roman historique.*  
b. *Natalie a bien compris cette \*phrase de haut niveau.*

Dans (30a), il y a un ajout redondant de *qui a fait* décrivant l'activité de l'écrivain. Il est possible que le locuteur ait utilisé cette expression afin d'éviter *\*écrivain de ce roman*. L'exemple (30b) est similaire à l'exemple (17d) dans le corpus des LNN, indiqué plus haut.

Les erreurs lexicales sont les plus courantes. Le premier type d'erreur lexicale est la substitution synonymique inappropriée.

- (31) *auteur de ce roman historique ~ \*écrivain de ce roman historique*

En (31) il s'agit d'une mauvaise substitution synonymique pour S<sub>1</sub> de ROMAN. ÉCRIVAIN est 'personne X qui écrit de façon professionnelle des œuvres littéraires Y'. Y (résultat de l'activité d'écriture) est inexprimable auprès de la lexie ÉCRIVAIN : *\*écrivain de ce roman* ; c'est ce qui rend inacceptable la substitution *auteur du roman ~ \*écrivain du roman*. Avec 8 occurrences, cette erreur est assez répandue dans les productions des LN. Elle l'est aussi dans le corpus des LNN : 5 occurrences.

Le deuxième type d'erreur lexicale est l'erreur de collocation, illustrée en (32).

- (32) a. *Marc pose toujours beaucoup de questions au professeur de français.*  
b. *Le professeur de français ? reçoit toujours beaucoup de questions de la part de Marc.*

En (32b) l'expression *recevoir des questions* n'est pas bien choisie dans le contexte d'une salle de classe. L'expression *recevoir des questions* est utilisée plutôt quand on écrit,

alors que dans notre situation les étudiants posent des questions au professeur oralement. Ici on peut parler du déplacement d'usage : une expression acceptable dans un contexte devient inappropriée dans un contexte différent. La paraphrase en (32b) est assez fréquente dans le corpus des LN (8 occurrences) et elle est présente dans le corpus des LNN (3 occurrences). Nous avons relevé également quelques valeurs erronées pour les verbes supports Oper<sub>1</sub>. Par exemple, *X \*possède <\*démontre> beaucoup d'admiration pour Y* au lieu de *X a/éprouve/ressent beaucoup d'admiration pour Y*. Cependant, ce type d'erreurs est très rare chez les LN.

En ce qui concerne les erreurs syntaxiques et morphologiques, il n'y en avait presque pas dans le corpus des LN, sauf quelques cas d'omission d'un élément obligatoire de la phrase, comme en (33), où il manque le complément d'objet direct. Nous attribuons ces erreurs à l'inattention des sujets.

(33) *\*Natalie a correctement analysé malgré le niveau de la difficulté de la phrase.*

Les types d'erreurs des LN sont résumés dans le Tableau 7.

Erreurs sémantiques	Erreurs lexicales	Erreurs syntaxiques
Erreur de décomposition sémantique	Erreur de dérivation	Omission d'un élément obligatoire de la phrase
	Substitution synonymique inappropriée	
	Erreur de collocation	
	Usage inapproprié d'un collocatif	

Tableau 7 Typologie d'erreurs du corpus LN

L'analyse quantitative pour ces types d'erreurs peut être trouvée à la section 3.2.6.2. Passons maintenant aux résultats de test d'aptitude à paraphraser.

### 3 RÉSULTATS DU TEST D'APTITUDE À PARAPHRASER

Dans cette section, nous présentons les résultats des trois parties du test. Rappelons que la première partie du test a servi à choisir les participants du même niveau de compétence langagière. La deuxième partie du test nous a renseignée sur la connaissance des opérations paraphrastiques par les LN et les LNN. Enfin, la troisième partie a examiné la formation antérieure sur la paraphrase reçue par les répondants.

En ce qui concerne le test de paraphrasage, il s'agit de présenter les résultats quantitatifs du test statistique *The Analysis of Variance* (ANOVA). Nous recourons à ce test afin de comparer les moyennes pour les groupes étudiés. Notre objectif est de vérifier pour quels critères dans la production des paraphrases les deux groupes sont significativement différents. Les résultats des tests nous indiqueront dans quelle mesure la performance des LN dans la production des paraphrases est meilleure de celle des LNN. Plus précisément, nous voulons savoir si les deux groupes diffèrent quant aux opérations paraphrastiques utilisées. De plus, nous identifions les lacunes particulières de nos apprenants quant au paraphrasage.

#### 3.1 Résultats du test à trous

Après avoir administré le test à trous aux apprenants du français L2 de cinq cours de français au niveau universitaire de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années, nous avons constaté que dans chaque cours il y avait des étudiants de niveaux de compétence différents.<sup>25</sup> Au début de l'étude, il y avait 65 participants LNN ; 51 d'entre eux (72 %) ont été classés aux niveaux 3 et 4, les niveaux qui nous intéressaient. De ces 51 productions, nous avons écarté celles

---

<sup>25</sup> (1) FR3351: Introduction à la littérature francophone, (2) FR3320: Phonétique du français, (3) FR4400: Français oral avancé, (4) FR3045: Expression écrite, (5) FR4017: Traduction.

de 9 participants bilingues et celles de 2 participants dont la langue maternelle était autre que l'anglais (allemand et islandais). Le Tableau 8 indique le classement des répondants par niveau de compétences.

Cours de langue	1	2	3	4	5	Total
Total des répondants	16	16	17	5	11	65
Niveau 1	0	0	1	0	0	1
Niveau 2	6	2	4	0	1	13
Niveau 3	10	12	10	2	5	39
Niveau 4	0	2	2	3	5	12
Note moyenne (sur 45)	22,9	26,9	23,9	30,8	27,8	
Médiane	23,5	27,5	24	32	25	
Intervalle	15-31	15-37	12-35	27-33	19-41	

Tableau 8 Résultats du test à trous : apprenants du français L2

Nous avons obtenu le corpus de paraphrases produites par 40 participants dont 30 du niveau 3, caractérisé comme *intermédiaire-avancé* (angl. Intermediate High, score moyen=26 sur 45, intervalle 23-31) et 10 du niveau 4, caractérisé comme *avancé* (angl. Advanced, score moyen=34,4 sur 45, intervalle 32-37).

Puisque ce test a été conçu pour les apprenants (non natifs) du niveau intermédiaire à avancé, son niveau de difficulté est élevé. La moyenne de 62,4 % correspond au niveau 3 (intermédiaire-avancé) d'après la classification de Tremblay (2011).

Note terminologique : *apprenant avancé*

Dans l'étude de Tremblay (2011), les participants placés au niveau *intermédiaire-avancé* ont été surtout des étudiants de 4<sup>e</sup> année d'études et aussi des étudiants de cycles supérieurs. Au niveau *avancé* de l'étude de Tremblay ont été placés uniquement les étudiants des cycles supérieurs et des professeurs de français pour qui cette langue n'est pas leur L1. Cette terminologie ne correspond pas à celle que nous avons utilisée auparavant en décrivant l'apprenant *avancé* et à la terminologie des études qui ont porté sur cet apprenant (cf. Ch.-1, 1.3.1). *Grosso modo*, le niveau *intermédiaire-avancé* décrit dans Tremblay (2011) correspondrait au niveau *avancé* décrit dans Bartning (1997), alors que le niveau *avancé* de Tremblay (2011) correspondrait au niveau *quasi natif* de Bartning (1997). Dans ce qui suit, nous continuerons à utiliser le terme *apprenant avancé* pour notre groupe de participants LNN.

De toutes les productions des LN (n=50), nous avons choisi 40 en nous basant sur le score obtenu pour le test à trous (score moyen=41 sur 45, intervalle 37-45). Le score

moyen des LN est beaucoup plus élevé que celui des LNN (91 % vs 62,4 %). La meilleure note des étudiants du français L2 les plus avancés (82,2 %) correspond à la note la plus basse du groupe francophone. Le Tableau 9 présente les résultats du test des LN et des LNN choisis pour l'étude.

Score du test à trous en pourcentages		Locuteurs non natifs	Locuteurs natifs
	moyenne	62,4	91
	médiane	66,7	91
	intervalle	51,1-82,2	82,2-100

*Tableau 9 Résultats du test à trous en pourcentages : LN vs LNN*

Les productions paraphrastiques de 80 participants choisis ont été analysées selon les critères que nous avons décrits dans la sous-section 2.2.2. Nous en présentons les résultats dans la sous-section suivante.

### **3.2 Résultats du test de paraphrasage**

Nous utilisons l'analyse statistique de variance à un facteur, ANOVA, pour décrire les résultats du test de paraphrasage. Les variables dépendantes sont (i) le nombre de paraphrases produites, (ii) le nombre de paraphrases défectueuses et (iii) les types des opérations paraphrastiques mises en jeu. Notre objectif est de vérifier si oui ou non ces variables dépendantes sont en relation avec la variable indépendante, le groupe langagier (LN vs LNN).

Le test ANOVA consiste à chercher le rapport de la variance entre les groupes (variance inter-groupe) avec la variance à l'intérieur des groupes (variance intra-groupe). L'hypothèse nulle  $H_0$  est l'égalité des moyennes des populations LN et LNN :  $m_1 = m_2$ . Autrement dit, d'après l'hypothèse nulle, les deux groupes ne sont pas significativement différents. Nous choisissons le seuil de signification (risque d'erreur) de 5 %. La valeur de F

critique dans une table de Snedecor avec le seuil de probabilité de 0,05 pour le degré de liberté F (1, 78) est égale à 4,00.

### 3.2.1 Préservation du lien paraphrastique

Nous organisons notre exposé en fonction de nos questions de recherche. Rappelons la question de recherche 1:

*Est-ce que les LN et les LNN sont significativement différents quant à la préservation du lien paraphrastique ? En d'autres termes, maîtrisent-ils de la même façon le concept de paraphrase ?*

Nous avons calculé le nombre de paraphrases en additionnant les paraphrases et les paraphrases défectueuses (P + ?P) produites par participant. Ces données sont présentées Tableau 10.

	(P + ?P)	nonP
Locuteurs natifs	570	30
Locuteurs non natifs	507	76
Différence significative entre les deux groupes ?	Oui	

Tableau 10 Nombre de paraphrases et de non-paraphrases : LN vs LNN

La Figure 7 présente les données du Tableau 3 en pourcentages.

Les locuteurs non natifs n'ont pas pu proposer 3 reformulations par phrase ; ils ont produit en tout 583 phrases dont 76 n'étaient pas sémantiquement équivalentes. Parmi toutes les phrases produites, il y avait 95 % de paraphrases dans le groupe LN et 87 % de paraphrases dans le groupe LNN.

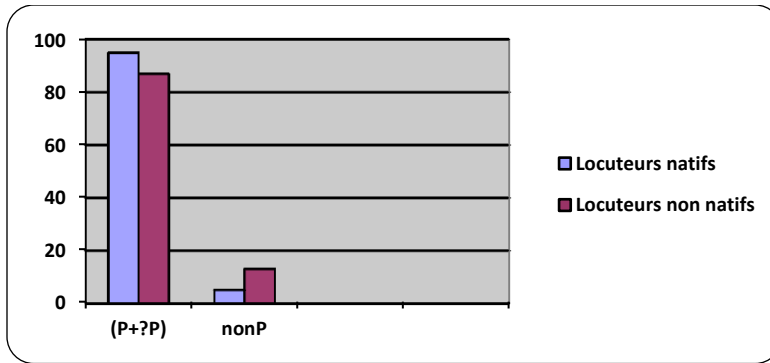


Figure 7 Taux de paraphrases et de non-paraphrases dans les corpus LN et LNN

Pour l'analyse statistique, la variable dépendante est le nombre de paraphrases produites (P+ ?P).

**Résultat :** le test ANOVA montre qu'il y a une différence significative entre les groupes ( $F(1, 78) = 13,239, p < ,001$ ) en ce qui concerne la production des paraphrases vs non-paraphrases.

Il est possible de calculer la taille de l'effet (J. Cohen 1988)  $Eta^2$  pour ANOVA afin de voir si la différence entre les groupes est grande. La statistique  $Eta^2$  ( $\eta^2$ ) est calculée à partir des éléments déjà connus : il faut diviser la somme des carrés inter-groupe par la somme totale des carrés. On obtient la valeur de  $\eta^2$ , qui s'interprète de la manière indiquée dans le Tableau 11 (Kinnear & Gray 2008 : 259).

Taille de l'effet (d)	$Eta^2$	Taille de l'effet
$0,2 \leq d < 0,5$	$0,1 \leq \eta^2 < ,06$	Effet de petite taille
$0,5 \leq d < 0,8$	$,06 \leq \eta^2 < ,14$	Effet de taille moyenne
$d \geq 0,8$	$\eta^2 \geq ,14$	Effet de grande taille

Tableau 11 Taille de l'effet de Cohen avec les valeurs équivalentes de  $Eta^2$

Pour la première mesure, soit la production des paraphrases vs non-paraphrases, nous observons la différence significative entre les groupes avec l'effet de taille moyenne ( $\eta^2=0,13$ ).



### 3.2.2 Correction formelle

Rappelons la question de recherche 2:

***Est-ce que les groupes LN et LNN sont significativement différents du point de vue de la production de paraphrases grammaticalement et stylistiquement correctes ?***

Pour répondre à cette question, nous avons calculé le nombre de paraphrases correctes (P) par rapport au nombre des paraphrases défectueuses (<sup>?</sup>P). Les apprenants du français L2 ont produit beaucoup de paraphrases comportant des erreurs. Le Tableau 12 indique le total des phrases correctes et des phrases érronées pour les corpus LN et LNN.

	Nombre de P	Nombre de <sup>?</sup> P
Locuteurs natifs	530	40
Locuteurs non natifs	330	177

Tableau 12 Paraphrases correctes et défectueuses dans les corpus LN et LNN

La Figure 8 présente les pourcentages de phrases de chaque type. Le taux de <sup>?</sup>P pour LNN est de 35 % et pour LN est de 7 %.

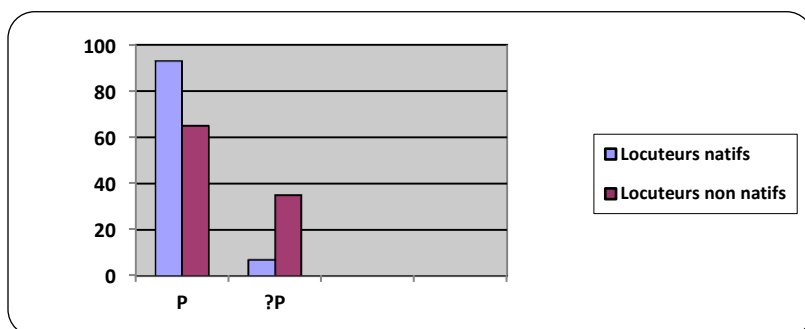


Figure 8 Taux de paraphrases correctes et défectueuses : LN vs LNN

Nous avons calculé la proportion des paraphrases correctes par rapport à toutes les paraphrases produites :  $P/(P+ ?P)$ , ce qui constitue la variable dépendante pour ce test. Les résultats du test ANOVA montrent une différence significative par rapport à cette mesure ( $F(1, 78) = 83,881, p <,001, \eta^2 = 0,52$ ). La statistique  $\eta^2$  indique que la différence entre les groupes est grande (effet de grande taille de J. Cohen 1988).

**Résultat :** pour le critère de correction formelle dans la production de paraphrases les groupes LN et LNN se distinguent très significativement.

### 3.2.3 Types d'opérations paraphrastiques mises en jeu

Rappelons la question de recherche 3 :

*En quoi les opérations paraphrastiques utilisées par des apprenants L2 sont-elles différentes de celles utilisées par des locuteurs natifs ?*

Cette question a quatre sous-questions. Nous avons étudié l'utilisation de 4 types majeurs d'opérations paraphrastiques : opérations utilisées pour produire des paraphrases extralinguistiques, des paraphrases sémantiques, des paraphrases lexico-syntaxiques et des paraphrases syntaxiques.

(a) *Opérations utilisées pour produire des paraphrases extralinguistiques*

La variable dépendante est le nombre d'opérations paraphrastiques utilisées pour produire des paraphrases extralinguistiques (cf. Ch.-2, 3.3.2.1) par participant. Les résultats du test ANOVA montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes ( $F(1, 78) = 3,113, p = ,078$ ). La valeur de P étant largement supérieure au seuil de signification 0,05 et la valeur de F étant moindre que la valeur critique, nous conservons l'hypothèse nulle.

**Résultat :** les deux groupes ne diffèrent pas significativement en ce qui concerne l'utilisation d'opérations pour produire les paraphrases extralinguistiques.

(b) *Opérations utilisées pour produire des paraphrases sémantiques*

La variable dépendante est le nombre d'opérations paraphrastiques utilisées pour produire des paraphrases sémantiques.

**Résultat :** le deux groupes diffèrent significativement ( $F(1, 78) = 12,098, p < ,005, \eta^2 = 0,13$ ), avec l'effet de taille moyenne.

(c) *Opérations utilisées pour produire des paraphrases lexico-syntaxiques*

La variable dépendante est le nombre d'opérations lexico-syntaxiques effectuées par participant. Les résultats du test statistique montrent une différence très significative entre les deux groupes ( $F(1, 78) = 38,149, p < ,001, \eta^2 = 0,33$ ). La valeur de P étant nettement inférieure au seuil de signification 0,05 et la valeur de F étant largement supérieure à la valeur critique, nous rejetons l'hypothèse nulle.

**Résultat :** les deux groupes diffèrent significativement avec l'effet de grande taille en ce qui concerne l'utilisation d'opérations lexico-syntaxiques.

(d) *Opérations utilisées pour produire des paraphrases syntaxiques*

La variable dépendante est le nombre d'opérations syntaxiques effectuées par participant. Le test ANOVA a montré une différence non significative entre les moyennes des groupes LN et LNN ( $F(1, 78) = ,017, p = ,896$ ). La valeur de P étant largement supérieure au seuil de signification 0,05 et la valeur de F étant moindre que la valeur critique, on conserve l'hypothèse nulle.

**Résultat :** les deux groupes ne diffèrent pas significativement par leur recours aux opérations paraphrastiques syntaxiques.

Pour résumer, le nombre total d'application d'opérations paraphrastiques différentes relevées est 1510. Les francophones ont effectué beaucoup plus d'opérations (n=925) que les apprenants du français L2 (n=585). En examinant le taux de chaque type d'opérations paraphrastiques dans les corpus, nous remarquons que les LN ont devancé les LNN dans tous les types d'opérations paraphrastiques à l'exception du type syntaxique. Les apprenants du français L2 utilisent plus souvent les opérations syntaxiques (26,3 %) que les

francophones (16,5 %). Ces données en pourcentages et en nombres sont présentées dans le Tableau 13.

Type d'opération paraphrastique	Extralinguistiques	Linguistiques			Total
		Sém	Lex-Synt	Synt	
Locuteurs natifs	19 (2 %)	144 (15,5 %)	607 (66 %)	155 (16,5 %)	925 (100 %)
Locuteurs non natifs	7 (1,2 %)	85 (14,5 %)	338 (58 %)	155 (26,3 %)	585 (100 %)
Total	26	229	945	310	1510
Différence significative entre les groupes ?	Non	Oui	Oui	Non	

Tableau 13 Opérations paraphrastiques : LN vs LNN

La Figure 9 montre les taux de différents types d'opérations paraphrastiques effectuées par les participants des deux groupes.

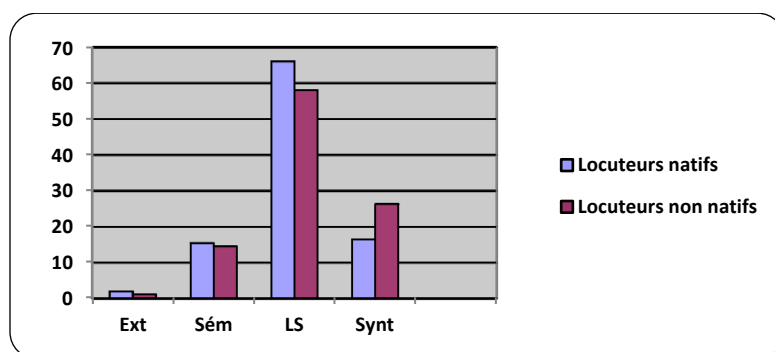


Figure 9 Taux d'opérations paraphrastiques utilisées dans les paraphrases : LN vs LNN

### 3.2.4 Diversité de moyens paraphrastiques

Rappelons la question de recherche 4 :

*Est-ce que la diversité de moyens paraphrastiques utilisés par les LN est plus grande que celle des moyens utilisés par les LNN ?*

Il s'agit ici des données cumulatives, valables pour l'ensemble des groupes. Par conséquent, il est impossible de comparer les productions individuelles des participants en utilisant un test statistique. Des données par P-source pour le corpus LN sont présentées dans le Tableau 14 et celles pour le corpus LNN, dans le Tableau 15.

Moyens paraphr.	Paraphrase de la phrase 1	Paraphrase de la phrase 2	Paraphrase de la phrase 3	Paraphrase de la phrase 4	Paraphrase de la phrase 5
Sém	14	6	10	10	9
Lex-Synt	33	39	40	36	33
Synt	11	7	9	3	7

Tableau 14 Corpus LN : diversité de moyens paraphrastiques

Moyens paraphr.	Paraphrase de la phrase 1	Paraphrase de la phrase 2	Paraphrase de la phrase 3	Paraphrase de la phrase 4	Paraphrase de la phrase 5
Sém	15	7	3	6	7
Lex-Synt	16	22	18	28	16
Synt	7	5	5	4	9

Tableau 15 Corpus LNN : diversité de moyens paraphrastiques

Quant aux moyens paraphrastiques sémantiques, nous observons les nombres presque identiques pour les phrases 1, 2 et 5 et une différence saillante pour les phrases 3 et 4, où les LN ont proposé beaucoup plus de variantes. Par exemple, pour la phrase 3 il y a 3 réalisations proposées par les LNN et 10 réalisations proposées par les LN. Les réalisations lexico-syntaxiques sont presque deux fois plus nombreuses dans le corpus LN pour toutes les phrases sauf pour la phrase 4, où les LNN ont proposé à peu près autant de variantes différentes que les LN. Enfin, pour les réalisations syntaxiques, nous observons plus de variantes dans le corpus LNN pour chaque phrase source sauf la phrase 5. Le Tableau 16 résume ces données.

	Sém	Lex-Synt	Synt
Locuteurs natifs	49	181	37
Locuteurs non natifs	38	100	30

Tableau 16 Diversité de moyens paraphrastiques : LN vs LNN

**Résultat** : les LN ont proposé plus de réalisations différentes que les LNN en effectuant des opérations de paraphrasage diverses. La distinction entre les groupes n'est pas très importante pour les réalisations syntaxiques (LN=37, LNN=30) et sémantiques (LN=49, LNN=38), mais elle est saillante pour les réalisations lexico-syntaxiques (LN=181, LNN=100).

En divisant le nombre total de moyens paraphrastiques par le nombre de participants, nous avons obtenu le nombre de variantes proposées en moyenne par participant LN et LNN : 1,23 vs 0,95 pour les moyens sémantiques, 4,52 vs 2,5 pour les moyens lexico-syntaxiques et 0,93 vs 0,75 pour les moyens syntaxiques; cf. la Figure 10.

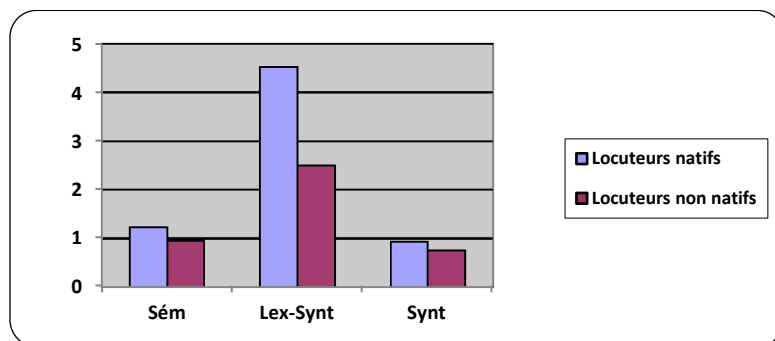


Figure 10 Diversité de moyens paraphrastiques utilisés : LN vs LNN

### 3.2.5 Sophistication lexicale dans les productions paraphrastiques

Nous voulions déterminer dans quelle mesure les LN et les LNN utilisent les lexies peu fréquentes. Nous avons analysé les données des corpus L1 et L2 à l'aide du logiciel *Vocabprofile*, et nous avons relevé dans les paraphrases les mots appartenant à des zones de fréquence différentes (cf. 2.2.2.3 de ce chapitre). Les résultats sont indiqués dans le Tableau 17.

Zone de fréquence	Nombre de mots utilisés	
	Locuteurs natifs	Locuteurs non natifs
Zone K1 : 1-1000	205	191
Zone K2 : 1001-2000	62	52
Zone K3 : 2001-3000	25	12
Zone MHL : mots hors liste	90	56

Tableau 17 Fréquence lexicale dans les productions paraphrastiques (*Vocabprofile*)

Comme on pouvait s'y attendre, les deux groupes de locuteurs ont utilisé presque dans la même mesure les mots de haute fréquence (2000 mots les plus fréquents). Les locuteurs

natifs se sont servis plus de mots rares (hors des premières deux milles) que les locuteurs non natifs (115 vs 68).

**Résultat :** Le niveau de sophistication lexicale, soit la proportion de mots peu fréquents par rapport à la totalité des mots dans le texte, est plus élevée chez les locuteurs natifs (30 % vs 22 %).

### 3.2.6 Résultats de l'analyse des paraphrases contenant des erreurs

#### 3.2.6.1 Erreurs des locuteurs non natifs

Les erreurs sont nombreuses dans le corpus LNN (n=170). Le taux d'erreurs sémantiques et morphologiques est petit (3 % et 5 %), tandis que celui d'erreurs syntaxiques est assez élevé (28 %). Les erreurs lexicales sont les plus nombreuses (64 %). La Figure 11 montre la distribution des erreurs sémantiques, lexicales, syntaxiques et morphologiques dans le corpus.

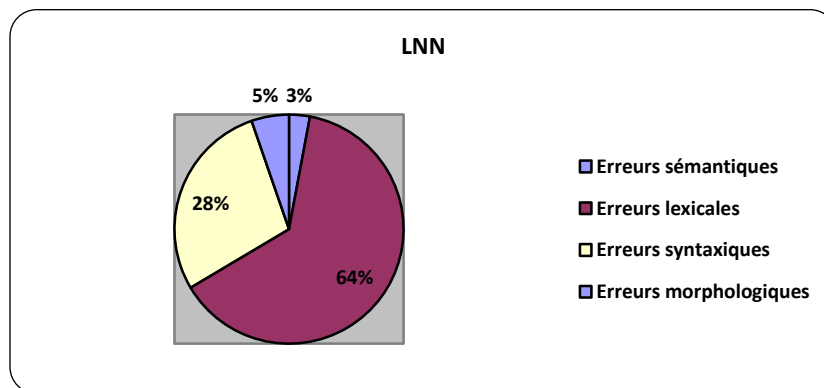


Figure 11 Taux d'erreurs sémantiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques des LNN

La Figure 12 présente les taux d'erreurs lexicales par types. Les erreurs de collocation (57 %) sont à peu près deux fois plus fréquentes que les erreurs de dérivation (30 %). Les erreurs relevant de la combinatoire syntaxique restreinte d'une lexie, comme erreurs d'accord ou de régime, constituent 13 % des erreurs lexicales.

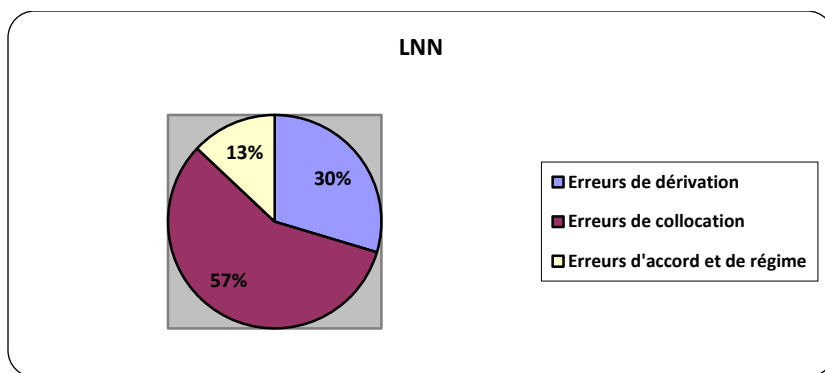


Figure 12 Taux d'erreurs lexicales de types différents chez les LNN

Parmi les erreurs syntaxiques, celles concernant l'ordre des mots sont les plus fréquentes (41 %). Les erreurs dans les constructions passives (21 %) et les propositions relatives (23 %) sont aussi importantes. Les erreurs dues au manque des pronoms constituent 15 %.

### 3.2.6.2 Erreurs des locuteurs natifs

Les erreurs relevées dans le corpus LN ne sont pas nombreuses (n=40). Les erreurs sémantiques et syntaxiques sont très rares (n=3 et n=4, respectivement) ; la plupart des erreurs sont donc du type lexical. Les erreurs de collocation et de dérivation sont réparties d'une façon presque identique ; le Tableau 18 en donne un résumé.

Erreurs sémantiques	Erreurs lexicales	Erreurs syntaxiques
Décomposition maladroite (n=3)	Erreur de collocation (n=19)	Omission d'un élément de la phrase (n=4)
	Erreur de dérivation (n=14)	

Tableau 18 Erreurs des LN

## 3.3 Résultats du sondage sur le paraphrasage

Dans cette sous-section nous présentons les réponses des LNN aux cinq questions du sondage. Ces questions nous ont renseignée sur la formation antérieure quant à la paraphrase reçue par les LNN, ainsi que sur leurs connaissances linguistiques au sujet de la



paraphrase. Puisque l'objet de notre étude est la compétence paraphrastique des apprenants d'une L2, nous n'avons pas posé les questions 1-4 aux LN ; nous leur n'avons demandé que de répondre à la dernière question, concernant la difficulté de la tâche de paraphrasage. Les participants des deux groupes ont noté le temps nécessaire pour effectuer la tâche de paraphrasage.

### **3.3.1 Formation explicite sur la paraphrase**

Les participants qui ont reçu une formation sur la paraphrase en français au niveau universitaire sont au nombre de 10 seulement. Autrement dit, de tous les apprenants du français L2 interrogés, 75 % n'ont pas reçu de formation explicite sur la paraphrase dans les cours de français à l'université. Il s'agit ici clairement d'une lacune flagrante dans les méthodes d'enseignement d'une L2 ; nous y reviendrons dans la Discussion, la sous-section 4 ci-dessous.

### **3.3.2 Définition de la notion de paraphrase proposée par les apprenants**

La moitié des étudiants (n=22) ont donné la définition de la paraphrase dans le sens où nous l'entendons : *reformuler une phrase c'est dire la même chose mais avec vos propres mots* [17\_L2], *dire la même phrase avec une autre méthode* [18\_L2], *expliquer un passage en nos propres mots* [13\_L2], *quand tu gardes la valeur de la phrase en utilisant un ensemble différent de mots* [3\_L2].

Plus d'un tiers d'étudiants (n=15) ont défini la paraphrase comme résumé d'un paragraphe, d'une longue phrase ou d'un texte : *reformuler c'est rendre une longue phrase/paragraphe plus court en gardant le sens* [10\_L2], *faire un texte plus court* [7\_L2], *faire une courte version de la phrase* [28\_L2]. Notons que 8 de ces étudiants ont

dit avoir reçu une formation explicite sur la paraphrase. Cependant, après avoir lu leur définition, on peut supposer qu'en réalité ils ont obtenu cette formation sur les stratégies de résumer un texte.

### 3.3.3 Opérations paraphrastiques

Les étudiants pour qui la paraphrase est une façon de reformuler une phrase en gardant son sens ont indiqué les opérations suivantes : *réorganiser les mots, utiliser des synonymes, changer le sujet ou la perspective* [26\_L2], *utiliser antonymes et synonymes et restructurer la phrase* [30\_L2]. Le plus souvent les étudiants ont proposé la synonymie (= utilisation d'un synonyme) comme stratégie de paraphrasage (n=14). Deux participants ont mentionné la passivisation : *je transforme la voix active en voix passive* [32\_L2]. Un participant a indiqué d'autres opérations possibles : *la nominalisation d'un verbe, je change un adjectif en adverbe*.

Les réponses à la question sur les stratégies paraphrastiques varient en fonction de la définition de la paraphrase donnée par chaque individu. Ainsi, ceux qui pensent que la paraphrase est un résumé, proposent des stratégies liées à l'identification des idées principales et secondaires du texte : *éliminer les exemples, les idées secondaires* [7\_L2], *lire le paragraphe et tirer les idées les plus importantes* [4\_L2], *écrire les choses les plus importantes* [28\_L2], *je fais un résumé, j'écris de manière plus simple ce que j'ai lu* [35\_L2].

Trois participants seulement ont dit qu'ils consultaient un dictionnaire pour paraphraser.

### 3.3.4 Pourquoi utilise-t-on la paraphrase ?

Encore une fois, les participants ont proposé des réponses à cette question en fonction de leur définition du concept de paraphrase. D'une part, ceux qui la considéraient comme un résumé, ont noté surtout son rôle positif dans la compréhension des idées du texte et sa simplification. Plusieurs personnes ont remarqué que grâce à la paraphrase on pouvait éviter le plagiat. Voici quelques réponses : *éviter le plagiat, simplifier les textes* [4\_L2], *pour rendre le texte plus facile, succinct et court pour mieux le comprendre* [7\_L2], *expliquer le point [idée] d'une phrase plus concisément [sic!]*[12\_L2], *pour éviter de toujours utiliser les citations* [30\_L2].

D'autres répondants ont mentionné la diversité et la flexibilité d'expression que la paraphrase permet à un locuteur : *pour améliorer et différencier comment on se communique* [19\_L2], *pour éviter la répétition des mots* [22\_L2], *pour préciser le sens* [29\_L2], *pour être mieux compris, pour reformuler une idée en nos propres mots, pour remplacer un mot qu'on oublie* [40\_L2], *pour s'exprimer de différentes façons et pour éviter la redondance* [32\_L2].

### 3.3.5 Perception de la tâche de paraphrasage

Rappelons la dernière question de recherche, la question 5 :

#### *Quelle est la perception de la tâche de paraphrasage chez les participants ?*

La dernière partie du sondage contenait trois affirmations au moyen desquelles les participants décrivaient leur perception de la tâche de paraphrasage. Nous avons obtenu les réponses des LN et LNN pour cette partie :

a) Dans chaque groupe, 13 participants ont dit que paraphraser n'était ni facile ni difficile. Plus que la moitié des apprenants du français L2 ont indiqué que paraphraser était

difficile (n=23). Seulement 3 personnes ont dit que c'était une tâche facile. En revanche, les francophones ayant trouvé la tâche facile ont été plus nombreux (n=15) que ceux qui l'ont trouvée difficile (n=10).

b) Les LNN et les LN ont été unanimes en répondant à la question sur l'importance de la paraphrase en apprentissage d'une L2. La grande majorité des LNN (n=37) et des LN (n=36) ont signalé qu'il serait utile pour un apprenant d'une L2 d'apprendre à paraphraser. Dans le groupe LN trois participants ont été en désaccord avec cette affirmation et un participant a été neutre. Trois apprenants du français L2 sont restés neutres.

c) Presque tous les participants LNN (n=36) ont indiqué qu'ils aimeraient en apprendre plus sur les stratégies de paraphrasage. Trois personnes ont signalé qu'ils étaient ni d'accord ni en désaccord avec cette affirmation. Seulement un participant a été en désaccord. Dans le groupe LN, presque la moitié du groupe (n=19) ont répondu qu'ils voudraient apprendre des stratégies paraphrastiques. Un tiers de ce groupe a été indifférent et 6 personnes ont été en désaccord.

#### **Résultats :**

- a) 58 % des LNN ont trouvé la tâche de paraphrasage difficile ; ce nombre chez les locuteurs natifs est 25 %.
- b) 93 % des LNN et 90 % des LN ont dit que pour un apprenant d'une langue seconde il serait utile d'apprendre à paraphraser.
- c) La grande majorité des LNN (90 %) et la moitié des LN (48 %) aimeraient apprendre plus sur les stratégies de paraphrasage.

Nous reviendrons à ces résultats dans la section Discussion.

### **3.4 Temps nécessaire pour paraphraser**

Le temps moyen pour compléter la tâche de paraphrasage est presque égal pour les LNN (m=14,6 minutes) et pour les LN (m=14,3 minutes). Nous voulions voir si dans les

groupes il y avait une variabilité importante parmi les participants. La plupart des LN (n=23) et presque la moitié des LNN (n=19) ont mis entre 11 et 15 minutes pour reformuler les 5 phrases proposées. D'autres détails sur le temps de paraphrasage sont indiqués dans le Tableau 19.

	5-10 min	11-15 min	16-20 min	21-25 min	25 min et plus
Locuteurs natifs	6	23	8	1	2
Locuteurs non natifs	12	19	6	0	2

Tableau 19 Temps nécessaire pour la tâche de paraphrasage : LN vs LNN

À partir des données ci-dessus, nous pouvons supposer que les LN et les LNN accordent à peu près le même temps pour produire des paraphrases par écrit. Il faut cependant remarquer que les LNN n'ont pas tous proposé trois paraphrases pour la phrase de départ, ce qui a certainement réduit la durée de leur travail.

#### 4 DISCUSSION

Les résultats de notre étude confirment notre hypothèse de départ, d'après laquelle la compétence paraphrastique des locuteurs natifs est meilleure que celle des apprenants du français L2. Nous avons appris plusieurs faits sur les particularités de la CP chez les LN et les LNN dont nous discuterons dans ce qui suit. Plus précisément, nous traiterons de la préservation du lien paraphrastique, des types de paraphrases utilisés, de la diversité de moyens paraphrastiques et de la correction formelle des paraphrases produites.

Notre première question de recherche concernait la *préservation du lien paraphrastique*. Les deux groupes testés semblent ne pas avoir de difficulté à produire des paraphrases. Dans ce test, il s'agissait des phrases structurellement et lexicalement assez simples, pour lesquelles il y avait beaucoup de reformulations potentielles. Le nombre de phrases sémantiquement équivalentes a été élevé dans les deux corpus (95 % pour les LN

et 87 % pour les LNN). Nous pouvons conclure que les apprenants du français L2, en général, savent produire des paraphrases. Néanmoins, le test statistique ANOVA a montré que, *pour le critère de production de paraphrases par rapport aux non-paraphrases, les groupes L1 et L2 se distinguent significativement avec l'effet de taille moyenne* (J. Cohen : 1988). La production des LNN contient deux fois plus de non-paraphrases que celle des LN (13 % vs 5 %). Par conséquent, *il serait bénéfique pour les apprenants du français L2 avancés de recevoir une formation explicite sur le concept de paraphrase*.

Notre deuxième question de recherche traitait la *correction formelle des paraphrases*. Nous voulions savoir combien de phrases produites étaient grammaticalement et stylistiquement correctes. Évidemment, le corpus LNN contenait un nombre beaucoup plus élevé de paraphrases défectueuses que celui des LN (30 % vs 7 %). Selon le test statistique ANOVA à un facteur, *les deux groupes sont significativement différents pour le critère « correction formelle » avec l'effet de grande taille de Cohen*. Les erreurs des LN étaient surtout d'ordre lexical. Plus exactement, il s'agissait d'un usage incorrect des unités lexicales comme *'recevoir des questions* qui serait appropriée dans la communication écrite plutôt que dans la communication orale.

Les apprenants du français L2 ont commis plusieurs erreurs lexicales (64 %) et syntaxiques (28 %) et peu d'erreurs morphologiques (5 %) et sémantiques (3 %). Ces dernières étaient des décompositions maladroitement. *Les erreurs lexicales sont deux fois plus nombreuses que les erreurs syntaxiques*. Nous attribuons cela au fait que les apprenants avancés possèdent un vocabulaire plus varié et essaient, en paraphrasant, d'utiliser plus de substitutions lexico-syntaxiques. Par conséquent, ils font plus d'erreurs de ce type.

*Parmi les erreurs lexicales des LNN, celles relevant de la combinatoire lexicale et syntaxique restreinte sont les plus répandues.* Nous avons trouvé deux fois plus d'erreurs dans les collocations (n=62) que dans les dérivations sémantiques (n=32).<sup>26</sup> En d'autres termes, nos apprenants éprouvent des difficultés à utiliser des collocations en reformulant. Pour cette raison, il est nécessaire d'accorder une attention particulière à ce type d'erreur en enseignant le français L2. Cette étude corrobore les constats d'études précédentes sur l'utilisation des collocations dans le discours d'un apprenant de L2. Par ailleurs, le besoin d'enseigner des liens collocatifs aux apprenants avancés d'une L2 a été souligné par Howarth (1998), Granger (1998), Lesniewska (2006), Hamel & Milićević (2007), Bolly (2011). Tremblay (2009) et Anctil (2010) ont signalé que ce besoin existe également en enseignement du français L1.<sup>27</sup>

Pour ce qui est des erreurs relevant de la combinatoire syntaxique, nous avons trouvé des erreurs de régime (*donner \*l'étudiant un bon conseil/l'étudiant a demandé à son professeur \*pour les conseils*). Parmi les erreurs syntaxiques figuraient également l'ordre linéaire erroné, le manque des pronoms, les propositions relatives et constructions passives erronées. Par conséquent, le régime des lexies, l'utilisation des pronoms relatifs et des conjonctions de subordination doivent avoir une place plus importante dans l'enseignement de la grammaire au niveau avancé.

Nous avons remarqué l'influence de la langue maternelle (anglais) des LNN au niveau lexical et syntaxique. Par exemple, les dérivations sémantiques *\*enthousiastique*, *\*réceptif* [de questions] et les collocations erronées *\*faire une décision*, *\*demander une question* s'expliquent par le transfert négatif de la L1 des participants. Les étudiants de

---

<sup>26</sup> Il se peut qu'il y ait une sous-utilisation (évitement) des dérivés par les apprenants du français L2.

<sup>27</sup> Anctil (2010) insiste sur le fait que plusieurs erreurs linguistiques découlent de la méconnaissance des propriétés combinatoires d'une unité lexicale.

français ont aussi utilisé le passif indirect inexistant en français mais courant en anglais (\**Le professeur de français est posé beaucoup de questions par Marc*).

*Étant donné que plusieurs erreurs apparaissent sous l'influence de l'anglais, l'analyse contrastive des données en anglais et en français doit faire partie des exercices de reformulation dans la pratique pédagogique.* La valeur de l'analyse contrastive a été soulignée, entre autres, par N. Ellis (2003), Jiang (2004), Roehr (2007) et Milićević (2009).

La troisième question de recherche était liée aux *types d'opérations paraphrastiques effectuées* par les participants de deux groupes. Nous voulions savoir si les LN et les LNN connaissaient les différents types de paraphrases et si un des groupes favoriserait le recours à des opérations paraphrastiques d'un type particulier. L'analyse des résultats montre que *les participants des deux groupes utilisent tous les types d'opérations paraphrastiques. Les paraphrases lexico-syntaxiques sont les plus fréquentes dans les deux corpus.* Le nombre d'opérations lexico-syntaxiques appliquées est plus grand dans le corpus des LN que dans celui des LNN. Le taux des opérations impliquées dans la production des paraphrases extralinguistiques est très faible dans les deux groupes.

Les tests statistiques ANOVA ont montré une *différence non significative pour les opérations effectuées pour produire des paraphrases extralinguistiques et syntaxiques, une différence significative (effet de taille moyenne) pour le type sémantique et une différence très significative (effet de grande taille) pour le type lexico-syntaxique.* C'est-à-dire que la difficulté de reformuler le discours des apprenants du français L2 s'explique par l'insuffisance des connaissances pour produire des paraphrases sémantiques et surtout des paraphrases lexico-syntaxiques.



En ce qui concerne *la diversité de moyens paraphrastiques et la sophistication lexicale* dans des paraphrases linguistiques, les résultats montrent que *le groupe des LN a une performance nettement supérieure que celui des LNN. Les locuteurs natifs possèdent un vocabulaire plus riche et utilisent souvent des moyens lexico-syntaxiques de paraphrasage complexes*. Par exemple, pour paraphraser *X avoir beaucoup de questions pour Y* ils utilisent d'abord la substitution complexe impliquant les configurations de FL *X bombarde Y de questions* et ensuite la passivisation : *Y est bombardé de questions de X*. Notons que les paraphrases de ce type sont rares dans le corpus des LNN, ce qui n'est pas inattendu. Pour effectuer les opérations lexico-syntaxiques complexes, il faut non seulement posséder un vocabulaire riche, mais aussi savoir bien manipuler les éléments de la phrase du point de vue syntaxique. *Les LN restructurent les phrases en recourant à des moyens syntaxiques plus variés que les LNN*. Enfin, *les LN sont en mesure de proposer des expressions plus variées pour les paraphrases sémantiques que les LNN*.

*La performance des LN est nettement supérieure dans le cas des moyens paraphrastiques lexico-syntaxiques*. Les francophones ont proposé à peu près deux fois plus de réalisations différentes par participant (n=4,53) que les apprenants du français L2 (n=2,5). Les locuteurs natifs se sont servis plus de mots rares (hors des premières deux milles) que les locuteurs non natifs (115 vs 68) ; la sophistication lexicale des productions paraphrastiques est plus grande chez les LN, ce qui explique la variabilité de moyens lexicaux qu'ils utilisent dans le paraphrasage. Les résultats de cette étude confirment ceux de notre étude-pilote (Milićević & Tsedryk 2011). Clairement, il s'agit ici d'une lacune importante des LNN, qu'il faudrait combler. Notons cependant que l'information sur la diversité des moyens paraphrastiques et sur la sophistication lexicale est obtenue

suite à des calculs cumulatifs et ne s'applique qu'au groupe des participants donné ; afin de tirer des conclusions définitives, des recherches ultérieures sur la diversité des moyens paraphrastiques sont nécessaires.

Passons maintenant aux conclusions tirées des résultats du sondage. Comme on l'a vu, *les deux groupes ont mis approximativement le même temps pour accomplir la tâche de paraphrasage*. Ces résultats divergent de ceux de l'étude de McInnis (2009), d'après laquelle les apprenants LNN ont été deux fois plus lents que les LN. Nous pourrions attribuer cette différence au fait que dans l'étude de la CP de McInnis, les participants avaient accès aux dictionnaires, tandis que dans notre test il n'y en avait pas. Comme le note McInnis, aucun LN n'a consulté le dictionnaire, tandis que tous les LNN l'ont utilisé, ce qui aurait pu causer cette différence dans le temps. Les résultats différents peuvent aussi s'expliquer par la nature de la tâche. Dans l'étude de McInnis, les étudiants devaient paraphraser des paragraphes tirés d'un article d'actualité. Pour le faire, il faut comprendre bien le contenu des paragraphes en question.

En ce qui concerne *la formation explicite antérieure sur la paraphrase*, nous pouvons conclure que *très peu d'étudiants français L2 en reçoivent au niveau universitaire dans les cours de français ; 75 % des répondants n'en ont reçu aucune*. Pour un quart des participants, ayant obtenu cette formation, le nombre d'heures de formation était très varié.

Certains participants ont bénéficié d'une formation sur la paraphrase en anglais aux niveaux secondaire ou universitaire. Cependant, lorsque demandés de donner une définition de la paraphrase, la moitié a proposé la définition du résumé. Ceci s'explique par le fait qu'en enseignant comment écrire un compte rendu ou un résumé du texte, les

professeurs utilisent souvent le terme *paraphrase* dans un sens plus large ou sans lui donner de définition précise. La nécessité de distinguer clairement entre paraphrasage et résumé a été soulignée dans Roig (2001) :

Another major issue that needs to be taken into account is the distinction between paraphrasing and summarizing. Although paraphrasing involves restating text from an original source in the writer's own words, the process of summarizing condenses larger amounts of text into a few sentences for the purpose of conveying the main points of the original. (Roig 2001 : 319)

Les étudiants ayant proposé une définition de la paraphrase semblable à la nôtre, ont nommé quelques stratégies paraphrastiques, parmi lesquelles la substitution par synonymie et le changement de l'ordre des mots. Peu d'étudiants ont évoqué d'autres opérations fréquentes comme, par exemple, la nominalisation. Ceci témoigne de *l'insuffisante formation explicite sur la paraphrase, qui est pourtant nécessaire au développement de la CP chez les LNN*. Seulement 3 des 40 participants ont dit d'avoir consulté des dictionnaires comme source d'information, ce qui peut signifier qu'*ils ne savent pas trouver dans le dictionnaire l'information pertinente au paraphrasage et n'ont pas l'habitude de le consulter dans ce but*.

Enfin, nous pouvons comparer les réponses des LN et des LNN quant à la perception de la tâche de paraphrasage. *La plupart des LNN ont trouvé cette tâche difficile ; cette affirmation corrobore les constats de McInnis (2009). Les deux groupes ont été d'accord pour déclarer qu'il est utile pour un apprenant d'une L2 d'apprendre à paraphraser. De plus, presque tous les participants LNN (90 %) ont indiqué qu'ils aimeraient en apprendre plus sur les stratégies de paraphrasage.*

## 5 CONCLUSION

Nous avons effectué le test de paraphrasage auprès des apprenants avancés du français L2 et des locuteurs natifs francophones. Les résultats du test de paraphrasage montrent que l'apprenant de L2 a une compétence paraphrastique inférieure à celle d'un locuteur natif. L'apprenant de L2 avancé a les caractéristiques suivantes par rapport à la compétence paraphrastique :

1. Il produit tous les types de paraphrases, tout en éprouvant des difficultés avec certains types d'opérations paraphrastiques. Plus précisément, il a des lacunes dans la production des paraphrases sémantiques et surtout dans la production des paraphrases lexi-co-syntaxiques. Il n'est pas significativement différent du locuteur natif par rapport à la production des paraphrases extralinguistiques et syntaxiques.
2. Dans une tâche de paraphrasage, l'apprenant de français produit deux fois plus de phrases sémantiquement non équivalentes qu'un locuteur natif.
3. Il produit un pourcentage élevé de paraphrases défectueuses, en commettant des erreurs. Les erreurs lexicales sont deux fois plus fréquentes que les erreurs syntaxiques. Parmi les erreurs lexicales, celles de collocations sont très fréquentes.
4. La diversité de ses moyens paraphrastiques est inférieure à celle du locuteur natif. Cela concerne surtout les moyens lexicaux.
5. La sophistication lexicale de ses paraphrases est inférieure à celle du locuteur natif ; il utilise moins de lexies peu fréquentes (en dehors des deux premiers milliers des mots les plus fréquents) qu'un locuteur natif.
6. L'apprenant n'a pas suivi de formation explicite sur la paraphrase.
7. Il estime que paraphraser est difficile, qu'apprendre à paraphraser est utile et il voudrait apprendre davantage sur les stratégies de paraphrasage.

Un apprenant d'une L2 doit bénéficier d'une formation explicite sur le concept de paraphrase et sur les stratégies paraphrastiques. Il est nécessaire de sensibiliser l'apprenant

(i) à l'importance de la maîtrise de la paraphrase dans la production langagière, (ii) au fait qu'il la possède déjà en sa langue maternelle et (iii) à la nécessité du développement de la CP en L2.

Les opérations paraphrastiques lexico-syntaxiques doivent avoir une place privilégiée dans l'enseignement de la paraphrase pour deux raisons. D'un côté, ce sont les opérations les plus utilisées dans le paraphrasage. De l'autre côté, leur usage inapproprié constitue une lacune importante de l'apprenant. Il faut mettre l'accent sur l'enseignement des liens lexicaux qu'une lexie entretient avec d'autres unités lexicales de la langue car ces liens sont sous-jacents à la paraphrase.

Grâce à notre étude empirique sur le paraphrasage, nous sommes en mesure de proposer une description des caractéristiques générale de la compétence paraphrastique des apprenants du français. Cependant, cette description ne suffit pas car nous ne pouvons pas décrire la compétence paraphrastique d'un individu en particulier. Pour ce faire, il faut posséder une méthodologie d'évaluation de la CP reposant sur des critères quantitatifs et qualitatifs, ce qui n'existe pas en ce moment.

Élaborer un tel système d'évaluation de la compétence paraphrastique constitue l'objectif du chapitre suivant.

## CHAPITRE 4

### ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE EN FRANÇAIS

Pour pouvoir évaluer la compétence paraphrastique, il faut posséder des critères précis afin de la décrire et de la mesurer. Or, ces critères n'existent pas en ce moment pour le français L2. Bien que plusieurs études aient porté sur la CP, il n'y a pas de méthodologie qui permette de mesurer quantitativement la CP d'une personne de ou la décrire qualitativement.

Le présent chapitre a deux objectifs, dont chacun fait l'objet d'une section : (i) présenter les études principales antérieures de la CP, en mettant en évidence les critères d'évaluation de la CP ; (ii) élaborer notre propre méthodologie d'évaluation de la CP (section 2).

#### 1 LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE : ÉVALUATIONS EXISTANTES

Dans cette section, nous faisons l'examen d'études consacrées à l'évaluation de la CP dans le contexte de L1 et de L2. Les études de la CP sont hétérogènes quant aux objectifs de recherche. Ainsi, certaines études ont porté sur l'acquisition de la compétence paraphrastique en langue maternelle (Hoar 1977, Martinot 2010, Gerolimich *et al.* 2010). D'autres études ont tracé le portrait de la CP des locuteurs natifs adultes, en liant la CP soit avec la compétence langagière générale (Russo & Pippa 2004), soit avec un aspect particulier d'acquisition de la langue.

La section 1 est organisée comme suit. La sous-section 1.1 porte sur l'évaluation de la CP des enfants et des adultes en L1, tandis que la sous-section 1.2 décrit les études sur la comparaison de la CP des locuteurs non natifs avec celle des locuteurs natifs. La sous-section 1.3 offre un résumé des méthodologies proposées antérieurement pour éva-

luer la CP d'un locuteur. Enfin, la sous-section 1.4 traite des références à la CP dans les cadres de compétences langagières existants, comme, par exemple, le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

## **1.1 Évaluation de la compétence paraphrastique en langue maternelle**

Dans cette sous-section nous présentons des études antérieures de la compétence paraphrastique en langue maternelle. La sous-section 1.1.1 porte sur l'évaluation de la CP des enfants, la sous-section 1.1.2 sur celle des adultes.

### **1.1.1 Compétence paraphrastique des enfants**

Nous décrivons dans cette sous-section l'étude de Hoar (1977), qui porte sur l'évaluation de la CP d'enfants anglophones, et les recherches de Martinot (2000-2011), qui se concentrent sur la progression de la CP en tant qu'indicateur du processus acquisitionnel de la langue. Il s'agit d'études menées en plusieurs langues dans le cadre d'un même projet sur la reformulation.

#### **1.1.1.1 Hoar (1977)**

L'étude de Hoar (1977) a examiné l'acquisition tardive<sup>28</sup> de la compétence paraphrastique. L'étude portait sur deux groupes qui se composaient chacune de 48 enfants de 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> années. Les enfants du premier groupe éprouvaient des difficultés langagières, alors que les enfants du groupe de contrôle suivaient le développement normal du langage.

Les enfants devaient faire un test sur la paraphrase qui comprenait deux tâches :  
(1) paraphraser oralement 18 phrases (on leur demandait de *dire la même chose autre-*

---

<sup>28</sup> L'acquisition tardive d'une langue a lieu à l'âge de 6 et 12 ans.

ment) et (2) identifier les paraphrases vs non-paraphrases parmi les 18 phrases proposées.

L'étude visait à répondre aux questions de recherches suivantes :

- (i) Comment la production et la compréhension des paraphrases varient-elles pour les écoliers de 1<sup>re</sup> année par rapport à la 7<sup>e</sup> année ?
- (ii) Quelles différences peut-on observer dans le développement de la CP des enfants des deux groupes?
- (iii) Qu'est-ce qui est plus facile pour un enfant : la compréhension ou la production des paraphrases ?

Hoar (1977) a utilisé un système d'attribution des points pour chaque opération paraphrastique effectuée. Dans la production langagière des enfants, les types d'opérations paraphrastiques ont été identifiés comme suit (en termes de Hoar) : substitutions lexicales (cf. 1a), opérations syntaxiques (cf. 1b), opérations mixtes lexico-syntaxiques (cf. 1c) et autres opérations (cf. 1d) : répétitions, ajouts ou omissions d'information, changement d'article ou de forme verbale.<sup>29</sup>

[Hoar 1977 : 28-29]

- (1) a. *The dancer kicked the **small** football. → The dancer kicked the **little** football.*
- b. *The dancer **kicked** the small football. → The small football **was kicked** by the dancer.*
- c. *Bill **gave** some small cars to Joan. → Joan **received** some small cars from Bill.*
- d. ***Last night** the tiny puppy was crying. → The tiny puppy was crying.*

Toutes les reformulations produites ont été analysées selon (i) la préservation du lien paraphrastique et (ii) les types d'opérations paraphrastiques effectuées. Afin de vérifier la préférence des enfants pour certains types de stratégies paraphrastiques, les tentatives de reformulation qui n'ont pas abouti à des paraphrases correctes ont été analysées également. Les exemples en (2) illustrent des tentatives d'utiliser la substitution lexicale (2a) et

---

<sup>29</sup> Remarquons une différence notable entre cette approche et la nôtre dans la définition d'opération paraphrastique et dans l'attribution des points : nous ne considérons pas des changements d'article ou de forme verbale en tant qu'opérations paraphrastiques.



la restructuration syntaxique (2b).

[Hoar 1977 : 72-73]

- (2) a. *The dancer kicked the **small** football → The dancer kicked the **hard** football.*  
b. *John gave Bill a thin valentine. → A thin valentine was given to Joan by... **\*from** Bill.*

Dans la tâche de compréhension, l'enfant devait distinguer les paraphrases des non-paraphrases. Les phrases en (3a-b) sont des paraphrases, alors que les phrases en (3c) ne le sont pas.

[Hoar 1977 : 105]

- (3) a. ***Yesterday** the large elephant got hurt. ~ The large elephant got hurt **yesterday**.*  
b. *Yesterday the **large** elephant got hurt. ~ Yesterday the **big** elephant got hurt.*  
c. *Yesterday the large elephant **got hurt**. =/= Yesterday the large elephant **got lost**.*

Dans la tâche de production, la tentative d'utiliser une stratégie paraphrastique donnée n'a pas toujours abouti à une paraphrase correcte ; le nombre de tentatives de paraphraser a été comparé au nombre de paraphrases réussies. Ainsi, les enfants au développement langagier normal de 1<sup>re</sup> année ont préféré la stratégie de substitution lexicale et ont obtenu le score de réussite le plus élevé pour les paraphrases lexicales. En revanche, les enfants au développement langagier normal de 3<sup>e</sup> année ont utilisé plus souvent les restructurations syntaxiques sans produire des paraphrases correctes ; ce sont des opérations lexicales, effectuées moins souvent, qui ont résulté en paraphrases correctes. Chaque participant a obtenu deux scores : 1) pour les tentatives non réussies de paraphra-

ser<sup>30</sup> et 2) pour les paraphrases réussies. Les tentatives (lexicales et syntaxiques) ont été exprimées en pourcentages par rapport à l'ensemble de tentatives de paraphraser. Le score pour les paraphrases réussies représentait le total des points (un point par phrase). Les résultats ont été analysés ensuite dans le logiciel ANOVA. Nous les résumons dans le Tableau 20.

Année de scolarisation (âge)	Enfants avec développement langagier normal	Enfants avec difficultés langagières
1 <sup>re</sup> (~ 6 ans)	Le taux de succès dans la production paraphrastique est relativement faible. <b>Moins de la moitié des phrases produites sont des paraphrases réussies.</b> Stratégie prédominante : <b>substitution lexicale.</b>  L'erreur prédominante : omission d'information résultant en une non-paraphrase.	<b>Le taux de succès dans la production paraphrastique est moindre que celui des enfants avec le développement langagier normal</b> (substitutions lexicales non adéquates, répétitions, omissions) Stratégie prédominante : <b>substitution lexicale.</b> Erreur prédominante : substitution lexicale résultant en une non-paraphrase.
3 <sup>e</sup> (~ 8ans)	Il y a <b>plus de tentatives syntaxiques que lexicales</b> de paraphrasage. Cependant, <b>l'utilisation d'opérations lexicales donne lieu à plus de paraphrases réussies que l'utilisation d'opérations syntaxiques.</b>  L'erreur prédominante : omission d'information.	Stratégie prédominante : <b>substitution lexicale.</b> Les paraphrases réussies sont du type lexical.
5 <sup>e</sup> (~10 ans)	Le taux des paraphrases réussies augmente. <b>Stratégie prédominante : syntaxique,</b> mais les <b>paraphrases lexicales réussies sont plus nombreuses.</b>	<b>Les mêmes caractéristiques que pour les enfants du groupe de contrôle de 3<sup>e</sup> année.</b>
7 <sup>e</sup> (~12 ans)	Le taux de succès dans la production paraphrastique est le même qu'en 5 <sup>e</sup> année. <b>Stratégie prédominante : syntaxique ;</b> utilisation de <b>paraphrases mixtes lexico-syntaxiques s'est accrue. La variance intragroupe est petite.</b>	Le taux de succès dans la production paraphrastique est le même qu'en 5 <sup>e</sup> année. <b>Stratégie prédominante : syntaxique ; il y a peu de paraphrases mixtes lexico-syntaxiques. La variance intragroupe est importante.</b>

Tableau 20 *Étude de la compétence paraphrastique de Hoar (1977)*

La production des paraphrases a augmenté de façon significative de 1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> année pour les deux groupes d'enfants, en restant stable de 5<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année. Ceci indique que l'aptitude à produire des paraphrases se développe graduellement avec l'âge. Ce dévelop-

<sup>30</sup> Malheureusement, il y a peu d'informations sur les tentatives de paraphraser : nous ne savons pas dans quelle mesure il s'agit de paraphrases grammaticalement ou lexicalement incorrectes ou de non-paraphrases.

pement semble se stabiliser à l'âge de 10 ans ; ensuite on observe des changements dans la qualité des paraphrases produites, car l'enfant commence à utiliser plus de substitutions lexico-syntaxiques.

Les résultats de Hoar (1977) ont montré que

- (i) pour les plus jeunes enfants il était plus facile de produire des paraphrases lexicales que syntaxiques ; l'utilisation des paraphrases syntaxiques s'est accrue avec l'âge (vers l'âge de 10 ans), alors que l'acquisition des opérations mixtes lexico-syntaxiques était la plus tardive (vers l'âge de 12 ans)
- (ii) la CP des enfants avec des difficultés langagières se développait plus lentement que celle des enfants qui n'éprouvaient pas de difficultés langagières, en suivant la même trajectoire acquisitionnelle
- (iii) la compréhension des paraphrases en précédait la production, et, par conséquent, en termes de l'auteur, était plus facile pour les enfants.

La méthodologie utilisée dans Hoar (1977) présente de l'intérêt pour deux raisons. En premier lieu, l'analyse de la CP se base sur les opérations de paraphrasage effectuées. C'est l'approche que nous utilisons aussi dans nos analyses. En deuxième lieu, cette étude réussit à tirer des conclusions statistiquement valables à partir des données recueillies malgré la complexité de la compétence mesurée.

#### **1.1.1.2 Martinot et al. (2000-2011)**

Dans cette sous-section, nous présentons les résultats de certains travaux portant sur la description de la CP des enfants en français et en italien : Martinot (2000, 2003, 2009, 2010), Martinot & Ibrahim (2003), Martinot & Gerolimich (2011), Martinot *et al.* (2008).

Selon Martinot (2000), les enfants acquièrent leur langue maternelle en reformulant. Le projet international « Acquisition et reformulation », mené par les membres de la Cellule de Recherche en Linguistique (CRL) depuis 2003, porte sur l'étude des procédures de reformulation attestées dans la production des enfants de différentes L1.

Martinot (2000 : 97) a proposé un protocole de recherche commun, que l'on peut appliquer à des langues différentes ; il s'agit de la restitution d'une histoire. Un adulte lit une histoire adaptée au niveau de compréhension de l'enfant, après quoi on demande à l'enfant de raconter cette histoire. Le texte source (TS) est divisé en 14 séquences, ce qui facilite la comparaison de ces dernières avec celles produites par l'enfant.

Dans ce qui suit, nous présentons l'étude portant sur le français L1, décrite dans Martinot (2009) et Martinot (2010). Les reformulations paraphrastiques proviennent d'un corpus recueilli auprès de 60 enfants de 4, 6, 8 et 10 ans (15 enfants par tranche d'âge). Selon Martinot (2010), l'aptitude à paraphraser en langue maternelle se développe par étapes ; les reformulations se diversifient et se complexifient avec l'âge. À partir de l'âge de 4 ans, les enfants peuvent décrire le sens d'un mot en donnant une reformulation analytique définitoire, c'est-à-dire, *grosso modo*, en remplaçant une lexie par sa définition. Tel est le cas en (4), où *voisine* (de quelqu'un [en contexte de salle de classe]) est remplacé par *quelqu'un qui est à côté de quelqu'un*.<sup>31</sup>

- (4) a. *Julie sera ta voisine.*  
b. *La maîtresse lui dit : « Mets-toi à côté de Tom ! »*

À un jeune âge, les enfants produisent souvent des reformulations définitoires où certains éléments sont omis (*reformulation définitoire analytique lacunaire*). Par exemple, remplacer *chuchoter* par *dire* n'est pas incorrect dans certains contextes même si dans le sens de *chuchoter* il y a une composante décrivant la façon de dire (*chuchoter* ~ 'dire à voix basse'). À partir de 6 ans apparaissent pour certaines lexies des synonymes (*paraphrases sémantiques* en termes de Martinot), mais c'est à l'âge de 8 ans que la production de paraphrases par changements synonymiques se généralise. Par exemple, des quasi-

---

<sup>31</sup> Les exemples (4)-(8) sont tirés de Martinot (2009).

équivalences *tenir par la main* ~ *tenir par le bras*, *une petite fille* ~ *un enfant* (5) ont été attestées :

- (5) a. *Elle tient par le bras une petite fille.*  
b. *Elle tenait par la main un enfant.*

Les paraphrases syntaxiques (appelées *paraphrases formelles* par Martinot) sont produites par (i) des transformations syntaxiques, telles que la relativisation (6a) et la reprise pronominale (6b) et par (ii) restructurations syntaxiques contraintes par le lexique. Par exemple, le verbe *charger* permet deux modifications du régime (alternances au sens de Levin 1993) : *X charge Y de Z* (*Max charge le camion de caisses*) et *X charge Z dans Y* (*Max charge des caisses dans le camion*).

- (6) a. *Elle tenait par la main une petite fille ~ (...) qui tenait une petite fille par la main*  
b. *Elle tenait par la main une petite fille ~ la maîtresse, elle la tient par la main*

L'emploi des transformations syntaxiques, attesté dès l'âge de 8 ans, progresse quantitativement entre l'âge de 8 et 10 ans. Certaines restructurations sont attestées dès 4 ans ; cependant, des restructurations complexes (par exemple, celles avec l'emploi d'un gérondif ou d'un infinitif) apparaissent à l'âge de 10 ans seulement. Enfin, les paraphrases les plus tardives, acquises vers l'âge de 10 ans, sont des paraphrases fonctionnelles, toujours dans la terminologie de Martinot, ou paraphrases extralinguistiques, dans nos termes (cf. 7).

- (7) a. *Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue. ~*  
b. *Un jour une nouvelle fille arrive dans une école.*

Pour résumer, Martinot (2010) montre que la CP des enfants en français L1 se développe

par étapes, en se complexifiant avec l'âge (Tableau 21).

Notre terminologie	Terminologie de Martinot	L'âge de l'enfant
Paraphrases sémantiques	Paraphrases descriptives : <i>la reformulation définitoire analytique lacunaire</i> suivie de <i>la reformulation définitoire analytique complète</i> .	4 ans
Paraphrases lexico-syntaxiques	Paraphrases sémantiques	↓
Paraphrases syntaxiques et lexico-syntaxiques	Paraphrases formelles (transformations, ensuite restructurations)	
Paraphrases extralinguistiques	Paraphrases fonctionnelles	10 ans

Tableau 21 Développement de la CP des enfants francophones (Martinot 2010)

Martinot (2009) fait remarquer que les procédures de reformulation dépendent aussi de la *plasticité paraphrastique* d'une langue donnée. Cette dernière, définie comme « *possibilité plus au moins étendue de paraphraser ou non une phrase donnée* » (Martinot 2009 : 29), étant inscrite dans chaque langue, est différente même pour les langues apparentées, comme le français et l'italien. Par exemple, pour la phrase-source *elle tenait par la main une petite fille* les enfants francophones ont proposé les reformulations en (8), tandis que les enfants italo-phones pour l'énoncé équivalent *teneva per mano una bambina*, litt. '[elle]tenait par la main une petite fille', n'ont pas pu produire de paraphrases de ce type, puisqu'en italien le verbe *tenere* a un régime moins flexible.

- (8) a. *Elle tenait la main d'une petite fille.*  
 b. *Elle tenait la main à une petite fille.*  
 c. *Elle tenait une petite fille à la main.*

Gerolimich *et al.* (2010) ont constaté que le taux de reformulations définitoires analytiques était plus élevé chez les enfants francophones, tandis que le taux de reformulations par synonymie et antonymie était plus important chez les enfants italo-phones.

## 1.1.2 Compétence paraphrastique des adultes

### 1.1.2.1 Russo & Pippa (2004)

Cette étude porte sur la production paraphrastique de 46 étudiants de 3<sup>e</sup> année d'une école d'interprétation.<sup>32</sup> Les auteurs avaient pour but de créer un test d'aptitude de paraphraser pour les candidats voulant s'inscrire aux cours universitaires en interprétation. Comme l'explique Ballard (2004 : 59), les traducteurs et les interprètes doivent posséder une bonne compétence paraphrastique : d'une part, ils doivent garder le sens de la phrase source, « en mettant en équation des éléments, segments ou fragments du texte source » ; d'autre part, ils doivent utiliser les moyens linguistiques appropriés de la langue d'arrivée. Rappelons que nous considérons la traduction comme le paraphrasage *interlinguistique*.

Russo & Pippa (2004) se proposait de trouver des corrélations statistiques significatives entre l'aptitude à paraphraser et la réussite aux examens d'interprétariat. Ainsi, la capacité de paraphraser a servi dans cette étude comme moyen d'évaluation de la compétence langagière globale. En termes de Russo & Pippa (2004 : 420), il s'agissait d'un outil pour évaluer la compréhension et la production langagières.

Les participants adultes italophones ont été appelés à faire un exercice de paraphrasage intralinguistique. Autrement dit, le texte source (9a) et sa reformulation (9b) étaient dans la même langue. La tâche consistait à paraphraser oralement, pendant 5 minutes, un discours politique.

- (9) a. [...] *capace di **apportare una soluzione di pace e giustizia in Medio Oriente.***  
'capable d'apporter une solution de paix et de justice au Moyen Orient'
- b. [...] *per **trovare una soluzione ai problemi mediorientali.***

---

<sup>32</sup> *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSMIT) de Trieste.*

‘pour trouver une solution aux problèmes moyen-orientaux’

La production orale a été enregistrée et analysée par 2 évaluateurs indépendants. La phrase-source a été d’abord analysée du point de vue de sa structure logico-sémantique et ensuite segmentée en unités syntaxiques. Les séquences obtenues ont été analysées selon trois axes indépendants.<sup>33</sup>

Selon le premier axe d’analyse, on cherchait à décrire les opérations lexicales et syntaxiques ; 6 types majeurs d’opérations ont été distinguées : 1) réduction des éléments de la phrase, 2) expansion des éléments de la phrase, 3) la restructuration syntaxique, 4) la substitution lexico-syntaxique, 5) la substitution lexicale et 6) la permutation. Selon Russo & Pippa (2004 : 427), l’expansion, c’est l’ajout d’éléments (ex. articles, adjectifs, marqueurs temporels, relativisation) sans changement du sens du texte source. La transformation syntaxique réfère à l’opération qui implique les mêmes lexies dans une configuration syntaxique différente par rapport au texte source. Enfin, la permutation est le changement d’ordre des mots du texte source. Les opérations qui ont abouti à la production maladroite (telles que l’absence de l’accord du verbe avec le sujet ou de l’adjectif avec le nom, etc.) ont été notées séparément.

Le deuxième axe d’analyse a porté sur le sens. Les chercheurs ont noté des omissions et des ajouts de sens, ainsi que des non-équivalences sémantiques par rapport au texte source.

Enfin, le troisième axe d’analyse a pris en considération la structure communicative de l’énoncé. C’est-à-dire, qu’on a observé des changements de l’orientation communicative par rapport au texte source.

---

<sup>33</sup> Le modèle complet d’analyse des paraphrases de Russo & Pippa (2004) se trouve à l’Annexe D.



Après avoir décrit les opérations paraphrastiques effectuées par les étudiants, Russo & Pippa ont fait une analyse statistique afin de déterminer la fréquence d'utilisation de ces opérations. La plus forte corrélation positive a été trouvée entre l'utilisation de substitutions lexico-syntaxiques et la réussite en interprétariat, ce que d'autres études empiriques semblent confirmer (Gerver *et al.* 1984, Skaaden 1999, Moser-Mercer 2000, cités dans Russo & Pippa 2004). Remarquons que l'aptitude à effectuer des substitutions synonymiques est prise au sens large par Russo & Pippa et englobe l'emploi des substitutions lexicales et lexico-syntaxiques. Voici comment cette aptitude est définie :

[...] the ability to understand the meaning of Source Text chunks and reformulate them into Target text via a synonymic expression replacing one lexeme with another or via a lexico-syntactic transformation. In other words, this ability is expressed through synonym generation, but at times also via syntactic re-arrangement of the Source Text. (Russo & Pippa 2004 : 423)

#### **1.1.2.2 Roig (2001)**

L'évaluation de la compétence paraphrastique chez des adultes anglophones a fait l'objet d'étude de Roig (2001). L'auteur a examiné la production des paraphrases par des professeurs de psychologie (n=109) d'universités et de collèges américains. Les participants étaient censés reformuler un paragraphe composé de deux phrases de sorte que la reformulation ne soit pas considérée comme plagiat. Les phrases ont été analysées d'après trois critères :

- (i) le pourcentage de mots copiés du texte source,
- (ii) le pourcentage de paraphrases produites par des restructurations syntaxiques,<sup>34</sup>
- (iii) le pourcentage de non- paraphrases.

Le nombre de mots empruntés au texte source s'est avéré assez élevé (30 % de paraphrases contenaient 5 mots de suite copiés et 22 % en comptaient 6). Approximative-

---

<sup>34</sup> Les autres manipulations n'ont pas été prises en compte.

ment un quart de paraphrases (22 %) a été produit par des changements structuraux, tels que changement de l'ordre des mots ou la transformation de la voix active en voix passive. Quant au troisième critère d'analyse, le taux des phrases avec distorsions de sens a été relativement élevé (24 %). Ces résultats montrent que la tâche de paraphrasage n'est pas triviale même pour les professeurs d'université, car, en reformulant, ils empruntent un nombre élevé des mots du texte source.

Pour déterminer si la difficulté du texte source influence la qualité de la paraphrase, Roig a mené une autre étude, en suivant la même méthodologie, mais en choisissant deux types de textes de départ. La qualité de la paraphrase est évaluée ici selon un critère très spécifique ; il s'agit du nombre de mots du texte source copiés directement, qui, idéalement, ne doit pas être élevé. Le premier type de texte, considéré *difficile pour la compréhension*, était destiné au public spécialisé en psychologie. Le deuxième était un texte adapté au grand public. De façon prévisible, la qualité de la paraphrase (dans le sens de Roig) dépend de la difficulté du texte source. Les paraphrases du texte à contenu général avaient moins de mots directement copiés du texte source que les paraphrases du texte spécialisé.

Les critères d'évaluation de paraphrases de Roig sont très différents des nôtres. Néanmoins, ses travaux sont intéressants car ils mettent en évidence la complexité de la tâche de paraphrasage et, par conséquent, le besoin de développer la CP chez un locuteur natif et encore plus chez un locuteur non natif.

## **1.2 Comparaison de la compétence paraphrastique en langue seconde et en langue maternelle**

Dans cette sous-section, il s'agira de travaux comparant la production de paraphrases par des LN et des LNN adultes. À notre connaissance, il n'existe pas d'études contrastives concernant la CP des enfants. La sous-section 1.2.1 décrit les études ayant porté sur la comparaison de la CP en anglais, et la sous-section 1.2.2 décrit une étude contrastive de la CP en français.

### **1.2.1 Anglais : locuteurs natifs vs locuteurs non natifs**

Plusieurs études de la CP en anglais L2 ont cherché à établir le rapport entre la CP des apprenants de L2 adultes et le problème du plagiat dans l'écriture académique (Hsia 1991, Keck 2006, Pecorati 2003, Shi 2004, McInnis 2009). Il s'agit d'études sur objectif spécifique, à savoir, la détermination d'un lien entre la capacité de paraphraser et l'évitement du plagiat. Comme nous l'avons expliqué (cf. Ch.-1, 2.2), certains chercheurs pensent que l'insuffisance des connaissances sur les stratégies paraphrastiques est une des causes du plagiat ; les apprenants qui ne savent pas bien paraphraser ne sont pas capables de bien résumer le texte source et sont inclinés à le recopier.

Nous présentons ici l'étude de Keck (2006) qui attire notre attention pour deux raisons. Premièrement, elle vise à comparer la CP des locuteurs natifs et celle des locuteurs non natifs de niveau avancé. Deuxièmement, comme cette étude a un nombre élevé de participants (n=165), elle constitue un échantillon représentatif de la population examinée.

Les étudiants du 1<sup>er</sup> cycle qui font leurs études universitaires en anglais (LN (n=91) et LNN (n=74)), ont écrit le résumé d'un texte de 1000 mots. Le groupe de LNN,

dont la langue maternelle était différente (L1 : 22 langues différentes), était composé de 54 personnes inscrites aux cours intermédiaire et avancé de composition du programme *Intensive English Program* et de 20 personnes inscrites aux cours de composition du programme *English as a Second Language (ESL)*. Les paraphrases obtenues ont été analysées sur la base des notions de *lien unique* et de *lien général* (ang. *unique link*, *general link*). Voici leurs définitions (Keck 2006 : 266-267) :

*Unique links* : individual lexical words (i.e. nouns, verbs, adjectives, or adverbs), or exactly copied strings of words used in the paraphrase that (a) also occurred in the original excerpt but (b) occurred in no other place in the original text.

*General links* : lexical words used in the paraphrase that occurred in the original excerpt but that also occurred elsewhere in the original text.

La présence excessive de liens uniques est un phénomène négatif puisqu'elle signifie que plusieurs lexies sont recopiées du texte source : plus on a de liens uniques, plus la phrase reformulée s'apparente à une simple copie de la phrase source et plus grand est le risque de plagiat.

Keck propose une classification de paraphrases en quatre types selon le pourcentage de liens uniques dans la phrase reformulée ; ces types sont présentés dans le Tableau 22 (c'est nous qui traduisons). Le modèle d'analyse des paraphrases de Keck (2006) se trouve en Annexe E.

Type de paraphrase	Pourcentage de liens uniques dans la phrase d'arrivée
Quasi-copie	50 %
Révision minimale	20-49 %
Révision modérée	1-19 %
Révision importante	0

Tableau 22 Classification des paraphrases : Keck (2006)

- (10) a. *Comparable worth, the notion **that different jobs can be rated equal and paid equally...***

- b. *Comparable worth is an idea **that different jobs can be rated equal and paid equally.***

En (10b) nous illustrons la paraphrase de (10a) du type *quasi-copie*, avec les liens uniques soulignés et en gras. La paraphrase en (11b) de la phrase (11a) est du type *révision importante*.

- (11) a. *Children speak more like adults, dress more like adults and behave more like adults than they used to.*
- b. *It seems like ***the things that children do and even that they wear are more adult-like than ever before.****

Keck (2006) constate chez les LNN l'usage excessif d'emprunts du texte source, ce qui montre que les LNN éprouvent des difficultés à paraphraser. En revanche, les LN reformulent plus en « leurs propres mots ». Selon cette étude, en moyenne, la paraphrase d'un LNN contient 40 % de liens uniques, alors que celle d'un LN en a 23 %. L'auteur souligne que ces résultats corroborent ceux de Shi (2004).

Des études relatives au lien entre le plagiat et la capacité de paraphraser prouvent statistiquement l'insuffisance des stratégies de paraphrasage chez l'apprenant de L2. Elles montrent que la CP doit être mesurée, mais ne proposent pas de méthode d'évaluation de la qualité de paraphrases. Un seul critère d'évaluation de la paraphrase est utilisé dans les analyses menées dans cette lignée, celui de la variation dans la production paraphrastique. On ne pose pas la question de préservation du lien paraphrastique. Est-ce que l'apprenant a omis ou a ajouté de l'information ? De plus, les opérations paraphrastiques mises en jeu ne sont pas décrites ni qualifiées. Est-ce qu'ils ont recours plutôt aux opérations lexicales ou syntaxiques ? Utilisent-ils des opérations lexico-syntaxiques complexes ? Quelles techniques de paraphrasage sont les plus fréquentes chez les locuteurs natifs ? Toutes ces questions, qui nous intéressent de façon cruciale, restent sans réponses dans cette approche.

### 1.2.2 Français : locuteurs natifs vs locuteurs non natifs

À notre connaissance, il n'existe pas d'études mesurant la CP en français L2 vs L1, sauf Milićević & Tsedryk (2011) ; le texte de cette sous-section se base sur cet article.

Cet article avait pour but d'évaluer la maîtrise du concept de paraphrase par les participants, d'une part, et de décrire l'emploi de différentes opérations paraphrastiques, d'autre part, en essayant de cerner les difficultés que les LNN éprouvent lors du paraphrasage. Cette étude a servi de base pour la recherche que nous avons menée dans le cadre de la thèse.

Nous avons comparé la CP d'apprenants adultes du français L2 (n=21) avec celle de locuteurs natifs (n=27). Les locuteurs non natifs étaient répartis en deux groupes : (i) treize étudiants post-immersifs ayant suivi un cours de français intermédiaire dans une université canadienne et (ii) huit étudiants de troisième année d'études universitaires en français. Le groupe témoin était constitué de locuteurs natifs québécois ayant à peu près le même âge et le même niveau de scolarité que les LNN.

Les participants étaient censés produire trois reformulations pour chacune des cinq phrases données.<sup>35</sup> Ils n'ont pas eu d'instruction explicite préalable sur la paraphrase. Le concept de paraphrase leur a été expliqué brièvement ; nous avons également insisté sur l'importance de varier les réponses. Afin de ne pas influencer les productions des apprenants, nous n'avons pas donné d'exemples concrets de paraphrases. Les 660 phrases obtenues, dont 349 produites par les LN et 311 produites par les LNN, ont été analysées dans le but d'identifier et de décrire les divergences dans la production des paraphrases entre les deux groupes.

---

<sup>35</sup> Le test de paraphrasage peut être trouvé dans l'Annexe A. Rappelons que les 5 phrases à reformuler sont pratiquement les mêmes que celles utilisées dans notre test pour cette étude.

Les résultats montrent que la notion de paraphrase est accessible intuitivement aux LN et aux LNN : tous ont produit beaucoup plus de paraphrases que de non-paraphrases. Le pourcentage de non-paraphrases a été de 12 % pour les LN et de 15 % pour les LNN. Les deux groupes ont produit plus de paraphrases approximatives que de paraphrases exactes, en utilisant tous les types d'opérations paraphrastiques.

Les résultats indiquent clairement que les locuteurs natifs ont non seulement effectué plus d'opérations paraphrastiques que les locuteurs non natifs (408 vs 196), mais qu'ils ont aussi utilisé des techniques de paraphrasage plus sophistiquées. Nous croyons que la compétence lexicale des LN explique ce fait. Ayant à leur disposition plus d'items lexicaux, les locuteurs natifs ont pu exploiter davantage des relations lexicales diverses, telles que la synonymie, l'antonymie ou l'intensification. Ils ont produit plus de paraphrases lexico-syntaxiques (77,5 %) que de paraphrases syntaxiques (7,8 %) et sémantiques (12,5 %). Les locuteurs natifs ont également utilisé des structures lexico-syntaxiques complexes. Par exemple, la paraphrase de (12a) *X a analysé Y ~ l'analyse de Y a été effectuée par X* en (12b) est obtenue en utilisant deux opérations : le verbe *analyser* est remplacé par une construction composée du verbe support et de sa nominalisation : *analyser* → *effectuer une analyse* ; cette opération est suivie de la passivisation : *l'analyse a été effectuée*.

- (12) a. *Natalie a analysé cette phrase difficile.*  
b. *L'analyse de cette phrase difficile a été effectuée par Natalie.*

Les procédés les plus fréquemment utilisés par les locuteurs non natifs sont des substitutions lexicales (51 % de toutes les paraphrases) et des restructurations syntaxiques (28 % de toutes les paraphrases). Pour ces dernières, les constructions passives, les restructurations syntaxiques impliquant la focalisation du thème/rhème (cf. 13 a-b) et les change-

ments de l'ordre des mots se sont avérés les plus fréquents.

- (13) a. *Natalie a analysé correctement **cette phrase difficile**.* ~  
***Cette phrase difficile**, Natalie l'a bien analysée.*
- b. *Natalie a analysé correctement **cette phrase difficile**.* ~  
***C'est cette phrase difficile que** Natalie a correctement analysée.*

La production des apprenants de L2 a montré beaucoup moins de variabilité dans l'usage de substitutions synonymiques que celle de francophones. Par exemple, pour la lexie DIFFICILE les apprenants de L2 n'ont trouvé aucun quasi-synonyme, alors que les locuteurs natifs en ont proposé cinq : *compliqué, dur, complexe, ardu, tordu*.

Cette étude nous renseigne sur les différences entre les LN et les LNN quant à l'utilisation d'opérations paraphrastiques. Étant donné que les substitutions lexicales et lexico-syntaxiques complexes sont les plus problématiques pour l'apprenant du français L2, l'emphase doit porter sur l'enseignement de ces types d'opérations paraphrastiques.

La recherche ci-dessus a deux limites. Premièrement, le nombre de participants pour chaque groupe étudié a été relativement réduit, ce qui nous a empêché de faire des généralisations significatives. Deuxièmement, le niveau de compétence langagière des apprenants du français L2 était assez varié à cause de leur exposition différente à la langue (étudiants d'immersion vs étudiants du programme standard) et leurs niveaux différents d'études (première vs troisième année). Nous avons pris des mesures nécessaires pour nous affranchir de ces limites pendant le test de paraphrasage présenté au chapitre précédent (cf. Ch.-3, 2.1). De plus, Milićević & Tsedryk (2011) a contribué largement à la mise au point de la méthodologie pour analyser et coder les paraphrases dans cette thèse.



### 1.3 Discussion

Dans les deux sous-sections précédentes nous avons présenté un survol des études récentes de la compétence paraphrastique. Il s'agit d'un échantillon représentatif d'études traitant différents aspects linguistiques, extralinguistiques et cognitifs de l'évaluation de la CP. Nous indiquons des avantages et des désavantages de chaque type d'approche, en discutant de leurs retombées pour notre travail.

Du point de vue méthodologique, l'approche de Martinot (2010) nous semble intéressante puisqu'elle décrit en détail des opérations paraphrastiques. L'approche de Hoar (1977) nous semble prometteuse à cause du système d'attribution des points et l'analyse statistique ANOVA subséquente. Tout comme la nôtre, les travaux de Hoar (1977) et de Martinot (2010) sont centrés sur le lien entre la CP et la maîtrise de la langue. Cependant, l'âge de l'apprenant étudié constitue une différence majeure entre ces études et la nôtre. En s'intéressant à la CP des enfants, Martinot et Hoar s'orientent vers le processus acquisitionnel de la langue en général et ceci dans le contexte naturel d'apprentissage. Étant donné que notre thèse porte sur l'apprenant de L2 adulte dans un contexte d'enseignement structuré, nos objectifs dans l'évaluation de la CP sont différents. Nous voulons décrire les difficultés des apprenants dans l'usage de certaines opérations paraphrastiques afin d'y remédier par un enseignement explicite.

Parmi les études de la CP des adultes en L1, celle de Russo & Pippa (2004) nous semble la plus pertinente. Le modèle d'analyse de paraphrases sur trois axes (niveau de texte, niveau de sens et niveau communicatif) permet une analyse détaillée des paraphrases ; le chercheur est en mesure non seulement de décrire les opérations paraphrastiques, mais aussi de calculer la fréquence de leur utilisation. Notre analyse partage avec

ce modèle plusieurs composantes : (i) analyse de la phrase d'après la préservation du sens, (ii) analyse des types d'opérations paraphrastiques selon les moyens linguistiques utilisés, (iii) prise en compte de la structure communicative et (iv) analyse des paraphrases défectueuses.

Enfin, le troisième type de recherches, celles qui portent sur la relation entre la CP et le problème du plagiat, représentent pour nous un intérêt moins évident car elles ont un objectif très différent du nôtre. En enregistrant le nombre de mots directement copiés du texte source dans la production paraphrastique, ces études ne considèrent qu'un seul critère dans l'évaluation de la CP, celui de la variation dans la production paraphrastique. Ni les opérations paraphrastiques utilisées, ni la préservation du sens dans la phrase d'arrivée ne sont prises en compte. Dans certains cas même la définition de la paraphrase est différente de la nôtre. Ainsi, pour McInnis (2009), une paraphrase acceptable devrait obligatoirement inclure une référence à l'auteur (cf. les critères d'acceptabilité de paraphrases de McInnis (2009) dans l'Annexe F). Cependant ces études suggèrent que les apprenants de L2 avancés ont des difficultés à reformuler le discours par écrit en comparaison avec leurs pairs en L1 (Keck 2006, Shi 2004). Roig (2001) montre que la reformulation n'est pas une tâche aisée même pour les professeurs d'université et que la qualité de reformulation dépend du niveau de difficulté du texte source.

Malgré l'existence de travaux sur l'évaluation de la CP en L1 et en L2, une méthodologie d'évaluation de la CP d'un apprenant de L2 fait encore défaut. L'objectif de la section 2 de ce chapitre est d'élaborer une telle méthodologie. Mais avant cela, nous devons examiner les descriptifs concernant la CP d'un apprenant de L2 dans les standards linguistiques.

## **1.4 La compétence paraphrastique dans les standards linguistiques existants**

Une échelle de compétences langagières élaborée par les didacticiens des langues permet de placer un apprenant au niveau d'apprentissage approprié. Nous nous arrêterons sur les descripteurs du standard canadien *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (sous-section 1.4.1) et du standard européen le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (sous-section 1.4.2) pour déterminer dans quelle mesure ces deux ouvrages de référence font appel à la compétence paraphrastique.

### **1.4.1 Niveaux de compétence linguistique canadiens**

Pour définir le niveau de compétences en anglais L2 au Canada, la première version du document *Center for Canadian Language Benchmarks* (CLB) a été créée en 1996. Sa nouvelle version, adaptée au français L2, s'appelle *Standards linguistiques canadiens* (SLC, Laurier, dir. 2002). En 2006, une version révisée du SLC est parue sous le nom *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC). L'utilisation du cadre NCLC facilite le placement des immigrants arrivant au Canada dans des cours de français L2. Après avoir passé des épreuves en lecture, écriture, expression orale et compréhension orale, l'apprenant est placé à un des 12 niveaux proposés dans le Cadre. Plus exactement, le NCLC comprend les stades élémentaire, intermédiaire et avancé divisés chacun en quatre niveaux. Nous avons examiné les descripteurs de performance globale dans les catégories *expression écrite* et *production orale* pour les niveaux intermédiaire et avancé, c'est-à-dire, pour les 8 sous-niveaux (NCLC 5-12), afin d'y trouver des renvois à la compétence paraphrastique.

Les descripteurs des niveaux avancés pour l'écriture contiennent des références à

des tâches de résumé du texte ou de synthèse de plusieurs documents, qui, comme nous le savons, requièrent une bonne aptitude à paraphraser. Par exemple, au niveau 11, on trouve la caractéristique suivante de l'apprenant : « fait la synthèse en un tout cohérent de nombreuses idées et données complexes, tirées de sources multiples ; en fait la synthèse sous la forme d'un sommaire ou d'un résumé de la longueur et du degré de précision souhaités, et ce, dans le but de le présenter à d'autres » (NCLC, 2006 : 246). Nous trouvons des caractéristiques pareilles dans les descripteurs de 3 autres niveaux avancés du NCLC pour la même compétence, soit l'expression écrite. Malheureusement, il n'y a aucune mention de la capacité à reformuler son discours dans les descripteurs pour le niveau avancé en production orale, ni dans les descripteurs de performance globale pour les quatre niveaux intermédiaires.

#### **1.4.2 Cadre européen commun de référence pour les langues**

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) contient des descripteurs spécifiques et détaillés des compétences langagières, en faisant référence, de manière implicite, à la CP aux niveaux avancés. Le Cadre adopte une structure arborescente ; c'est-à-dire, les trois niveaux généraux A (*élémentaire*), B (*indépendant*) et C (*expérimenté*) subdivisés chacun en deux sous-niveaux, qui eux, peuvent se subdiviser en sous-sous-niveaux. Cette structure permet de décrire en détail les différentes compétences langagières. Les apprenants qui nous intéressent se situent aux niveaux B1 (*niveau seuil*) et B2 (*niveau avancé* ou *indépendant*) du CECR. Les niveaux C1 (*autonome*) et C2 (*maîtrise*) correspondent à une véritable maîtrise de la langue. Les descripteurs des niveaux C1 et C2 font référence à la capacité de reformuler le discours (CECR : 28) :

C1 : *l'apprenant a une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer*

*clairement.*

C2 : *l'apprenant montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes.*

Examinons maintenant les niveaux B1 et B2, qui sont les plus pertinents pour nous. Au niveau B2, l'apprenant a déjà acquis les structures grammaticales lui permettant de contrôler sa production et de s'exprimer presque sans erreurs. Son vocabulaire est assez varié puisqu'il est capable de parler de sujets différents sans « chercher ses mots ». Quant au niveau B1, on mentionne la difficulté de l'apprenant à reformuler des phrases d'une façon idiomatique. Cet apprenant manque de la souplesse langagière qui rendrait son discours aussi naturel et spontané que celui d'un locuteur natif. À ce niveau, l'individu a assez de moyens linguistiques pour « s'en sortir avec quelques hésitations et des périphrases » pour combler des lacunes en vocabulaire.

Si les références directes au paraphrasage font défaut sur les pages du CECR, l'habilité à paraphraser est mentionnée dans la documentation des épreuves de langues. Ainsi, le document *Manuel pour relier les examens de langues du CECR* préparé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, contient un tableau de référence pour l'évaluation de la production écrite. Nous y trouvons qu'au niveau B1 l'apprenant est capable de « paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte » et « collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre » (p.15). En d'autres termes, l'apprenant au niveau B1 est encore en manque de moyens de paraphrasage, car il se sert des mots du texte source pour résumer un passage. Au niveau B2 l'apprenant peut résumer un large éventail de textes factuels. Le reste des descriptifs porte surtout sur les types de textes qu'un apprenant des niveaux B2-C2 est en mesure de résumer sans offrir de détails sur

les types d'opérations de reformulation mises en œuvre.

L'importance de la capacité de paraphraser est mise en évidence dans les épreuves écrites des examens *Diplôme d'études en langue française* (DEL F) et *Diplôme approfondi de langue française* (DALF). Ainsi, dans l'épreuve du DALF 2011 pour le niveau C1, en production écrite, on trouve la tâche de synthèse de documents. L'apprenant est censé rédiger un texte de 220 mots afin de présenter, d'une façon concise et claire, l'information contenue dans deux articles de presse. Dans la description de la tâche on demande à l'apprenant de ne pas recopier les phrases : « vous pouvez bien entendu réutiliser les « mots clefs » des documents, mais non des phrases ou des passages entiers » (p. 8). De cette façon on évalue, entre autres, la compétence paraphrastique de l'apprenant. Nous trouvons dans la grille d'évaluation de l'examinateur les descripteurs suivants :

<p style="text-align: center;"><b>Compétence lexicale, étendue et maîtrise du vocabulaire</b> <i>Dispose d'un vaste répertoire lexical lui permettant de reformuler sans effort apparent.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Compétence grammaticale, élaboration des phrases/souplesse</b> <i>Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation.</i></p>

Si l'apprenant ne réussit pas à reformuler les phrases en ses propres mots, l'évaluateur doit le pénaliser. Voici l'extrait de la consigne pour l'examinateur: « Dans des cas où un candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus de  $\frac{3}{4}$  du texte final), les notes à attribuer pour les critères « compétence lexicale » et « compétence grammaticale » seraient mises à 0 ».

Le Tableau 23 contient un résumé des compétences langagières des niveaux B1-C2 du CECR (87-90). Nous avons mis en surbrillance des parties relatives à la compétence paraphrastique.

	Étendue linguistique générale	Étendue du vocabulaire	Correction grammaticale
B1	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, le voyage et l'actualité.	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.	A un bon contrôle grammatical ; des bévue occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle souhaite dire.	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté.	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs.

Tableau 23 Niveaux communs de compétences langagières du CECR

Après avoir étudié les descripteurs des niveaux de compétences du NCLC et du CECR, nous pouvons conclure que la compétence paraphrastique est sous-entendue dans les deux ouvrages de référence, mais n'y figure pas d'une façon explicite. Nous proposerons, dans la section 2 de ce chapitre, nos propres descripteurs pour les niveaux de CP.

## **2 VERS UNE ÉVALUATION OBJECTIVE DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE EN FRANÇAIS**

Bien que quelques études précédentes décrivent l'utilisation de certains types de paraphrases, il y a un manque de méthodologie permettant d'évaluer les différentes facettes de la CP d'un apprenant de L2. Notre objectif est de combler cette lacune. D'abord, nous proposons notre définition de la compétence paraphrastique et détaillons ses composantes (2.1) ; ensuite, nous élaborons notre méthodologie d'évaluation de la CP (2.2).

### **2.1 Définition de la compétence paraphrastique**

Pour pouvoir évaluer la CP d'un apprenant, nous identifierons d'abord les éléments qui constituent cette compétence (2.1.1). Ensuite, nous proposerons une définition de la CP (2.1.2). Rappelons que nous n'examinons dans ce travail que la production de paraphrases (plutôt que la compréhension de ces dernières). Notre définition ne reflétera donc que cet aspect de la compétence paraphrastique.

#### **2.1.1 Composantes de la compétence paraphrastique**

Dans ce travail, nous faisons la distinction entre les notions de *connaissances* et d'*habilités* linguistiques. Comme l'explique Nisubire (2003 : 26), la notion de *connaissances* renvoie au « quoi », c'est-à-dire, aux contenus linguistiques, alors que la notion d'*habilités* concerne le « comment », la mise en œuvre de ces connaissances dans le discours. Par exemple, selon Tremblay (2009), la capacité à produire des paraphrases fait partie des *habilités lexicales* qui, ensemble avec *les connaissances lexicales*, permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue en situation de communication.

Pour notre part, en parlant de compétences linguistiques, nous distinguons entre *connaissances linguistiques*, ou l'ensemble d'unités lexicales et de règles de grammaire



connues par l'apprenant, et *habilités linguistiques* qui permettent l'usage et la manipulation efficaces des connaissances linguistiques en discours, y compris la production de paraphrases.<sup>36</sup> La compétence paraphrastique englobe les connaissances et les habilités linguistiques.

### **Connaissances nécessaires pour le paraphrasage**

La production des paraphrases présuppose que le locuteur possède des connaissances préalables, sans lesquelles le paraphrasage est impossible. Ces connaissances assurent la formation des paraphrases grammaticalement, lexicalement et stylistiquement correctes. Par exemple, pour pouvoir effectuer des opérations lexico-syntaxiques de paraphrasage de types différents, il faut posséder des connaissances lexicales préalables, notamment sur la combinatoire lexicale et syntaxique d'unités lexicales (cf. Ch.1-1.1.2) ; pour bien former des paraphrases sémantiques par décomposition, il faut connaître le sens (= la définition) d'une unité lexicale donnée ; pour produire une paraphrase syntaxique correcte, il faut maîtriser des règles syntaxiques.

Outre les connaissances lexicales et grammaticales, il faut posséder des connaissances de diverses règles de paraphrasage (cf. Ch.-2, 2.2.2). De plus, il faut avoir des connaissances discursives, par exemple, sur la cohésion et la cohérence des textes (cf. Ch.-1, 1.1.2). Il est nécessaire également d'être conscient de différences entre les niveaux de langue, de particularités dialectales et régionales, des règles de politesse, etc.

---

<sup>36</sup> La distinction entre *connaissances* et *habilités* est en quelque sorte parallèle à la distinction entre les connaissances *déclaratives* et *procédurales* faite dans le domaine d'acquisition d'une L2. Les connaissances déclaratives renvoient à des connaissances des règles d'une langue : règles de grammaire, règles de la cohérence textuelle, règles de paraphrasage, etc. Les connaissances procédurales renvoient à la mise en œuvre des connaissances déclaratives, soit à leur application efficace par l'apprenant dans le discours (cf. Ch.-5, 2.1.2).

De plus, pour produire des paraphrases extralinguistiques, l'apprenant doit posséder des connaissances générales sur le monde et des connaissances sur la situation de communication (cf. Ch.-2, 3.3.2.1). Nous présentons les connaissances que nous jugeons préalables à la formation de paraphrases dans le Tableau 24 :

Connaissances linguistiques
Connaissances lexicales (connaissance d'unités lexicales de la langue : sens, forme, combinatoire syntaxique et lexicale, relations lexicales)
Connaissances grammaticales (connaissance de ressources grammaticales de la langue : syntaxe, morphologie, phonologie)
Connaissances discursives (règles de cohésion et cohérence textuelle, registre et contexte d'utilisation, formules de politesse, différences dialectales)
Connaissances extralinguistiques
Connaissances générales sur le monde
Connaissances encyclopédiques
Connaissances sur la situation de communication

*Tableau 24 Connaissances préalables pour produire des paraphrases*

### **Habilités nécessaires pour le paraphrasage**

Nous examinerons maintenant les habilités qui sont nécessaires pour le paraphrasage efficace en nous basant sur les trois critères suivants : (i) la préservation du lien paraphrastique, (ii) la variabilité de moyens linguistiques mis en jeu dans le paraphrasage et (iii) l'usage des paraphrases en contexte.

#### **1) L'habilité à produire une phrase qui conserve le sens de la phrase de départ**

L'apprenant doit d'abord être capable de garder le sens de la phrase de départ, tout en y apportant des modifications. Quelquefois durant la tâche de paraphrasage les locuteurs changent le sens de la phrase source, en produisant une nonP. Par exemple, la phrase en (14b) n'est pas synonyme de la phrase (14a).

- (14) a. [Contexte : *L'étudiant ne savait pas quels cours il devait suivre à l'automne prochain.*]  
*Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant* [phrase à paraphraser].
- b. *Le professeur a bien aidé l'étudiant à choisir ses cours pour l'automne prochain.*

## 2) L'habilité à utiliser des moyens paraphrastiques de nature différente afin de produire des paraphrases variées

La langue offre une multitude de possibilités d'expression ; les locuteurs qui possèdent des connaissances lexicales et grammaticales solides sont en mesure de se servir de ces moyens pour paraphraser, en utilisant des substitutions synonymiques, antonymiques, conversives et dérivatives, en recourant à des décompositions et à des inférences sémantiques et en effectuant des restructurations syntaxiques complexes. Par exemple, les paraphrases (15b) et (15c) de (15a) sont produites par des opérations paraphrastiques diverses : décompositions sémantiques *auteur de [roman] ~ celui qui a écrit [le roman]*, *[roman] historique ~ [roman] portant sur l'histoire*, substitutions synonymiques *admire énormément ~ éprouve la plus grande admiration*, *Julie admire Y ~ Julie est une grande admiratrice de Y* et restructurations syntaxiques avec l'utilisation de la proposition relative *Julie admire ...l'auteur... ~ L'auteur ...est celui pour qui Julie éprouve de l'admiration.*

- (15) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*
- b. *L'auteur de ce roman historique est celui pour qui Julie éprouve la plus grande admiration.*
- c. *Julie est une grande admiratrice de celui qui a écrit ce roman portant sur l'histoire.*

L'apprenant doit être capable de se servir de règles de paraphrasage diverses afin de varier son expression. Le locuteur natif sait le faire intuitivement, même s'il ne connaît pas explicitement les règles de paraphrasage. Par contre, le locuteur non natif n'a pas cette

habilité en L2. Pour lui offrir la possibilité d'apprendre les règles de paraphrasage et de pratiquer leur application, il faut y consacrer du temps pendant les cours de français.

### **3) L'habilité à choisir à partir de plusieurs variantes paraphrastiques celle qui convient le mieux au contexte de communication linguistique**

Produire des paraphrases correctes du point de vue lexical ou grammatical ne suffit pas ; l'usage des paraphrases doit être approprié à la situation de communication linguistique. Parmi plusieurs paraphrases possibles le locuteur doit choisir celle qui correspond le mieux à une situation ou à un contexte particulier. Par exemple, il doit choisir le registre familier dans une discussion avec un ami (16a) et recourir au registre neutre dans une conversation avec un inconnu (16b).

- (16) a. *<sup>fam</sup> Paul a posé une **colle** à son **pote**.*  
b. *Paul a posé une **question difficile** à son **ami**.*

Pour choisir une variante paraphrastique adéquate, par exemple, en rédigeant le résumé d'un texte, l'apprenant doit tenir compte de ce qui précède et de ce qui suit pour garder la cohérence du texte. Une utilisation efficace des connecteurs logiques dans les paraphrases selon le type de relation logique (but, conséquence, comparaison, restriction) s'avère alors importante.

#### **2.1.2 Définition de la compétence paraphrastique**

Nous pouvons maintenant donner notre définition définitive de la compétence paraphrastique (la définition préliminaire a été proposée au Ch. 1, p. 3).

Il s'agit de la CP « idéale », c'est-à dire celle d'un locuteur natif expert (Ancil 2010 : 68-69) qui représente une sorte d'étalon de la compétence paraphrastique.

### **Définition 1 : compétence paraphrastique**

*Nous appelons compétence paraphrastique d'un locuteur l'ensemble des connaissances et des habilités qui lui permettent de produire et d'utiliser efficacement dans le discours, dans différents contextes de communication linguistique, des paraphrases de types variés et d'un haut niveau de correction.*

Autrement dit, le locuteur est en mesure d'exprimer un sens complexe de plusieurs façons et de choisir parmi les variantes paraphrastiques celle qui convient le mieux au contexte ou à la situation de communication.

Chaque locuteur adulte possède une compétence paraphrastique, qui se développe avec l'âge en langue maternelle. Cependant, cette compétence est différente chez chacun, que ce soit en L1 ou en L2. On peut ainsi parler du degré de la compétence paraphrastique, qui varie selon les habilités et les connaissances maîtrisées par un locuteur particulier. Dans ce qui suit, nous établirons les différents niveaux de compétence paraphrastique en français (L1 et L2), en nous basant sur les résultats de notre étude empirique.

## **2.2 Évaluation de la compétence paraphrastique**

La sous-section 2.2.1 sert d'introduction ; les sous-sections 2.2.2 et 2.2.3 traitent, respectivement, des critères permettant l'évaluation quantitative et qualitative des niveaux de CP. Enfin, dans la sous-section 2.2.4 nous discutons des limites de la méthode d'évaluation proposée.

### **2.2.1 Aspects d'évaluation de la compétence paraphrastique**

En quoi l'évaluation de la compétence paraphrastique consiste-t-elle ? Comment définir les critères selon lesquels nos participants peuvent être répartis en niveaux de CP ? Com-

bien de niveaux devons-nous établir ? Pour répondre à ces questions, nous présentons ici deux aspects que nous prendrons en compte dans l'élaboration d'une méthodologie pour évaluer la compétence paraphrastique. Il s'agit de l'évaluation quantitative et de l'évaluation qualitative de la CP.

### **1) Évaluation quantitative de la CP**

L'évaluation quantitative de la CP d'un participant donné reposera sur ses résultats pour le test de paraphrasage (cf. Ch-3). Plus précisément, nous aurons des données (en pourcentages et en nombres) sur les variables que nous avons utilisées dans les tests statistiques :

- Taux de paraphrases correctes et de paraphrases défectueuses
- Taux de paraphrases et de non-paraphrases
- Nombre de points obtenus pour les opérations sémantiques
- Nombre de points obtenus pour les opérations lexico-syntaxiques
- Nombre de points obtenus pour les opérations syntaxiques

Pour distinguer les niveaux de compétence paraphrastique, il faut observer une croissance ou une diminution de la valeur pour une variable donnée d'un niveau à l'autre. Par exemple, on s'attendrait à une augmentation du taux de paraphrases correctes et à une augmentation de la valeur pour les points obtenus pour les opérations paraphrastiques d'un type particulier. La capacité de paraphraser est meilleure quand le locuteur effectue plusieurs opérations paraphrastiques de types variés (cf. les résultats des locuteurs natifs vs non-natifs, Ch.-3, 3.2.4).

### **2) Description qualitative de la CP**

Pour proposer une évaluation qualitative de la CP, nous prendrons en considération trois critères : (i) nature des opérations paraphrastiques effectuées, (ii) diversité lexicale des paraphrases et (iii) niveau de correction. Voici les questions auxquelles nous essayerons

de répondre en élaborant les descriptifs qualitatifs des niveaux de CP qui accompagnent les données quantitatives.

*Nature des opérations paraphrastiques :*

- Quels types d'opérations sémantiques ont été effectuées ?
- Quels types d'opérations lexico-syntaxiques ont été effectuées ?
- Quels types d'opérations syntaxiques ont été effectuées ?

*Diversité lexicale des paraphrases :*

- Dans quelle mesure l'apprenant utilise-t-il des lexies appartenant à des zones de fréquence différentes ?
- Utilise-t-il des lexies rares ?

*Niveau de correction :*

- Quels types d'erreurs l'apprenant fait-il ?

Le but de la sous-section 2.2.2 est d'identifier les facteurs que nous prendrons en compte pour établir les niveaux de CP. La sous-section 2.2.3 vise à élaborer des descriptifs qualitatifs pour chaque niveau identifié.

## **2.2.2 Mesure quantitative de la compétence paraphrastique**

Notre objectif est d'élaborer une mesure quantitative pour pouvoir évaluer la CP des apprenants en éléments tangibles. Le but de cette section est de définir ces éléments, en nous basant sur les résultats de notre test de paraphrasage.

### **2.2.2.1 Facteurs permettant d'établir les niveaux de compétence paraphrastique**

Nous évaluons la CP en nous basant sur les trois critères suivants : (i) préservation du lien paraphrastique, (ii) niveau de correction des productions paraphrastiques et (iii) diversité de moyens paraphrastiques. La diversité de moyens paraphrastiques est mesurée ici en termes de points obtenus pour les opérations lexico-syntaxiques, sémantiques et syntaxiques effectuées par chaque participant. Ces critères sont en lien direct avec les con-

naissances et les habilités nécessaires pour bien paraphraser décrites plus haut (cf. 2.1).<sup>37</sup>

Comme nous avons dit, nous nous servons de nos données empiriques pour classer nos participants par niveaux de CP.

Pour établir les niveaux de CP, nous utilisons une méthode statistique particulière, la *méthode des nuées dynamiques*, (ou *méthode des k-moyennes*, angl. *k-means clustering*).<sup>38</sup> Plus exactement, il s'agit de l'analyse statistique qui cherche à établir, d'après les moyennes obtenues par des individus, leur appartenance aux classes aussi différentes que possible pour les dimensions d'analyse choisies. La méthode est convenable puisqu'on peut, à l'aide de l'ordinateur, générer le nombre de classes qui semble pertinent au chercheur. Autrement dit, le chercheur peut, en se basant sur ses intuitions, vérifier la force discriminatoire de certains critères. Dans le cas où les critères ne s'avèrent pas discriminants, c'est-à-dire que les moyennes des individus ne se distinguent pas significativement, il faut choisir un nombre de classes différent. À la fin de l'analyse par les k-moyennes, idéalement, on obtient des moyennes très différentes pour tous les critères utilisés dans l'analyse.

Nous avons commencé notre réflexion sur l'établissement de niveaux de CP, en essayant de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quel est le nombre idéal de classes que nous devons choisir ?
- 2) Quelles variables étudiées au chapitre 3 devons-nous choisir pour établir les niveaux de CP ?

Une classe (angl. cluster) correspondra à un niveau de compétence paraphrastique.

Notre démarche comprend trois étapes distinctes, que nous décrivons dans ce qui suit.

---

<sup>37</sup> Nous ne jugeons pas ici de l'habileté de *la mise en contexte* car le test ne présuppose pas l'utilisation de paraphrases en contexte. Pour vérifier comment un locuteur choisit une variante de paraphrase parmi plusieurs variantes possibles, il faut élaborer un autre test.

<sup>38</sup> Nous avons suivi Tremblay (2011 : 356-358) qui s'était servie de ce type d'analyse statistique pour définir le nombre de niveaux de compétence langagière en français L2 (cf. Ch.-3, 3.1).



## Étape 1 : Établissement initial des classes

Pour déterminer si un critère particulier discrimine les classes, nous avons dû observer des gains importants de la valeur  $F$  dans l'analyse de variance réalisée sur chacun des critères. Nous avons essayé le nombre de classes de 3 à 5 pour chaque critère significatif relevé après les tests ANOVA (cf. Ch.-3, 4 : 130-135), en ajoutant le critère *utilisations des opérations syntaxiques* pour lequel il n'y avait pas de différence significative entre les LN et les LNN dans notre étude. Nous avons décidé de tester l'emploi d'opérations syntaxiques dans le paraphrasage puisque cet emploi s'est avéré statistiquement significatif dans l'étude de Russo & Pippa (2004). L'objectif était de trouver le nombre idéal de classes selon l'augmentation importante de la valeur de  $F$ .

Nous avons retenu les 5 critères suivants<sup>39</sup> :

- 1) *préservation du lien paraphrastique* (nombre total de paraphrases et de paraphrases défectueuses)
- 2) *niveau de correction* (nombre de paraphrases correctes par rapport à toutes les paraphrases produites)
- 3) *utilisation d'opérations sémantiques* (nombre de points pour les opérations sémantiques)
- 4) *utilisation d'opérations lexico-syntaxiques* (nombre de points pour les opérations lexico-syntaxiques)
- 5) *utilisation d'opérations syntaxiques* (nombre de points pour les opérations syntaxiques)

Les résultats d'analyses menées dans le logiciel SPSS sont indiqués dans le Tableau 25.

Les gains importants de  $F$  sont mis en surbrillance ; les diminutions ou les gains non importants de la valeur  $F$  sont en gras.

---

<sup>39</sup> Les critères selon lesquels les locuteurs non natifs se distinguent significativement des locuteurs natifs dans la production des paraphrases sont résumés dans la section 4 du chapitre 3 (pp. 130-135). L'analyse des paraphrases du corpus avec le système de codage et attribution des points a fait l'objet de la section 2.2 du chapitre 3.

$K$ =nombre de classes ; (# de personnes par classe)	$df$	$F$	Gain
Préservation du lien paraphrastique			
2 (21, 59)	1,78	225.275	-
<b>3 (59, 18, 3)</b>	2,77	210.949	<b>-14.326</b>
4 (11, 16, 1, 52)	3,76	238.088	28.139
5 (11, 16, 31, 21)	4,75	406.694	167.606
Niveau de correction			
2 (54,26)	1,78	254.217	-
3 (38,22,20)	2,77	323.797	69.58
4 (27, 8, 28, 17)	3,76	374.008	50.211
5 (28, 8, 14, 11, 19)	4,75	482.811	108.803
Utilisation d'opérations sémantiques			
2 (15,65)	1,78	105.971	-
<b>3 (1,52,27)</b>	2,77	109.611	<b>3.64</b>
4 (1,37,33,9)	3,76	183.615	74.004
5 (1,22,30,9,18)	4,75	333.665	150.005
Utilisation d'opérations lexico-syntaxiques			
2 (36,44)	1,78	121.505	-
3 (9,22,49)	2,77	155.716	34.211
<b>4 (8,22,47,3)</b>	3,76	124.028	<b>-31.688</b>
5 (33,11,27,6,3)	4,75	229.710	105.682
Utilisation d'opérations syntaxiques			
2 (53,27)	1,78	153.026	-
3 (24,46,10)	2,77	186.899	33.873
4 (15,19,8,38)	3,76	317.594	130.695
5 (15,19,29,8,9)	4,75	430.916	113.322

Tableau 25 Résultats d'analyses : établissement initial des classes, méthode des  $k$ -moyennes

La valeur  $F$  soit a diminué, soit a augmenté légèrement pour la plupart des critères quand on divisait les participants en 3 classes ; nous n'observons pas de gains importants. Pour cette raison la division des participants en 3 classes ne convient pas. Pour 4 classes, la valeur  $F$  s'est accrue sensiblement pour les critères (3) et (5). Avec la division des participants en 5 classes, la valeur  $F$  a augmenté pour tous les critères. Nous pouvons conclure que d'après les valeurs  $F$  nous devrions répartir les participants en 4 ou en 5 classes.

### Étape 2 : Vérification des résultats du classement en 5 classes

Nous avons examiné la façon dont nos 80 participants ont été répartis en 5 classes. Les résultats de répartition des sujets sont indiqués dans le Tableau 26. Pour faciliter la compréhension des résultats, nous avons réaménagé les classes par ordre croissant selon

la proportion des paraphrases correctes dans l'ensemble des paraphrases produites : critère 2, *niveau de correction*.

Critère de classification	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
Niveau de correction	60 %	71 %	79 %	84 %	92 %
Préservation du lien paraphrastique	14	12	14	14	14
Utilisation d'opérations sémantiques	2	3	3	3	5
Utilisation d'opérations lexico-syntaxiques	4	8	17	13	25
Utilisation d'opérations syntaxiques	8	2	2	5	2
Locuteurs natifs	1	4	10	19	6
Locuteurs non natifs	10	19	3	8	0
Total	11	23	13	27	6

Tableau 26 Méthode des *k*-moyennes : cinq classes

Nous pouvons faire les observations suivantes :

- 1) Pour le critère *niveau de correction*, une distinction entre les groupes existe ; cependant, la différence est de moins de 10 % dans trois cas : entre les classes 2 - 3, 3 - 4 et 4 - 5. La distinction entre la classe 3 et 4 est de 5 % seulement, ce qui est problématique pour la classification, car elle devient trop fine.
- 2) Pour le critère *préservation du lien paraphrastique*, il n'y a presque pas de distinction entre les classes : pour 4 des 5 classes, ce nombre est le même (n=14).
- 3) Une observation similaire peut être faite au sujet des points pour les opérations sémantiques et syntaxiques, où les moyennes sont les mêmes pour 3 classes. Ceci constitue un problème pour la discrimination entre les classes.
- 4) Les points pour les opérations lexico-syntaxiques augmentent avec le niveau de correction, sauf pour la classe 4, ce qui n'est pas idéal pour la classification, car on ne voit pas de progression numérique attendue avec la progression des niveaux.
- 5) Plus de la moitié des locuteurs natifs (n=25, soit 63 %) se sont retrouvés dans les deux classes « supérieures » (4 et 5). La majorité des étudiants non natifs (n=29, soit 73 %) appartient à deux classes « inférieures » (1 et 2). Ces résultats correspondent à ce qu'on pourrait s'attendre pour les LNN.

Nous pouvons conclure que la division de nos participants en 5 classes n'est pas idéale car elle ne permet pas de distinguer clairement entre les classes en ce qui concerne les

trois critères suivants : utilisation d'opérations lexico-syntaxiques, utilisation d'opérations sémantiques et utilisation d'opérations syntaxiques. De plus, pour le critère *niveau de correction*, la distinction entre les classes n'est pas grande, elle est de 5 % dans un cas et de moins de 10 % dans trois cas.

### Étape 3 : Vérification des résultats du classement en 4 classes

Nous avons procédé à la vérification des données avec la division des participants en 4 classes. Les résultats du classement sont présentés dans le Tableau 27.

Critère de classification	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Niveau de correction	62 %	75 %	83 %	91 %
Préservation du lien paraphrastique	14	12	14	14
Utilisation d'opérations sémantiques	2	3	3	5
Utilisation d'opérations LS	4	10	15	24
Utilisation d'opérations syntaxiques	8	3	4	3
Locuteurs natifs	2	9	21	8
Locuteurs non natifs	15	18	7	0
Total	17	27	28	8

Tableau 27 Méthode des *k*-moyennes : quatre classes

Nous pouvons faire les quatre observations suivantes:

- 1) Pour le critère *niveau de correction*, une nette distinction entre les groupes existe.
- 2) Pour le critère *préservation du lien paraphrastique*, il n'y a pas de distinction entre les classes dans trois cas. Ce critère ne semble pas être discriminant.
- 3) Les points pour les opérations sémantiques augmentent du niveaux 1 à 4, cependant, les moyennes pour la classe 2 et 3 sont les mêmes. Il y a une bonne discrimination des classes selon les opérations lexico-syntaxiques utilisées ; leur nombre augmente pour les classes « supérieures ». Le nombre de points pour les opérations syntaxiques est plus élevé dans les classes « inférieures ». Il y a une tendance descendante ; cependant, ce nombre est le même pour les classes 2 et 4, ce qui constitue un problème pour la classification.
- 4) La majorité des locuteurs natifs (n=29, soit 73 %) se sont retrouvés dans les deux classes « supérieures ». La grande majorité des étudiants non natifs (n=33, soit 83 %) appartiennent à deux classes « inférieures », ce qui semble être une répartition adéquate.

Après les étapes 1-3, nous arrivons aux conclusions suivantes :

1. Il nous paraît pertinent de diviser nos participants en quatre classes, et ce pour trois raisons. Premièrement, la valeur  $F$  dans les analyses par k-moyennes a augmenté d'une façon importante pour quatre classes. Deuxièmement, nous avons pu établir une nette distinction entre les niveaux avec la division des participants en quatre classes, surtout pour les critères *niveau de correction* et *utilisation d'opérations lexico-syntaxiques*. Ces deux critères sont les plus discriminants. Troisièmement, les participants LN et LNN semblent être bien répartis : la majorité des locuteurs natifs se sont retrouvés dans les deux niveaux « supérieurs » (n=29), alors que la majorité des LNN se sont classés entre les deux niveaux « inférieures » (n=33) ; seulement les LN se sont classés au niveau le plus élevé (n=8). Selon le classement, il y a deux locuteurs natifs dans la classe 1 et neuf locuteurs natifs dans la classe 2. Nous expliquons ces résultats inattendus dans la sous-section 2.2.4 de ce chapitre.

2. *Utilisation d'opérations syntaxiques* doit figurer parmi les critères de l'analyse, car pour ce critère la classe 1 diffère sensiblement des autres classes. Le nombre de points syntaxiques peut être indicatif pour cette classe seulement : les personnes effectuant beaucoup d'opérations syntaxiques et peu d'opérations lexico-syntaxiques et sémantiques se retrouvent dans la classe 1.

3. *Préservation du lien paraphrastique* ne doit pas figurer parmi les critères de l'analyse car trois des quatre classes ne se distinguent pas significativement.

Après les tests statistiques par les k-moyennes, nous sommes parvenue à dégager les quatre critères suivants pour la mesure quantitative de la compétence paraphrastique :

Critères pour l'évaluation quantitative de la compétence paraphrastique
(a) <i>Niveau de correction</i> (proportion de paraphrases correctes dans l'ensemble des paraphrases produites)
(b) <i>Utilisation des opérations lexico-syntaxiques</i> (nombre de points pour les opérations lexico-syntaxiques)
(c) <i>Utilisation des opérations sémantiques</i> (nombre de points pour les opérations sémantiques)
(d) <i>Utilisation des opérations syntaxiques</i> (nombre de points pour les opérations syntaxiques)

Tableau 28 Critères pour la mesure quantitative de la CP

Le Tableau 29 propose des intervalles de pourcentages de paraphrases correctes pour les quatre classes (= niveaux) de CP. Les points à obtenir en moyenne pour les niveaux 1-4 sont indiqués pour chaque type d'opération paraphrastique. Puisque les critères (a) et (b) sont les plus discriminants, on doit les considérer en tant que critères les plus importants pour le classement.

Critères	Niveaux de CP			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
(a) Niveau de correction	60-70 %	70-80 %	80-90 %	90-100 %
(b) Utilisation d'opérations lexico-syntaxiques	4	10	15	24
(c) Utilisation d'opérations sémantiques	2	3	3	5
(d) Utilisation d'opérations syntaxiques	8	3	4	3

Tableau 29 Quatre niveaux de compétence paraphrastique

### 2.2.2.2 Vérification de l'objectivité de notre mesure quantitative

Une façon de vérifier l'objectivité de notre méthodologie, c'est de comparer les résultats de notre classement avec celui du test de la compétence langagière de Tremblay (2011 : 368). Rappelons que tous les participants ayant écrit le test de paraphrasage avaient préalablement passé le test de compétence langagière. Suite à ce test, ils se sont retrouvés dans deux niveaux supérieurs (cf. Ch.-3, 3.1). Ces mêmes participants sont maintenant répartis en quatre groupes selon les quatre niveaux de CP. Autrement dit, chaque niveau de compétence linguistique selon le test de Tremblay (2011) correspond à deux niveaux de CP que nous venons d'établir. Ainsi, nous pouvons supposer que les ni-

veaux 1 et 2 de CP correspondent au niveau 3 du test de Tremblay (2011), alors que les niveaux 3 et 4 de CP correspondent au niveau 4 du test de Tremblay (2011). Nous avons vérifié les résultats de classement de nos participants après les deux tests ; nous les résumons Tableau 30.

	Test à trous		Test de paraphrasage			
	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Locuteurs natifs	0	40	2	9	21	8
Locuteurs non natifs	30	10	15	18	7	0

*Tableau 30 Classement des participants aux niveaux de CP et de compétence linguistique*

Nous pouvons faire les deux observations suivantes :

- 1) Tous les LN ont été classés au niveau 4 (avancé) du test de Tremblay (2011). La majorité de ces étudiants (n=29) est répartie entre les niveaux 3 et 4 de CP. Deux personnes sont placées au niveau 1 et neuf personnes au niveau 2. Comme nous l'avons promis, nous expliquons ce résultat dans la section 3.2.4.
- 2) Il y a une correspondance évidente entre les niveaux pour le classement des LNN. Ainsi, le niveau 3 du test à trous (nombre de participants classés à ce niveau, n=30) représente les niveaux 1 et 2 de CP.

Voici comment sont répartis les 40 locuteurs non natifs selon le test de Tremblay (2011) et selon les niveaux de compétence paraphrastique (Tableau 31) :

Classement selon les niveaux de CP	Classement selon le test à trous	
	Niveau 3 [Intermédiaire-avancé]	Niveau 4 [Avancé]
Niveau 1 de CP	13	2
Niveau 2 de CP	15	3
Niveau 3 de CP	2	5
Niveau 4 de CP	0	0
Total	30	10

*Tableau 31 Classement des apprenants selon le test à trous et selon le test de paraphrasage*

Nous pouvons conclure qu'en général il y a une correspondance entre les niveaux de compétence langagière et les niveaux de CP, surtout entre niveau 3 du test à trous et les

niveaux 1 et 2 de CP (93 %). La moitié des étudiants placés au niveau 4 du test à trous se sont retrouvés au niveau 3 de CP (n=5). Des cinq autres étudiants avancés, trois ont été placés au niveau 2 et deux autres au niveau 1 de CP, ce qui représente un résultat non attendu. Notons que le nombre de participants de niveau 4 du test de Tremblay (2011) a été relativement bas (n=10) ; un plus grand nombre de participants de ce niveau est nécessaire pour tirer des conclusions définitives.

### **2.2.3 Description qualitative des niveaux de compétence paraphrastique**

Les critères quantitatifs pour les niveaux de CP permettent de placer l'apprenant à un niveau particulier de la CP. Cependant, nous ne pouvons pas décrire ce niveau d'une façon qualitative. Quelles restructurations syntaxiques ou substitutions synonymiques l'apprenant utilise-t-il ? Se sert-il de lexies de haute ou de moindre fréquence ? Quelles opérations sémantiques est-il capable d'appliquer pour former une paraphrase correcte ?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé d'étudier en détail les productions paraphrastiques de trois personnes pour un niveau donné. De cette façon, nous analysons en moyenne 40 paraphrases pour chaque niveau, ce qui nous semble suffisant pour tirer des conclusions sur les caractéristiques des opérations effectuées et sur les lacunes existantes à chaque niveau. Afin d'obtenir un échantillon représentatif dans chaque groupe, nous choisissons les productions paraphrastiques des étudiants ayant obtenu des résultats très proches aux moyennes indiquées dans le Tableau 29.

Nous étudions deux aspects dans les paraphrases choisies : (1) la fréquence des lexies utilisées et (2) les types d'opérations paraphrastiques effectuées. Dans la sous-section 2.2.3.1, nous procéderons à l'analyse de la fréquence des lexies utilisées par certains participants. Dans la sous-section 2.2.3.2, nous analyserons des propriétés des paraphrases.



Cette analyse permettra une description qualitative des niveaux de CP (2.2.3.3). Enfin, la sous-section 2.2.3.4 présente des correspondances entre les descripteurs des niveaux de CP et ceux des compétences langagières des cadres de référence (CECR).

### 2.2.3.1 Diversité lexicale dans les productions paraphrastiques sélectionnées

Afin de mieux cerner la diversité lexicale des productions paraphrastiques, nous avons voulu vérifier dans quelle mesure les trois représentants de chaque niveau ont utilisé les lexies appartenant à des zones de fréquence différentes (cf. Ch.-3, 2.2.6). Nous avons analysé toutes les paraphrases produites par les trois participants pour chaque niveau de CP dans le logiciel *Vocabprofile* (Cobb 2012) ; les résultats de cette analyse sont indiqués dans le Tableau 36. Nous donnons également des exemples de lexies de notre corpus appartenant aux quatre zones de fréquences. Les cases correspondantes du Tableau 32 contiennent le total des mots utilisés par les trois participants choisis.<sup>40</sup>

Zones de fréquence	K1 (1-1000)	K2 (1001-2000)	K3 (2001-3000)	MHL (mots hors liste)
Exemple	<i>acteur, apprenant, comprendre, beaucoup, bien, chez, élève, excellent, ensemble, juste, heureux, histoire, manière, nombreuse, professeur, pratique, succès, très</i>	<i>analyse, apprécier, complexe, conseil, écrivain, récit, enseignant, fournir, habitude, utile, provoquer, supplémentaire</i>	<i>adorer, constamment, enthousiaste, interrogation, multitude, phrase</i>	<i>admiration, ardue, adéquatement, bombarder, décortiquer, déborder, idolâtrer, œuvre, prodiguer, recommandation, romancier, tas, tuteur</i>
Niv. 1 de CP	55	6	2	6
Niv. 2 de CP	57	6	3	5
Niv. 3 de CP	66	7	3	9
Niv. 4 de CP	92	26	7	23

Tableau 32 Diversité lexicale des paraphrases selon l'analyse de *Vocabprofile*

<sup>40</sup> Rappelons que le logiciel *Vocabprofile* dépouille les mots dans la production langagière en les répartissant en 4 zones de fréquence lexicale : K1 (les mille premiers mots les plus utilisés de la langue), K2 (deuxième millier de mots), K3 (troisième millier de mots) et MHL (mots hors liste : les mots qui ne figurent en aucune des listes précédentes). Les mots dans ces zones de fréquence sont groupés en familles morphologiques ; une famille morphologique regroupe les formes fléchies et les dérivés morphologiques. Ainsi, « *analyse, analyser, analysé, analysons* » sont comptabilisés comme un seul mot.

Nous observons une tendance ascendante dans l'emploi de mots de chaque zone de fréquence du niveau 1 au niveau 4 de compétence paraphrastique. Autrement dit, les apprenants ayant une meilleure compétence paraphrastique utilisent un plus grand nombre de mots dans chaque zone de fréquence. Les apprenants du niveau 1 de CP se distinguent clairement de ceux du niveau 4 : ils utilisent moins de mots dans chaque zone de fréquence (55 vs 92 pour K1, 6 vs 26 pour K2, 2 vs 7 pour K3 et 6 vs 23 pour MHL). La diversité lexicale pour la zone K1 est à peu près deux fois moindre chez les participants du niveau 1 de CP que celle des participants du niveau 4 de CP (55 vs 92). Pour les trois autres zones de fréquence (K2, K3 et MHL), cette différence est encore plus remarquable entre le niveau 1 et 4 de CP. Par exemple, les participants du niveau 4 de CP ont utilisé dans leurs paraphrases presque quatre fois plus de mots appartenant à MHL que les participants du niveau 1 de CP.

### **2.2.3.2 Analyse qualitative des paraphrases de certains participants**

Passons maintenant à la description des paraphrases produites par les participants sélectionnés.<sup>41</sup> Les Tableaux 33-36 sont consacrés chacun à un niveau particulier de CP. Chaque tableau contient dans la colonne de gauche des exemples des phrases des trois participants choisis. Dans la colonne de droite nous indiquons les opérations paraphrastiques mises en jeu dans la production de ces paraphrases. Les Tableaux 33 et 34 contiennent les productions paraphrastiques des locuteurs non natifs, tandis que le Tableau 36 présente les productions des locuteurs natifs. Le Tableau 35, consacré au niveau 3 de CP, contient des exemples de deux corpus, L1 (#42 et 63) et L2 (#38).

---

<sup>41</sup> La liste complète des paraphrases produites par les participants choisis se trouve dans l'Annexe G.

Niveau 1 de compétence paraphrastique (Niveau de correction : 60-70 %, points Sém : 2, Points LS : 4, Points Synt : 8) Locuteurs non natifs	
Exemples de paraphrases	Analyse
Participant # 9. (1) <i>*La phrase difficile, Natalie a correctement analysé.</i> (2a) <i>Marc *demande beaucoup de questions au prof de français.</i> (2b) <i>Le professeur de français répond aux questions de Marc.</i> (2c) <i>Marc a beaucoup de questions qu'il pose au professeur de français.</i> (3a) <i>L'auteur de ce roman historique est admiré énormément par Julie.</i> (3b) <i>Julie admire énormément celui qui a écrit ce roman historique.</i> (3c) <i>Ce roman historique a été écrit par un auteur *auquel Julie admire.</i> (4) <i>Le théâtre est *le chose qui excite Paul.</i> (5) <i>Le prof a *conseiller l'étudiant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -fréquentes (changement d'ordre des mots, passivisation, relativisation) <b>opérations sémantiques</b> -inférence : <i>X a des questions pour Y ~ Y répond à des questions de X</i> -décomposition : <i>auteur de Y ~ celui qui a écrit Y</i> <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont rares et plutôt simples -aucune opération complexe LS/S <b>Niveau de correction :</b> -erreurs de collocation (valeur du V support, influencée par L1 : <i>X *demande beaucoup de questions</i> ) -erreur de régime (pronom incorrect dans la relative : <i>un auteur *auquel Julie admire</i> ) -erreur morphologique (forme verbale : <i>a *conseiller</i> ) -décomposition maladroite ( <i>enthousiasme pour le théâtre → chose [qui excite]</i> )
Participant # 14 (1a) <i>La phrase a été difficile *d'analyser, mais Natalie l'a fait correctement.</i> (1b) <i>La phrase que Natalie a correctement *analysé a été difficile.</i> (2) <i>Marc a toujours beaucoup de questions, alors il demande à son prof de français les réponses.</i> (3) <i>Ce roman historique a été écrit par un auteur que Julie admire beaucoup.</i> (4a) <i>Le théâtre est *un passion de Paul.</i> (4b) <i>Paul aime beaucoup le théâtre.</i> (5a) <i>L'étudiant a demandé à son professeur *pour les conseils.</i> (5b) <i>L'étudiant avait besoin *des conseils, alors son professeur l'a aidé.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -passivisation (3) -relativisation (1b, 3) <b>opérations sémantiques</b> -inférence (2) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont rares -surtout avec des lexies de haute fréquence (4b) : <i>avoir de l'enthousiasme ~ aimer</i> -aucune opération complexe LS/S <b>Niveau de correction :</b> -erreur de régime (influence de L1 (5a) : <i>demande *pour les conseils</i> , cf. angl. <i>ask for advice</i> ) -erreurs d'accord ( <i>*un passion, phrase que X a *analysé</i> )
Participant # 15 (1) <i>Natalie, en faisant l'analyse d'une phrase difficile, a *la correctement *analysé.</i> (2a) <i>Le professeur de français répond *au beaucoup de questions de Marc toujours.</i> (2b) <i>*Le professeur de français est demandé plusieurs questions toujours par Marc.</i> (3a) <i>L'auteur de ce roman historique est admiré énormément par Julie.</i> (3b) <i>Ce roman historique est écrit par l'auteur que Julie admire énormément.</i> (3c) <i>L'auteur que Julie admire énormément a écrit ce roman historique.</i> (4) <i>Paul aime beaucoup le théâtre.</i> (5) <i>Un bon conseil, qui a été donné par le professeur, est reçu par l'étudiant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont fréquemment utilisées (passivisation : 2b, 3a, 3b, 5 et relativisation : 3b, 3c, 5) <b>opérations sémantiques</b> -inférence (2a) -changement communicatif (5) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont rares -substitutions simples sont plus nombreuses que substitutions complexes (substitution synonymique et conversion avec des lexies de haute fréquence <i>avoir de l'enthousiasme ~ aimer</i> (4), <i>X donne un conseil à Y ~ Y reçoit un conseil de X</i> (5), <i>en faisant l'analyse</i> (1)) <b>Niveau de correction :</b> -erreur de collocation ( <i>*demander des questions</i> (2b)) -erreurs syntaxiques (emploi du passif indirect influencé par la L1 (2b), mauvais ordre des mots (1), (2a), place du pronom (2a)) -erreur d'accord (accord du participe passé (1))

Tableau 33 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 1

Niveau 2 de compétence paraphrastique (Niveau de correction : 70-80 %, points Sém : 3, Points LS : 10, Points Synt : 3) Locuteurs non natifs	
Exemples de paraphrases	Analyse
Participant # 13 (1a) <i>Natalie a analysé la phrase difficile d'une manière correcte.</i> (1b) <i>La façon *que Natalie a analysé la phrase difficile était correcte.</i> (2a) <i>²Marc a toujours posé des questions au professeur de français.</i> (2b) <i>Chaque jour Marc a beaucoup *des questions pour le professeur de français.</i> (3) <i>Julie admire beaucoup l'auteur de ce roman historique.</i> (4) <i>Paul a *un passion pour le théâtre.</i> (5a) <i>Le professeur a donné ²l'avis à l'étudiant pour l'aider.</i> (5b) <i>Le professeur a aidé l'étudiant en donnant un bon conseil.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -changement d'ordre des mots (2a) -relativisation (1b) <b>opérations sémantiques</b> -inférence (cf. <i>aider par un conseil</i> (5a-b)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont assez variées, simples et complexes -emploi de lexies de haute fréquence dans les substitutions simples ( <i>énormément ~ beaucoup</i> (3), <i>toujours ~ chaque jour</i> (2b), <i>avoir des questions ~ poser des questions</i> (2a)) -aucune opération complexe LS/S <b>Niveau de correction :</b> -erreur syntaxique (pronom relatif incorrect (1b)) -erreur de régime ( <i>beaucoup *des</i> (2b)) -erreur d'accord (4)
Participant # 22 (1) <i>*Il était correcte, la phrase difficile que Natalie a *analysé.</i> (2a) <i>Chaque jour, Marc pose beaucoup de questions au prof de français.</i> (2b) <i>*Marc demande plusieurs questions au professeur de français toujours.</i> (3a) <i>L'auteur de ce roman historique est vraiment admiré par Julie.</i> (3b) <i>Julie a beaucoup de *respecte pour l'auteur de ce roman historique.</i> (4a) <i>Le théâtre est une chose que Paul aime tellement.</i> (4b) <i>Paul adore le théâtre.</i> (4c) <i>Paul est enthousiaste ²du théâtre.</i> (5a) <i>*Il était le conseil utile que le professeur a donné à l'étudiant.</i> (5b) <i>Le professeur a bien conseillé l'étudiant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -diverses : changements d'ordre des mots (2a), relativisation (1, 4a, 5a), passivisation (3a) <b>opérations sémantiques</b> -changement communicatif (1) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont assez variées, simples et complexes, avec l'utilisation de quasi-synonymes de moindre fréquence (zone K2 et K3) <i>admiration ~ respect</i> (3b), <i>aimer ~ adorer</i> (4b) -utilisation de valeurs différentes pour les FI <i>bon conseil ~ conseil utile</i> (5a) -substitution complexe (fission à V support <i>avoir beaucoup d'enthousiasme ~ être enthousiaste</i> (4c)) <b>Niveau de correction :</b> -erreurs de collocation hésitation entre l'emploi correct et incorrect du V support : <i>poser une question</i> (2a) vs <i>*demander une question</i> (2b) -erreur d'orthographe ( <i>*respecte</i> (3b)) -erreur d'accord (1)
Participant # 25 (1a) <i>Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie.</i> (1b) <i>Natalie a réussi à analyser cette phrase difficile.</i> (1c) <i>Une *analyse correcte de cette phrase difficile a été *fait par Natalie.</i> (2a) <i>Le professeur de français ²reçoit toujours les questions de Marc.</i> (2b) <i>Marc pose souvent des questions au professeur de français.</i> (3a) <i>L'auteur de ce roman historique est beaucoup admiré par Julie.</i> (3b) <i>Julie apprécie la personne qui a écrit ce roman historique.</i> (4) <i>Paul apprécie beaucoup le théâtre.</i> (5) <i>Un bon conseil a été donné à l'étudiant par le professeur.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> - passivisation (1a, 1c, 3a, 5) <b>opérations sémantiques</b> -décomposition ( <i>auteur ~ la personne qui a écrit</i> (3b)) -substitution ( <i>a analysé ~ a réussi à analyser</i> (1b)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -ne sont pas nombreuses -l'utilisation des synonymes ( <i>aimer ~ apprécier</i> (4)), valeur différente d'un V support ( <i>avoir des questions ~ poser des questions</i> (2b)) -aucune opération complexe LS/S <b>Niveau de correction :</b> -erreurs lexicales sont plus fréquentes que les erreurs syntaxiques substitution dérivative incorrecte ( <i>analyser ~ faire une *analyse</i> (1c))

Tableau 34 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 2

Niveau 3 de compétence paraphrastique (Niveau de correction : 80-90 %, points Sém : 3, Points LS : 15, Points Synt : 4) Locuteur non natif (#38) et locuteurs natifs (# 42 et # 63)	
Exemples de paraphrases	Analyse
Participant # 38 (1a) <i>Natalie <sup>?</sup>avait raison en analysant cette phrase difficile.</i> (1b) <i>Natalie n'a pas analysé cette phrase incorrectement.</i> (2) <i>Marc*demande souvent des questions à son professeur de français.</i> (3a) <i>Julie a beaucoup d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.</i> (3b) <i>Julie aime beaucoup cet écrivain.</i> (3c) <i>L'auteur de ce roman est admiré par Julie.</i> (4a) <i>Paul aime beaucoup aller au théâtre.</i> (4b) <i>Le théâtre rend Paul très enthousiaste.</i> (5a) <i>Le prof a bien conseillé l'étudiant.</i> (5b) <i>Le professeur a donné de *bon suggestions à l'étudiant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont rares <b>opérations sémantiques</b> -inférence ( <i>être enthousiaste pour le théâtre ~ aimer aller au théâtre</i> ) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont plus variées, avec des lexies de moindre fréquence -subst. synonymiques ( <i>conseil ~ suggestion</i> (5b), <i>admirer beaucoup ~ avoir beaucoup d'admiration</i> (3a), subst. conversives ( <i>P. a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre ~ le théâtre rend P. enthousiaste</i> (4b), subst. antonymiques ( <i>analyser correctement ~ ne pas analyser incorrectement</i> (1b)) ; aucune opération complexe LS/S <b>Niveau de correction :</b> -peu d'erreurs lexicales, erreur de collocation (2) -erreurs grammaticales sont rares : accord de l'adjectif en genre (5b)
Participant # 42 (1a) <i>Natalie a bien analysé la phrase difficile.</i> (1b) <i>*Natalie a correctement analysé <sup>?</sup>malgré le niveau de la difficulté de la phrase.</i> (1c) <i>La phrase difficile fut bien analysée par Natalie.</i> (2a) <i>Marc a toujours une multitude de questions pour le professeur.</i> (2b) <i>Le professeur répond aux nombreuses questions que Marc lui pose.</i> (3) <i>Julie admire <sup>?</sup>l'écrivain de ce livre à contenu historique.</i> (4a) <i>Paul aime regarder les pièces de théâtre.</i> (4b) <i>Le théâtre est apprécié par Paul.</i> (5a) <i>Le maître a donné à l'élève un bon conseil.</i> (5b) <i>L'étudiant a reçu un bon conseil de son professeur.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont rares : passivisation (1c) et relativisation (2b) <b>opérations sémantiques</b> inférence ( <i>avoir de l'enthousiasme pour le théâtre ~ aimer regarder les pièces de théâtre</i> (4a)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont plus variées -subst. synonymiques avec des lexies rares ( <i>professeur ~ maître</i> (5a), <i>beaucoup de questions ~ multitude de questions</i> (2a)), subst. conversives ( <i>donner un conseil ~ recevoir un conseil</i> (5b)), substit. dérivatives ( <i>théâtre ~ pièces de théâtre</i> (4a)) -opérations LS/S ( <i>Le théâtre est apprécié par Paul</i> (4b)) <b>Niveau de correction :</b> -niveau de correction grammaticale est assez haut -maladresses stylistiques (cf. décomposition maladroite <sup>?</sup> <i>malgré le niveau de la difficulté de la phrase</i> (1b) ou <sup>?</sup> <i>écrivain de ce livre</i> (3))
Participant # 63 (1) <i>Cette phrase difficile a été analysée correctement par Natalie.</i> (2) <i>Le professeur de français <sup>?</sup>reçoit toujours un tas de questions de la part de Marc.</i> (3a) <i>Julie est en admiration devant l'auteur de ce roman historique.</i> (3b) <i>Julie idolâtre vraiment l'auteur de ce roman historique.</i> (3c) <i>Julie admire *très fortement ce <sup>?</sup>romancier historique.</i> (4a) <i>Paul est très enthousiaste quand il s'agit de théâtre.</i> (4b) <i>Paul déborde d'enthousiasme pour le théâtre.</i> (5a) <i>L'étudiant s'est vu offrir un bon conseil par le professeur.</i> (5b) <i>Le professeur a conseillé quelque chose de bien à l'étudiant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -peu nombreuses mais variées (passivisation (1), construction mettant en jeu la parataxe (4a)) <b>opérations sémantiques</b> -inférence ( <i>a donné un bon conseil ~ a conseillé qqch de bien</i> (5b)) -décomposition ( <i>auteur du roman ~ romancier</i> (3c)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont nombreuses et de types variés -avec le lexique de moindre fréquence (zones K3 et MHL du <i>Vocabprofile</i> ) -subst. synonymiques ( <i>beaucoup</i> [de questions] ~ <i>un tas</i> [de questions] (2), <i>admirer ~ être en admiration</i> (3a), [admirer] <i>énormément</i> ~ [admirer] <i>très fortement</i> (3c)), subst. synonymique avec fusion ( <i>admirer énormément ~ idolâtrer</i> (3b), <i>avoir beaucoup d'enthousiasme ~ déborder d'enthousiasme</i> (4b)) -opérations complexes LS/S ( <i>X a donné un conseil à Y ~ Y s'est vu offrir un conseil par X</i> (5a)) <b>Niveau de correction :</b> -niveau de correction grammaticale assez haut

Tableau 35 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 3

Niveau 4 de compétence paraphrastique (Niveau de correction : 90-100 %, points Sém : 5, Points LS : 24, Points Synt : 3) Locuteurs natifs	
Exemples de paraphrases	Analyse
Partipipant # 67 (1a) <i>Natalie a décortiqué avec succès cet ensemble de propositions.</i> (1b) <i>Natalie a bien compris la structure grammaticale de cette phrase complexe.</i> (1c) <i>L'analyse que Natalie a proposée pour cette phrase complexe est juste.</i> (2) <i>Marc a l'habitude de demander des explications supplémentaires pendant les leçons de français.</i> (3a) <i>Julie a beaucoup de respect pour ce romancier qui se spécialise dans les récits historiques.</i> (3b) <i>Julie apprécie grandement cet écrivain dont l'œuvre se compose notamment de ce roman historique.</i> (4a) <i>Paul est passionné par les œuvres théâtrales.</i> (4b) <i>Voilà une pièce de théâtre qui rend toujours Paul très heureux.</i> (5) <i>Son enseignant lui a fourni un conseil judicieux.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont rares, mais impliquent des constructions complexes (cf. emploi de l'infinitif en tant que sujet de la phrase (4b), relative avec <i>dont</i> (3b)) <b>opérations sémantiques</b> -inférence ( <i>avoir beaucoup de questions</i> ~ <i>avoir l'habitude de demander des explications</i> (2)) -décomposition ( <i>bien analyser</i> [une phrase] ~ <i>bien comprendre la structure grammaticale</i> [de la phrase] (1b)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont très variées -substitutions synonymiques avec des QSyn et des valeurs FL variés ( <i>roman</i> [historique] ~ <i>récit</i> [historique] (3a), <i>analyser</i> ~ <i>décortiquer</i> (1a), <i>admirer énormément</i> ~ <i>avoir beaucoup de respect</i> (3a), <i>donner un bon conseil</i> ~ <i>fournir un conseil judicieux</i> (5)), dérivatives ( <i>théâtre</i> ~ <i>une pièce de théâtre</i> (4b), <i>des œuvres théâtrales</i> (4a)) -plusieurs substitutions LS/S complexes (ex. substitution converse suivie de passivisation <i>P. a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre</i> ~ <i>P. est passionné par les œuvres théâtrales</i> (4a)) -lexies de moindre fréquence (groupe MHL du <i>Vocabprofile</i> ) sont souvent utilisées <b>Niveau de correction :</b> -haut niveau de correction
Partipipant # 76 (1) <i>Bien que la phrase n'était pas facile, Natalie l'a analysée adéquatement.</i> (2) <i>Marc bombarde constamment d'interrogations son enseignant de français.</i> (3a) <i>Julie a beaucoup d'admiration pour l'écrivain qui a écrit ce livre sur l'histoire.</i> (3b) <i>Julie respecte grandement la personne ayant inventé ce récit à caractère historique.</i> (4a) <i>Paul est très content lorsqu'il va voir des pièces.</i> (4b) <i>Paul aime bien voir les acteurs sur scène.</i> (5a) <i>L'apprenant a reçu d'utiles recommandations de son tuteur.</i> (5b) <i>De judicieux conseils ont été prodigués à l'étudiant par l'enseignant.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont rares relativisation (3a), les restructurations (1, 4a) <b>opérations sémantiques</b> -inférence ( <i>P. a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre</i> ~ <i>P. est content lorsqu'il va voir des pièces</i> (4b)) -décomposition ([ <i>aimer</i> ] <i>le théâtre</i> ~ [ <i>aimer</i> ] <i>les acteurs sur scène</i> (4b), <i>auteur du roman</i> ~ <i>personne ayant inventé</i> [le récit] (3b)) <b>opérations lexico-syntaxiques</b> -sont très variées -substitutions synonymiques avec des QSyn et des valeurs FL variées ( <i>roman</i> ~ <i>récit</i> (3b), <i>question</i> ~ <i>interrogation</i> (2), <i>professeur</i> ~ <i>tuteur</i> (5a), <i>admirer énormément</i> ~ <i>respecter grandement</i> (3b), <i>bon conseil</i> ~ <i>recommandation utile</i> (5a)). -substitutions LS/S complexes ( <i>X a donné un bon conseil à Y</i> ~ <i>de judicieux conseils ont été prodigués à X par Y</i> (5b)) <b>Niveau de correction :</b> -haut niveau de correction grammaticale -des maladresses stylistiques (cf. décomposition maladroite : <i>roman historique</i> ~ <i>livre sur l'histoire</i> (3a), l'usage d'une forme inacceptable à l'écrit mais acceptable à l'oral : l'usage de l'imparfait après la conjonction <i>bien que</i> pour exprimer le passé (1) est acceptable à l'oral pour certains locuteurs natifs, mais cet usage est inacceptable à l'écrit)
Partipipant # 77 (1a) <i>Natalie a analysé cette phrase ardue de façon adéquate.</i> (1b) <i>Même si la phrase à analyser n'était pas facile, Natalie a réussi à la faire correctement.</i> (2) <i>Marc pose constamment des questions à l'instructeur de français.</i>	<b>Opérations paraphrastiques utilisées :</b> <b>opérations syntaxiques</b> -sont rares restructuration globale (1b) <b>opérations sémantiques</b> -remplacement sémantique ( <i>a analysé</i> ~ <i>a réussi à analyser</i> (1b)) -décomposition ( <i>roman historique</i> ~ <i>œuvre littéraire à caractère historique</i> (3))

<p>(3) <i>L'auteur de cette œuvre littéraire à caractère historique fait naître chez Julie un sentiment d'admiration.</i></p> <p>(4a) <i>Le théâtre provoque chez Paul beaucoup d'enthousiasme.</i></p> <p>(4b) <i>Paul aime beaucoup les œuvres théâtrales.</i></p> <p>(5a) <i>L'enseignant a bien conseillé l'étudiant.</i></p> <p>(5b) <i>Le professeur a prodigué à l'étudiant des conseils pratiques.</i></p> <p>(5c) <i>L'élève a reçu de la part de l'enseignant un excellent conseil.</i></p>	<p><b>opérations lexico-syntaxiques</b></p> <p>-sont variées</p> <p>-substitutions synonymiques diverses (<i>difficile ~ ardu</i> (1a), <i>professeur ~ enseignant</i> (5c), <i>admiration ~ sentiment d'admiration</i> (3), <i>donner un bon conseil ~ prodiguer des conseils</i> (5b)), des substitutions conversives simples et complexes (<i>P. est enthousiaste envers le théâtre. ~ Le théâtre provoque chez P. beaucoup d'enthousiasme</i> (4a). <i>Julie admire l'auteur ~ L'auteur fait naître chez Julie un sentiment d'admiration</i>), substitutions antonymiques (<i>phrase difficile ~ phrase n'est pas facile</i>)</p> <p>-substitutions LS/S complexes (3), (4a)</p> <p><b>Niveau de correction :</b></p> <p>-haut niveau de correction</p>
---	---

Tableau 36 Analyse qualitative de production paraphrastique : niveau 4

### 2.2.3.3 Caractéristiques de la compétence paraphrastique : niveaux 1 - 4

Nous pouvons maintenant tracer un portrait général pour chaque niveau, en essayant de faire des généralisations à partir des descriptifs des Tableaux 33-36. Ces généralisations porteront sur les types d'opérations paraphrastiques utilisées, sur la diversité lexicale des productions et sur le niveau de correction.

#### Caractéristiques de la compétence paraphrastique du niveau 1 : élémentaire

Niveau de correction : 60-70 %, opérations sémantiques (n=2), opérations lexico-syntaxiques (n= 4), opérations syntaxiques : (n=8). Locuteurs non natifs.

**Opérations paraphrastiques** L'apprenant est capable de produire des paraphrases de tous les types majeurs. On observe un suremploi d'opérations syntaxiques au dépens des opérations lexico-syntaxiques et sémantiques. Les opérations syntaxiques les plus fréquentes sont le changement d'ordre linéaire, la passivisation et la relativisation. Le recours aux opérations sémantiques et lexico-syntaxiques est peu commun. Parmi les opérations sémantiques on retrouve des inférences et des décompositions, souvent maladroites. Les opérations lexico-syntaxiques sont surtout des substitutions simples. Quand l'apprenant essaie d'utiliser des substitutions complexes, il commet des erreurs de collocation. Des substitutions complexes lexico-syntaxiques/syntaxiques ne sont pas effectuées.

**Diversité lexicale** Dans les paraphrases, l'apprenant utilise des lexies de haute fréquence (zones de fréquence 1K-2K).

**Niveau de correction** Le contrôle grammatical est suffisant pour exprimer un sens, mais l'influence de la langue maternelle est visible. Le transfert négatif de la L1 se manifeste dans les substitutions dérivatives erronées, dans le régime incorrect des lexies, dans le mauvais choix des pronoms, dans l'utilisation des structures syntaxiques propres à la L1. Les erreurs morphologiques sont apparentes.

## Caractéristiques de la compétence paraphrastique du niveau 2 : intermédiaire

Niveau de correction : 70-80 %, opérations sémantiques (n=3), opérations lexico-syntaxiques (n=10), opérations syntaxiques : (n=3). Locuteurs non natifs.

**Opérations paraphrastiques** L'apprenant produit des paraphrases de tous les types majeurs. Les opérations syntaxiques ne sont pas aussi fréquentes que pour le niveau 1. Le recours à des opérations sémantiques n'est pas fréquent. L'apprenant utilise des inférences, des substitutions et des décompositions sémantiques ; les décompositions aboutissent quelquefois à des productions maladroites. Les opérations lexico-syntaxiques sont plus variées qu'au niveau 1 de CP. Il s'agit surtout de substitutions simples, avec le recours à des quasi-synonymes et valeurs pour les fonctions lexicales. Des substitutions complexes à verbe support apparaissent à ce niveau, mais elles sont encore rares. Il n'y a presque pas de substitutions lexico-syntaxiques/syntaxiques complexes.

**Diversité lexicale** Le locuteur utilise des lexies de haute fréquence (zones de fréquence 1K-2K). Les lexies de moindre fréquence (zone de fréquence 3K) commencent à apparaître, mais sont encore rares.

**Niveau de correction** Le niveau de correction est plus élevé qu'au niveau 1 ; cependant, des erreurs sont encore manifestes. L'opération de décomposition sémantique peut aboutir à des paraphrases correctes et à des paraphrases maladroites. Les erreurs lexicales sont plus fréquentes que les erreurs syntaxiques et morphologiques. L'apprenant montre de l'hésitation dans le choix des valeurs du verbe support pour la même lexie.

## Caractéristiques de la compétence paraphrastique du niveau 3 : avancé

Niveau de correction : 80-90 %, opérations sémantiques (n=3), opérations lexico-syntaxiques (n=15), opérations syntaxiques : (n=4). Locuteurs non natifs et locuteurs natifs.

**Opérations paraphrastiques** L'apprenant produit des paraphrases de tous les types majeurs. Les opérations syntaxiques sont plus rares qu'aux niveaux précédents, mais diversifiées (passivisation, relativisation, constructions mettant en jeu l'opposition *hypotaxe* ~ *parataxe*). Les opérations lexico-syntaxiques/syntaxiques sont utilisées dans les paraphrases. L'application des opérations sémantiques d'inférence et de décomposition aboutit généralement à des productions correctes, bien que des maladresses à cause de la décomposition se rencontrent encore. Les opérations lexico-syntaxiques sont assez variées (substitutions synonymiques, antonymiques, dérivatives et conversives, simples et complexes).

**Diversité lexicale** L'apprenant a un vocabulaire varié ; ceci se manifeste dans le choix des quasi-synonymes et des valeurs différentes pour les fonctions lexicales. Le locuteur commence à utiliser les lexies de moindre fréquence (zones de fréquence K3 et MHL) à côté de lexies de haute fréquence.



**Niveau de correction** Le niveau de correction grammaticale est assez haut. On observe des maladresses stylistiques et quelques rares erreurs lexicales. Les erreurs morphologiques et syntaxiques sont presque inexistantes.

#### **Caractéristiques de la compétence paraphrastique du niveau 4 : supérieur**

Niveau de correction : 90-100 %, opérations sémantiques (n=5), opérations lexico-syntaxiques (n=24), opérations syntaxiques : (n=3). Locuteurs natifs.

**Opérations paraphrastiques** L'apprenant produit des paraphrases de tous les types en exprimant sans restriction ce qu'il veut dire. Les opérations syntaxiques explorées sont diversifiées et donnent lieu à des constructions complexes (relatives, constructions passives, phrases avec gérondifs et infinitifs). Les paraphrases impliquant à la fois des changements lexicaux et restructurations syntaxiques (opérations lexico-syntaxiques/syntaxiques) sont souvent produites. L'application de diverses opérations sémantiques (d'inférence, de décomposition, de substitution) résulte en paraphrases correctes. Les opérations lexico-syntaxiques sont très nombreuses et très variées. Les substitutions sont de nature hétérogène (synonymiques, antonymiques, dérivatives et conversives, simples et complexes).

**Diversité lexicale** L'apprenant reformule avec aisance son discours car il a en sa disposition un vaste répertoire lexical. Les lexies dans les substitutions sont de niveaux de fréquence différents ; le recours à des lexies de moindre fréquence (zone de fréquence MHL) est important.

**Niveau de correction** L'apprenant maintient un haut niveau de correction grammaticale, en commettant rarement des erreurs.

#### **2.2.3.4 Comparaison de nos niveaux de CP avec les descripteurs du CECR**

Pour établir des correspondances entre nos descriptions des niveaux de CP et les descripteurs du CECR, nous avons extrait du CECR les références pertinentes à la compétence paraphrastique et nous les avons comparées à une version abrégée de nos descripteurs.

Dans le Tableau 37 nous présentons le résultat de cette comparaison.

Niveaux CECR	B1 : utilisateur indépendant, niveau seuil	B2 : utilisateur indépendant, niveau avancé	C1 : utilisateur expérimenté, niveau autonome	C2 : utilisateur expérimenté, niveau maîtrise
<b>Descriptifs CECR pertinents</b>	-correction suffisante dans les textes familiers -erreurs sérieuses pour une pensée complexe -nette influence de L1 -peut définir les caractéristiques du mot	-bon contrôle grammatical, bévues occasionnelles, petites fautes syntaxiques -peut varier sa formulation -utilise des périphrases et paraphrases pour dissimuler les lacunes lexicales	-haut degré de correction grammaticale -erreurs rares, difficiles à repérer -vaste répertoire lexical -surmonte des lacunes par des périphrases	-haut niveau de correction grammaticale -maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme étendue de discours -peut restructurer le message -peut substituer le mot qui lui échappe par un terme équivalent
Niveaux de CP	1 : niveau élémentaire	2 : niveau intermédiaire	3 : niveau avancé	4 : niveau supérieur
<b>Opérations paragr.</b>	-phrases lexicalement et structurellement simples -opérations syntaxiques souvent utilisées -décompositions sémantiques résultant souvent en expressions maladroitement - substitutions synonymiques simples -pas d'opérations LS/S complexes	- opérations syntaxiques plus variées - opérations sémantiques d'inférence, de substitution et de décomposition (décompositions maladroitement quelquefois) -opérations LS complexes sont rares -pas d'opérations LS/S complexes	- opérations syntaxiques sont plus rares mais plus diversifiées -opérations sémantiques d'inférence et de décomposition -nombreuses opérations LS (simples et complexes, de tous les types) -opérations LS/S	-opérations syntaxiques diversifiées et complexes -vaste répertoire d'opérations LS et LS/S - opérations sémantiques diverses
<b>Diversité lexicale</b>	-l'usage de lexies de haute fréquence dans les substitutions synonymiques ( 1K-2K)	- un plus grand choix de lexies de haute fréquence pour les quasi-synonymes et les valeurs de FL -les lexies de moindre fréquence (3K) sont rares	-un choix varié de synonymes et de valeurs de FL -l'usage de lexies de moindre fréquence (3K-MHL) se répand	-un choix très varié dans les substitutions LS - usage de lexies de moindre fréquence (3K-MHL) se généralise
<b>Niveau de correction</b>	-erreurs lexicales et syntaxiques influencées par sa L1 - erreurs morphologiques évidentes	-bon contrôle grammatical - erreurs lexicales sont plus fréquentes que des erreurs syntaxiques -rares erreurs morphologiques	- haut niveau de correction grammaticale -rares erreurs lexicales ou des maladresses stylistiques	- haut niveau de correction grammaticale -erreurs occasionnelles

Tableau 37 Correspondance entre les niveaux du CECR et nos niveaux de CP

Remarquons que les niveaux de CP que nous identifions correspondent au niveau indépendant seuil du CECR et les niveaux plus avancés : le locuteur peut déjà s'exprimer en langue étudiée. Autrement dit, il possède des connaissances linguistiques nécessaires pour formuler sa pensée. Le niveau 4 de CP correspond au niveau de la plupart des membres du groupe de contrôle ; les locuteurs natifs ayant une bonne aptitude à para-

phraser ont été placés à ce niveau. Aucun de nos participants non natifs ne s'est classé au niveau 4 de CP.

En examinant des descripteurs du CECR et les nôtres, nous remarquons des similitudes à chaque niveau. Prenons, par exemple, le niveau B1 du CECR. À ce niveau, l'apprenant est *en mesure de produire des textes familiers*, mais il a des *difficultés pour exprimer une pensée complexe*. En d'autres termes, il maîtrise le lexique courant, de haute fréquence, et il est capable de produire des phrases syntaxiquement simples, mais les constructions multipropositionnelles dont on se sert pour exprimer une pensée complexe, représentent pour lui une difficulté. De plus, on observe une *nette influence de sa langue maternelle* sur ses productions. Nous trouvons des ressemblances avec notre descripteur de la CP pour le niveau *élémentaire* : un apprenant *produit des phrases lexicalement et structurellement simples*, en utilisant le *lexique de haute fréquence* et en faisant des *erreurs influencées par sa L1*.

Le niveau 1 (élémentaire) de CP correspondrait au niveau B1 du CECR, le niveau 2 (intermédiaire) – au niveau B2, le niveau 3 (avancé) – au niveau C1, tandis que le niveau 4 (supérieur) – au niveau C2. Notons qu'il s'agit d'une comparaison préliminaire, car une recherche impliquant l'usage parallèle des tests (test de paraphrasage et test DELF ou DALF) serait nécessaire pour tirer des conclusions définitives quant à la correspondance entre nos niveaux de CP et les niveaux du CECR.

#### **2.2.4 Limites de notre méthode**

Nous revenons maintenant sur les cas problématiques de placement des participants aux niveaux de CP, mentionnés dans la sous-section 2.2.2.2, que nous avons promis d'expliquer.

Dans quelques cas particuliers, il faut décider de la priorité des critères pour placer un locuteur à un niveau de CP. Puisqu'il y a quatre critères selon lesquels s'effectue le classement, que faire si d'après un critère, le participant doit être placé au niveau 1, tandis que d'après un autre critère il appartient au niveau 4 ? Idéalement, cela ne devrait pas arriver, mais comme les résultats de classement le montrent, cela s'est produit dans quelques cas. Ainsi, deux locuteurs natifs (#45 et #75) ont été placés au niveau 1 de CP malgré un niveau de correction élevé de leurs paraphrases. En examinant de près leurs productions, on constate qu'elles contiennent relativement peu d'opérations lexico-syntaxiques et beaucoup d'opérations syntaxiques et sémantiques. Par exemple, le locuteur #45 a utilisé tous les types majeurs d'opérations paraphrastiques (Sém (n=6), LS (n=5), Synt (6)). Il a cependant surutilisé les restructurations syntaxiques, telles que la passivisation (17), le changement d'ordre des mots (18) et les opérations pour produire des paraphrases communicatives (19).

- (17) *Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie.  
L'auteur de ce roman historique est énormément admiré par Julie.  
Un bon conseil a été donné à l'étudiant par le professeur.*
- (18) ***Pour le professeur de français, Marc a toujours beaucoup de questions.  
Julie admire l'auteur de ce roman historique énormément.  
Natalie a analysé cette phrase difficile correctement.***
- (19) ***Des questions, Marc en a toujours beaucoup pour le professeur.  
L'auteur de ce roman historique, Julie l'admire énormément.  
Cette phrase difficile, Natalie l'a correctement analysée.  
Le théâtre, Paul en raffole.***

Dans la plupart des cas, ce locuteur fait usage de restructurations syntaxiques, ce qui le rapproche au membres du groupe 1. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer que cet individu ne sait pas effectuer les opérations lexico-syntaxiques de paraphrasage seule-

ment parce qu'il ne les a pas utilisées dans sa production. Il est possible qu'il ait évité d'y recourir en préférant d'autres opérations paraphrastiques.

Le deuxième locuteur (#75) ayant un niveau élevé de correction grammaticale (93 %) a produit presque 30 % de phrases sémantiquement non équivalentes (20). Le concept d'équivalence sémantique représente pour lui une difficulté.

- (20) *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français. =/=*  
*Marc a beaucoup d'interrogations par rapport à ce sujet.*  
*Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
*Julie a une préférence pour cet auteur.*  
*Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant. =/=*  
*L'étudiant a tenu compte de l'avis de son professeur.*  
*Le professeur a aidé l'étudiant à faire son choix.*

Cependant, d'autres paraphrases produites (cf. 21) laissent croire que ce participant dispose de moyens de paraphrasage assez variés.

- (21) *L'auteur de ce roman historique **est très apprécié par Julie.***  
*Le professeur de français **se fait toujours poser** beaucoup de questions par Marc.*  
*Natalie **n'a pas fait d'erreur** lorsqu'elle a analysé cette phrase difficile.*

Les neuf locuteurs natifs placés au niveau 2 de CP ont effectué, en moyenne, relativement peu d'opérations paraphrastiques (Synt=4, LS=10,4, Sém=3,2). Tous ces participants ont eu un haut niveau de correction formelle (moyenne de 93 %), ce qui signifie que d'après ce critère on les aurait classés au niveau 4 de CP.

Examinons maintenant les productions des deux locuteurs non natifs (#39 et #40) placés au niveau avancé selon le test à trous qui, malgré cela, se trouvent au niveau 1 de CP. Le premier apprenant (#39) a produit beaucoup de paraphrases défectueuses (niveau de correction = 60 %). Il n'a utilisé ni les opérations lexico-syntaxiques, ni les opérations sémantiques, mais il s'est servi d'opérations syntaxiques à plusieurs reprises (Synt =10),

en surutilisant le changement d'ordre des mots (cf. 22), et en produisant souvent des phrases agrammaticales.

- (22) *Toujours, Marc a beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
*Pour le théâtre, Paul a beaucoup d'enthousiasme.*  
*\*L'auteur de ce roman historique, **Julie admire énormément.***  
*\*Le professeur **à l'étudiant** a donné un bon conseil.*

Clairement, selon sa production, cet apprenant appartient au niveau 1 de CP. Étant donné qu'il avait été placé au niveau avancé selon le test à trous, nous pouvons nous demander combien d'effort cet apprenant a investi dans la tâche de paraphrasage. En vérifiant le temps qu'il a alloué à la tâche, nous remarquons qu'il est au dessous de la moyenne.<sup>42</sup> Un autre apprenant non natif (#40, cf. exemples dans (23)) a produit des paraphrases avec un niveau de correction correspondant au niveau 2 de CP (73 %).

- (23) *Marc pose toujours beaucoup de questions au professeur de français.*  
*Le théâtre \*donne beaucoup d'enthousiasme à Paul.*  
*L'auteur de ce roman est admiré énormément par Julie.*  
*Natalie a analysé, correctement, cette phrase difficile.*  
*Paul est plein d'enthousiasme pour le théâtre.*

Cet apprenant n'a pas utilisé d'opérations sémantiques et a utilisé peu d'opérations lexi-co-syntaxiques (LS=5). Parmi ces dernières, il y a une substitution synonymique impliquant une valeur différente pour un verbe support (*avoir des questions* ~ *poser des questions*) et une substitution synonymique avec l'adjectif caractérisant le premier actant sémantique de L (*X a de l'enthousiasme pour Y* ~ *X est plein d'enthousiasme pour Y*). L'apprenant a fait une erreur de collocation *le théâtre \*donne beaucoup d'enthousiasme* (au lieu de *le théâtre suscite beaucoup d'enthousiasme*). Les opérations syntaxiques (Synt =5) de passivisation (n=3) et de changement d'ordre des mots (n=2) ont été aussi

---

<sup>42</sup> En moyenne, les locuteurs non natifs ont complété la tâche de paraphrasage en 15 minutes (cf. Ch.-3, 3.4 : 129). Cet apprenant a fini la tâche de paraphrasage en 10 minutes.

effectuées. Selon les paraphrases produites, ce participant est classé au niveau 1 de CP puisqu'il n'a pas fait usage d'opérations sémantiques et n'a utilisé que peu les substitutions lexico-syntaxiques.

Nous devons expliquer aussi pourquoi trois participants LNN classés au niveau 4 selon le test de Tremblay se retrouvent au niveau 2 de CP (participants # 32, 34 et 35), alors qu'on pourrait s'attendre à ce que ces étudiants se placent au niveau 3 de CP. En réexaminant leurs résultats pour le test à trous, nous constatons que tous les trois LNN ont obtenu 73 %, une note proche à la limite inférieure de l'intervalle (ceux qui ont obtenu entre 71 % et 82 % ont été placés au niveau 4 du test de Tremblay). En considérant les résultats pour le test de paraphrasage, nous remarquons que chacun de ces trois participants a obtenu 10 points pour l'utilisation des opérations lexico-syntaxiques et entre 2 et 3 points pour l'utilisation des opérations sémantiques, ce qui correspond aux moyennes du niveau 1 et 2 de CP (cf. Tableau 33).

Nous pouvons conclure que des cas particuliers comme ceux décrits ci-dessus doivent être traités à part. Des tests supplémentaires vérifiant a) l'aptitude à utiliser les substitutions lexico-syntaxiques ou b) l'habilité à produire des équivalences sémantiques doivent être administrés pour mieux définir le niveau de compétence paraphrastique de tels locuteurs.

Enfin, soulignons encore une fois que la CP est développée dans une mesure différente chez chaque locuteur natif ou non natif. Notamment, on peut produire des paraphrases grammaticalement correctes mais pauvres du point de vue de diversité d'opérations paraphrastiques ; le paraphrasage n'est pas une tâche triviale même pour un locuteur natif.

## **CHAPITRE 5 VERS UNE DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE**

Ce chapitre a pour but de proposer une méthode d'enseignement de la paraphrase, en utilisant les résultats de notre évaluation de la CP. Il convient d'élaborer notre approche didactique générale, en nous situant par rapport aux courants théoriques de l'enseignement des langues. Il est également important de définir nos principes de l'enseignement des règles de paraphrasage en nous basant sur les travaux antérieurs dans le domaine.

### **1 INTRODUCTION**

Aux chapitres précédents, nous avons montré qu'il existe un besoin de développer la compétence paraphrastique chez les apprenants du français L2 au niveau avancé. Nous avons également noté l'importance de l'utilisation en enseignement des concepts et formalismes proposés par la linguistique théorique, dans notre cas, la TST. L'emprunt d'outils linguistiques doit cependant passer par une étape de leur adaptation aux besoins spécifiques des apprenants. Puisque les apprenants ne possèdent pas tous une formation en linguistique, ils ne pourront pas comprendre facilement les fonctions lexicales, les règles de paraphrasage et les autres formalismes nécessaires. Pour cette raison, il convient de « convertir » ces outils formels de la TST en un ensemble de connaissances accessibles à l'apprenant afin de les rendre plus conviviales, c'est-à-dire, les didactiser. Adapter les concepts de la TST pour les mettre à la portée de tous présente un intérêt pédagogique évident. Par exemple, les fonctions lexicales sont utilisées dans des dictionnaires afin de décrire rigoureusement des liens existants entre les lexies d'une langue. Leur exploitation peut contribuer à la didactique du lexique. Au lieu de considérer le lexique



comme un réseau désorganisé, l'apprenant se rendra compte de sa systématique et des liens lexicaux récurrents dans les langues.

Note terminologique :

Pour parler de l'adaptation des formalismes de la TST à l'enseignement, nous devons utiliser un terme approprié. Le terme *vulgarisation scientifique* est défini dans *Le Petit Robert* comme *fait d'adapter un ensemble de connaissances scientifiques, techniques, de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialiste ; reformulation d'un discours portant sur un objet de science, destinée à être comprise d'un plus grand nombre de lecteurs*. Ce terme ne permet pas de rendre explicite la portée didactique de notre travail. Nous sommes amenée à utiliser le terme *didactisation* dans le sens 'adaptation de l'ensemble d'outils de paraphrasage de manière à les enseigner efficacement aux apprenants'. Ce terme néologique semble convenir mieux que le terme *vulgarisation* à notre propos.

Ce chapitre s'organise ainsi : le choix de notre approche didactique est discuté dans la section 2. L'examen des travaux antérieurs menés dans le cadre de la TST sur la didactique d'outils pour la description de la paraphrase fait l'objet de la section 3 ; nous y présentons les adaptations précédentes des concepts de la TST en lexicologie et lexicographie pédagogiques. Enfin, notre proposition de principes de didactisation de la paraphrase est présentée dans la section 4 ; la section 5 est une conclusion.

## **2 NOTRE APPROCHE DIDACTIQUE GÉNÉRALE**

Cette section est consacrée à notre approche didactique générale. Nous discutons des contenus à enseigner (2.1), des méthodes d'enseignement appropriées (2.2), des rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans le processus d'apprentissage (2.3) et du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement d'une L2 (2.4). Sans nous confiner dans une seule approche didactique, nous nous inspirons largement des acquis de la linguistique cognitive (Schmidt 1990, N. Ellis 2008, Norris & Ortega 2000, Swan 2000) et des principes d'enseignement de la psychologie cognitive (Tardiff 1997, Brien 1997, Williams & Burden 1997).

## 2.1 Contenus à enseigner

### 2.1.1 Organisation des contenus

La psychologie cognitive considère l'apprentissage comme une construction graduelle des connaissances. C'est-à-dire que l'élève construit le savoir à partir des connaissances antérieures, grâce à la mise en relation de nouvelles informations avec le savoir qu'il possède déjà. Pour favoriser ce processus, l'enseignant doit prendre en considération le facteur de l'organisation des connaissances en mémoire à long terme (Tardif 1997 : 80). Le contenu doit être présenté d'une façon logique et organisée, avec le recours à des schémas et des diagrammes.

Nous nous inspirons de l'approche structurée d'apprentissage du vocabulaire basée sur les données réelles (Polguère 2008b, Tremblay 2009). Dans cette perspective nous enseignons la paraphrase d'une façon logique et systématique. Puisque nous construisons les nouvelles connaissances en les mettant en relation avec les connaissances antérieures, les notions telles que *collocation*, *verbe support*, *dérivé sémantique*, etc. doivent être révisées avant l'introduction d'un nouveau concept qui leur est relié. Par exemple, la notion *d'actant sémantique* doit être assimilée avant l'explication des règles mettant en jeu la *conversion lexicale*.

Étant donné la complexité du paraphrasage, qui se manifeste non seulement dans la diversité des règles, mais aussi dans leur application souvent simultanée, il est évident que l'information et l'ordre de présentation des concepts a une grande importance. Les concepts de base, tels que *équivalence sémantique*, *paraphrases exacte* et *approximative*, *non paraphrase*, *types de paraphrases*, doivent être introduits et assimilés par l'apprenant avant les règles elles-mêmes. De plus, chaque type de règle (sémantique, lexico-

syntaxique et syntaxique) doit être clairement défini et présenté avec plusieurs exemples avant d'aborder le paraphrasage par étapes (cf. Ch.-2, 3.4), où l'application de certaines règles en implique d'autres.

### **2.1.2 Types de connaissances**

La psychologie cognitive distingue trois types de connaissances : *connaissances déclaratives*, *connaissances procédurales* et *connaissances conditionnelles* (Tardif 1997).

Les premières sont des connaissances des règles emmagasinées dans notre mémoire. Dans le domaine d'apprentissage du français L2, la connaissance des règles de l'accord du sujet avec le verbe ou des règles de l'emploi de l'imparfait et du passé composé, la connaissance des règles de paraphrasage syntaxiques, lexico-syntaxiques et sémantiques constituent des exemples de connaissances déclaratives.

Les connaissances *procédurales* sont associées à la réalisation d'une action. Il s'agit des savoir-faire qui se développent grâce à des actions accomplies par l'apprenant dans le contexte des tâches réelles. La pratique et la répétition sont essentielles pour l'acquisition de ces connaissances. Voici quelques exemples de connaissances procédurales : reformuler un passage en appliquant des règles de paraphrasage, choisir les temps verbaux dans l'exercice « à trous » sur le passé composé et l'imparfait, accorder les participes passés dans un paragraphe.

Les connaissances *conditionnelles* sont considérées dans la psychologie cognitive comme connaissances de catégorisation, de classification. La personne choisit l'action la plus adéquate à réaliser dans un contexte particulier. Voici quelques exemples de connaissances conditionnelles : choisir le registre de langue approprié au contexte de com-

munication, distinguer dans un texte les idées essentielles et secondaires, reconnaître le sens d'un mot polysémique à partir de son contexte.

Les connaissances déclaratives sont plutôt statiques que dynamiques. Pour se traduire en action, elles doivent se transformer en connaissances procédurales ou conditionnelles. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un apprenant connaît de manière déclarative les règles de paraphrasage lexico-syntaxiques qu'il peut en faire une application spontanée dans un exercice de paraphrasage. Plusieurs exercices ciblant l'application de ces règles dans les activités structurées sont nécessaires. Pour cette raison, nos exercices doivent permettre une pratique de paraphrasage dans les tâches diverses. Ainsi, pour les paraphrases lexico-syntaxiques, nous introduirons d'abord chaque type de règle, en proposant les exercices ciblant la mise en application de cette règle particulière, qu'il s'agisse de substitution synonymique, conversive, dérivative ou antonymique. Ensuite, nous proposerons aux apprenants de pratiquer le paraphrasage en recourant simultanément à tous les types de règles. Enfin, le paraphrasage fera partie d'une tâche de mise en contexte, celle du résumé d'un texte. De cette façon, nous faciliterons la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles.

## **2.2 Méthodes d'enseignement**

Nous devons choisir l'approche de l'enseignement qui servira d'appui didactique à notre démarche. Dans ce qui suit, nous discuterons du rôle de l'enseignement explicite et implicite (2.2.1) et de la méthode inductive et déductive dans la transmission des connaissances (2.2.2). Nous mettrons en évidence l'avantage d'un enseignement structuré et systématique dans la sous-section 2.2.3.

### 2.2.1 Enseignement implicite ou explicite ?

Selon la conception du processus d'apprentissage, différentes approches de l'enseignement d'une L2 privilégient une méthode implicite ou explicite. La méthode implicite présuppose l'enseignement sans le recours à l'explication des règles, alors que la méthode explicite signifie que l'enseignant fait appel à des explications des règles de langue. Sur les assises théoriques de Krashen (1981) se développe l'approche « naturelle » de l'enseignement, selon laquelle l'exposition à la langue suffit pour que l'apprenant d'une L2 déduise inconsciemment ses règles, tout comme le fait un enfant apprenant sa langue maternelle. Cependant, les activités communicatives pratiquées en salle de classe sont insuffisantes pour l'usage productif des structures grammaticales étudiées, comme le montrent des études empiriques sur les apprenants d'immersion au Canada (Harley & Swain 1984, Lightbown 2003).

La linguistique cognitive défend l'enseignement explicite centré sur la forme (Schmidt 1990, N. Ellis 2008, Roehr 2007, Roehr & Ganem-Gutiérrez 2009, Swan 2009). On se préoccupe non seulement du sens qu'il faut exprimer mais aussi du message lui-même, lequel doit être grammaticalement, lexicalement et stylistiquement correct. Dans ce type d'enseignement, l'explication des règles a un rôle important. Comme le remarque N. Ellis (2003 : 112), “[...] informal learning involves implicit knowledge, while formal learning is likely to involve at least some explicit knowledge of L2 rules”.

L'âge de l'apprenant joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue. Les enfants peuvent acquérir leur L2 dans un contexte naturel, d'une façon inconsciente. Mais selon les cognitivistes (Schmidt 1990 : 146, cf. ses références) dans le cas d'un apprenant adulte, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu sans une prise de conscience (angl. *noticing*).

Le fait de remarquer les différences entre la langue cible et son interlangue (Selinker 1972) constitue, selon l'hypothèse énoncée par Schmidt (1990), une condition indispensable à l'apprentissage par un adulte. Selon N. Ellis (2008), l'acquisition d'une L2 sans recours à des règles explicites n'aboutit jamais au même résultat que l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle :

Children almost invariably eventually acquire nativelike grammatical competence in their first language.[...] In stark contrast, adults almost invariably fail to acquire nativelike competence in a second language from naturalistic exposure. Although second language learners, too, are surrounded by language, not all of it 'goes in', and L2A [second language acquisition] is typically much less successful than L1A [first language acquisition]. (Ellis 2008 : 383)

On constate qu'un apprenant adulte réussit mieux dans l'apprentissage s'il est capable de discuter des règles de la langue (Swan 2009). Norris & Ortega (2000 : 500) présente une méta-analyse de 77 études expérimentales concernant l'efficacité des méthodes explicite et implicite d'enseignement. L'étude conclut que l'approche explicite est plus efficace : "On average, instruction that incorporates explicit (including deductive and inductive) techniques leads to more substantial effects than implicit instruction (with average effect sizes different by 0.59 standard deviation units), and this is a probabilistically trustworthy difference."

Partant de ces observations et tenant compte du profil de notre apprenant, nous croyons que l'enseignement explicite axé sur la forme représente un choix judicieux pour la didactique de la paraphrase.

### **2.2.2 Enseignement inductif ou déductif ?**

À l'instar des adeptes de l'approche intégrative (Nemni 1993), selon laquelle il ne faut pas se limiter à une seule théorie de l'apprentissage, nous privilégions l'équilibre entre différentes méthodes de présentation de nouveaux concepts. Afin de tenir compte des dif-

férents styles d'apprentissage et pour varier la présentation des concepts, nous recourons tantôt à la méthode inductive, tantôt à la méthode déductive, lesquelles nous décrivons dans ce qui suit.

Selon la *méthode inductive*, l'apprenant est impliqué dans les activités d'observation des faits linguistiques, cette observation ayant pour but de l'inciter à découvrir lui-même les règles de la langue. Les activités en paires ou en groupes facilitent ce type d'approche, puisque les apprenants sont censés partager leurs idées et leurs questions. De plus, cette démarche encourage le recours de l'apprenant au métalangage et, de cette façon, renforce son apprentissage. En présentant différentes techniques d'enseignement de la grammaire française, Katz et Blyth (2007 : 47) suggèrent d'utiliser la méthode inductive pour introduire des notions complexes. Nous estimons que ce conseil est judicieux non seulement pour les notions grammaticales, mais aussi les notions lexicales et celles liées à la paraphrase.

La *méthode déductive* (enseignement direct), quant à elle, consiste à présenter la notion enseignée d'une façon directe pour ensuite demander aux apprenants d'appliquer les connaissances sur cette notion dans différentes activités de production linguistique. Nous utiliserons les deux façons d'introduire les notions linguistiques dans notre didactisation de la paraphrase. Il faut noter que, quelle que soit l'approche, inductive ou déductive, il s'agira de l'instruction explicite, car on discutera des règles de la langue à une certaine étape de l'instruction (Hulstijn 2005).

### **2.2.3 Enseignement systématique et structuré**

Selon la psychologie cognitive, l'enseignement doit se baser sur des principes d'enseignement clairement définis. Nous nous servons de nos observations des produc-

tions paraphrastiques des participants de notre étude afin d'établir de tels principes (2.2.3.1). Ensuite, nous présentons un exemple détaillé de l'enseignement structuré (2.2.3.2).

### **2.2.3.1 Besoins des apprenants des niveaux 1 et 2 de compétence paraphrastique**

En examinant les descriptifs des niveaux de CP que nous avons établis (cf. Ch.-4, 2.2.3.3), il est possible de déduire les besoins d'apprenants L2 quant au paraphrasage. Nous nous intéressons surtout aux niveaux 1 (élémentaire) et 2 (intermédiaire) de CP, les niveaux auxquels ont été placés la plupart de nos apprenants (83 %). Il convient de prendre en considération les lacunes de ces apprenants en élaborant notre approche dans l'enseignement du paraphrasage. Voici quelques principes d'enseignement des notions reliées à la paraphrase dont nous nous servons plus tard (au Chapitre 6) :

1. Étant donné que les apprenants des niveaux 1 et 2 de CP utilisent rarement des opérations de paraphrasage sémantiques et lexico-syntaxiques, il faut les leur enseigner explicitement.
2. Il faut enseigner aux apprenants comment produire des substitutions lexico-syntaxiques complexes, car les apprenants tendent à surutiliser des substitutions simples.
3. Les substitutions lexico-syntaxiques/syntaxiques manquent dans les productions paraphrastiques des apprenants des niveaux 1 et 2 ; par conséquent, il faut les enseigner aux apprenants.
4. Le transfert négatif de la langue maternelle qui se manifeste surtout au niveau 1 de CP doit être pris en considération dans la didactique de la paraphrase ; les exercices contrastives en L1 et L2 peuvent aider à éviter les erreurs dues au transfert.
5. Puisque les apprenants font souvent des erreurs de collocations, surtout avec des verbes supports, il est nécessaire d'enseigner explicitement des collocations pour faciliter la production de paraphrases correctes. Il faut également mettre en évidence les erreurs commises dans les décompositions sémantiques.
6. Les exercices sur la paraphrase doivent non seulement inclure des lexies de haute fréquence, mais aussi des lexies de moindre fréquence.



### **2.2.3.2 Exemple d'enseignement systématique et structuré**

Comme mentionné ci-dessus, nous accordons une place importante aux règles d'équivalence lexico-syntaxiques. Or, pour les appliquer, l'apprenant a souvent besoin d'utiliser les collocations. Sachant que l'apprentissage des collocations présente pour l'apprenant avancé un défi (Howarth 1998, Nesselhauf 2005, Bolly 2011), nous devons nous servir de principes clairs et précis de leur enseignement. Nous nous baserons, d'une part, sur les résultats de notre étude, et, d'autre part, sur les principes d'enseignement des collocations mises en avant dans Nesselhauf (2005 : 264-271),<sup>43</sup> que nous présentons d'une façon succincte ci-dessous. Les six principes énoncés ci-dessous mettent en valeur non seulement l'enseignement explicite, mais aussi la structuration et la systématisation des connaissances.

#### **Principes d'enseignement de collocations** (Nesselhauf 2005 : 264-271)

1. Choisir les collocations à enseigner selon les 3 critères suivants : (i) **fréquence**, (ii) **difficulté** et (iii) **degré de perturbation** (l'incompréhension du message par le locuteur provoquée par le choix d'une collocation déviante).

Nous nous servons de ces principes pour introduire des collocations de fréquence élevée susceptibles d'un emploi erroné par les apprenants anglophones du français L2. Cependant, afin d'aider l'apprenant à développer la richesse de moyens paraphrastiques, nous devons aussi inclure des collocations de moindre fréquence. Pour ce qui est de la difficulté de la collocation, nous nous baserons sur notre corpus L2 afin de choisir les collocations dont l'usage a été déviant.

2. L'enseignement des collocations doit être **répétitif** et **systématique** (*Ibid.*, 264).

---

<sup>43</sup> Ces principes ont été proposés à la suite d'une étude empirique sur l'usage des collocations par des apprenants avancés en anglais L2.

Notre didactisation prévoit une approche systématique et structurée d'introduction des concepts. Les collocations font partie d'un ensemble de concepts reliés à la paraphrase. La répétition des collocations sera assurée, par exemple, grâce aux exercices recourant aux mêmes lexies dans des contextes différents. Ainsi, nous donnerons des exemples de paraphrases de types différents contenant la même lexie. Ensuite, nous proposerons des exercices de production de paraphrases impliquant l'usage des règles de paraphrasage avec cette lexie. Par exemple, la lexie ADMIRATION sera d'abord utilisée dans les exemples introduisant le concept de paraphrase, ensuite, dans l'exercice sur les substitutions antonymiques et, enfin, dans la tâche de paraphrasage impliquant l'exploitation d'une entrée du dictionnaire *LAF*.

3. Pour assurer l'approche systématique d'enseignement de collocations, il faut se servir de deux techniques suivantes : **l'analyse des collocations déviantes** et **le choix thématique du lexique** (il est nécessaire d'introduire des collocations susceptibles à être utilisées pour traiter d'un sujet particulier).

Nous utiliserons l'analyse d'erreurs pour améliorer la compétence paraphrastique des apprenants en proposant des exercices sur l'analyse d'erreurs provenant de notre corpus. Nous exploiterons le choix thématique du lexique en proposant des exercices de paraphrasage à partir des fiches lexicales (Ch.-6, activité 43).

4. Puisque les éléments de collocations sont souvent confondus, il est important de sensibiliser l'apprenant à des différences qui existent entre les collocations similaires (*catch a glimpse – catch a glance, get in contact – come into contact*).

Nous proposerons des exercices sur les valeurs différentes des verbes supports pour la même base (*susciter de l'enthousiasme chez ~ provoquer <soulever, déclencher> de l'enthousiasme chez, donner un conseil ~ offrir un conseil*) (cf. Ch.-6, activité 30).

5. Il faut **prêter une attention particulière à l'usage des collocations en contexte**. Pour ce faire, Nesselhauf (2005) propose d'utiliser des concordanciers.

Dans l'activité de production de résumé, les paraphrases et les collocations seront utilisées en contexte.

6. Il faut **opposer les collocations en L1 et en L2** pour rendre les apprenants conscients des différences qui existent entre les langues et du transfert négatif possible. Il est aussi bénéfique de **noter des similitudes** que les langues présentent afin d'éviter le sous-emploi des collocations par l'apprenant de crainte de se tromper.

Nous proposerons des exercices de comparaison de collocations en français et en anglais qui mettent en évidence des similitudes et des différences dans leur emploi dans les deux langues (Ch. 6, activité 24). Nous prévoyons comparer des collocations similaires en français et en anglais (*pousser **un cri** ~ give a **cry**, prendre **une décision** ~ make a **decision**, faire **un choix** ~ make a **choice***).

Les deux sous-sections suivantes décrivent le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et le rôle de la langue maternelle en enseignement d'une langue seconde.

### **2.3 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant**

L'enseignant est un « entraîneur » qui doit tenir compte des connaissances antérieures des élèves et concevoir des activités d'apprentissage avec une logique de présentation bien pensée. Il doit choisir rigoureusement des exercices et réfléchir sur leur ordre de présentation, car c'est à travers ces activités que l'élève acquiert de nouvelles connaissances sur le système langagier. L'apprenant, quant à lui, doit jouer un rôle actif dans la construction du savoir :

In cognitive learning approach, the learner is seen as an active participant in the learning process using various mental strategies in order to sort out the system of the language to be learned. Learners are required to use their minds to observe, think, categorize and hypothesize, and in this way to

gradually work out how the language operates. (Williams and Burden 1997 : 13)

Pour que l'élève soit actif dans l'apprentissage, l'enseignant rend explicites les objectifs qu'il poursuit dans les tâches différentes et de cette façon stimule la motivation de l'élève. La motivation scolaire est définie comme « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif 1997 : 91). L'effort que l'apprenant investit dans une tâche d'apprentissage dépend d'au moins trois facteurs : l'importance des objectifs d'apprentissage, l'intérêt pour la tâche et la perception de son ampleur (Brien 1997). Par conséquent, le rôle de l'enseignant est de créer un environnement d'apprentissage positif. Nous essaierons de varier les méthodes d'enseignement, en développant des activités réalisables. Il importe également de rendre les activités d'apprentissage stimulantes pour les étudiants. Des activités ludiques accompagneront les activités d'enseignement direct.

Les exercices de paraphrasage doivent être associés à des données réelles. D'une part, nous nous appuyerons sur les données langagières des locuteurs natifs de notre corpus ; d'autre part, nous utiliserons les textes authentiques d'actualité.

#### **2.4 Rôle de L1 dans l'apprentissage d'une L2**

À l'instar de Nemni (1993 : 174), nous pensons que le rôle de la langue maternelle est très important dans l'apprentissage d'une L2.

Le transfert est défini comme « l'influence résultant de similitudes et de différences entre la langue cible et toute autre langue acquise (parfois de manière imparfaite) précédemment » Odlin (1989 : 27). Cette influence se manifeste à plusieurs niveaux de

compétence linguistique, surtout chez l'apprenant débutant, qu'il s'agisse d'orthographe, du lexique, de la morphologie ou de la syntaxe.

L'apprenant avancé réussit graduellement à se détacher de sa L1 à mesure qu'il progresse dans son apprentissage ; cependant, la qualité de son écriture est encore à améliorer. Le processus de rédaction des textes en L2 - impliquant la reformulation - reste pour lui une tâche des plus difficiles (Lefrançois 2001 : 227).

L'influence de la L1 peut se manifester d'une façon positive ou d'une façon négative. Le transfert positif a pour conséquence l'utilisation correcte des éléments semblables de la langue maternelle en L2. Plus les langues sont apparentées (ex. le français et l'italien), plus elles partagent de structures grammaticales et lexicales, plus les effets de transfert sont potentiellement positifs (*Ibid.*, 239). Par exemple, dans l'étude de l'acquisition de la dérivation morphologique et sémantique par les apprenants francophones de l'italien L2 du niveau avancé (B2-C2 d'après CECR), Colombo & Tea (2011) estiment que la proximité de L1 et de L2 est un des facteurs ayant contribué à l'accès lexical. Les participants de l'étude ont fait preuve d'un transfert positif du français langue maternelle vers l'italien langue cible.

Le transfert négatif, ou *interférence*, a lieu quand l'apprenant commet des erreurs en essayant d'utiliser dans la production en L2 des éléments de sa langue maternelle. Selon l'hypothèse de *l'analyse contrastive* (AC) développée dans les années 50 par Lado (1957), entre autres, toutes les erreurs en L2 apparaissent sous l'influence de L1 : « Les problèmes fondamentaux de l'apprentissage ne sont pas dus aux traits de la nouvelle langue considérés en eux-mêmes, mais, en premier lieu, à l'ensemble particulier des habi-

lités nées au cours de l'acquisition de la première langue » (Lado 1957 : V, cité par Py (1984 : 33).

Selon Py (1984 : 34), deux voies en pédagogie d'une L2 sont possibles en concordance avec cette hypothèse : soit on bannit l'utilisation d'une L1 en salle de classe (approche adoptée par la psychologie behavioriste, décrite dans Galisson 1980), soit on met « en lumière les secteurs les plus vulnérables, en prévoyant les interférences et en élaborant les exercices destinés à les « exorciser ». Cette valeur prédictive de l'analyse contrastive ne s'est pas avérée tout à fait fiable, car de nombreuses études contrastives ont montré que l'AC ne prévoyait qu'une partie des difficultés rencontrées par les apprenants. Cependant c'est plutôt de la valeur explicative de l'AC dont la didactique des langues devrait bénéficier. En premier lieu, l'AC facilite l'explication des erreurs et de ce fait permet de situer l'apprenant à un stade particulier de son interlangue (Selinker 1972). En deuxième lieu, elle sert d'outil efficace d'enseignement axé sur la forme dans le cas d'apprenants de L2 (Lightbown 1991, Kupferberg & Olshtain 1996, Kupferberg 1999). Jiang (2004 : 121) met en valeur l'analyse contrastive dans l'enseignement des relations lexicales : « Effective semantic-oriented vocabulary instruction depends on a clear understanding of the similarities and differences between the two languages in terms of both individual words and the overall semantic-lexical system ». Quant à l'enseignement des collocations en L2, il faut les contraster avec celles de L1 afin d'éviter les interférences (Nesselhauf 2005 : 270, Hill *et al.* 2000 : 103) et de sensibiliser l'apprenant à la complexité du phénomène phraséologique (Bolly 2011 : 206).

Dans notre corpus, nous avons constaté à plusieurs reprises des interférences de L1 (erreurs de régime, erreurs de dérivation sémantique, erreurs de collocation attri-

buables à l'interférence de l'anglais). Par exemple, même au niveau intermédiaire-avancé on rencontre encore l'expression erronée *\*demander une question* due au transfert négatif : en français on dit *poser une question* tandis qu'en anglais c'est *to ask a question*.

En comparant les données en anglais et en français, nous comptons profiter du caractère universel des formalismes de la TST (Milićević 2009). Une règle de paraphrasage lexico-syntaxique, formulée en termes de fonctions lexicales, peut décrire des restructurations dans les phrases en langues différentes. Par exemple, la règle suivante s'applique en français, en anglais (1 a-b) et en n'importe quelle autre langue, ainsi qu'entre les langues.

Règle d'équivalence lexico-syntaxique :  $L_{(V)} \equiv \text{Oper}_1 - \text{II} \rightarrow S_1 (L_{(V)})$

- (1) a. Anglais ~ anglais  
*Who murdered [L<sub>(V)</sub>] John Lennon ?*  $\equiv$   
*Who is [Oper<sub>1</sub>] the murderer [S<sub>1</sub> (L<sub>(V)</sub>)] of John Lennon ?*
- b. Français ~ français  
*Johnny Hallyday voyage [L<sub>(V)</sub>] beaucoup.*  $\equiv$   
*Johnny Hallyday est [Oper<sub>1</sub>] un grand voyageur [S<sub>1</sub><sup>usual</sup> (L<sub>(V)</sub>)].*
- c. Anglais ~ français  
*Pierre admires [L<sub>(V)</sub>] this actor.*  $\equiv$   
*<sub>fam</sub> Pierre est [Oper<sub>1</sub>] un fan [S<sub>1</sub>(L<sub>(V)</sub>)] de cet acteur.*

Il s'agit de la règle d'équivalence entre un verbe et la collocation constituée du verbe support Oper<sub>1</sub> et le nom d'agent, S<sub>1</sub>.

### 3 TRAVAUX ANTÉRIEURS SUR L'ADAPTATION DES CONCEPTS DE LA THÉORIE SENS-TEXTE

L'apprenant doit acquérir plusieurs concepts théoriques avant de commencer l'apprentissage des règles de paraphrasage. Les listes de concepts que les apprenants doivent maîtriser ont été proposées dans quelques publications sur la lexicographie pédagogique dans la TST (Polguère (2003b), Milićević (2007b), Tremblay (2009)). Par

exemple, Milićević (2007b) propose une liste des concepts à enseigner et une liste des règles de paraphrasage les plus fréquemment utilisées.

Dans ce qui suit, nous présentons les travaux antérieurs sur la didactique des concepts de la TST. Des échantillons d'articles de dictionnaires examinés et les listes de notions à enseigner proposées dans Tremblay (2009) et Milićević (2007b) sont réunis dans l'Annexe H.

### **3.1 Concepts linguistiques généraux**

Plusieurs concepts lexicaux ont été expliqués dans l'ouvrage *Lexicologie et sémantique lexicale* (Polguère 2008a). Ce manuel d'introduction à la lexicologie présente d'une façon claire et simple les notions de signe linguistique, lexie, relation lexicale, sens linguistique, etc., et propose à l'apprenant des exercices d'application des connaissances. Il s'agit sans aucun doute d'un ouvrage de référence pour un apprenant qui veut acquérir des connaissances sur la structure du lexique (préalables à l'enseignement de la paraphrase).

L'introduction au dictionnaire *Lexique Actif du Français* (LAF, Mel'čuk & Polguère 2007 : 13-79) est une autre source d'information pédagogique sur les concepts de la TST. Par exemple, voici comment les auteurs expliquent la notion d'actant sémantique :

Le sens de la grande majorité des lexies ne peut être clairement compris, et donc décrit, sans prendre en compte les « participants » des situations que ces lexies désignent, qui s'expriment dans la phrase sous le contrôle des lexies en question. Nous appellerons ces participants actants sémantiques et nous les identifierons dans les articles de LAF par les variables X, Y... ABOIEMENT implique, de par son sens, l'existence explicitement mentionnée dans la phrase ou sous-entendue d'un animal qui produit cet aboiement. Donc, l'article du LAF décrivant ABOIEMENT va tout d'abord identifier explicitement cet actant sémantique au moyen d'une variable apparaissant comme complément de *aboiement* ; [...] Aboiement du chien X. (LAF : 24)



Le *LAF* est particulièrement utile à celui qui veut apprendre à paraphraser ; notamment, à un apprenant d'une langue seconde, puisque les liens lexicaux d'une lexie avec d'autres lexies de la langue y sont décrits d'une façon détaillée et dans un formalisme convivial. Comme le montrent ses auteurs (58-59), il est possible, en exploitant les données du *LAF*, de produire des paraphrases variées et lexicalement riches. Par exemple, en se basant sur les relations lexicales décrites dans l'article de FÉLICITATIONSa (Félicitations de la personne X à la personne Y à propos du fait Z), données en (2), il est possible de produire des paraphrases approximatives en (3). En gras dans (2) sont les FL "vulgarisées" dont nous parlerons en détail dans la section 3.2.1.

[LAF : 59]

- (2)           **Verbe féliciter** [N<sub>Y</sub> Prép à propos N<sub>Z</sub>]  
**Ce que X dit comme F.** « Félicitations<sup>b</sup> ! »  
**[X] communiquer des F. à Y** adresser,  
exprimer [ART ~ à N<sub>Y</sub> Prép à propos N<sub>Z</sub>]  
**[Y] être visé par les F. de X** recevoir [ART ~ de N<sub>X</sub> Prép à propos N<sub>Z</sub>]  
**[Z] être la raison de F.** valoir [ART ~ à NY]
- (3)           *Alain a félicité Marc pour son exploit.*  
*« Félicitations pour ton exploit ! », a dit Alain à Marc.*  
*Alain a adressé <exprimé> des félicitations à Marc à propos de son exploit.*  
*Marc a reçu des félicitations d'Alain à propos de son exploit.*  
*Son exploit a valu à Marc les félicitations d'Alain.*

Les données dans l'entrée du dictionnaire ne suffisent pas pour produire des paraphrases. Il faut encore maîtriser des règles de paraphrasage. Dès que l'apprenant possède ces connaissances, les données lexicographiques du *LAF* deviennent très utiles. Dans la partie consacrée aux exercices, nous montrons l'utilité du *LAF* dans l'activité de production de paraphrases (voir Ch.-6, activité 43).

Une autre avancée dans la didactique des concepts lexicaux de la TST représente, à notre avis, le module didactique élaboré dans le cadre de la thèse de doctorat de Trem-

blay (2009), visant à développer des connaissances métalexicales chez les futurs enseignants du français L1 du primaire. Bien que le public auquel s'adresse ce module soit différent du nôtre, l'intérêt de l'approche nous paraît évident pour plusieurs raisons. D'abord, les apprenants avancés choisissent souvent la concentration en français pour ensuite enseigner cette langue à l'école. Un enseignant doit posséder des connaissances métalinguistiques sur la langue pour pouvoir expliquer des faits linguistiques à ses élèves.

Le module élaboré par Tremblay (2009) contient une liste de notions construite à partir d'une ontologie des savoirs sur le lexique.<sup>44</sup> Tremblay (2009 : 276) a choisi une cinquantaine de notions (Annexe H, partie 5), en en proposant des définitions allégées, et a structuré le contenu du cours en didactique du lexique en accord avec les représentations issues de l'ontologie. Comme nous travaillons dans le même cadre théorique, il nous est possible d'adopter ses définitions des notions. Par exemple, en proposant certains exercices sur les paraphrases lexico-syntaxiques, nous ferons référence à la définition de *la famille lexicale* de Tremblay (champ sémantique dans la terminologie « classique ») :

**Famille lexicale** [d'une unité lexicale] : *ensemble des unités lexicales qui sont rattachées à une unité lexicale donnée au moyen de relations lexicales.*  
Exemple : la famille lexicale de BATEAU comprend entre autres les unités lexicales EMBARCATION, NAVIRE, CAPITAINÉ, MARIN, PASSAGER.  
(Tremblay 2009, Annexe 6 : 4)

De plus, l'approche de Tremblay (2009) nous intéresse car nous pouvons utiliser certains moyens didactiques proposés. Par exemple, la conception par l'apprenant d'une fiche lexicale exploitant des liens lexicaux d'une lexie avec d'autres lexies de la langue nous semble un exercice très utile en tant que la préparation pour la tâche de paraphrasage.

---

<sup>44</sup> Une ontologie (développée pour un domaine donné) sert à représenter l'ensemble des connaissances en mettant en évidence les liens d'hierarchie entre les notions (Rastier 2004).

## 3.2 Concepts-clés pour le paraphrasage

### 3.2.1 Fonctions lexicales

Comme outil de référence pour la didactisation de FL, il existe une riche base de données lexicales informatisée, DiCo,<sup>45</sup> qui contient plus de 26 000 liens lexicaux encodés parallèlement en formalisme standard de FL et dans une version conviviale. On recourt à une expression en langue naturelle afin d'exprimer – c'est-à-dire – paraphraser, le lien lexical. Par exemple, pour encoder la FL verbale complexe IncepOper<sub>1</sub> (cf. la classification des FL, Ch.-2, 2.2.1.2.2) pour une lexie exprimant un sentiment, on utilise l'expression *[X] commencer à éprouver L*, où *commencer à* correspond à la FL phasique Incep et *éprouver L* – à la FL Oper<sub>1</sub>. Ainsi, la paraphrase sert d'outil de modélisation : « c'est le langage [...] qui s'avère le meilleur outil d'encoder les liens intralexicaux » (Polguère 2004 : 6).

Il s'agit de la langue naturelle « contrôlée » puisqu'en encodant un type particulier de FL on arrive à trouver généralement une paraphrase type. Par exemple, après avoir étudié l'encodage des FL du DiCo, Popovic (2003) remarque que 30 lexies exprimant des sentiments (ex. ADMIRATION, HONTE, RESPECT, EFFROI) possèdent la paraphrase de Oper<sub>1</sub> identique *[X] éprouver ~* (Popovic 2003 : 51). Les verbes Oper<sub>1</sub> auprès des lexies exprimant la communication langagière (ex. TÉMOIGNAGE, ÉLOGE, EXPOSÉ) sont paraphrasés par *[X] faire ~*. En d'autres termes, on peut faire des généralisations pour encoder des FL en se basant sur l'étiquette sémantique de L (= caractérisations taxinomiques utilisées pour caractériser de façon globale le sens de la lexie et celui de ses actants : acte, processus, évènement, sentiment, relation, etc. (Polguère 2003a)).

---

<sup>45</sup> DiCo est une ressource d'accès libre sur Internet : <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/>. Le lecteur intéressé trouvera sa présentation dans Polguère (2000).

Voici d'autres exemples des généralisations de FL pour les lexies exprimant des sentiments :

[Polguère 2004 : 7]

**A<sub>1</sub>** → **[X] qui éprouve L**  
**Magn** → **Intense**  
**Oper<sub>1</sub>** → **[X] éprouver L**

Quoique des généralisations à partir des étiquettes sémantiques de lexies soient possibles, il est clair que les paraphrases de FL de type indiqué représentent une large variété. Ainsi, pour le verbe support Oper<sub>1</sub> de 218 lexies étudiées par Popovic, il y a 71 paraphrases différentes (2003: 49). Voici trois exemples des paraphrases de la FL Oper<sub>1</sub> tirés du DiCo : ASSASINAT → *X commettre ~*, ASSAMBLÉE → *X participer à l'A.*, AVERTISSEMENT I.1 → *X communiquer ~*.

L'approche du métalangage naturel pour encoder les FL a été adoptée dans le *LAF*. Le Tableau 38 contient quelques FL en formalisme standard et des FL formulées en termes du métalangage naturel (lexie ADMIRATION (*Admiration de l'individu X envers Y pour Z*)).

Fonction lexicale		Élément de la valeur de la FL
Formalisme standard de la TST	Métalangage naturel « contrôlé » (Polguère 2000, Popovic 2003)	
A <sub>1</sub>	<b>[X] qui éprouve de l'A.</b>	en [~] / admiratif < plein, rempli, soulevé, transporté [de (ART) ~]
Magn	<b>Intense</b>	beaucoup [d'~], grande, vive   antépos, profonde < folle   antépos, immense < absolue   postpos, 'la plus complète', 'sans bornes', 'sans réserve' // adoration ; indéfectible
Magn <sub>1quant</sub>	<b>Éprouvée par beaucoup de X</b>	générale, universelle   postpos
Oper <sub>1</sub>	<b>[X] éprouver de l'A. pour Y</b>	avoir, éprouver, ressentir [ART ~ envers/pour N <sub>Y</sub> ], litt concevoir [ART ~ pour N <sub>Y</sub> ], vouer [ART ~ à N <sub>Y</sub> ], être [en ~ devant N <sub>Y</sub> ] ; nourrir [ART ~ envers/pour N <sub>Y</sub> ]
Oper <sub>2</sub>	<b>[Y] être l'objet de l'A. de X</b>	faire [l'~ de N <sub>X</sub> ], 'être l'objet' [de ART ~]
Oper <sub>3</sub>	<b>[Z] être l'objet de l'A. de X</b>	forcer, inspirer [l'~], faire [l'~ de N <sub>X</sub> ], 'être l'objet' [de ART ~]
IncepOper <sub>1</sub>	<b>[X] commencer à éprouver de l'A.</b>	tomber [en ~ devant N <sub>Y/Z</sub> ] ; être soulevé, être frappé [de (ART) ~]

Magn+Oper <sub>12/3</sub>	[X] éprouver une A. intense pour Y/Z	se pâmer [d'~ devant N <sub>Y/Z</sub> ]
IncepOper <sub>3</sub>	[Z] commencer à être l'objet d'une A.	provoquer, soulever, susciter [ART ~] < frapper, ravir, saisir, soulever [N <sub>X</sub> d'~]

Tableau 38 Didactisation de FL : Polguère (2000), Popovic (2003)

Un usager habitué aux formalismes du *LAF*, une sorte de « français standardisé » (Mel'čuk & Polguère 2007 : 24), n'aura pas de difficultés à utiliser ce dictionnaire. L'exemple d'une entrée du dictionnaire *LAF* se trouve en Annexe H, Partie 1 (Nous explorerons le contenu de cette entrée dans une des activités de paraphrasage).

L'intérêt que présente la paraphrase des FL dans l'enseignement a été déjà souligné (Polguère 2003b, 2004 ; Popovic 2003, Tremblay 2009). Nous utiliserons le métalangage contrôlé du *LAF* dans certains exercices sur la production des paraphrases.

Une autre possibilité d'encoder des FL est de se servir de formules plus générales que celles du *LAF*. Par exemple, pour encoder Oper<sub>1</sub> au lieu de donner une formule précise *[X] éprouver L<sub>(sentiment)</sub> ~* ou *[X] communiquer L<sub>(communication)</sub>*, il est possible d'en proposer une généralisation, en mettant en évidence plutôt le rôle syntaxique des éléments impliqués : *Verbe support* L=CO principal (Milićević 2009 : 8) ou bien *[Sujet X] verbe support* (Milićević & Tsedryk 2011 : 184). Voici un exemple de quelques FL pour une lexie bi-actancielle.

Fonctions lexicales		
Formalisme de la TST	Formalisme proposé dans Milićević (2009)	Formalisme proposé dans Milićević & Tsedryk (2011)
Syn	Synonyme	Synonyme
A <sub>1</sub>	Caractéristique de l'agent	Caractéristique du X
A <sub>2</sub>	Caractéristique du patient	Caractéristique du Y
Oper <sub>1</sub>	Verbe support L=CO principal	[Sujet X] verbe support
Oper <sub>2</sub>	Verbe support L=CO principal	[Sujet Y] verbe support
CausFunc <sub>0</sub>	CausVerbe support L=Sujet	[Sujet X] verbe causatif

Tableau 39 Didactisation de FL : Milićević (2009), Milićević & Tsedryk (2011)

En comparaison avec l'approche du *LAF*, la présentation des FL donnée dans le Tableau 39 est plus générale, ce qui représente un avantage ; cependant, elle est moins transparente et, probablement, moins accessible à l'apprenant.

Notons que même si le chercheur essaie de rendre les FL accessibles au public, il est essentiel que l'apprenant possède des connaissances métalinguistiques de base afin de pouvoir avancer dans son apprentissage lexical (cf. Ch.-1, 1.3.2). Par exemple, il doit d'abord maîtriser les concepts d'actant sémantique et syntaxique pour distinguer les rôles sémantiques et syntaxiques auxquels font référence des règles de paraphrasage.

L'application de certaines notions de la TST en didactique du français a été effectuée par les concepteurs du dictionnaire électronique *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde* (DAFLES) (Selva *et al.* 2002). Notons que les entrées de ce dictionnaire sont loin d'être aussi détaillées que celles du *LAF*. En effet, les auteurs du DAFLES n'ont pas pour objectif de décrire les liens lexicaux de manière exhaustive, ainsi « seules les fonctions les plus simples, les plus générales et les plus productives sur le plan didactique ont été reprises » (*Ibid.*, 9). Par exemple, le Tableau 40 contient des liens lexicaux pour la lexie MATCH (voir un extrait de l'article du DAFLES et des exemples d'exercices avec les verbes supports en Annexe H, Partie 2). Nous ajoutons, pour fins de comparaison, dans la première colonne du tableau le formalisme standard de la TST.

Fonctions lexicales		Valeur
Formalisme de la TST	Didactisation (Selva <i>et al.</i> 2002)	
Func <sub>0/i</sub>	Nom + verbe support	un match oppose quelqu'un à quelqu'un
Oper <sub>i</sub>	Verbe support + nom	assister à un match, disputer un match, faire un match, jouer un match, livrer un match, etc.
Real <sub>i</sub> / AntiReal <sub>i</sub>	Verbe de réalisation	concéder un match nul, gagner un match, remporter un match, perdre un match
Bon, AntiBon, Ver, AntiVer	Qualitatif	un match lamentable, un mauvais match, un bon match, un grand match, un match parfait

Tableau 40 Didactisation de FL : Selva *et al.* (2002)

### 3.2.2 Règles de paraphrasage conviviales

La première publication à ce sujet (Milićević & Hamel 2007) décrit le projet de la conception du dictionnaire *Dire Autrement* (DA), destiné aux apprenants du français L2 du niveau intermédiaire-avancé. Comme son nom le suggère, ce dictionnaire sert à aider l'apprenant à reformuler son discours. Les sources du paraphrasage utilisées sont (i) la définition lexicographique de la lexie L ; (ii) le régime de L et (iii) les FL que L contrôle (Milićević : 2007b) ; nous illustrons chaque source de paraphrasage dans (4), (5) et (6) respectivement.

[Milićević 2007b : 8-10]

- (4) *Ce bruit m'empêche de dormir. ~ Je ne peux pas dormir à cause de ce bruit.*

Dans (4) il s'agit de paraphrases sémantiques produites suite à la décomposition sémantique (la lexie L est remplacée par sa définition lexicographique) et à la restructuration syntaxique conditionnée par le changement dans la structure communicative. La règle de paraphrasage correspondante est : '*X empêche Y de faire Z(Y)*' ~ '*X cause que Y ne peut pas faire Z(Y)*'; en plus, il y a un changement communicatif qui fait que 'causer' est exprimé comme *à cause de*.

- (5) a. *Je vous conseille la prudence.* ~ *Je vous conseille d'être prudents.*  
 b. *La presse a critiqué le gouvernement pour sa décision d'augmenter les taxes.* ~ *La presse a critiqué la décision du gouvernement d'augmenter les taxes.*

Dans 5 (a-b) la source de paraphrasage est le régime de L : dans (5a) il s'agit des choix alternatifs pour exprimer les actants de L. Ainsi, le deuxième actant de CONSEILLER (*X conseille Y à Z*) peut être exprimé par un nom ou par un infinitif introduit par la préposition *de* ; (5b) met en jeu deux régimes de CRITIQUER (bi-actanciel et trois-actanciel).

- (6) *Jean lui a donné un conseil.* ~ *Jean lui a offert <fourni> un conseil.*

Enfin, dans (6) des fonctions lexicales que L contrôle représentent la source de paraphrasage : les paraphrases sont produites en appliquant des valeurs différentes d'une même FL auprès de L.

Les règles de paraphrasage que le *DA* met en évidence sont des règles sémantiques et surtout des règles lexico-syntaxiques d'équivalence ; les règles syntaxiques ne sont pas exploitées. Dans notre didactisation nous utiliserons les trois sources de paraphrasage décrites dans *DA*, en nous concentrant surtout sur la troisième (fonctions lexicales que L contrôle), puisque les paraphrases lexico-syntaxiques constituent un défi de taille pour l'apprenant L2 (cf. Ch.-3, 4).

Il est possible de rendre les règles de paraphrasage conviviales au moins de deux façons, dépendamment du choix d'encodage des FL. Nous en trouvons les idées dans Milićević & Hamel (2007), Milićević (2007b et 2009) et Milićević & Tsedryk (2011). Examinons maintenant les deux possibilités d'encoder les règles de paraphrasage lexico-syntaxiques. La première est de se servir du métalangage naturel (utilisé dans le *DiCo*, *LAF* et *DA*). Comme noté auparavant (cf. section 3.2.1 de ce chapitre), à partir de



la classe (= étiquette) sémantique de L on peut prévoir, dans une certaine mesure, les FL applicables à L, ainsi que les valeurs de ces FL. Le Tableau 41 contient des exemples de règles de paraphrasage didactisées pour les verbes d'action, les verbes de communication et les verbes sentiment (Milićević 2007b). La première colonne contient la règle décrivant une fission à verbe support formalisée de façon « classique », la deuxième – la règle encodée par l'entremise du métalangage naturel et la troisième – les exemples de phrases.

Règle « classique »	Règle conviviale	Exemple
L(V) ≈ Oper <sub>1</sub> – II → S <sub>0</sub> (L <sub>(v)</sub> )	V [X ~ Y] <sub>acte</sub> ≈ N <sub>X</sub> effectue <fait> N <sub>acte</sub> de N <sub>Y</sub>	<i>analyser ≈ effectuer &lt;faire&gt; une analyse [de N] réparer ≈ effectuer &lt;faire&gt; une réparation [de N]</i>
	V [X ~ Y à Z] <sub>information</sub> ≈ N <sub>X</sub> donne <fournit> N <sub>information</sub> à N <sub>Y</sub>	<i>conseiller ≈ donner &lt;fournir&gt; un conseil [à N] informer ≈ donner &lt;fournir&gt; une information [à N]</i>
	V [X ~ Y] <sub>sentiment</sub> ≈ N <sub>X</sub> éprouve <ressent> N <sub>sentiment</sub> envers N <sub>Y</sub>	<i>aimer ≈ éprouver de l'amour [envers N] respecter ≈ éprouver du respect [envers N]</i>

Tableau 41 Exemples d'encodage classique et convivial d'une règle de paraphrasage (Milićević 2007b)

Nous pouvons remarquer que la règle écrite avec le formalisme « classique » est la même pour les verbes d'action (*analyser, réparer*), les verbes de communication (*informer, conseiller*) et les verbes exprimant un sentiment (*aimer, respecter*). En revanche, les règles conviviales sont distinctes pour chaque classe de verbes.

Une autre façon, plus générale mais moins transparente, d'encoder la même règle lexico-syntaxique avec le verbe support Oper<sub>1</sub> a été proposée dans Milićević (2009 : 10) :

$$V_{[X \sim Y]} \approx N_X \text{ Vsupport} + N_{\text{Nom.action(V)}} + (\text{PRÉPOSITION}) + N_Y$$

La valeur du verbe support n'est pas précisée dans la règle. C'est à l'apprenant de trouver le verbe support correspondant dans le dictionnaire. Cette règle a l'air plus formel et peut

être plus difficile à saisir par l'apprenant. Néanmoins, elle peut l'aider à systématiser ses connaissances sur le paraphrasage et sur l'organisation du lexique.

## **4 NOTRE PROPOSITION DE LA DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE**

Nous proposons maintenant notre approche de la didactique de la paraphrase. Nous identifions les objectifs de la didactisation (4.1), ainsi que des concepts linguistiques que l'apprenant avancé doit connaître préalablement et des concepts qu'il faudra lui enseigner (4.2). La sous-section 4.3 traite du choix des règles à didactiser et la sous-section 4.4 décrit notre façon de présenter les formalismes de la TST.

### **4.1 Didactique de la paraphrase : nos objectifs**

En développant des outils didactiques centrés sur la paraphrase, nous nous appuyerons sur nos observations quant aux besoins des apprenants placés aux niveaux élémentaire et intermédiaire de la compétence paraphrastique (cf. 2.2.3.1 de ce chapitre).<sup>46</sup> Étant donné que l'apprenant adulte d'une L2 a besoin d'explications des règles de langue pour réussir dans son apprentissage (cf. 2.2.1), il est nécessaire d'enseigner explicitement différents types de règles de paraphrasage avant leur application dans les exercices proposés.

À la suite de l'enseignement axé sur la paraphrase l'apprenant doit être capable de faire appel à des connaissances linguistiques productives (production de paraphrases) et à des connaissances métalinguistiques (utilisation du métalangue approprié dans la description linguistique ou dans l'analyse d'erreurs). Nous poursuivons les *objectifs* suivants dans notre didactisation de la paraphrase :

---

<sup>46</sup> Rappelons que le niveau général de compétence linguistique de ces apprenants n'est pas *débutant* ou *intermédiaire*; il s'agit d'apprenants qui se spécialisent en français et sont en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> années de leurs études.

## Objectifs d'apprentissage

*L'apprenant doit acquérir des connaissances sur :*

- le concept de paraphrase
- les types majeurs de paraphrases

*L'apprenant doit développer sa compétence métalinguistique ; il doit acquérir des connaissances sur :*

- les concepts reliés à la paraphrase tels que *opération paraphrastique, règle de paraphrasage, substitution synonymique, conversive, antonymique, dérivative, etc.*

*L'apprenant doit être en mesure de :*

- distinguer différents types de paraphrases (*linguistiques vs extralinguistiques, sémantiques, lexico-syntaxiques, syntaxiques*)
- produire des paraphrases de types différents lexicalement riches
- utiliser le paraphrasage dans les exercices de mise en contexte (par exemple, *la tâche de résumé d'un texte*)
- utiliser efficacement le dictionnaire pour faire du paraphrasage
- identifier des erreurs dans le paraphrasage (*transfert de L1, omissions ou ajouts d'information, mauvais emploi d'une lexie à cause de la méconnaissance de la cooccurrence syntaxique et lexicale de la lexie, etc.*)

Nous devons contribuer à l'amélioration de la compétence métalinguistique de l'apprenant, c'est-à-dire, sa capacité d'utiliser le métalangage pour décrire les opérations paraphrastiques, et, plus généralement, parler de la langue apprise. Par exemple, l'apprenant doit savoir décrire la différence entre paraphrases linguistiques et extralinguistiques. Il doit être capable d'utiliser les termes tels que : *opération paraphrastique, substitution conversive, décomposition sémantique etc.*

Pour atteindre nos objectifs d'apprentissage ci-dessus, nous devons effectuer les tâches suivantes :

1. *Établir une liste de concepts préalables à l'enseiengment de la paraphrase et une liste de nouveaux concepts à enseigner.*
2. *Proposer des définitions allégées pour les concepts liés au paraphrasage.*
3. *Choisir une façon convenable de présenter les formalismes de la TST.*
4. *Développer les activités d'enseignement direct de nouveaux concepts.*
5. *Choisir des règles de paraphrasage à enseigner.*
6. *Développer les exercices de paraphrasage variés.*

Il est nécessaire de faire des rappels des concepts préalables qu'un apprenant doit maîtriser avant l'introduction d'un nouveau concept : il faut donc établir une liste de ces concepts. Il faut également proposer une liste de nouveaux concepts à enseigner ; nous en discuterons dans la sous-section 4.2. Enfin, il est nécessaire de choisir les règles de paraphrasage à enseigner en nous basant sur les résultats de notre étude (ce que nous ferons dans la section 4.3). La présentation des règles dans un format convivial fera l'objet d'une discussion dans la sous-section 4.4.

Les activités pédagogiques que nous développerons seront de deux types : (i) enseignement direct des concepts avec les définitions de nouveaux concepts accompagnés d'exemples illustratifs et (ii) des exercices d'application des connaissances dans les tâches variées.

Puisque nous nous basons sur les besoins des apprenants identifiés grâce à notre étude empirique, nous croyons nécessaire de :

- envisager des exercices sur le concept de *paraphrase*
- proposer des exercices sur les opérations paraphrastiques sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques
- faire l'analyse d'erreurs lexicales et syntaxiques récurrentes du corpus
- proposer plusieurs exercices sur les collocations
- utiliser des lexies des zones de fréquence variées, y compris des lexies de moindre fréquence
- inclure des exercices d'exploitation des articles des dictionnaires *LAF*, *Antidote*, *Le Petit Robert*

Dans l'enseignement du paraphrasage, nous nous servirons des données de dictionnaires et aussi des deux corpus de paraphrases produites par les locuteurs natifs et les apprenants de français. Les données du corpus seront exploitées à des fins pédagogiques :

(1) En premier lieu, nous démontrerons la richesse d'opérations paraphrastiques utilisées lors du paraphrasage, et, par conséquent, l'importance de la paraphrase pour une production langagière riche et variée. À cette fin, nous nous servirons des paraphrases des locuteurs natifs classés au niveau 4 de CP.

(2) En deuxième lieu, nous exploiterons les données authentiques : paraphrases correctes, paraphrases défectueuses (avec des erreurs grammaticales et lexicales) et différents types de paraphrases.

(3) En troisième lieu, nous sensibiliserons l'apprenant au transfert négatif. Puisque nous possédons des données sur les erreurs commises lors du paraphrasage par nos participants (cf. Ch.-3, 3.2.6.1), nous pouvons les incorporer dans les exercices d'analyse d'erreurs. Ceci permettra à l'apprenant d'en prendre conscience et de les éviter dans ses productions, car, comme nous le savons, la compréhension et la production s'améliorent quand on fait une analyse explicite d'un problème linguistique (Lapkin *et al.* 2002).

#### **4.2 Choix des concepts linguistiques à enseigner**

L'étudiant doit maîtriser plusieurs concepts linguistiques avant de commencer à apprendre les règles de paraphrasage. L'enseignement de ces notions ne constitue pas l'objectif de cette thèse. Cependant, nous faisons des rappels des notions que nous jugeons les plus pertinentes (actant sémantique, collocation, base, collocatif, conversion, patron de collocation, etc.).

La liste des notions préalables, indiquée Tableau 42, se base sur une liste similaire proposée dans Tremblay (2009), à laquelle nous avons ajouté des concepts pertinents au paraphrasage. Les concepts préalables ont été choisis en prenant en considération les types de paraphrases que nous pensons enseigner. Puisque nous prônons l'enseignement explicite, l'apprenant devrait être capable de recourir au métalangage nécessaire pour décrire les phénomènes linguistiques.

Concepts linguistiques préalables à l'enseignement de la paraphrase (n= 32)
<p><i>Concepts généraux :</i> lexie, lexie-clé, lexie pleine, lexie vide.</p> <p><i>Concepts relatifs à la définition lexicographique :</i> actant sémantique, définition lexicographique, formule actancielle, nom sémantique, prédicat sémantique, quasi-prédicat.</p> <p><i>Concepts relatifs aux relations lexicales :</i> antonyme, base d'une collocation, collocatif, collocation, combinatoire restreinte, conversif, dérivation impliquant le changement de partie du discours, dérivation impliquant le changement du sens, dérivé sémantique, famille lexicale, patron de collocation, régime d'une lexie, relation lexicale, synonyme, terme générique, verbe causatif, verbe phasique, verbe de réalisation, verbe support.</p> <p><i>Concepts relatifs à la structure communicative :</i> rhème, thème.</p> <p><i>Concepts relatifs à la structure syntaxique :</i> actant syntaxique.</p>

Tableau 42 Concepts linguistiques préalables à l'enseignement de la paraphrase

Nous devons expliquer les concepts liés à la paraphrase (Tableau 43). Leurs définitions avec des exemples les illustrant seront introduites au Chapitre 6. Une liste complète de nos définitions peut être trouvée dans l'Annexe I.

Concepts à introduire (n=25)
<p><i>Concept relatifs à la notion de paraphrase :</i>  équivalence sémantique, paraphrases, paraphrases approximatives, paraphrases communicatives, paraphrases exactes, paraphrases extralinguistiques, paraphrases linguistiques, paraphrases lexico-syntaxiques, paraphrases sémantiques, paraphrases syntaxiques.</p> <p><i>Concepts relatifs au paraphrasage :</i>  opération paraphrastique, opération paraphrastique automatique, opération paraphrastique indépendante, paraphrasage.</p> <p><i>Concepts relatifs aux règles de paraphrasage :</i>  décomposition sémantique, règle de paraphrasage, substitution antonymique, substitution dérivative, substitution complexe, substitution conversive, substitution lexicale, substitution simple, substitution synonymique.</p> <p><i>Concepts relatifs à structure communicative :</i>  focalisation, question sous-jacente.</p>

Tableau 43 Concepts linguistiques à introduire

Les concepts ont été choisis en fonction de nos objectifs d'apprentissage. Nous avons ajusté la liste de concepts à introduire au fur et à mesure du développement des exercices, en essayant de n'utiliser que des concepts nécessaires, sans lesquels il est impossible d'expliquer telle ou telle règle. Pour chaque concept du Tableau 43 nous proposerons des définitions allégées. Ci-dessous nous indiquons deux définitions :

Concept	Définition	Exemple
<i>Paraphrases linguistiques</i>	Les <i>paraphrases linguistiques</i> sont des paraphrases qui sont assurées uniquement par les moyens d'expression linguistiques. Pour établir l'équivalence entre de telles paraphrases, il suffit de connaître la langue.	<i>Cette phrase <b>difficile a été correctement analysée par</b> Natalie.</i>  <i>~ Natalie a analysé cette phrase ardue de façon adéquate.</i>
<i>Paraphrases extralinguistiques</i>	Les <i>paraphrases extralinguistiques</i> sont des paraphrases dont l'équivalence ne peut pas être établie sans des connaissances extralinguistiques (connaissances sur le monde ou sur le contexte de la situation).	<i>Deux <b>courageux guerriers gaulois résistent toujours à l'empereur romain.</b> ~</i>  <i>Astérix et Obélix résistent toujours à Jules César.</i>

### 4.3 Choix des règles de paraphrasage

Nous nous concentrons sur les règles lexico-syntaxiques de paraphrasage. D'un côté, ce sont des règles les plus productives, c'est-à-dire, les plus souvent utilisées dans la produc-

tion des paraphrases (cf. Ch.-3, 3.2.3). De l'autre, l'apprenant L2 avancé a des connaissances insuffisantes pour les appliquer. Cet apprenant a surtout besoin de découvrir les règles avec des substitutions complexes, impliquant à la fois des substitutions lexicales et des restructurations syntaxiques.

Puisque nous choisissons l'approche structurée de l'enseignement, nous devons montrer à l'apprenant un ensemble de règles de paraphrasage. Pour cette raison, nous présenterons les règles de paraphrasage en fonction de quatre relations lexicales fondamentales : synonymie, antonymie, conversion et dérivation ; nous examinerons des substitutions synonymiques simples et complexes.

Comme la production d'une paraphrase nécessite souvent l'application de plusieurs règles de paraphrasage, nous introduirons quelques règles syntaxiques. Par exemple, nous présenterons les opérations de passivisation et de relativisation, qui s'effectuent souvent dans la production des paraphrases.

Enfin, pour introduire tous les types majeurs de paraphrases, il convient d'enseigner quelques règles sémantiques. Puisque les apprenants des niveaux 1 et 2 de CP commettent des erreurs de décomposition sémantique, il est nécessaire d'expliquer les règles correspondantes. Il en va également des règles mettant en jeu la structure communicative et les restructurations syntaxiques correspondantes. La liste des types de règles à introduire est indiquée ci-dessous.

**Règles sémantiques :**

- règles de décomposition sémantique
- règles de restructuration communicative (focalisation du thème, focalisation du rhème)

**Règles lexico-syntaxiques :**

- règles décrivant les substitutions synonymiques
- règles décrivant les substitutions antonymiques
- règles décrivant les substitutions conversives



- règles décrivant les substitutions dérivatives

**Règles syntaxiques :**

- passivisation
- restructurations impliquant le lien *coordination* ~ *subordination*
- restructurations impliquant des propositions relatives
- restructurations impliquant des phrases avec un gérondif

**4.4 Présentation de formalismes de la TST**

Pour rendre les formalismes de la TST plus conviviaux on peut utiliser le langage naturel et se servir des concepts que l'apprenant connaît déjà (ex. *sujet, complément d'objet direct, complément d'agent, nom, verbe, adverbe* etc.). Le Tableau 44 illustre quelques correspondances entre les formalismes standard de la TST et les formalismes « allégés » que nous utiliserons dans l'explication des règles de paraphrasage. Les formalismes « allégés » se basent sur les travaux antérieurs dans la TST, en particulier, Mel'čuk & Polguère (2007), Tremblay (2009), Milićević (2009) et Milićević & Tsedryk (2011).

Formalisme standard	Langage formel « allégé »
ASém X, Y, Z... de L	Participant sémantique, actant sémantique de L
ASynt I	Sujet
ASynt II	Complément d'objet direct (dans la plupart des cas)
Fonctions lexicales	
A <sub>1</sub>	Adj pour X
A <sub>2</sub>	Adj pour Y
S <sub>1</sub>	Nom pour X
S <sub>2</sub>	Nom pour Y
N <sub>0</sub> (V)	Nominalisation du verbe (Nominalisation du V)
Adj <sub>0</sub> (N)	Adjectivalisation du nom (Adjectivalisation du N)
Adv <sub>0</sub> (V)	Adverbialisation du verbe (Adverbialisation du V)
Magn(L)	'intense', ex. Adv <sub>'de façon intense'</sub> , Adj <sub>'intense'</sub>
Ver (L)	'tel qu'il doit être', ex. Adv <sub>'tel qu'il doit être'</sub> , Adj <sub>'tel qu'il doit être'</sub>
AntiVer(L)	'tel qu'il ne doit pas être', ex. Adv <sub>'tel qu'il ne doit pas être'</sub> , Adj <sub>'tel qu'il ne doit pas être'</sub>
Oper <sub>i</sub> (L) Func <sub>i</sub> (L)	Verbe support (V <sub>sup</sub> )
CausOper <sub>2</sub> (L)	Verbe causatif
Conv <sub>21</sub> (V)	Verbe conversif
V bi-actanciel	X V Y

Tableau 44 Quelques formalismes de la TST en formats standard et convivial

En utilisant *verbe support* pour parler de Oper<sub>1</sub>, Oper<sub>2</sub>, Func<sub>1</sub>, Func<sub>2</sub>, etc., on rend l'apprenant conscient du fait qu'il s'agit d'un élément d'une collocation dans une paraphrase ; cependant, le rôle syntaxique de la lexie-clé n'est pas rendu explicite. Pour cette raison, en introduisant les règles impliquant des verbes supports, il convient d'explicitier l'information qui manque par d'autres moyens. Prenons, par exemple, une règle avec le verbe support Oper<sub>1</sub> :

$$L(V) \approx \text{Oper}_1(S_0(L(V)))+S_0(L(V))$$

Cette règle peut être réécrite en langage formel « allégé » :

$$V \approx V_{\text{sup}} - \text{objet direct} \rightarrow N_{(\text{Nominalisation du } V)}$$

Dans la partie droite de la règle nous explicitons la relation de dépendance entre le verbe support Oper<sub>1</sub> et la nominalisation du V ; le verbe support prend N comme son complément d'objet direct. Pour chaque règle introduite, nous proposerons des exemples et des explications suivies d'exercices d'application. Ci-dessous nous illustrons deux façons de présenter les règles.

(i) Formulation au moyen du langage naturel :

<b><i>Substitution synonymique simple</i></b>
<i>La valeur pour un collocatif dans une collocation peut être remplacée par une autre valeur.</i>
<i>Ex. Le professeur a donné un CONSEIL <b>judicieux</b> à l'étudiant. ~ Le professeur a donné un CONSEIL <b>avisé</b> à l'étudiant.</i>

(ii) Formulation au moyen du langage naturel et du langage formel « allégé »:

<b><i>Substitution converse complexe</i></b>
<i>La lexie L peut être remplacée par une construction constituée d'un dérivé sémantique de L d'un type particulier et du verbe support correspondant.</i>
<b>Type de dérivation sémantique :</b>
1) Nom pour le deuxième actant de L (ex. conseil de X à <b>Y</b> ) ;
2) Adj pour le deuxième actant de L.

$x V_Y \approx \text{être} + \text{Nom pour Y}$ [Pour vous aider : Comment appelle-t-on Y ? Y est _____ (Nom).]	<i>Ex. Cette femme se <b>passionne</b> pour le théâtre. ~  Le théâtre est la <b>passion</b> de cette femme.</i>
$x V_Y \approx \text{être} + \text{Adj pour Y}$ [Pour vous aider : Comment peut-on caractériser Y ? Y est _____ (Adj).]	<i>Ex. Cette femme <b>craint</b> la foudre. ~  La foudre <b>est effrayante</b> pour cette femme.</i>

## 5 CONCLUSION

Nous avons présenté une réflexion sur les voies possibles de didactisation des concepts de la TST, en particulier, de ses règles de paraphrasage. En nous appuyant sur les travaux antérieurs dans la lexicologie pédagogique et des théories contemporaines d'enseignement des langues, nous avons défini notre approche de la didactique de la paraphrase. Étant donné les particularités d'acquisition de la langue par l'apprenant adulte, nous avons choisi l'application équilibrée des méthodes inductive et déductive dans des activités individuelles et collaboratives, avec l'accent sur l'enseignement explicite dans la lignée de la psychologie et linguistique cognitives. De plus, nous avons décidé de nous servir de l'analyse contrastive des données de L1 et de L2 des apprenants.

Nous avons établi la liste des concepts préalables à l'enseignement de la paraphrase et de concepts à introduire, nécessaires pour le développement de la CP de l'apprenant, en nous appuyant sur les travaux antérieurs dans la TST et en prenant en considération des résultats de notre étude de paraphrasage des locuteurs natifs et des locuteurs non natifs. Nous avons choisi les règles de paraphrasage à enseigner.

Le Chapitre 6 est consacré à la didactisation elle-même et aux activités d'application des connaissances.

## **CHAPITRE 6 ACTIVITÉS DIDACTIQUES SUR LA PARAPHRASE**

Dans ce chapitre nous proposons notre didactisation des concepts liés à la paraphrase et des règles de paraphrasage. Le chapitre a deux sections : la section 1 contient des activités centrées sur le paraphrasage et la section 2 résume notre contribution à la didactique de la paraphrase.

### **1 ACTIVITÉS CENTRÉES SUR LE PARAPHRASAGE**

Les activités proposées sont de trois types :

- (i) l'enseignement direct des concepts liés à la paraphrase
- (ii) les exercices contribuant à l'assimilation des concepts introduits
- (iii) les activités de rappel de certaines notions préalables

Les exercices sont présentés dans l'ordre suivant : (i) exercices sur les paraphrases sémantiques, (ii) exercices sur les paraphrases lexico-syntaxiques et (iii) exercices sur les paraphrases syntaxiques. Les règles de chaque type majeur sont présentées dans des tableaux sommaires. Un tel tableau contient la règle en formalisme classique de la TST, la règle didactisée et l'exemple des paraphrases produites par l'application de la règle. Les activités qui suivent le tableau présentent des informations supplémentaires sur une règle particulière ou sur des concepts reliés.

Les exercices servent à faciliter la compréhension des notions introduites. Pour chaque exercice nous indiquons la méthode de présentation des concepts (méthode inductive ou l'enseignement direct), le type d'activité (individuelle, en paires, en groupe), les notions que l'apprenant doit assimiler et les objectifs visés. Les exercices contiennent des consignes aux apprenants et quelquefois des consignes à l'enseignant.

Les activités de rappel sont utilisées de façon parcimonieuse ; dans une salle de classe, l'enseignant peut choisir de rappeler des notions différentes en fonction des connaissances d'apprenants.

Les phrases des exemples dans la plupart des cas sont tirées de nos corpus L1 et L2. Certains exercices de production de paraphrases sont adaptés du manuel *Exercices de langue française* (Bonnard & Arveiller 1982, ELF dans le texte). Les exercices sont accompagnés de corrigés.

### 1.1 Exercices portant sur le concept de paraphrase

Les activités proposées portent sur le concept de paraphrase. Les concepts introduits sont les suivants : *équivalence sémantique, paraphrases, paraphrases linguistiques et extralinguistiques, paraphrases exactes et approximatives, paraphrases communicatives.*

<b>Activité 1 : Exercice pour introduire le concept de paraphrase</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Type d'activité : travail en groupe</li><li>• Méthode : inductive</li><li>• Notions : équivalence sémantique, paraphrases, non-paraphrases</li><li>• Objectif : apprendre à distinguer les paraphrases des non-paraphrases</li></ul>
<p><i>Consigne à l'enseignant :</i> Diviser les étudiants en groupes de 4-5 personnes. Donner une phrase de départ, par exemple, <i>Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant</i>, sur une feuille de papier. Demander à chaque étudiant d'en produire une paraphrase. Consigne : « Dites la même chose autrement ».</p> <p>Le premier étudiant écrit une paraphrase de la phrase de départ. Ensuite il plie la feuille, en cachant la phrase de départ, en ne laissant voir que sa paraphrase. La personne suivante doit reformuler la phrase qu'elle voit et ainsi de suite. À la fin de l'activité, comparer la phrase de départ et la dernière phrase obtenue. Ces phrases, ont-elles le même sens ?</p> <p>Il est probable que le sens de la phrase d'arrivée soit changé par rapport à la phrase de départ. Lire à haute voix les phrases une après l'autre et expliquer les changements de sens. Par exemple, pour la phrase de départ <i>Natalie a correctement analysé cette phrase difficile</i> un groupe d'apprenants a obtenu à la fin de l'activité la phrase <i>Natalie a réussi à produire une phrase compliquée</i>. Le sens de la phrase de départ a été changé pendant l'activité; la phrase d'arrivée n'est pas une paraphrase de la phrase de départ.</p>

## Activité 2 : Enseignement direct

Notions : équivalence sémantique, paraphrases linguistiques et extralinguistiques, paraphrases exactes et approximatives

### Définition #1 : Paraphrases

*Les paraphrases sont les phrases exprimant (à peu près) le même sens avec des moyens langagiers (= mots, constructions) différents.*

Par exemple, les expressions *analyser*, *faire une analyse* et *effectuer une analyse* en (1) expriment le même sens.

- (1) a. *Natalie a analysé correctement cette phrase difficile.*  
b. *Natalie a fait une analyse correcte de cette phrase difficile.*  
c. *Natalie a effectué une analyse correcte de cette phrase difficile.*

Les phrases en (1) sont des paraphrases.

- (2) a. *Natalie a analysé cette phrase.*  
b. *Natalie a réussi à analyser cette phrase.*

Les phrases en (2) ont à peu près le même sens parce que dans la phrase (2b) il y a un ajout de sens : ‘a analysé’ ~ ‘a réussi à analyser’.

La paraphrase est un cas particulier de relation d'équivalence : l'équivalence sémantique.

### Définition#2 : Équivalence sémantique

*L'équivalence sémantique est une relation entre les expressions qui ont le même sens ou à peu près le même sens.*

Dire que « deux phrases sont des paraphrases » c'est dire qu'elles sont sémantiquement équivalentes. La notion de *même sens* est une notion intuitive ; un locuteur peut dire intuitivement si les phrases ou les expressions de sa langue ont le même sens. La notion de *même sens* est plus simple que la notion de *sens*. En d'autres termes, il est plus facile pour un locuteur d'identifier deux expressions synonymes que d'expliquer le sens d'une expression donnée.

Pour définir si deux expressions ont le même sens, on recourt au test de substitution : si ces expressions peuvent être utilisées dans des contextes différents sans changer le sens de la phrase, elles ont le même sens.

L'équivalence sémantique entre les phrases se base sur les équivalences d'expressions lexicales et syntaxiques qu'elles contiennent. L'équivalence de sens dans les phrases en (1) se base sur les équivalences entre les expressions *a analysé* ~ *a effectué* <*a fait*> *une analyse*.

Observons les phrases (3b) et (3c) par rapport à la phrase de départ (3a). Une de ces phrases est une paraphrase de (3a) et l'autre ne l'est pas.

- (3) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *fam Julie est une grande fan de l'auteur de ce roman historique.*  
 c. *Julie rêve de rencontrer un jour l'auteur de ce roman historique.*

La phrase en (3b) est une paraphrase de (3a) ; le locuteur a exprimé le même sens, en recourant au lexique du style familier. La phrase en (3c) n'est pas paraphrase de (3a) car elle n'exprime pas le même sens que (3a). Dans (3a) le sens est 'Julie admire beaucoup l'auteur du roman pour son œuvre'. Le sens de (3c) est 'Julie a un grand désir de rencontrer l'auteur du roman'. Il est possible qu'un admirateur veuille rencontrer l'objet de son admiration, mais cela n'est aucunement nécessaire ; il s'agit d'un ajout de sens trop important par rapport à la phrase de départ.

### Activité 3 : Enseignement direct

Notions : paraphrases linguistiques, paraphrases extralinguistiques

Les paraphrases se divisent en deux types majeurs : *paraphrases linguistiques* et *paraphrases extralinguistiques*.

#### Définition #3 : Paraphrases linguistiques

*Les paraphrases linguistiques sont des paraphrases qui sont assurées uniquement par les moyens d'expression linguistiques. Pour établir l'équivalence entre de telles paraphrases, il suffit de connaître la langue.*

Toutes les paraphrases données dans l'activité 2 sont des paraphrases linguistiques.

#### Définition #4 : Paraphrases extralinguistiques

*Les paraphrases extralinguistiques sont des paraphrases dont l'équivalence ne peut pas être établie sans des connaissances extralinguistiques (connaissances sur le monde ou sur la situation de communication).*

Par exemple, il est nécessaire de posséder des connaissances en littérature et en histoire pour établir l'équivalence entre les phrases en (4). Les connaissances des règles de grammaire ou des connaissances lexicales ne nous permettent pas d'établir cette équivalence. Ainsi, nous ne pouvons pas remplacer *deux courageux guerriers gaulois* par *Astérix et Obélix* sans connaissances préalables sur les personnages créés par les auteurs français René Goscinny et Albert Uderzo, tout comme nous ne pouvons pas remplacer *la langue de Cervantès* par *l'espagnol* en (5a-b) si nous ne savons pas en quelle langue ont été écrites les œuvres du célèbre dramaturge.

- (4) a. ***Deux courageux guerriers gaulois résistent toujours à l'empereur romain.***  
 b. ***Astérix et Obélix résistent toujours à Jules César.***
- (5) a. ***Son but est d'apprendre la langue de Cervantès.***  
 b. ***Son but est d'apprendre l'espagnol.***

#### Activité 4 : Enseignement direct

Notion : paraphrases exactes, paraphrases approximatives

Les paraphrases se divisent en paraphrases exactes et paraphrases approximatives.

##### Définition #5 : Paraphrases exactes

| *Les paraphrases exactes sont des paraphrases qui expriment le même sens.*

Par exemple, les phrases en (6a) sont des paraphrases exactes produites grâce à l'utilisation de synonymes *voiture* ~ *auto*.

- (6) a. Où est ta **voiture** ?  
b. Où est ton **auto** ?

##### Définition #6 : Paraphrases approximatives

| *Les paraphrases approximatives sont des paraphrases qui expriment approximativement le même sens.*

Très souvent, les paraphrases n'expriment pas exactement le même sens, mais présentent des différences sémantiques. Les différences peuvent être au niveau du sens, de l'orientation communicative ou de la présentation de l'information (style neutre ou familier). Ce sont les *paraphrases approximatives*. Nous nous arrêterons plus tard, dans les activités 16-18, sur certains types de paraphrases approximatives.

- (7) a. Natalie **a analysé** correctement cette phrase difficile.  
b. Natalie **a décortiqué** correctement cette phrase difficile.

Selon *Le Petit Robert*, *décortiquer* signifie ≈ 'analyser à fond, minutieusement (pour expliquer, interpréter)'. DÉCORTIQUER est donc sémantiquement plus complexe qu'ANALYSER puisque DÉCORTIQUER contient le sens 'analyser' plus le sens 'la façon [d'analyser]'. *Analyser* [une phrase] et *décortiquer* [une phrase] ne sont pas des synonymes exacts ; ce sont des quasi-synonymes. Les phrases (7a-b) sont alors considérées comme étant des paraphrases approximatives.

#### Activité 5 : Enseignement direct

Notions : paraphrases communicatives, question sous-jacente

Le même contenu sémantique peut être présenté différemment selon l'intention communicative du locuteur. C'est-à-dire que le locuteur peut orienter la façon dont il présente l'information. C'est à lui de décider quelle information est plus importante et laquelle est moins importante, ce qu'il présentera comme nouveau ou comme connu, etc.

Chaque phrase contient deux types d'information : (i) le propos de la phrase, ce dont on parle, ou le *thème* et (ii) l'information fournie sur le propos de la phrase, ou le *rhème*.

Par exemple, dans les paraphrases en (8) le locuteur présente le même contenu sémantique avec la même intention communicative. Le locuteur parle de Marc : *Marc* est le thème de la phrase (8a) et aussi le thème de la phrase (8b). L'information fournie au sujet



du thème est *a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français* en (8a) et *a toujours une tonne de questions pour le professeur de français* en (8b).

- (8) a. [Marc]<sub>T</sub> [*a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*]<sub>R</sub>  
b. [Marc]<sub>T</sub> [*a toujours une tonne de questions pour le professeur de français.*]<sub>R</sub>

**Définition # 7 : Question sous-jacente**

*La question sous-jacente à une phrase est la question à laquelle cette phrase peut être une réponse.*

La question sous-jacente aide à définir l'intention communicative du locuteur. Plus précisément, elle aide à trouver le thème de la phrase.

La question sous-jacente aux phrases (8a-b), dont le thème est Marc est : *Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de Marc ?*

**Définition # 8 : Paraphrases communicatives**

*Les paraphrases communicatives sont des paraphrases qui ont le même contenu sémantique mais présentent des différences selon l'intention communicative du locuteur.*

Les paraphrases communicatives sont dans la plupart des cas des paraphrases approximatives.

- (9) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
b. *C'est pour le professeur de français que Marc a toujours beaucoup de questions.*

Par exemple, les paraphrases en (9) expriment le même contenu sémantique ; la question qu'on peut poser à propos de la phrase (9a) et (9b) est : *Pour qui Marc a-t-il des questions ?* Dans la phrase (9b) l'intention communicative est presque la même qu'en (9a), mais la mise en relief d'information est plus évidente ; le locuteur insiste sur le fait que les questions que Marc pose sont destinées au professeur de français (et non à quelqu'un d'autre). Les paraphrases en (9) sont des paraphrases communicatives.

**Activité 6 : Exercice, paraphrases ou non ?**

- Type d'activité : travail individuel
- Notions : équivalence sémantique, paraphrases
- Objectif : apprendre à distinguer les paraphrases des phrases sémantiquement non équivalentes

*Consigne aux apprenants :*

Classez les phrases par rapport à la phrase de départ (10a).

Sont-elles des paraphrases de (10a) ? Essayez de justifier votre réponse.

- (10) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
 b. *Marc ne comprend pas la langue française.*  
 c. *Marc pose beaucoup de questions à l'enseignant de français.*  
 d. *Marc aime toujours poser des questions aux professeurs.*  
 e. *Marc a toujours une grande quantité de questions pour le professeur de français.*  
 f. *Marc, en posant tant de questions, parle plus que le professeur de français.*  
 g. *Marc a énormément d'interrogations pour l'enseignant de français.*  
 h. *Marc aborde beaucoup de questions avec le professeur de français.*
- Réponses : [paraphrases : c, e, g ; phrases sémantiquement non équivalentes : b, d, f, h]

### Activité 7 : Exercice, paraphrases linguistiques ou extralinguistiques ?

- Type d'activité : travail en paires
- Notions : paraphrases linguistiques et extralinguistiques
- Objectif : apprendre à distinguer des P linguistiques des P extralinguistiques

*Consigne aux apprenants :*

Dites si les paraphrases (11b-e) de la phrase (11a) sont du type linguistique ou extralinguistique. Comparer les réponses à celles de votre partenaire et expliquer les raisons pour lesquelles les paraphrases ont été classées ainsi.

- (11) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*  
 b. *Marc pose toujours plein de questions à M. Dupont.*  
 c. *Marc a toujours de nombreuses interrogations sur la langue maternelle du professeur.*  
 d. *Marc a toujours plusieurs questions pour le professeur de français.*  
 e. *L'étudiant pose souvent des questions sur la langue française.*

Réponses : [paraphrases linguistiques : d ; paraphrases extralinguistiques : b, c, e]

*Explication :*

Les phrases (11a) et (11d) sont des paraphrases linguistiques car il suffit de savoir que *beaucoup de questions* et *plusieurs questions* sont des expressions quasi-synonymes. Les paraphrases (11b), (11c) et (11e) sont des paraphrases extralinguistiques. En (11b) pour définir l'équivalence entre *professeur de français* et *M. Dupont* il faut savoir que le professeur s'appelle *M. Dupont*. C'est une paraphrase situationnelle. En (11c) afin de remplacer *français* par *langue maternelle*, il faut savoir que la langue maternelle du professeur est le français et non pas l'anglais ou une autre langue. Pour définir l'équivalence de sens entre *Marc* et *étudiant* en (11e) il faut posséder les connaissances sur la situation dans laquelle l'action se déroule, à savoir une salle de classe où il y a un professeur et des étudiants. Ce sont des informations sur la situation de communication et sur ses participants ; donc les paraphrases (11b), (11c) et (11e) sont des paraphrases extralinguistiques de (11a).

## 1.2 Exercices portant sur les concepts reliés à la production de paraphrases

Dans cette sous-section nous introduisons des concepts liés à la production de paraphrases. Il s'agit des concepts suivants : *paraphrasage, opération paraphrastique, paraphrases sémantiques, paraphrases lexico-syntaxiques, paraphrases syntaxiques.*

### Activité 8 : Enseignement direct

Notions : paraphrasage, opération paraphrastique, paraphrases sémantiques, paraphrases lexico-syntaxiques, paraphrases syntaxiques

#### Définition # 9 : Paraphrasage

| *Le paraphrasage est l'activité de production de paraphrases par un locuteur.*

Quand on fait du paraphrasage, on utilise différents procédés pour produire les phrases lexicalement et grammaticalement différentes, mais qui gardent le même sens que la phrase de départ.

#### Définition # 10 : Opération paraphrastique

| *Une opération paraphrastique est une modification particulière apportée à une phrase ou au sens de celle-ci dans le but d'en produire une paraphrase.*

On peut produire des paraphrases de plusieurs façons.

D'abord, on peut faire des changements en remplaçant une lexie de la phrase de départ par sa définition lexicographique. Ce remplacement s'effectue par une opération sémantique qu'on appelle la *décomposition sémantique*. Le résultat de son application est une paraphrase sémantique de la phrase de départ.

#### Définition # 11 : Paraphrases sémantiques

| *Les paraphrases sémantiques sont produites par une modification du sens de la phrase de départ ou par un remplacement d'une lexie par sa définition lexicographique.*

On peut également produire une paraphrase en apportant à la phrase de départ des changements lexicaux. On peut utiliser soit des lexies quasi-synonymes (*difficile ~ compliquée*), soit des constructions quasi-synonymes (*analyser ~ effectuer une analyse*). Pour faire ces changements, il faut savoir quelles relations lexicales une lexie particulière entretient avec d'autres lexies de la langue.

#### Définition # 12 : Paraphrases lexico-syntaxiques

| *Les paraphrases lexico-syntaxiques sont produites à la fois par des changements lexicaux et des changements syntaxiques de la phrase de départ.*

Les opérations qui s'effectuent pour former des paraphrases lexico-syntaxiques s'appellent *opérations lexico-syntaxiques*.

Enfin, on peut aussi faire du paraphrasage en changeant la structure syntaxique de la phrase, par exemple, en changeant le positionnement linéaire de ses éléments. Il s'agit dans ce cas de paraphrases syntaxiques. De telles paraphrases sont obtenues par la passivisation, le changement d'ordre des mots, la relativisation et d'autres restructurations syntaxiques.

**Définition # 13 : Paraphrases syntaxiques**

*Les paraphrases syntaxiques sont produites uniquement par des restructurations syntaxiques des éléments de la phrase de départ.*

Les opérations qui s'effectuent pour former ces paraphrases s'appellent *opérations syntaxiques*. *Restructuration syntaxique* (pris dans le sens général) est un changement apporté à la structure syntaxique de la phrase.

**Activité 9 : Exercice sur les opérations paraphrastiques de types différents**

- Type d'activité : travail en groupes
- Notions : paraphrasage, opération paraphrastique
- Objectif : apprendre à distinguer les types majeurs d'opérations paraphrastiques (sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques) sans entrer dans les détails sur les sous-types d'opérations paraphrastiques

*Consignes à l'enseignant :*

- Diviser les apprenants en groupes de 4-5
- Donner la fiche avec les paraphrases (12a-k) ci-dessous
- Demander aux étudiants d'observer les phrases par rapport à la phrase (12a) et de discuter des éléments soulignés qui entrent en jeu dans le paraphrasage.
- Lire les phrases à haute voix. Préciser ce qui a changé par rapport à la phrase de départ (12a). Noter que les phrases sont divisées en trois groupes selon les opérations effectuées (changement sémantique, changement lexical, changement syntaxique). Ces différents types d'opérations seront introduits dans les activités qui suivent (cf. sections 1.3.1-1.3.3).

(12) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*

**Groupe 1 de paraphrases**

- b. *Natalie a analysé correctement cette phrase de niveau de difficulté élevé. [changement sémantique : [phrase] difficile ~ [phrase] de niveau de difficulté élevé]*
- c. *Natalie a identifié correctement les éléments grammaticaux de la phrase. [changement sémantique : analyser ~ identifier les éléments grammaticaux]*

Les phrases du groupe 1 sont des paraphrases sémantiques (pour plus de détails, voir l'activité 13).

### Groupe 2 de paraphrases

- d. *Natalie a bien analysé cette phrase compliquée.* [changements lexicaux : *correctement* ~ *bien*, *difficile* ~ *compliqué*]
- e. *Natalie a effectué une analyse juste de cette phrase complexe.*  
[changements lexicaux : *analyser* ~ *effectuer une analyse*, [*analyser*]  
*correctement* ~ [*effectuer une analyse*] *juste*, *difficile* ~ *complexe*]
- f. *Natalie a bien décortiqué cette phrase difficile.* [changements lexicaux :  
*correctement* ~ *bien*, *analyser* ~ *décortiquer*]

Les phrases du groupe 2 sont des paraphrases lexico-syntaxiques (pour plus de détails, voir l'activité 18).

### Groupe 3 de paraphrases

- g. *Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie.*  
[changement syntaxique : passivisation]
- h. *Natalie a analysé cette phrase difficile correctement.* [changement  
syntaxique : ordre des mots]
- i. *La phrase est difficile, mais Natalie l'a correctement analysée.*  
[changement syntaxique : restructuration de la phrase, formation de deux  
propositions liées par la conjonction de coordination *mais*]
- j. *Bien que cette phrase soit difficile, Natalie l'a bien analysée.* [changement  
syntaxique : restructuration de la phrase, formation de deux propositions  
liées par la conjonction de subordination *bien que*]
- k. *La phrase que Natalie a correctement analysée est difficile.* [changement  
syntaxique : relativisation]

Les phrases du groupe 3 sont des paraphrases syntaxiques (pour plus de détails, voir l'activité 39).

### Activité 10 : Enseignement direct

Notions : opération paraphrastique indépendante, opération paraphrastique automatique

Souvent plusieurs opérations paraphrastiques sont appliquées à une phrase pour en produire une paraphrase. Par exemple, pour obtenir la paraphrase (13b), le locuteur a effectué une opération lexico-syntaxique : *X admire Y* ~ *X apprécie Y*. Le résultat de cette première opération a servi de base pour appliquer ensuite l'opération syntaxique de passivisation *X apprécie Y* ~ *Y est apprécié par X*. De cette façon, le locuteur a effectué deux types d'opérations paraphrastiques : une opération lexico-syntaxique (remplacement *admirer* ~ *apprécier*) et une opération syntaxique (passivisation : *X apprécie Y* ~ *Y est apprécié par X*).

- (13) a. *Julie **admire** énormément l'auteur de ce roman historique.*
- b. *L'auteur de ce roman **est** énormément **apprécié** par Julie*

Les opérations paraphrastiques peuvent être indépendantes et automatiques.

#### Définition # 14 : Opération paraphrastique indépendante

*Une opération paraphrastique indépendante est une opération que le locuteur choisit d'appliquer librement.*

- (14) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*  
 b. *L'apprenant a reçu une suggestion utile de son tuteur.*

Par exemple, pour produire la paraphrase (14b) de (14a) le locuteur a effectué plusieurs substitutions lexico-syntaxiques:

- *X **donner** un conseil à Y → Y **recevoir** un conseil de X*
- *Y recevoir un **conseil** de X → Y recevoir une **suggestion** de X*
- *le professeur ~ le tuteur, l'étudiant ~ l'apprenant, bon [conseil] ~ [suggestion] utile*

Les substitutions ci-dessus sont des opérations *indépendantes* puisque le locuteur peut choisir lui-même s'il veut en faire l'usage ou non. Ainsi, il peut choisir d'utiliser ou non des quasi-synonymes *professeur ~ tuteur* ou *conseil ~ suggestion* pour produire des paraphrases.

**Définition # 15 : Opération paraphrastique automatique**

*Une opération paraphrastique automatique est une opération que le locuteur doit faire obligatoirement après avoir effectué une opération indépendante.*

- (15) a. *Le professeur a donné un **bon** conseil à l'étudiant.*  
 b. *Le professeur a **bien** conseillé l'étudiant.*

Dans (15b) le locuteur a remplacé l'expression *donner un conseil* par l'expression *conseiller*. C'est une opération *indépendante* car le locuteur a choisi librement de l'appliquer. Il a aussi utilisé l'adjectif *bon* qualifiant le nom *conseil* dans la phrase de départ par l'adverbe *bien* pour qualifier le verbe *conseiller* dans la phrase d'arrivée. Cette deuxième opération est *automatique* parce qu'elle est nécessaire à la suite de la première opération ; le locuteur a dû l'effectuer pour produire une phrase grammaticale.

**1.3 Exercices portant sur les règles de paraphrasage**

Dans cette sous-section nous présentons trois types majeurs des règles de paraphrasage, à savoir, les règles sémantiques (1.3.1), les règles lexico-syntaxiques (1.3.2) et les règles syntaxiques (1.3.3). Nous devons maintenant introduire la notion de *règle de paraphrasage*.

## Activité 11 : Enseignement direct

Notion : règle de paraphrasage

### Définition # 16 : Règle de paraphrasage

*Une règle de paraphrasage est une règle qui établit l'équivalence entre les (fragments de) paraphrases. Elle décrit une opération paraphrastique.*

*Consigne aux apprenants :*

Observer les paires de paraphrases ci-dessous et essayer de proposer la règle qui pourrait décrire les liens entre les paraphrases de chaque paire. Voici les questions auxquelles vous devez réfléchir : (1) À quelle partie du discours appartient la lexie en gras dans la phrase-source ? (2) À quelles parties du discours appartiennent les composantes de la construction équivalente ? (3) Quelle est la relation syntaxique et lexicale entre ces éléments ?

- (16) a. *Natalie **a analysé** cette phrase.*  
b. *Natalie **a effectué** l'**analyse** de cette phrase.*
- (17) a. *Julie **admire** l'auteur de ce roman.*  
b. *Julie **éprouve** de l'**admiration** envers l'auteur de ce roman.*
- (18) a. *Il **a crié**.*  
b. *Il **a poussé** un **cri**.*

*Explication :*

Dans chaque paire de phrases, la lexie verbale est remplacée par la construction composée (1) du nom sémantiquement équivalent au verbe (= la nominalisation du verbe), et (2) du verbe support de ce nom (verbe sémantiquement vide). Ainsi, le verbe *analyser* en (16a) est remplacé par la construction *effectuer*<sub>(V<sub>supp</sub>) et *analyse*<sub>(N)</sub>. La lexie nominalisée est le complément d'objet direct du verbe support. La même règle décrit le lien paraphrastique entre les paraphrases en (17) et celles en (18).</sub>

Cette règle peut être représentée ainsi :

$$V \approx V_{\text{support(N)}} + N_{\text{(Nominalisation du V)}}$$

Le symbole «  $\approx$  » représente l'équivalence.

Une règle est, de façon générale, une instruction : elle nous renseigne sur ce que nous devons faire, dans notre cas - pour produire des paraphrases. Ainsi, la règle ci-dessus permet de remplacer *un verbe* par la construction *verbe support + nominalisation de ce verbe*. Cette règle décrit une opération lexico-syntaxique ; c'est donc une *règle de paraphrasage lexico-syntaxique*.

Les règles de paraphrasage sont universelles. La même règle peut être utilisée pour décrire les opérations paraphrastiques dans des langues différentes. Par exemple, grâce à l'application de la règle décrite ci-dessus on peut obtenir les équivalences suivantes en

anglais *to contribute* ~ *to make a contribution*, *to estimate* ~ *to give an estimation*, *to protect* ~ *to offer protection* et les équivalences suivantes en russe *kontrolirovat'* [contrôler] ~ *osušesvljat' kontrol'* [exercer un contrôle], *soprotivljat'sja* [résister] ~ *okazyvat' soprotivlenie* [opposer une résistance à], *pobeždat'* [vaincre] ~ *oderživat' pobedu* [remporter une victoire].

La règle qui décrit les équivalences ci-dessus est la même, alors que les expressions sont particulières pour chaque langue (ex. *porter une accusation*, *vydvigat' obvinenie* [litt. avancer l'accusation], *to lay an accusation* [litt. mettre une accusation]).

Il existe encore deux types de règles de paraphrasage : les *règles de paraphrasage sémantiques* et les *règles de paraphrasage syntaxiques*.

Une *règle de paraphrasage sémantique* décrit une opération paraphrastique effectuée sur le sens de la phrase de départ. Par exemple, le lien paraphrastique entre les paraphrases en (19) peut être décrit par une règle sémantique de décomposition : le sens 'X a analysé Y' est remplacé par la configuration de sens plus simples 'X a identifié les éléments de Y' qui correspond (plus ou moins) à la définition lexicographique de *analyse*. *Analyse*, selon *Le Petit Robert*, c'est 'l'action de décomposer en éléments'.

- (19) a. *Natalie a **analysé** correctement cette phrase difficile.*  
 b. *Natalie a correctement **identifié les éléments** de cette phrase difficile.*

La forme d'une règle sémantique est la suivante :

$$'S' \approx 'S_1' + 'S_2' + 'S_3' + \dots + 'S_n'$$

Dans la partie gauche de la règle, nous avons un sens complexe 'S' qui est équivalent à une configuration de plusieurs sens 'S<sub>1</sub>', 'S<sub>2</sub>', 'S<sub>3</sub>' etc. qui sont chacun plus simples que 'S'. La décomposition du sens d'une lexie équivaut à sa définition lexicographique (nous y reviendrons dans l'activité 13).

La règle de paraphrasage décrivant les changements dans la phrase (19b) est :

$$'X \text{ analyse } Y' \approx 'X \text{ identifie les éléments de } Y'$$

La *règle de paraphrasage syntaxique* décrit une opération de restructuration syntaxique qui n'affecte pas les lexies de la phrase de départ mais seulement la structure syntaxique de la phrase. Par exemple, en (20a) et (20b) les lexies de la phrase de départ et de la phrase d'arrivée de changent pas.

- (20) a. *Natalie **a analysé** correctement cette phrase difficile.*  
 b. *Cette phrase difficile **a été** correctement **analysée** par Natalie.*

Dans la phrase (20a) le verbe *analyser* est utilisé à la forme active, alors que dans la phrase (20b) le même verbe est utilisé à la forme passive. Les actants syntaxiques du verbe sont permutés dans la forme passive et active. Ainsi, *Natalie* est le sujet dans la



phrase active et le complément d'agent dans la phrase passive. Le rôle sémantique de *Natalie* ne change pas ; elle est *agent* (celui qui fait l'action) de la phrase active et de la phrase passive. *La phrase difficile* est le complément d'objet dans la phrase active (20a) et le sujet dans la phrase passive (20b). Son rôle sémantique est le même dans la phrase active et dans la phrase passive, celui de *patient* (= qui subit l'action).

Dans (20a-b) il s'agit de la règle de passivisation qu'on peut préalablement décrire comme suit :

$$L_{(V)}(\text{forme active}) \approx L_{(V)}(\text{forme passive})$$

Permutation d'actants syntaxiques

Nous reviendrons à cette règle dans l'activité 40.

Comme on peut le remarquer, le nom pour désigner le type de paraphrase (sémantique, lexico-syntaxique, syntaxique) vient de l'opération paraphrastique que le locuteur applique pendant la production de paraphrases.

### **1.3.1 Règles de paraphrasage sémantiques**

Pour produire des paraphrases sémantiques, le locuteur peut utiliser plusieurs opérations paraphrastiques (décomposition sémantique, ajout sémantique, remplacement sémantique, etc.) dont nous choisissons deux qui nous semblent assez souvent utilisées et relativement faciles à expliquer aux apprenants. Il s'agit des opérations de décomposition sémantique et de restructurations communicatives.

#### **1.3.1.1 Décompositions sémantiques**

Pour produire des paraphrases sémantiques par décomposition, il est crucial que l'apprenant sache se servir du dictionnaire, car, comme on vient de le voir, les décompositions sémantiques sont des définitions lexicographiques des lexies. Il doit également maîtriser les notions ayant trait à la définition (définition analytique d'une lexie L, actants de L, formule actancielle, cf. Ch.-2, 2.1.1 : 41-44).

## Activité 12 : Enseignement direct, rappel de notions

Rappel de notions : actant sémantique, formule actancielle

Nous adoptons l'explication de l'actant sémantique donnée dans *LAF* (p. 24).

Le sens de la grande majorité des lexies ne peut être clairement compris sans prendre en compte les « participants » des situations que ces lexies désignent, qui s'expriment dans la phrase sous le contrôle des lexies en question. Nous appellerons ces participants **actants sémantiques de L** et nous les identifierons par les variables X, Y...

**La formule actancielle** est une expression constituée de L et de ses actants sémantiques ; chaque actant étant identifié par une variable (X, Y...)

Voici, par exemple, la formule actancielle pour la lexie ADMIRATION:

*Admiration de l'individu X envers l'individu/un fait Y pour la raison Z (Julie<sub>X</sub> admire Jean<sub>Y</sub> pour sa sincérité<sub>Z</sub>).*

La lexie ADMIRATION contrôle trois actants. Le nom typique pour X 'celui qui admire' est *admirateur* [*Je suis un grand **admirateur** de cet artiste.*], tandis que le nom typique pour Y 'celui/ce qui est admiré' est *l'objet d'admiration* [*Jean est son **objet d'admiration**.*] ; le nom typique pour Z 'raison pour l'admiration' est *source d'admiration* [*La sincérité de Jean est la **source d'admiration** de Julie.*].

### Activité 13 : Enseignement direct

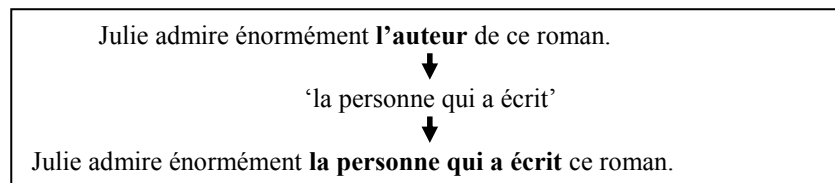
Notion : opération de décomposition sémantique

#### Définition # 17 : Opération de décomposition sémantique

*La décomposition sémantique est une opération de paraphrasage qui consiste en remplacement d'une lexie (dans une phrase) par sa définition lexicographique.*

Par exemple, dans la phrase *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique* la lexie AUTEUR (de Y) peut être remplacée par l'expression *personne qui a écrit (Y)*. Cette substitution est possible grâce à la règle de décomposition suivante, qui est en fait la définition lexicographique de la lexie AUTEUR :

'X est auteur de Y' ≡ 'X est la personne qui a écrit le texte Y'



Dans (21) nous présentons encore deux exemples des paraphrases mettant en jeu les décompositions sémantiques :

- (21) a. *J'ai des pêchers **précoces et tardifs**. ~ J'ai des pêchers **qui mûrissent tôt** et d'autres qui **mûrissent tard**.*  
b. *Son rôle dans la pièce est **insignifiant**. ~ Son rôle **n'a que peu d'importance** dans la pièce.*

#### La décomposition sémantique inacceptable

Les règles de décomposition sémantique doivent être utilisées avec précaution pour ne pas produire des expressions maladroites qu'un locuteur natif ne produirait jamais. Par exemple, un apprenant de français n'a pas trouvé une bonne expression pour le sens 'vélo stationnaire'. Il a fait une décomposition sémantique maladroite et a produit une expression non idiomatique : *la bicyclette qui ne bouge pas*. Ceci a trait à des connaissances lexicales imprécises.

Dans (22) il y a deux autres exemples des décompositions maladroites avec des corrections proposées <sup>47</sup>:

- (22) a. *Sa jambe est **\*devenue prise** dans la chaîne → s'est coincée/a été prise*  
b. ***\*Une bicyclette d'une seule roue** → un monocycle*

Il est très important de travailler avec le dictionnaire et les concordanciers pour vérifier l'usage d'une expression produite par la décomposition sémantique.

<sup>47</sup> Tiré de Hamel & Milićević 2007 : 33.

Les décompositions sémantiques doivent être utilisées parcimonieusement dans les exercices de paraphrasage (Milićević 2007b : 14) car l'apprenant risque d'en abuser, ce qui peut résulter en un emploi inacceptable d'expressions non idiomatiques.

<b>Activité 14 : Exercice sur la décomposition sémantique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Type d'activité : travail individuel</li> <li>• Méthode : application des connaissances suite à l'explication explicite</li> <li>• Notions : paraphrase sémantique, décomposition sémantique</li> <li>• Objectifs :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) apprendre à produire des paraphrases sémantiques par décomposition</li> <li>2) apprendre à se servir d'un dictionnaire</li> </ol> </li> </ul>	
<p>L'exercice suivant contient des expressions que l'apprenant doit remplacer par une seule lexie.<sup>48</sup></p> <p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacer chaque expression en italiques par un adjectif (et le verbe <i>être</i>, éventuellement) ou par un adverbe.</p> <p>Exemple :     <i>Le président est susceptible d'être réélu une seule fois. ~</i>                   <i>Le président est éligible pour une seule réélection.</i></p> <p>(23) a.     <i>les graines qui donnent de l'huile</i>       b.     <i>les plantes utilisées en pharmacie</i>       c.     <i>Les ennuis relatifs à l'argent ne sont pas les pires.</i>       d.     <i>Il ne savait à quoi se décider.</i>       e.     <i>Nous avons vu le spectacle sans rien déboursier.</i></p> <p><i>Réponses :</i> [a = oléagineuses, b = médicinales, c = financiers, d = était indécis, e = gratuitement].</p> <p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacez le verbe en italiques par une expression de même sens.</p> <p>Exemple :     <i>Pourquoi toujours médire des gens qu'on aime ?~</i>                   <i>Pourquoi toujours dire du mal des gens qu'on aime ?</i></p> <p>(24) a.     <i>Depuis que le gouvernement a émis de nouveaux billets, les commerçants refusent d'accepter les anciens.</i>       b.     <i>Je le considérais comme mon ami, parce qu'il feignait d'éprouver une grande admiration pour moi.</i></p> <p><i>Réponses :</i> [a = a mis en circulation, ne veulent plus, b = faisait semblant].</p>	

<sup>48</sup> Adapté de ELF, ex. 76-78, ex. 676-682.

### 1.3.1.2 Restructurations communicatives

Avant qu'on aborde les règles de restructurations communicatives, l'apprenant doit avoir assimilé les notions de thème, de rhème, de question sous-jacente et de focalisation. Comme nous le savons, une restructuration communicative se manifeste comme une restructuration syntaxique. Par exemple, la focalisation du thème se réalise par la dislocation à gauche de l'élément qui exprime le thème et la reprise pronominale de l'élément focalisé, alors que la focalisation du rhème se réalise par un clivage. Il est utile pour nos apprenants d'apprendre les règles de formation de paraphrases communicatives, en pratiquant en même temps les structures grammaticales qui les accompagnent, d'autant plus que nous savons que l'apprenant avancé du français L2 éprouve des difficultés avec certaines structures grammaticales utilisées dans les paraphrases communicatives ; par exemple, il utilise rarement des pseudo-clivées ( cf. Ch. -1, 1.3.1.2 : 16).

#### **Activité 15 : Enseignement direct, rappel de notions**

Notions : focalisation

Rappel de notions : thème, rhème

Nous avons déjà observé des exemples de paraphrases sémantiques qui ont le même contenu sémantique mais présentent des différences selon l'intention communicative du locuteur (cf. activité 5). Les changements que le locuteur apporte à la phrase de départ pour présenter son contenu sémantique d'une façon différente s'appellent des *restructurations communicatives*.

Quelquefois le locuteur veut présenter une partie de l'information véhiculée par la phrase comme logiquement saillante ; il recourt alors à *l'opération de focalisation*. Il est possible de focaliser soit le thème soit le rhème de la phrase.

#### **Définition # 18 : focalisation**

*La focalisation est une opération de restructuration communicative utilisée pour présenter une partie de l'information véhiculée par la phrase comme logiquement saillante.*

La question sous-jacente (définie dans l'activité 5) aide à déterminer l'intention communicative du locuteur. Comme nous avons dit plus haut, la question sous-jacente sert à dégager le thème.

- (25) a. Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de théâtre ?  
[Le théâtre]T [*suscite chez Paul beaucoup d'enthousiasme.*]R
- b. Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de théâtre ?  
[Le théâtre,]T **focalisé** [*Paul en raffole.*]R

Dans (25a) le locuteur parle du théâtre : *théâtre* est le thème de la phrase. L'information fournie au sujet du thème est *suscite chez Paul beaucoup d'enthousiasme* : c'est le rhème. Dans (25b) l'intention communicative du locuteur est la même, il parle du théâtre, mais il met en relief l'information correspondante. Il s'agit de la *focalisation du thème* qui entraîne, d'une part, le déplacement de l'élément qui l'exprime au début de la phrase, et, d'autre part, un remplacement obligatoire de l'élément déplacé par un pronom.

Attention ! Il n'est pas aussi facile de substituer une phrase à une autre avec la focalisation, parce que la focalisation apporte de l'information supplémentaire.

Les *paraphrases sémantiques communicatives* sont produites par l'application des règles mettant en jeu la focalisation du thème ou du rhème. Le but de l'activité suivante est d'enseigner les règles de ce type.

<b>Activité 16 : Enseignement direct</b>		
Notions : règles de paraphrasage sémantiques, focalisation du thème, focalisation du rhème		
<i>Consigne à l'enseignant :</i> Étudier le tableau suivant avec les apprenants, en expliquant les types de changements communicatifs et les restructurations syntaxiques qui les accompagnent.		
<b>Paraphrases sémantiques communicatives</b>		
<b>Règle de paraphrasage</b>	<b>Restructuration syntaxique accompagnante</b>	<b>Exemple</b>
<p><b>Règle de focalisation du thème</b></p> $X_T + Y_R \approx X_{T \text{ focalisé}} + Y_R$ <p><i>Dans une phrase qui a le thème (= X) et le rhème (= Y), le thème peut être focalisé pour produire une paraphrase de cette phrase</i></p>	<p>Déplacement de l'élément qui exprime le thème au début de la phrase (dislocation à gauche) et reprise pronominale de l'élément thématique.</p>	<p>Phase de départ : [Questions sous-jacente : <i>Et Natalie ?</i>] [<i>Natalie</i>]<sub>T</sub> [<i>a analysé correctement cette phrase difficile.</i>]<sub>R</sub></p> <p>[<i>Natalie</i>], <sub>T focalisé</sub> [<b><i>elle</i></b> <i>a analysé correctement cette phrase difficile.</i>]<sub>R</sub></p>
<p><b>Règle de focalisation du rhème</b></p> $X_T + Y_R \approx Y_{R \text{ focalisé}} + X_T$ <p><i>Dans une phrase qui a le thème (= X) et le rhème (= Y), le rhème peut être focalisé pour produire une paraphrase.</i></p>	<p>Construction de mise en relief d'un élément qui exprime le rhème</p> <p>c'est ...que... (= clivage)</p> <p>ce que/qui ... c'est... (= pseudo-clivage)</p>	<p>Phase de départ : [Question sous-jacente : <i>Qu'est-ce que Natalie a correctement analysé ?</i>] [<i>Natalie a analysé correctement</i>]<sub>T</sub> [<i>cette phrase difficile</i>]<sub>R</sub></p> <p>[<b><i>C'est</i></b> <i>cette phrase difficile</i>]<sub>R focalisé</sub> [<b><i>que</i></b> [<i>Natalie a correctement analysée.</i>]]<sub>T</sub></p> <p><b><i>Ce que</i></b> [<i>Natalie a correctement analysé</i>]<sub>T</sub>, <b><i>c'est</i></b> [<i>cette phrase difficile</i>]<sub>R focalisé</sub></p>

<b>Activité 17 : Exercice sur les restructurations communicatives</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Type d'activité : travail individuel suivi du travail en paires</li> <li>• Méthode : application des connaissances après l'enseignement direct</li> <li>• Notions : paraphrase sémantique communicative, question sous-jacente</li> <li>• Objectifs : <ol style="list-style-type: none"> <li>1) apprendre à produire des paraphrases sémantiques communicatives</li> <li>2) apprendre à mieux utiliser les structures grammaticales qui accompagnent les changements communicatifs</li> </ol> </li> </ul>
<p><i>Consigne aux apprenants :</i> Produire des paraphrases sémantiques communicatives pour la phrase <i>Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant</i>. Pour le faire, proposer des questions sous-jacentes et ensuite donner les réponses à ces questions, en indiquant les éléments exprimant le thème ou le rhème. Comparer les phrases produites à celles de votre partenaire.</p>

Exemple, phase de départ : *Christine aime beaucoup le cinéma.*

- (26) a. Q1 : Qui aime beaucoup le cinéma ?  
*C'est Christine qui aime beaucoup le cinéma.*
- b. Q2 : Est-ce que Christine aime le cinéma ?  
*Le cinéma, Christine l'aime beaucoup !*
- c. Q3 : Quelle activité Christine aime-t-elle beaucoup ?  
*C'est le cinéma que Christine aime beaucoup.*

Phrase de départ : *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*

*Quelques réponses possibles :*

- (27) a. Q1 : Qui a donné un bon conseil à l'étudiant ?  
*C'est le professeur qui a donné un bon conseil à l'étudiant.*
- b. Q2 : Qu'est-ce qu'on peut dire à propos du professeur ?  
*Le professeur, il a donné un bon conseil à l'étudiant.*
- c. Q3 : Et le conseil ?  
*C'est un bon conseil que le professeur a donné à l'étudiant.*

### 1.3.2 Règles de paraphrasage lexico-syntaxiques

Avant de pratiquer différents types de règles lexico-syntaxiques, il est nécessaire de réviser avec les apprenants les notions de nom sémantique, de prédicat sémantique et d'actant sémantique (cf. liste de concepts préalables, cf. Ch.-5, 4.2) sans lesquels il est impossible de présenter les fonctions lexicales et les règles de paraphrasage lexico-syntaxiques formulées en termes de FL. La connaissance des types de relations lexicales est aussi préalable à l'enseignement des règles de paraphrasage de ce type.

Les exercices suivants sont destinés à sensibiliser l'apprenant aux différentes opérations mises en jeu dans la production des paraphrases lexico-syntaxiques. Les exercices commencent par l'introduction explicite de la règle et requièrent l'exploration subséquente des données des dictionnaires.



### Activité 18 : Enseignement direct

Notions : substitution, substitution simple, substitution complexe, substitution synonymique, substitution conversive, substitution antonymique, substitution dérivative

#### Définition # 19 : Substitution (lexicale)<sup>49</sup>

*La substitution lexicale est le remplacement d'une expression lexicale par une autre, ce qui entraîne parfois des restructurations syntaxiques.*

#### Définition # 20 : Substitution synonymique

*Une substitution synonymique implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et d'un synonyme de L ou d'une construction synonyme par rapport à L dans la phrase d'arrivée.*

- (28) a. Julie **adore** cet auteur.  
b. Julie **admire** cet auteur.  
c. Julie **est une admiratrice** de cet auteur.

La substitution  $X \text{ adore } Y \sim X \text{ admire } Y$  et  $X \text{ adore } Y \sim X \text{ est l'admiratrice de } Y$  en (28) sont des substitutions synonymiques.

#### Définition # 21 : Substitution conversive

*Une substitution conversive implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et d'un conversif de L ou d'une construction conversive par rapport à L dans la phrase d'arrivée.*

- (29) a. Maxime[X=I] **aime**(V) cette chanson[Y=II]. ~  
Cette chanson[Y=I] **plaît**(V<sub>conv</sub>) à Maxime[X=II].  
b. Julie[X=I] **admire**(V) cet auteur[Y=II]. ~  
Cet auteur[Y=I] **est l'idole** [S<sub>2</sub>(V)] de Julie[X=II].

Les substitutions  $X \text{ aime cette chanson} \sim \text{cette chanson plaît à } X$  dans (29a) et  $X \text{ admire } Y \sim Y \text{ est l'idole de } X$  dans (29) sont des substitutions conversives (voir le rappel de la notion de conversion dans l'activité 28).

#### Définition # 22 : Substitution antonymique

*Une substitution antonymique implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et l'utilisation de la négation et de l'antonyme de L dans la phrase d'arrivée.*

La paire *la phrase est facile* ~ *la phrase n'est pas difficile* met en jeu une substitution antonymique, *facile* et *difficile* étant des antonymes.

#### Définition # 23 : Substitution dérivative

*Une substitution dérivative implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de*

<sup>49</sup> Puisqu'il s'agit toujours d'une substitution lexicale, on omet dans les définitions qui suivent l'adjectif *lexical*.

départ et d'un dérivé de L dans la phrase d'arrivée.

La substitution *rapidement* ~ [d'une façon] *rapide*, *adoration* ~ *adorer*, *pomme* ~ *pommier* sont des substitutions dérivatives.

Il existe quatre types majeurs de règles lexico-syntaxiques, qui correspondent aux types de substitutions qui viennent d'être caractérisées.

Les substitutions se subdivisent en substitutions simples et substitutions complexes.

**Définition # 24 : Substitution simple**

Une substitution simple est une substitution lexicale sans restructurations syntaxiques.

Par exemple, dans les paraphrases en (28a-b), il s'agit de la substitution simple des lexies quasi-synonymes : *adorer* ~ *admirer*. Le locuteur n'a pas effectué de restructurations syntaxiques pour produire ces paraphrases.

**Définition # 25 : substitution complexe**

Une substitution complexe est une substitution lexicale obligatoirement accompagnée de restructurations syntaxiques.

Pour produire la paraphrase en (29b), le locuteur a utilisé la substitution conversive *X admirer Y* ~ *Y être l'idole de X*. Le verbe *admirer* est remplacé par la construction constituée du verbe support *être* et du nom pour le deuxième actant sémantique de L (nom pour Y), *idole*. Le locuteur a dû aussi effectuer une restructuration syntaxique suite à la substitution lexicale : dans la phrase (29a) le sujet est *Julie*, alors que dans la phrase (29b) le sujet est *auteur*. Cette substitution est donc complexe.

Puisque les activités 19-38 suivent la même démarche didactique, nous n'introduisons le descriptif du type d'activité qu'une seule fois au début et ajoutons des détails sur les objectifs d'une activité particulière là où cela est nécessaire. Voici ce descriptif général :

**Activités 19-38 : Enseignement direct suivi d'exercices de paraphrasage**

- Type d'activité : travail individuel ou en paires
- Méthode : enseignement direct suivi d'application des connaissances
- Notions : règles de paraphrasage lexico-syntaxiques
- Objectifs : 1) apprendre différentes règles de paraphrasage lexico-syntaxiques  
2) apprendre à exploiter les données lexicales dans les dictionnaires *LAF* et *Antidote*<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Le dictionnaire *LAF* est utile pour chercher l'information sur les relations lexicales de la lexie avec d'autres lexies, alors que le dictionnaire *Antidote* contient les informations sur la cooccurrence d'une lexie.

Dans ce qui suit nous expliquons chaque type de substitution dans une sous-section à part et présentons les exercices pour la mise en application des notions étudiées.

### 1.3.2.1 Règles décrivant les substitutions synonymiques

Chaque règle est présentée dans un tableau où l'on trouve dans la première colonne l'encodage en formalismes classiques de la TST, dans la deuxième - l'encodage didactisé et dans la troisième - l'exemple des paraphrases produites par la règle présentée.

<b>Activité 19 : Enseignement direct suivi d'un exercice</b>		
<b>Substitution synonymique simple</b>		
L ≈ Syn(L)	a) <b>L ≈ Synonyme de L</b> Une lexie peut être remplacée par son synonyme.	<i>Le professeur a donné un bon <b>conseil</b> à l'étudiant. ~ Le professeur a fait une bonne <b>suggestion</b> à l'étudiant.</i>
L ≈ Gener(L)	b) <b>L ≈ Terme générique pour L</b> Une lexie peut être remplacée par son terme générique.	<i>Montrez-moi cette <b>bague</b> ! ~ Montrez-moi ce <b>bijou</b> !</i>
<b>Substitution synonymique complexe avec un terme générique</b>		
L ≈ Gener (L) -II→ L	<b>L ≈ Terme générique pour L + L</b> Une lexie peut être remplacée par une configuration constituée de son terme générique et d'elle-même.	<i>Elle n'a pas caché son <b>admiration</b> pour cet auteur. ~ Elle n'a pas caché son <b>sentiment d'admiration</b> pour cet auteur.</i>
<p><i>Explication :</i> On peut remplacer la lexie L<sub>1</sub> par son terme générique L<sub>2</sub>, tel que le sens de L<sub>1</sub> inclut le sens de L<sub>2</sub> (et d'autres sens). Par exemple, <i>bague</i> [=L<sub>1</sub>] peut être remplacée par <i>bijou</i> [=L<sub>2</sub>] parce que qu'on peut dire que 'bague' est un 'type de bijou', plus exactement 'un bijou en forme d'anneau qu'on porte sur le doigt'.</p> <p><i>Consigne aux apprenants :</i> En vous servant du dictionnaire <i>LAF</i>, trouvez les termes génériques (dénotés <b>Génér</b>) pour les lexies suivantes : AVERSION, AVOCAT, ARMOIRE, FAUTEUIL, THÉÂTRE.</p> <p>Faites des paraphrases avec ces lexies et leurs termes génériques. Réponses : <i>fauteuil</i> ~ <i>siège</i>, <i>armoire</i> ~ <i>meuble de rangement</i>, <i>aversion</i> ~ <i>sentiment [d'~]</i>, <i>théâtre</i> ~ <i>art [de ~]</i>, <i>avocat</i> ~ <i>profession [d'~]</i>.</p>		

Ce champ, souvent absent d'autres dictionnaires, est très utile pour l'apprenant car il commet souvent des erreurs de cooccurrence lexicale et syntaxique.

## Activité 20 : Exercice sur les quasi-synonymes

*Consigne aux apprenants :*

Dans la phrase suivante, remplacez l'unité lexicale en gras par un synonyme. Dites s'il s'agit d'un synonyme exact ou approximatif. Quelles lexies sont utilisées pour s'exprimer dans un registre neutre ? Et dans un registre familier ? Quelle lexie est utilisée dans une région francophone particulière ? Utilisez pour cette activité le dictionnaire *Antidote* ou *Le Petit Robert*.

***Le professeur*** a donné un bon conseil à Marc.

Quasi-synonymes de PROFESSEUR : *enseignant ; titulaire du cours ; maître*

**Les définitions suivantes sont tirées du dictionnaire *Antidote* :**

*professeur* : personne qui enseigne une discipline, un art, une technique. *Professeur de géographie, de français. Professeur de dessin, de piano, de natation. Professeur de lycée, de collège.*

-personne titulaire d'un poste dans l'enseignement universitaire. *Professeur agrégé, titulaire.*

-[Québec] personne qui enseigne dans un établissement d'enseignement secondaire, collégial ou universitaire. *Ce professeur était reconnu pour ses examens difficiles.*

*enseignant* : personne qui enseigne, qui fait partie d'un corps enseignant.

*maître* : personne qui enseigne quelque chose. *Maître de musique, de piano. Maître-auxiliaire.*

*maîtresse* : [Québec] [Familier] institutrice au niveau primaire

*titulaire* : [Belgique] [Québec] enseignant qui est responsable d'une classe et qui est chargé d'exercer diverses tâches pédagogiques et administratives.

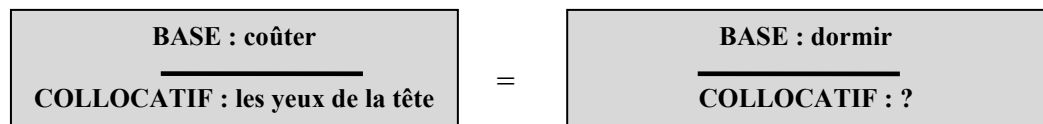
Autres exemples : ***L'étudiant*** a analysé correctement cette phrase ***difficile***.

Quasi-synonymes de ÉTUDIANT : *élève, écolier ; apprenant ; disciple*

Quasi-synonymes de DIFFICILE: *compliqué, dure, complexe ; ardu, corsé*

Avant de passer aux exercices sur les paraphrases lexico-syntaxiques avec la règle impliquant la synonymie entre les valeurs différentes pour une fonction lexicale, il est nécessaire de rappeler aux étudiants la notion de collocation.

Une façon visuelle de présenter les collocations est d'utiliser la proportion suivante :



coûter	=	dormir	Tremblay (2009, Annexe 4.0 : 8)
les yeux de la tête	=	sur ses deux oreilles	
courir	=	chanter	(Gentilhomme 1992 : 106)
à perdre haleine	=	?	
pouvoir	=	monnaie	(Gentilhomme 1992 : 106)
chance	=	se dévalue	
vue	=	mémoire	(Gentilhomme 1992 : 106)
baisse	=	?	

**Activité 21 : Enseignement direct, rappel de notions**

Rappel de notions : collocation, base, collocatif, patron de collocation

*La collocation* est une expression idiomatique constituée de : (1) la base, qui est choisie indépendamment (= pour son sens), et (2) le collocatif, qui exprime un sens donné auprès de la base, le choix du collocatif étant dépendant de la base.

*Un patron de collocation*, c'est un schéma qui décrit un type de collocation selon ses particularités sémantiques et syntaxiques.

Par exemple, *applaudir chaleureusement*, *craindre vivement*, *rire à gorge déployée*, sont des collocations qui réalisent le même patron de collocation : dans chaque cas nous avons un verbe qui est la base et un adjectif qui en est le collocatif et qui exprime l'intensification auprès de la base. Dans ces trois exemples, les bases sont donc APPLAUDIR, CRAINDRE, RIRE ; les bases gardent leur sens 'applaudir', 'craindre' et 'rire'. Les collocatifs sont [applaudir] *chaleureusement*, [craindre] *vivement* et [rire] *à gorge déployée*. Chacun de ces trois collocatifs exprime le sens 'intensément'.

Voici les patrons de collocations pour les bases exprimées par un verbe (= V), par un nom (= N), par un adjectif (= Adj) et par un adverbe (= Adv) pour exprimer l'intensité :

Patrons de collocation

Exemple de collocation

V+Adv 'de façon intense'

DÉSIRER *ardemment*

N+Adj 'intense'

ENCOURAGEMENT *vigoureux*

Adj +Adv 'de façon intense'

*profondément* ÉMU

Adv+ Adv 'de façon intense'

*manifestement* FAUX

*Consignes aux apprenants :*

Trouver les éléments qui manquent (base ou collocatif) dans les collocations suivantes. Expliquer le sens exprimé par le collocatif:

lait	=	vin		poisson	=	terre	=	ampoule
tourne		aigrit		?		?		?
chien	=	sanglier		poisson	=	vache	=	?
meute		harde		?		?		grappe

*Réponses :*

Le POISSON *pourrit*, la TERRE *s'appauvrit*, une AMPOULE *brule*, le sens du collocatif '[quelque chose] perd ses qualités' ;

*un banc de POISSONS, un troupeau de VACHES, une grappe de RAISIN*, le sens du collocatif 'ensemble régulier de'.

Activité 22 : Enseignement direct suivi d'un exercice		
Substitution synonymique simple avec différente valeur pour un collocatif		
$L_1 \approx L_2 \mid FL(L) = \{L_1, L_2, L_n \dots\}$	<b>Collocatif<sub>1</sub> + base <math>\approx</math> Collocatif<sub>2</sub> + base</b>  La valeur pour un collocatif dans une collocation peut être remplacée par une autre valeur.	<i>Le professeur a donné un conseil <b>judicieux</b> à l'étudiant. ~ Le professeur a donné un conseil <b>avisé</b> à l'étudiant.</i>  <i>Paul parle du théâtre avec un <b>immense</b> enthousiasme. ~ Paul parle du théâtre avec un enthousiasme <b>déchaîné</b>.</i>
<p>On peut produire des paraphrases en utilisant des valeurs différentes pour un collocatif dans une collocation particulière.</p> <p><i>Consignes aux apprenants :</i>            Explorer les données pour la lexie CRAINTE dans le dictionnaire <i>LAF</i>. Trouver les valeurs pour les collocatifs suivants : 'intense' et 'peu intense'. Trouvez sur Internet des phrases contenant les collocations correspondantes.</p> <p><i>Consigne à l'enseignant :</i>            Attirer l'attention des apprenants aux formalismes du <i>LAF</i> :</p> <p>(1) Les valeurs d'un collocatif intensificateur n'ont pas toutes le même degré d'intensité ; le dictionnaire le montre avec des formalismes particuliers. Ainsi, le chevron (&lt;) entre <i>sérieuse</i> et <i>les pires craintes</i> indique le degré croissant de l'intensité.</p> <p>(2) Un point-virgule entre deux éléments de valeur indique un écart sémantique important.</p> <p>(3) La mention <i>antépos(é)</i> indique que le collocatif précède la base.</p> <p><i>Réponses :</i>            'crainte intense' = forte, grande, vive   antépos.; profonde, sérieuse &lt; folle, terrible            'crainte peu intense' = légère, petite, vague   antépos.; sourde</p>		

Les substitutions complexes impliquent l'utilisation des verbes supports d'une part, et le recours à des dérivés sémantiques, d'autre part. Avant de passer aux substitutions synonymiques complexes, il est impératif de réviser avec les apprenants la notion de dérivation sémantique au sens large (*LAF* : 18-19), les notions de verbe support, verbe causatif et verbe phasique.

Les règles didactisées de substitution synonymique complexe avec des verbes supports (activité 23) s'appliquent aux verbes bi-actanciels.

Activité 23 : Enseignement direct suivi d'exercices		
Substitution synonymique complexe avec un verbe support		
La lexie L peut être remplacée par une construction constituée d'un dérivé sémantique particulier de L et du verbe support correspondant.		
<b>Type de dérivation :</b>		
1) la dérivation impliquant le changement de partie du discours ( <i>tomber – chute</i> ) ;		
2) la dérivation impliquant le nom pour le premier actant sémantique de L ( <u>X</u> admire Y);		
3) la dérivation impliquant l'adjectif pour le premier actant sémantique de L.		
$L(V) \approx V_{supp}(S_0(L_{(V)})) - II \rightarrow S_0(L_{(V)})$	a) $X \ V \ Y \approx$ <b>V<sub>sup</sub> – objet direct</b> $\rightarrow N_{(Nominalisation\ du\ V)}$	<i>Il a <b>décidé</b> de participer aux élections. ~</i> <i>Il a <b>pris la décision</b> de participer aux élections.</i>
$L(V) \approx Oper_1 - II \rightarrow S_1(L_{(V)})$	c) $X \ V \ Y \approx$ <b>être + Nom pour X</b> [Pour vous aider : Comment appelle-t-on X ? X est _____ (Nom).]	<i>Charles <b>crain</b>t tout ! ~</i> <i>fam Charles est <b>un froussard</b> !</i>
$L(V) \approx Oper_1 - II \rightarrow A_1(L_{(V)})$	d) $X \ V \ Y \approx$ <b>être + Adj pour X</b> [Pour vous aider : comment peut-on caractériser X ? X est _____ (Adj).]	<i>Messi <b>désire</b> gagner la Coupe du Monde. ~</i> <i>Messi <b>est désireux de</b> gagner la Coupe du Monde.</i>

Nous proposons quelques exercices contrastifs sur les données en L1 et en L2 suscitant une réflexion linguistique. Cette comparaison vise à sensibiliser les étudiants à la complexité du phénomène de collocation et au fait que le choix du verbe support est très souvent différent en L1 et en L2 (cf. les principes d'enseignement de collocations, Ch. 5 : 205-207). Nous proposons deux exercices sur les verbes supports. Le premier exercice porte sur les collocations en anglais, la langue maternelle de notre apprenant cible. Les phrases présentées contiennent des erreurs de collocation que les apprenants doivent repérer et corriger. Le deuxième exercice est une traduction des phrases de l'anglais vers le français. Certains verbes supports correspondent en français et en anglais ; cependant, plusieurs verbes sont différents. Pour cette raison, il est important que les apprenants vérifient les valeurs pour les collocatifs dans la zone « cooccurrences » du dictionnaire *Antidote*.

### Activité 24 : Exercices sur les collocations

- Type d'activité : travail individuel
- Méthode : inductive
- Notion : verbe support
- Objectifs pour les exercices 1 et 2 :
  - 1) familiariser les étudiants avec le caractère idiomatique des collocations
  - 2) attirer l'attention des étudiants au transfert négatif possible de leur L1<sup>51</sup>
  - 3) montrer que les valeurs des collocatifs pour les mêmes bases peuvent être similaires ou, plus souvent, différentes en langues différentes

### Exercice 1 : Valeurs pour des verbes supports en L1

Consigne aux apprenants :

Lire les phrases et repérer les expressions incorrectes. Corriger les erreurs et essayer de les expliquer.

- (30) a. *\*He is making pressure on me to change my mind.*  
b. *\*Give attention to what I am saying.*  
c. *\*Do your parents get an interest in your hobbies ?*  
d. *\*Do you make an experience in home schooling ?*<sup>52</sup>  
e. *\*She wants to reach her aim.*

Réponses :

Il s'agit du choix erroné pour les valeurs des verbes supports.

[a = to put pressure on smb, b = to pay attention, c = to take an interest in, d = to have an experience, e = to achieve an aim].

### Exercice 2 : Valeurs pour des verbes supports en L1 et en L2

Consigne aux apprenants :

Traduire les collocations anglaises en français. Que peut-on remarquer ?

- (31) a. *Take a shower* ~ \_\_\_\_\_ *une douche*  
b. *Give an order* ~ \_\_\_\_\_ *un ordre*  
c. *Receive advice* ~ \_\_\_\_\_ *un conseil*  
d. *Have confidence* ~ \_\_\_\_\_ *confiance*  
e. *Make a choice* ~ \_\_\_\_\_ *un choix*

Réponses :

Le verbe support correspond en anglais et en français pour les lexies en (31).

[a = prendre une douche, b = donner un ordre, c = recevoir un conseil, d = avoir confiance, e = faire un choix].

<sup>51</sup> Les apprenants du niveau intermédiaire-avancé (corpus de Milićević & Hamel, 2007) ont commis, entre autres, des erreurs de collocations du type *\*manger le dîner*, *\*donner un cri*, *\*demander une question*. Les apprenants du français L2 de notre étude ont aussi produit des collocations erronées *\*demander beaucoup de questions*, *\*porter une grande admiration*, *\*prendre un conseil*, *\*donner de l'enthousiasme* (Ch. – 3, 2.2.4.2).

<sup>52</sup> Les collocations erronées *\*make an experience* et *\*reach an aim* (Nesselhauf 2005 : 74) ont été produites par des apprenants d'anglais L2 du niveau avancés dont la langue maternelle est l'allemand.



*Consigne aux apprenants :*

Traduire les collocations anglaises en français. Que peut-on remarquer ?

- (32) a. *Eat dinner* ~ \_\_\_\_\_ *son dîner*  
b. *Take advice* ~ \_\_\_\_\_ *un conseil*  
c. *To make contact with* ~ \_\_\_\_\_ *contact avec*  
d. *Ask a question* ~ \_\_\_\_\_ *une question*  
e. *Give a cry* ~ \_\_\_\_\_ *un cri*  
f. *Make a decision* ~ \_\_\_\_\_ *une décision*  
g. *Make a mistake* ~ \_\_\_\_\_ *erreur*  
h. *Make an appointment* ~ \_\_\_\_\_ *un rendez-vous*

*Réponses :*

La valeur pour le verbe support est différente en anglais et en français pour les lexies correspondantes.

[a = prendre le dîner, b = suivre un conseil, c = prendre contact avec, d = poser une question, e = pousser un cri, f = prendre une décision, g = commettre/faire une erreur, h = prendre un rendez-vous].

*Explication :*

Attention ! Puisque la valeur pour un verbe support est particulière dans des langues différentes, il est nécessaire de consulter un dictionnaire ou des concordanciers. La valeur pour le verbe support (= le collocatif) sera choisie en fonction de la lexie L (= la base). Pour cette raison, il faut toujours consulter la partie de l'article du dictionnaire décrivant les relations lexicales de L. Ainsi, pour apprendre que le verbe support pour la base DÉCISION est *prendre*, il faut consulter l'article DÉCISION.

**Activité 25 : Exercices sur la règle de paraphrasage avec le verbe support Oper<sub>1</sub>**

Voici la règle de paraphrasage sur laquelle porte cet exercice :

$$x \text{ V } y \approx \text{V}_{\text{sup}} - \text{objet direct} \rightarrow \text{N}_{(\text{Nominalisation du V})}$$

**Exercice 1 : Valeurs pour un V support**

*Consigne aux apprenants :*

Produire des paraphrases des phrases (33-34) en se servant de la règle ci-dessus. Utiliser le dictionnaire *Antidote* (section *cooccurrences : complément direct*) pour vérifier la cooccurrence lexicale et syntaxique pour chaque lexie.

- (33) a. *Le professeur a bien **conseillé** l'étudiant.~*  
*Le professeur \_\_\_\_\_ un bon **conseil** à l'étudiant.*
- b. *Natalie a **analysé** cette phrase difficile.~*  
*Natalie a \_\_\_\_\_ **une analyse** correcte de cette phrase difficile.*
- c. *Marie a **osé** dire non. ~*  
*Marie \_\_\_\_\_ **l'audace** de dire non.*

*Réponses :* [a = conseiller → donner < offrir, fournir, apporter> un conseil à qqn, b = analyser → faire <effectuer> une analyse [de qqch], c = oser → avoir l'audace de].

Faites des paraphrases selon le modèle suivant.

Exemple : *J'ai **répondu** cela. ~ J'ai **donné** cette **réponse**.*

- (34) a. *Nous **avons risqué** cela.*  
b. *J'ai **permis** cela.*  
c. *J'ai **visé** cela.*

*Réponses :*

[a = nous avons pris ce risque, b = j'ai donné cette permission, c = j'ai eu cette visée].

<b>Activité 26: Exercices de paraphrasage avec des collocations de moindre fréquence<sup>53</sup></b>	
<b>Exercice 1 : Valeurs pour un V support</b>	
<p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacer le verbe en gras par une expression synonyme constituée d'un verbe et d'un nom. Faire attention aux valeurs des verbes supports.<sup>54</sup> Exemple : Il <b>salue</b> tous ses supérieurs. ~ Il <b>adresse des saluts</b> à tous ses supérieurs.</p>	
(35)	<p>a. A cette nouvelle, elle <b>a pleuré</b>. A cette nouvelle, elle _____.</p> <p>b. Les prix des pierres à briquet vont <b>baisser</b>. Les prix des pierres à briquet _____.</p> <p>c. Un vétérinaire <b>contrôle</b> les viandes de boucherie. Un vétérinaire _____ des viandes de boucherie.</p> <p>d. Je vous <b>remercie</b> sincèrement. ~ Je vous _____ mes sincères _____.</p>
<p>Réponses : [a = verser des larmes, b = connaître une baisse, c = exercer un contrôle sur, d = adresser des remerciements].</p>	
<b>Exercice 2 : Valeurs pour un V support</b>	
<p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacer le verbe en gras par un autre verbe plus précis.<sup>55</sup> Exemple : Il n'est pas allé au travail : il <b>a</b> des rhumatismes. ~ Il <b>souffre de</b> rhumatismes.</p>	
(36)	<p>a. J'<b>ai eu</b> une grosse déception.</p> <p>b. Il <b>a fait</b> une lettre de recommandation pour son ami.</p> <p>c. Celui qui triche <b>fait</b> une faute grave.</p> <p>d. Par mégarde, il <b>a mis</b> la main sur le calorifère.</p>
<p>Réponses : [a = éprouver &lt;ressentir&gt; une déception, b = écrire une lettre, c = commettre une faute, d = poser la main].</p>	

<b>Activité 27 : Exercice sur la règle avec le nom typique pour des actants de L</b>	
<p>Objectifs :</p> <p>1) pratiquer les paraphrases avec les noms des actants de L</p> <p>2) sensibiliser l'apprenant au fait que les règles de paraphrasage sont universelles</p>	
<p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacer le verbe en gras par un nom désignant X. Observez les phrases de départ et les phrases obtenues en français et en anglais. Que remarquez-vous ?</p>	
(37)	<p>a. fr. ~ fr. Paul<sub>X</sub> <b>se passionne</b> pour le théâtre. ~</p>

<sup>53</sup>Les exemples sont tirés des textes littéraires de styles différents ; les lexies utilisées sont souvent de moindre fréquence que celles présentes dans notre corpus.

<sup>54</sup> Adapté de ELF, ex. 698-699.

<sup>55</sup> Adapté de ELF, ex. 275-277.

Comment appelle-t-on X ? *Paul est \_\_\_\_\_ du théâtre .*

- b. angl. ~ angl.  
*Johnny Hallyday<sub>X</sub> voyage beaucoup. ~*  
Comment appelle-t-on celui qui voyage beaucoup ? *Johnny Hallyday est un grand \_\_\_\_\_.*
- c. angl. ~ angl.  
*Pierre<sub>X</sub> loves the theatre. ~*  
Comment appelle-t-on X ? *Pierre is a theater \_\_\_\_\_ .*
- d. angl. ~ angl.  
*Who<sub>X</sub> murdered John Lennon ? ~*  
Comment appelle-t-on l'auteur du crime ? *Who is the \_\_\_\_\_ of John Lennon ?*

*Réponses :* [a= un amateur <un passionné, fam un fan, fam un fondu> , b = voyageur, c = lover, d = murderer]

*Explication:*

Le verbe V dans les phrases de départ dans (37a-d) a été remplacé dans les paraphrases par le verbe « être » et le nom désignant le premier actant du V . Ce type de substitution s'est effectué en anglais et en français : *X se passionne pour Y ~ X est un passionné de Y ; X murdered Y ~ X is the murderer of Y*. Ceci est possible grâce au caractère universel des règles de paraphrasage, tel qu'expliqué avant dans l'activité 11.

L'opération paraphrastique effectuée dans tous les cas peut être décrite par la même règle de paraphrasage :

**X V Y ≈ être + Nom pour X**

*Consigne aux apprenants :*

Traduire de l'anglais au français. Que remarquez-vous ?

(38) *Pierre admires this actor.*

*Réponses possibles :*

(39) *fam Pierre est un fan de cet acteur.*  
*Pierre est admiratif de cet acteur.*

*Explication:*

Les traductions en (39) ont été obtenues grâce à l'application des règles de paraphrasage. Plus exactement, il s'agit de deux règles : celle qui implique l'utilisation d'un nom pour un des actants de L (*X admire Y ~ fam X est un fan de Y*) et celle qui implique l'utilisation de caractéristique d'un des actants de L (*X admire Y ~ X est admiratif de Y*).

### 1.3.2.2 Règles décrivant les substitutions conversives

Les notions d'actant, de la formule actancielle et de conversivité sont des notions que les apprenants doivent maîtriser avant d'aborder les substitutions conversives. Les notions d'actant et de formule actancielle étant déjà révisées (cf. activité 12), nous rappelons brièvement la notion de conversion.

#### Activité 28 : Enseignement direct, rappel de notions

Rappel de notion : conversion

Il existe deux types de la substitution converse.

Le premier type de substitution converse est la *conversion lexicale*. Elle met en jeu des conversifs lexicaux (*X craindre Y ~ Y effrayer Y, X suivre Y ~ Y précéder Y*) et elle est accompagnée de restructurations syntaxiques. Par exemple, en (40), le verbe *effrayer* est remplacé par son conversif *craindre*. En (40a) *la foudre* est le sujet de la phrase et dans (40b) elle est le complément d'objet, alors que *cette femme* est le complément d'objet dans (40a) et le sujet dans (40b).

- (40) a. *La foudre effraie cette femme.* ~  
b. *Cette femme craint la foudre.*

Le deuxième type de substitution converse c'est la *conversion grammaticale*. La conversion grammaticale met en jeu différentes formes d'une même lexie, telle que la forme active et la forme passive du verbe. Par exemple, dans (41) la lexie est la même dans (41a) et (41b) : EFFRAYER. La paraphrase est produite par l'opération de passivisation : dans (41a) la lexie est utilisée dans sa forme active (*X effraie Y*) et dans (41b) – dans sa forme passive (*Y est effrayé par X*).

- (41) a. *La foudre effraie cette femme.* ~  
b. *Cette femme est effrayée par la foudre.*

Nous allons maintenant étudier en détail les règles de paraphrasage décrivant la conversion lexicale. La conversion grammaticale fait l'objet de la section « règles de paraphrasage syntaxiques », activité 39.

Les substitutions conversives lexico-syntaxiques pour des verbes bi-actanciels sont prises en charge par les règles suivantes :

Activité 29 : Enseignement direct		
Substitution converse simple		
$L(V) \approx \text{Conv}_{21}(L_{(v)})$	$x V_Y \approx V_{\text{conversif de } L}$ La lexie L peut être remplacée par son conversif.	Cette femme <b>crain</b> t la foudre. ~ La foudre <b>effraie</b> cette femme.
Substitution converse complexe avec un verbe support		
La lexie L peut être remplacée par une construction constituée d'un dérivé sémantique de L d'un type particulier et du verbe support correspondant.		
<b>Type de dérivation sémantique :</b>		
1) la dérivation impliquant le nom pour le deuxième actant de L (ex. conseil de X à <u>Y</u> ) ;		
2) la dérivation impliquant l'adjectif caractérisant le deuxième actant de L.		
$L(V) \approx \text{Oper}_1(S_{2(L)}) - II \rightarrow S_2(L_{(v)})$	a) $x V_Y \approx \text{être} + \text{Nom pour } Y$ [Pour vous aider : comment appelle-t-on Y ? Y est _____ (Nom).]	Cette femme <b>se passionne</b> pour le théâtre. ~ Le théâtre <b>est la passion</b> de cette femme.
$L(V) \approx \text{Oper}_1(A_{2(L)}) - II \rightarrow A_2(L_{(v)})$	b) $x V_Y \approx \text{être} + \text{Adj pour } Y$ [Pour vous aider : comment peut-on caractériser Y ? Y est _____ (Adj).]	Cette femme <b>crain</b> t la foudre. ~ La foudre <b>est effrayante</b> pour cette femme.
$FL_1(L) \approx FL_2(L)$ $\text{IncepOper}_1(L) \approx \text{IncepFunc}_0(L)$	c) [sujet $N_X$ ] + $V_{\text{sup}} + L \approx$ [sujet $L$ ] + $V_{\text{supConv}} + N_X$	Cette femme <b>a pris</b> peur. ~ La peur <b>a saisi</b> cette femme.

**Activité 30 : Exercice sur les règles avec des verbes conversifs**

*Consigne aux apprenants :*  
Compléter les phrases. Au besoin, consulter le logiciel *Antidote*, la partie « cooccurrences » de « Dictionnaires ». Pour vous aider, dans l'exercice ci-dessous, les actants sémantiques sont identifiés pour les lexies en question.

CONSEIL de X à Y de faire Z concernant W (*conseil de Marie<sub>X</sub> à Charlotte<sub>Y</sub> de se préparer<sub>Z</sub> pour l'examen, conseil de Marie<sub>X</sub> à Charlotte<sub>Y</sub> à propos de l'examen<sub>W</sub>*).

```

graph TD
    C[CONSEIL] --- X[X]
    C --- Y[Y]
    C --- Z[Z]
    C --- W[W]
    X --- XQ[de qui ?]
    Y --- YQ[à qui ?]
    Z --- ZQ[de faire quoi ?]
    W --- WQ[à propos de quoi ?]

```

(42) a. Le professeur<sub>X</sub> a donné un bon conseil<sub>L</sub> à l'étudiant<sub>Y</sub>  
à propos de ses cours<sub>Z</sub>.~

b. L'étudiant<sub>Y</sub> \_\_\_\_\_ [verbe conversif] un bon conseil<sub>L</sub> du  
professeur<sub>X</sub> à propos de ses cours<sub>Z</sub>.

c. Le professeur<sub>X</sub> guide l'étudiant<sub>Y</sub> par ses conseils<sub>L</sub>.~

d. L'étudiant<sub>Y</sub> \_\_\_\_\_ [verbe conversif] les conseils<sub>L</sub> du  
professeur<sub>X</sub>.

Réponses : [b = recevoir, profiter de, d = suivre, accepter, écouter, tenir compte de].

### Activité 31 : Exercice sur les règles avec des verbes causatifs et des verbes phasiques

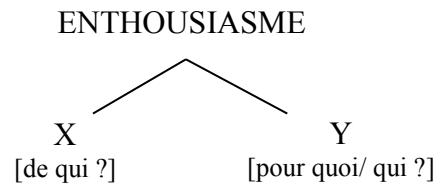
Consigne à l'enseignant :

Rappeler aux apprenants les notions de verbe causatif et de verbe phasique (cf. liste de préalables, Ch. 5-4.2).

Consigne aux apprenants :

Produire des paraphrases impliquant l'utilisation des verbes causatifs et des verbes phasiques, en se servant d'information sur les actants sémantiques de la lexie ENTHOUSIASME ci-dessous. Utiliser *Antidote* ou *Le Petit Robert* pour cette activité.

ENTHOUSIASME de X pour Y



**[Y] causer que [X] commence à éprouver de l'E.**

- (43) a. *Le théâtre **suscite** de l'enthousiasme chez Paul.*~  
 b. *Le théâtre \_\_\_\_\_ de l'enthousiasme chez Paul.*  
 c. *Le théâtre \_\_\_\_\_ Paul.*  
 d. *Le théâtre \_\_\_\_\_ Paul enthousiaste.*

**[X] cesse d'éprouver de l'E pour [Y] ~ [Y] cesse d'être l'objet de l'E. de X**

- e. *Quand Paul parle de ce projet, il **perd** son enthousiasme.*~  
 f. *Quand Paul parle de ce projet, son enthousiasme \_\_\_\_\_.*

**E. de [X] pour [Y] devient plus intense**

- g. *L'enthousiasme de Paul **grandit**, quand il parle du théâtre.* ~  
 h. *L'enthousiasme de Paul \_\_\_\_\_, quand il parle du théâtre.*

**E. de [X] commence à disparaître**

- i. *L'enthousiasme de Paul **diminue**, quand il parle de ce projet.* ~  
 j. *L'enthousiasme de Paul \_\_\_\_\_, quand il parle de ce projet.*

Réponses : [b = provoquer, soulever, déclencher, c = enthousiasmer, d = rendre, f = disparaître, s'éteindre, s'évanouir, h = s'accroître, augmenter, j = faiblir, se refroidir].

#### 1.3.2.3 Règles décrivant les substitutions antonymiques

Activité 32 : Enseignement direct		
Substitution antonymique		
$L_{(V/N/A/Adv)} \approx$ Anti ( $L_{(V/N/A/Adv)}$ ) – Attr → 'NE...PAS'	$L \approx \text{négation} + \text{antonyme } L$ La lexie L peut être remplacée par une construction constituée de l'antonyme de L et de la négation.	<i>Marc est <b>absent</b> aujourd'hui.</i> ~ <i>Marc <b>n'est pas présent</b> aujourd'hui.</i>

*Explication :*

Il est possible de produire des paraphrases en effectuant des substitutions antonymiques. Par exemple, dans (44a) la lexie CÉLIBATAIRE est remplacée par la construction composée de son antonyme MARIÉ et de la négation.

- (44) a. *Georges est **célibataire**.*  
b. *Georges **n'est pas marié**.*

Les paraphrases produites par les substitutions antonymiques sont souvent très approximatives. Ainsi, les paraphrases en (45a-b) sont approximatives car le lait qui n'est pas froid n'est pas nécessairement chaud : il peut être à la température ambiante.

- (45) a. *Le lait est **chaud**.*  
b. *Le lait **n'est pas froid**.*

### Activité 33 : Exercices sur une règle avec des antonymes

#### Exercice 1

*Consigne aux apprenants :*

À l'aide du dictionnaire, trouver des lexies antonymes pour les lexies en gras.

Exemple : *Il est **célibataire**. ~ Il **n'est pas marié**.*

- (46) a. *La vente est **autorisée**. ~ La vente \_\_\_\_\_.*  
b. *L'employé **refuse** le pourboire. ~ L'employé \_\_\_\_\_ le pourboire.*  
c. *Il **manifestait** son admiration pour les routes de l'Allemagne. ~ Il \_\_\_\_\_ son admiration pour les routes de l'Allemagne.*  
d. *Le facteur voulait **éviter** cette rue. ~ Le facteur \_\_\_\_\_ cette rue.*

*Réponses :* [a = n'est pas interdite, b = n'accepte pas, c = ne cachait pas, d = ne voulait pas prendre].

#### Exercice 2

*Consigne aux apprenants :*

Faites des paraphrases avec des substitutions antonymiques, en suivant le modèle.<sup>56</sup>

Exemple : *Le procureur **n'accepta pas** ce témoignage. ~ Le procureur **récusa** ce témoignage.*

- (47) a. *Le député **ne perdit pas** son calme. ~ Le député \_\_\_\_\_ son calme.*  
b. *Ce professeur **ne défendait pas** aux élèves de rire. ~ Ce professeur \_\_\_\_\_ aux élèves de rire.*

<sup>56</sup> Adapté de ELF, ex. 76.



- c. *Les prix des logements **ne cessent pas** de grimper. ~ Les prix des logements \_\_\_\_\_ à grimper.*
- d. *Il dut **ne pas prendre de** café. ~ Il dut \_\_\_\_\_ de café.*
- e. *Il lui demanda de **ne pas révéler** son secret. ~ Il lui demanda de \_\_\_\_\_ son secret.*

Réponses : [ a = conserva, b = permettait, c = continuent à, d = s'abstenir de, e = garder].

#### 1.3.2.4 Règles décrivant les substitutions dérivatives

Activité 34 : Enseignement direct		
Substitution dérivative avec le changement de la partie du discours		
La lexie L peut être remplacée par un dérivé sémantique d'un type particulier. <b>Type de dérivation</b> : dérivation impliquant le changement de la partie du discours : V ~ N ( <i>mentir ~ mensonge</i> ), N ~ Adj ( <i>ville ~ urbain</i> ), Adj ~ Adv ( <i>lent ~ lentement</i> )		
V = S <sub>0</sub> (V)	<b>L (V) = Nominalisation du V</b>	<i>La communauté demande qu'il <b>parte</b>. ~ La communauté demande <b>son départ</b>.</i>
S = A <sub>0</sub> (S)	<b>L (N) = Adjectivalisation du N</b>	<i>Ceci est <b>une fausseté</b>.~ Ceci est <b>faux</b>.</i>
<p><i>Explication :</i></p> <p>Il est possible de former des dérivés de L en effectuant le changement de la partie du discours de L. Par exemple, à partir d'un verbe, il est possible de former un nom (<i>danser ~ danse</i>), un adjectif (<i>étudier ~ étudiante</i>) ou un adverbe (<i>étonner ~ étonnamment</i>).</p> <p>Les dérivés produits de cette façon sont appelés <i>dérivés syntaxiques</i> car le changement qui se produit porte seulement sur la classe syntaxique du mot ; il n'y a aucun changement sémantique.</p> <p>(48) a. <i>Les élections des <b>Papes</b> ont lieu à Rome.</i>  b. <i>Les élections <b>papales</b> ont lieu à Rome.</i></p> <p>Le nom <i>Pape</i> en (48a) est remplacé par l'adjectif <i>papal</i> en (48b). L'opération effectuée s'appelle l'<i>adjectivalisation</i> du nom, car le nom a été remplacé par un adjectif correspondant. L'adjectif <i>papal</i> est un dérivé syntaxique car on change seulement la classe syntaxique du mot : nom ('Pape') ~ adjectif ('qui concerne le Pape').</p>		

**Activité 35 : Exercices sur les règles avec des dérivés impliquant le changement de la partie du discours**

**Exercice 1**

*Consigne aux apprenants :*

Transformer les phrases ci-dessous en titres d'articles de journaux ayant la forme de groupes nominaux, où le verbe en gras est remplacé par un seul nom.<sup>57</sup>

Exemple : *Un train a déraillé en gare des Aubrais. ~*

*Déraillement d'un train en gare des Aubrais.*

- (49) a. *Les alpinistes français ont remporté une grande victoire dans les Andes.*  
 b. *A Genève, il n'y a pas de résultats pratiques.*  
 c. *La neige est tombée à Nice.*  
 d. *Un médecin parisien est poursuivi pour avoir enfreint la loi sur les pharmacies.*

*Réponses :* [a = Triomphe des alpinistes français dans les Andes. b = Absence de résultats pratiques à Genève. c = Chute de neige à Nice. d = Poursuite contre un médecin parisien pour effraction contre la loi sur les pharmacies].

**Activité 36 : Enseignement direct**

**Substitution dérivative impliquant des noms collectifs et des noms singulatifs**

$L(N)_{sg} = \text{Sing}(L(N))_{pl} - I - L(N)_{sg}$	$L(N)_{sg} = L_{\text{une instance de } L'_{pl}} + L_{sg}$	<i>Paul adore le théâtre. ~ Paul adore les pièces de théâtre.</i>
$L(N)_{pl} = \text{Mult}(L(N))_{\text{collectif}}$	$L(N)_{pl} = L_{\text{ensemble de } L'}$	<i>Les clients sont mécontents. ~ La clientèle est mécontente.</i>

*Explication :*

Une lexie L peut être remplacée par une expression constituée d'un dérivé sémantique de L et de la lexie elle-même.

- (50) a. *Comment attirer les abeilles dans une ruche ?*  
 b. *Comment attirer un essaim d'abeilles dans une ruche ?*

Dans (50a–b) la lexie L ABEILLE au pluriel est remplacée par la construction constituée de L elle-même et du collocatif *essaim de*, qui exprime auprès de L le sens 'un ensemble de'.

<sup>57</sup> Adapté de ELF, ex. 700.

<b>Activité 37 : Exercices sur les règles avec des dérivés sémantiques</b>	
<b>Exercice 1</b>	
<p>Consigne aux apprenants :            Trouver la valeur L<sup>(ensemble de L)</sup> pour les lexies en gras et produire des paraphrases.</p>	
(51)	<p>a. Paul adore <b>les films</b> français. ~            Paul adore _____ français.</p> <p>b. Plusieurs admirent <b>les tableaux</b> de Claude Monet. ~            Plusieurs admirent _____ de Claude Monet.</p> <p>c. <b>Les plats italiens</b> sont parmi les meilleurs au monde. ~            _____ italienne est l'une des meilleures au monde.</p>
Réponses : [a = le cinéma, b = la peinture, c = la cuisine]	
<b>Exercice 2</b>	
<p>Consigne aux apprenants :            Trouver la valeur L<sup>(une instance de L)</sup>pl+L pour les lexies en gras et produire des paraphrases.</p>	
(52)	<p>a. La <b>famille</b> est à table. ~            Les _____ sont à table.</p> <p>b. Bretagne : du <b>vent</b> jusqu'à 110 km/h. ~            Des _____ jusqu'à 110 km/h en Bretagne.</p> <p>c. Le <b>public</b> applaudit la vedette avec enthousiasme. ~            Les _____ applaudissent la vedette avec enthousiasme.</p>
Réponses : [ a = membres de la famille, b = rafales de vent, c = les spectateurs]	

<b>Activité 38 : Enseignement direct suivi d'un exercice</b>		
Notion : expression fusionnée		
<p>Quelquefois un même sens peut être exprimé de deux façons : soit par une seule unité lexicale, soit par une collocation. Par exemple, le sens 'ensemble de chèques' peut être exprimé par la lexie CHÉQUIER par la collocation <i>carnet de chèques</i>. Dans l'expression <i>cahier de chèques</i> le sens 'ensemble de' est exprimé par le collocatif <i>carnet</i> [de chèques]. Dans <i>chéquier</i>, les deux sens, celui de 'chèque' et celui de 'ensemble de', sont exprimés simultanément.</p>		
Notions : règle de paraphrasage lexico-syntaxique, expression fusionnée de la valeur d'une FL		
<b>Substitution dérivative : remplacement d'une collocation par une seule L</b>		
Une collocation peut être remplacée par une seule lexie exprimant simultanément le sens de la base et du collocatif.		
AntiBon(L) ← ATTR - L ≈ //AntiBon(L)	'mauvais' + 'L' ≈ 'mauvais L'	<i>Ils ont embarqué sur un <b>mauvais bateau</b>.</i> ~ <i>Ils ont embarqué sur un <b>rafiot</b>.</i>
AntiVer(L) ← ATTR - L ≈ //AntiVer(L)	'qui n'est pas comme il faut' + 'L' ≈ 'L qui n'est pas comme il faut'	<i>Il porte <b>une fausse barbe</b>.</i> ~ <i>Il porte <b>une postiche</b>.</i>

Magn(L) ← ATTR – L ≈ //Magn(L)	‘intense’ + ‘L’ ≈ ‘L intense’	<i>Ce parti a subi <b>une lourde défaite</b> électorale. ~ Ce parti a subi <b>une déroute</b> électorale.</i>
<b>Exercice</b>		
<p><i>Consigne aux apprenants :</i> Remplacer la collocation en gras par un verbe de même sens.<sup>58</sup></p> <p>Exemple : <i>La musique de Mozart lui <b>plaît énormément</b>. ~ La musique de Mozart <b>l’enchante</b>.</i></p> <p>(53) a. <i>Il <b>a avalé gloutonnement</b> ses cinq tartines.</i>  b. <i>J’<b>étudierai profondément</b> la question</i>  c. <i>Vous <b>regretterez vivement</b> vos fautes.</i>  d. <i>La perspective de passer un an dans cette pension <b>l’effrayait beaucoup</b>.</i></p> <p>Réponses : [ a = dévorer, b = scruter, c = se désoler de, d = terrifier].</p>		

### 1.3.3 Règles de paraphrasage syntaxiques

Comme nous l’avons mentionné dans l’Introduction de la thèse, les exercices mettant en jeu des restructurations syntaxiques sont assez souvent utilisés dans des manuels de grammaire. Par exemple, il y a des exercices qui impliquent l’usage de subordonnées relatives, de constructions avec participes présent et passé, infinitif et gérondif. Des activités sur le changement de la voix active en voix passive font souvent partie de cours de grammaire. Pour cette raison, nous ne proposons pas d’exercices sur les règles avec des restructurations syntaxiques, mais nous décrivons quatre règles syntaxiques pour sensibiliser l’apprenant à leur application lors du paraphrasage.

<sup>58</sup> Adapté de ELF, ex. 678, 745.

**Activité 39 : Enseignement direct, quelques règles de paraphrasage syntaxiques****Règle syntaxique I : Passivisation**

On peut produire une paraphrase, en transformant la phrase active en phrase passive et vice-versa. Il s'agit de la *conversion grammaticale* déjà mentionnée dans l'activité 28. Dans la conversion grammaticale la même lexie L est utilisée dans la phrase de départ et dans la phrase d'arrivée. Ce qui change, c'est la forme grammaticale de L et le rôle syntaxique de ses actants.

Par exemple, dans la phrase de départ (54a) la lexie CRÉER [l'individu X crée l'objet Y] est utilisée à l'actif et dans (54b) – au passif. Le rôle syntaxique des actants X (*Dior*) et Y (*robe*) change. Ainsi, *Dior* remplit la fonction du sujet dans la phrase (54a) et la fonction de complément d'agent dans (54b), alors que *robe* remplit la fonction du complément d'objet direct dans la phrase (54a) et la fonction du sujet dans (54b). Les rôles sémantiques des actants ne changent pas ; *Dior* est 'celui qui fait l'action' (= agent) en (54a) et en (54b), alors que *robe* est 'ce qui subit l'action' (= patient) en (54a) et en (54b).

Le locuteur peut avoir recours à la passivisation pour changer le thème de la phrase (cf. activité 16). Ainsi, dans la phrase (54a), le locuteur a décidé de parler de celui qui a créé la robe ; c'est *Dior* qui est le *thème* de la phrase. Dans la phrase (54b), le locuteur parle de *cette robe*, c'est le thème.

- (54) a. ***Dior a créé cette robe.*** ~  
 b. ***Cette robe a été créée par Dior.***

La règle de paraphrasage correspondante peut être formulée comme suit :

$$X \frac{\text{Agent}}{\text{Sujet}} V_{\text{ACTIF}} Y \frac{\text{Patient}}{\text{CO}^{\text{dir}}} \rightarrow Y \frac{\text{Patient}}{\text{Sujet}} V_{\text{PASSIF}} X \frac{\text{Agent}}{\text{Complément d'agent}}$$
**Règle syntaxique II : Restructuration, lien de coordination ~ lien de subordination**

Pour produire des paraphrases, *deux propositions coordonnées* peuvent être remplacées par *une proposition principale et une proposition subordonnée*. Par exemple, en (55a) deux propositions indépendantes reliées par la conjonction de coordination *mais* sont remplacées dans (55b) par une proposition principale et une proposition subordonnée introduite par la conjonction de concession *bien que*.

- (55) a. **[Bernard m'a donné des indications]<sub>prop indépendante1</sub> *mais* [je me suis trompé de chemin]<sub>prop indépendante2</sub>.** ~  
 b. **[Je me suis trompé de chemin]<sub>proposition principale</sub> *bien que* [Bernard m'ait donné des indications]<sub>proposition subordonnée</sub>**

La règle de paraphrasage correspondante peut être formulée comme suit :

$$[\text{Prop-1}]_{\text{ indép. }} \mathbf{MAIS} [\text{Prop-2}]_{\text{ indép. }} \approx [\text{Prop-1}]_{\text{ principale }} \mathbf{L}_{\text{ conj-concess }} [\text{Prop-2}]_{\text{ subordonnée }}$$

### Règle syntaxique III : Restructuration, relativisation

On peut produire des paraphrases syntaxiques en remplaçant une phrase simple (qui est constituée d'une seule proposition) par une phrase complexe constituée d'une principale et d'une subordonnée relative. Les restructurations effectuées dépendent de l'intention communicative du locuteur (cf. les notions de *thème* et de *rhème*, activité 16).

Par exemple, dans la phrase (56a) le locuteur parle de *Natalie*, qui est donc le thème de cette phrase. La question sous-jacente est : *Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de Natalie ?*

Dans (56b), le locuteur parle d'une *phrase* et c'est le thème. La question sous-jacente est : *Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de la phrase ?*

- (56) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile. ~*  
b. *Cette phrase que Natalie a correctement analysée était difficile.*
- (57) a. *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile. ~*  
b. *L'analyse que Natalie a proposée pour cette phrase difficile est correcte.*

Dans (57b) le locuteur a décidé de présenter l'information comme étant à propos de *l'analyse*. La question sous-jacente à (57b) est *Comment est l'analyse ?*

Pour que les restructurations en (56b) et (57b) soient possibles, la phrase de départ doit contenir un adjectif qualificatif.

La règle de paraphrasage correspondante peut être formulée, d'une façon très générale, comme suit :

X fait un Y Adj  $\approx$  X fait un Y qui est Adj

### Règle syntaxique IV : Restructuration, phrase avec deux coordonnées ~ phrase avec un gérondif

On peut produire des paraphrases en remplaçant deux propositions liées avec la conjonction de coordination ET (exprimant la simultanéité) par une proposition comprenant un gérondif.

Dans la phrase complexe (58a), il y a deux propositions indépendantes : (1) *elle fait ses devoirs* ; (2) *elle écoute de la musique*. Elles sont liées par la conjonction de coordination *et* qui marque la simultanéité des actions de (1) et de (2). Dans la paraphrase en (58b), la première proposition n'a pas changé, alors que la deuxième proposition *elle écoute de la musique* a été « réduite » à un gérondif.

- (58) a. *Elle fait ses devoirs et elle écoute de la musique.*  
b. *Elle fait ses devoirs en écoutant de la musique.*

La règle de paraphrasage correspondante a la forme suivante :

Prop<sub>1</sub>-ET<sub>simult</sub>-Prop<sub>2</sub>  $\approx$  Prop<sub>1</sub>-V<sub>gérondif</sub>

### 1.3.4 Récapitulation : règles de paraphrasage de types variés

Nous avons présenté chaque type de règles de paraphrasage pour que l'apprenant comprenne mieux la typologie de paraphrases. Dans le discours, une seule phrase peut faire l'objet d'application de plusieurs opérations paraphrastiques. Avant de passer à la pratique de paraphrasage mettant en jeu tous les types de règles, il convient de faire un exercice qui récapitule l'information déjà présentée.

Activité 40 : Exercice, indentification du type d'opération paraphrastique					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Type d'activité : travail en paires</li> <li>• Méthode : application des connaissances métalinguistiques après l'enseignement direct et aux exercices de paraphrasage</li> <li>• Notions : opérations paraphrastiques de types variés</li> <li>• Objectifs :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) apprendre à repérer les types variés d'opérations paraphrastiques</li> <li>2) apprendre à utiliser le métalangage pour décrire les paraphrases</li> </ol> </li> </ul>					
<p><i>Consigne aux apprenants :</i></p> <p>Identifier les types d'opérations paraphrastiques effectuées pour produire des paraphrases (59a-l) pour la phrase de départ <i>Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant</i>. Classer toutes les paraphrases en types et sous-types selon les opérations paraphrastiques effectuées, en consultant le tableau ci-dessous. Ensuite discuter de votre décision avec votre partenaire. Pour vous aider, nous avons identifié <b>en gras</b> les éléments auxquels il faut faire attention pendant l'analyse.</p> <p>Opérations paraphrastiques :</p>					
Décomposition sémantique	Restructuration communicative	Substitution synonymique	Substitution converse	Passivisation	Restructuration
<p>(59) a. <i>Le professeur a <b>offert</b> un bon <b>conseil</b> à l'étudiant.</i></p> <p>b. <i>L'étudiant a <b>reçu</b> un bon <b>conseil</b> du professeur.</i></p> <p>c. <i><b>Le maître</b> a donné à <b>l'élève</b> un bon conseil.</i></p> <p>d. <i><b>L'homme qui enseigne</b> à l'étudiant lui a donné un bon conseil.</i></p> <p>e. <i>Un bon <b>conseil</b> a été donné à l'étudiant par le <b>professeur</b>.</i></p> <p>f. <i><b>Bon conseil</b> ? Ce professeur <b>en a donné un</b> à l'étudiant.</i></p> <p>g. <i>Le professeur a bien <b>conseillé</b> l'étudiant.</i></p> <p>h. <i><b>Les conseils du professeur ont été profitables</b> à l'étudiant.</i></p> <p>i. <i>Le professeur a donné à l'étudiant un conseil <b>judicieux</b>.</i></p> <p>j. <i>L'étudiant a <b>profité</b> d'un bon <b>conseil</b> de son professeur.</i></p> <p>k. <i><b>Le conseil que le professeur a donné</b> à l'étudiant était bon.</i></p> <p>l. <i><b>C'est un bon conseil que</b> le professeur a donné à l'étudiant.</i></p>					

*Réponses :*

a = substitution synonymique : *X donner un conseil à Y ~ X offrir un conseil à Y*

b = substitution converseive : *X donner un conseil à Y ~ Y recevoir un conseil de X*

c = deux substitutions synonymiques : *professeur ~ maître, étudiant ~ élève*

d = décomposition sémantique : *professeur ~ l'homme qui enseigne*

e = passivisation : *X a donné un bon conseil à Y ~ un conseil a été donné par X à Y*

f = restructuration communicative : *X a donné un bon conseil ~ bon conseil, X en a donné un*

g = substitution synonymique : *X a donné un conseil à Y ~ X a conseillé Y*

h = substitution converseive : *X a donné un bon conseil à Y ~ les conseils de Y à X sont profitables*

i = substitution synonymique : *bon conseil ~ conseil judicieux*

j = substitution converseive : *X donner un conseil à Y ~ Y profiter du conseil de X*

k = restructuration avec une relative : *X a donné un conseil ~ le conseil que X a donné*

l = restructuration communicative : *X a donné un bon conseil ~ c'est un bon conseil que X a donné*

Ici se terminent des activités d'enseignement direct et des exercices portant sur la production des paraphrases. La sous-section qui suit (1.4) contient des exercices basés sur l'analyse d'erreurs et la sous-section 1.5 propose des activités de paraphrasage intégrées à une tâche de production linguistique.

#### **1.4 Exercices basés sur l'analyse d'erreurs**

L'analyse d'erreurs renforce la compréhension des notions linguistiques étudiées et donne à l'étudiant la possibilité de s'appropriier le métalangage afin de décrire les notions liées à la paraphrase. L'analyse d'erreurs est souvent utilisée comme méthode didactique visant à sensibiliser l'apprenant aux diverses règles de la langue.<sup>59</sup>

Puisque la compréhension et la production de l'apprenant de L2 s'améliorent quand il fait une analyse explicite des faits linguistiques, nous proposons que les apprenants fassent les exercices qui suivent en paires afin de pouvoir discuter des problèmes langagiers.

---

<sup>59</sup> Par exemple, les apprenants du cours sur la lexicologie de Tremblay (2009) ont été invités à discuter des problèmes lexicaux.



### Activité 41 : Exercice, repérage et explication des problèmes lexicaux

- Type d'activité : travail en paires
- Notion : erreur lexicale
- Objectifs :
  - 1) apprendre à faire l'analyse des faits linguistiques
  - 2) apprendre à utiliser le métalangage pour décrire le lexique et le paraphrasage
  - 3) apprendre à mieux se servir d'un dictionnaire

#### Consigne aux apprenants :

Identifier l'opération paraphrastique mise en jeu et le type d'erreur dans les phrases (b) pour chaque paire de paraphrases données en (60-65). Corriger l'erreur. Utiliser les concepts lexicaux pour expliquer les problèmes identifiés.

#### Erreurs de dérivation sémantique

##### Erreur 1 :

- (60) a. *Julie **admire** énormément l'auteur de ce roman historique.* ~  
b. *L'auteur de ce roman historique est une **\*fascination** de Julie.*

##### Explication :

Dans la phrase (60b), la règle de paraphrasage utilisée est la substitution conversive avec l'utilisation d'un dérivé sémantique. Le dérivé sémantique en question est le nom pour désigner l'actant sémantique Y [admiration de l'individu X envers Y pour Z]. Il s'agit du mauvais choix du nom décrivant Y. La question qu'il faut se poser est *Comment appelle-t-on celui qu'on admire ?* L'expression visée ici c'est *l'idole*.

##### Erreur 2 :

- (61) a. *Natalie **analyse** correctement des phrases.* ~  
b. *Natalie **est** une bonne **\*analysateure** de phrases.*

##### Explication :

L'apprenant a voulu utiliser l'opération de substitution synonymique impliquant le nom pour X 'la personne qui analyse' en (61b), mais le nom pour désigner X n'existe pas en français. Le nom *analyste* désigne un spécialiste d'un type particulier d'analyse, comme *mathématicien analyste* ou *analyste financier*. Et le nom *analyseur* désigne un appareil pour effectuer des analyses, par exemple, *analyseur de sons*, *analyseur d'ondes*.

Une relation lexicale peut être récurrente en langue, mais les moyens pour exprimer cette relation particulière pour une lexie donnée peuvent faire défaut. Chaque langue possède un répertoire particulier de moyens d'expressions.

#### Erreurs de collocation

##### Erreur 3 :

- (62) a. *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.* ~  
b. *Marc **\*demande** beaucoup de **questions** au professeur de français.*

##### Explication :

Dans (62b) il s'agit de la règle de substitution synonymique avec l'utilisation d'une valeur différente pour le verbe support d'un nom. La valeur du verbe support est incorrecte ; il faut dire *poser* [des questions à quelqu'un]. L'apprenant qui a fait cette erreur a probablement utilisé *demander* sous l'influence de sa langue maternelle (anglais) parce qu'en anglais on dit : *ask a question* (litt. 'demander une question').

##### Erreur 4 :

- (63) a. *Le public a adoré cette pièce de théâtre. ~*  
 b. *Cette pièce de théâtre \*a donné de l'enthousiasme au public.*

*Explication :*

Dans (63b) on recourt à la substitution conversive avec l'utilisation d'un verbe support causatif. La valeur du verbe support est incorrecte. Il faut dire *soulever* [l'enthousiasme du public].

*Erreur 5 :*

- (64) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique. ~*  
 b. *Julie est une ?énorme admiratrice de l'auteur de ce roman.*

*Explication :*

Dans (64b) il s'agit de la substitution synonymique impliquant l'utilisation du verbe support *être* et du dérivé sémantique *admiratrice* qui désigne l'actant sémantique X 'celle qui admire'. L'apprenant a utilisé une mauvaise valeur pour exprimer le sens 'intense' auprès de la lexie ADMIRATRICE. Cette erreur peut s'expliquer par l'influence de l'anglais L1, où l'expression *huge fan* litt. 'énorme admirateur/trice' existe. L'expression visée ici est plutôt *fervente* <grande> [admiratrice].

*Erreur 6 :*

- (65) a. *Julie admire l'auteur de ce roman historique. ~*  
 b. *L'auteur de ce roman historique \*plaît Julie.*

*Explication :*

Dans (65b) il s'agit d'une substitution conversive. Le verbe *admirer* [X admire Y] est remplacé par son conversif approximatif *plaître* [Y plaît à X] qui exige l'utilisation de la préposition *à* pour introduire le nom. Autrement dit, le verbe *plaître* prend un complément d'objet indirect. C'est une erreur de régime. L'expression visée ici est [l'auteur de ce livre historique] *plaît à Julie*.

#### **Activité 42 : exercice, repérage et explication de problèmes syntaxiques**

*Consigne aux apprenants :*

Repérer des problèmes grammaticaux présents dans les phrases (66b) et (69b). Essayer d'utiliser les concepts étudiés pour expliquer l'erreur.

*Erreur 7 :*

- (66) a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant. ~*  
 b. *\*L'étudiant a été donné un bon conseil par le professeur.*

*Explication :*

La paraphrase en (66b) est produite par l'application incorrecte de l'opération de passivisation. Le locuteur a tenté d'utiliser la voix passive d'un type particulier, qui existe en anglais, mais qui n'existe pas en français.

- (67) a. *The teacher<sub>[X]</sub> gave a book<sub>[Y]</sub> to his student<sub>[Z]</sub>. ~*  
 b. *The student<sub>[Z]</sub> was given a book<sub>[Y]</sub> by his teacher<sub>[X]</sub>.*

Cette construction passive en anglais s'appelle *passif indirect*. Le rôle syntaxique des ac-

tants X, Y, Z de L change ; le troisième actant (Z), dont le rôle était « complément d'objet indirect » remplit dans la phrase d'arrivée le rôle de sujet et le premier actant (X) dont le rôle était « sujet » devient le complément d'agent.

Schématiquement, on peut présenter ce changement de façon suivante:

X	Y	Z
Sujet	Complément d'objet di- rect	Complément d'objet indirect

→

Z	Y	X
Sujet	Complément d'objet direct	Complément d'agent

En français il faut recourir à d'autres types de règles de paraphrasage. Dans le cas de la phrase (66a) répétée ici comme (68a), on peut utiliser la conversion lexicale *X donne un conseil à Y* ~ *Y reçoit un conseil de X* (68b).

- (68) a. *Le professeur a **donné** un bon **conseil** à l'étudiant.* ~  
 b. *L'étudiant a **reçu** un bon **conseil** de son professeur.*

*Erreur 8 :*

- (69) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.* ~  
 b. *\*L'auteur de ce roman historique, Julie admire énormément.*

*Explication :*

Dans (69b), il s'agit d'une application incorrecte de l'opération de restructuration communicative. Le locuteur a voulu mettre en relief un élément de la phrase. La question sous-jacente qu'on pourrait poser pour la phrase (69b) est *Et qu'en est-il de l'auteur de ce roman ?* Cette mise en relief entraîne les restructurations suivantes : le déplacement de l'élément focalisé au début de la phrase et la reprise pronominale de l'élément focalisé. L'erreur dans la paraphrase produite c'est l'omission du pronom CO<sup>dir</sup>, *le*. La phrase visée est : *L'auteur de ce roman historique, Julie l'admire énormément.*

### 1.5 Exercices de mise en contexte

Nous introduirons dans ce qui suit des activités exploitant plusieurs règles paraphrastiques simultanément. Nous proposons deux types d'exercices : (i) création d'une fiche lexicale et d'une fiche de paraphrasage et (ii) paraphrasage en tant qu'étape de rédaction d'un résumé.

### 1.5.1 Création d'une fiche lexicale et d'une fiche de paraphrasage

Le premier exercice, inspiré de Tremblay (2009), sert à exploiter des données lexicographiques pour créer des fiches lexicales qui seront ensuite utilisées dans la tâche de paraphrasage. L'apprenant doit trouver dans le dictionnaire *LAF* des valeurs de FL différentes pour décrire les liens lexicaux d'une lexie avec d'autres lexies de la langue. Cet exercice est particulièrement pertinent pour le public visé car les étudiants avancés du français L2 ont surtout besoin d'améliorer leur vocabulaire.

#### **Activité 43 : Conception et utilisation de fiches lexicales dans le paraphrasage**

- Type d'activité : travail individuel
- Notions : paraphrase, relation lexicale, famille lexicale
- Objectifs :
  - 1) apprendre à exploiter les données des dictionnaires
  - 2) produire des paraphrases en utilisant les règles de paraphrasage étudiées

*Consignes à l'enseignant :*

**Étape 1.** Demander aux apprenants de créer une fiche lexicale exploitant les liens collocationnels et dérivationnels contrôlés par la lexie ADMIRATION. Pour le faire, utiliser l'article ADMIRATION du *LAF* (p. 96).

Vérifier avec le groupe d'apprenants les données de la fiche lexicale. Les apprenants doivent compléter tous les champs avant de passer à l'étape 2.

*Illustration :* quelques relations lexicales de la lexie ADMIRATION

'admiration de l'individu X devant Y pour Z'

Synonymes de L : *émerveillement, adoration, enthousiasme, ravissement*

Antonymes de L : *aversion, mépris*

Terme générique pour L : *sentiment d'admiration*

Nom pour X : *admirateur de, fan fan*

Nom pour Y : *objet [d'amiration]*

Nom pour Z : *source [d'amiration], objet de (ART) admiration*

X éprouve de l'admiration devant Y (= verbe) : *X admire Y*

[Y] être l'objet de l'A. de X : *faire l'admiration de N<sub>x</sub>, être l'objet de ART admiration*

**Étape 2.** Demander aux apprenants de produire pour une phrase donnée autant de paraphrases lexico-syntaxiques qu'ils peuvent en se servant de leur fiche lexicale complétée et des règles de paraphrasage étudiées. Noter ces phrases dans la partie « paraphrases lexico-syntaxiques » de la fiche de paraphrasage proposée. Les apprenants peuvent s'aider du tableau sommaire des règles de paraphrasage (Annexe K) et de la typologie d'opérations paraphrastiques (Annexe J).

La fiche de paraphrasage contient quatre champs : paraphrases lexico-syntaxiques, paraphrases sémantiques, paraphrases syntaxiques et paraphrases avec différents types

d'opérations paraphrastiques. Nous proposons cette fiche en deux variantes : une est destinée aux apprenants et l'autre – au professeur. Les deux fiches se trouvent dans l'Annexe L.

*Illustration* : les apprenants sont censés produire des paraphrases aussi variées que possibles. Nous proposons quelques exemples avec des substitutions synonymiques et des substitutions conversives :

**Paraphrases lexico-syntaxiques :**

*Julie apprécie beaucoup l'auteur de ce roman historique.*

*Julie adore l'auteur de ce roman historique.*

*Julie éprouve un sentiment d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.*

*Julie a une admiration sans bornes pour l'auteur de ce roman historique.*

*Julie est une grande admiratrice de l'auteur de ce roman historique.*

*Julie est en admiration devant l'auteur de ce roman historique.*

*Pour Julie, l'auteur de ce roman historique est tout simplement admirable.*

*L'auteur de ce roman historique est une grande source d'admiration pour Julie.*

*L'auteur de ce roman historique fait l'admiration de Julie.*

**Étape 3.** Demander aux apprenants d'ajouter des paraphrases sémantiques, syntaxiques et des paraphrases mettant en jeu plusieurs règles de paraphrasage dans les champs indiqués de la fiche de paraphrasage.

*Illustration* :

**Paraphrases sémantiques :**

*Julie admire énormément l'auteur de ce roman à contenu historique <roman contenant des faits historiques, roman portant sur l'histoire>.*

*L'auteur de ce roman historique, Julie l'admire énormément.*

**Paraphrases syntaxiques :**

*L'auteur que Julie admire énormément a écrit ce roman historique.*

*Exemples des paraphrases obtenues par opérations paraphrastiques variées :*

*L'admiration qu'a Julie pour l'auteur de ce roman est sans bornes.*

*Julie est une grande admiratrice de celui qui a écrit ce roman portant sur l'histoire.*

*L'auteur de cette œuvre littéraire à caractère historique fait naître chez Julie un sentiment d'admiration.*

### 1.5.2 Paraphrasage dans la tâche de résumé

Le deuxième exercice que nous proposons est le paraphrasage en tant que moyen de préparation d'un résumé. Après avoir dégagé les idées-clés d'un texte, les apprenants sont censés les reformuler en leurs propres mots et ensuite utiliser les paraphrases obtenues pour rédiger le résumé. Cette phase dans la préparation d'un résumé (ou d'un compte rendu) nous semble nécessaire, car la reformulation assure un certain détachement du

texte de départ ; les phrases du résumé ne seront pas recopiées directement du texte source.

#### **Activité 44 : Production de paraphrases en tant qu'étape de la tâche du résumé**

- Type d'activité : travail individuel suivi du travail en paires
- Notions : paraphrase, opérations paraphrastiques, résumé du texte
- Objectif : apprendre à utiliser les paraphrases dans la rédaction d'un résumé

La fiche pour cette tâche contient le texte initial, les paraphrases (deux pour chaque phrase du texte), ainsi que deux variantes du résumé. Cette fiche se trouve à l'Annexe M. Nous ne présentons ici qu'un extrait de cette fiche.

*Consignes aux apprenants :*

**Étape 1 :** Lire attentivement le texte, lui donner un titre et le diviser en paragraphes. Donner un titre à chaque paragraphe. Dégager les idées-clés de chaque paragraphe et les inscrire dans l'ordre de leur apparition dans la colonne de gauche du tableau proposé.

*Illustration :*

Titre du paragraphe : Nouveau système pour téléphones mobiles Windows 8.

Les idées-clés sont mises en surbrillance.

**Paragraphe 2 :** « Si vous avez déjà vu *Windows 8* (...), vous avez probablement remarqué qu'il ressemble beaucoup à *Windows Phone* », a expliqué lors d'une conférence de présentation à San Francisco Joe Belfiore, l'un des responsables des programmes pour mobiles de Microsoft. « Avec *Windows Phone 8*, la ressemblance va au-delà de l'apparence : nous avons basé la prochaine version de *Windows Phone* sur le cœur en béton de la technologie de *Windows 8*. Cela signifie que *Windows Phone* et son grand frère auront en commun les systèmes de réseau, sécurité, médias, navigateurs et dossiers. Cela se traduit par une meilleure performance, plus de fonctionnalités, et de nouvelles occasions pour les développeurs d'applications et les fabricants de matériels pour innover plus vite », assure M. Belfiore.]

**Étape 2.** Reformulez les phrases exprimant les idées-clés. Servez-vous du Tableau sommaire des règles de paraphrasage (Annexe K) et exploitez les données du dictionnaire *Antidote* (champs définition, synonymes, antonymes, famille, cooccurrences).

*Illustration :*

**Idée-clé 1:** Le nouveau système d'exploitation pour téléphones mobiles, *Windows Phone 8* ressemble beaucoup au système *Windows* pour ordinateurs.

**Paraphrases :**

**P1 :** La nouvelle version *Windows Phone 8* présente une forte ressemblance <s'apparente de près au> avec le système *Windows* pour ordinateurs. **P2 :** La ressemblance entre le nouveau *Windows Phone 8* pour téléphones cellulaires et *Windows 8* pour ordinateurs est évidente.

**Idée-clé 2:** Cela se traduit par une meilleure performance.

**Paraphrases :**

**P1 :** Cela signifie que la performance du système s'améliore. **P2 :** Il en résulte une meilleure performance du système. **P3 :** Cela accroît la performance du système.

**Étape 3 :** À partir des paraphrases obtenues, rédiger votre résumé. Ne pas oublier d'utiliser des connecteurs textuels pour enchaîner les idées d'une façon logique.

*Illustration :*

**Variante 1 :** *Le nouveau système d'exploitation pour mobiles Windows Phone 8 présente une forte ressemblance avec celui pour ordinateurs, ce qui assure sa performance.*

**Variante 2 :** *La ressemblance entre le nouveau Windows Phone 8 pour téléphones cellulaires et Windows 8 pour ordinateurs est évidente ; il en résulte une performance accrue.*

**Étape 4 :** Comparer vos paraphrases avec celles de votre partenaire et identifier les types de paraphrases produites. Comparer votre résumé avec celui de votre partenaire. Sont-ils différents ? Le comparer avec le texte de départ. Vérifier que les parties entières du texte ne soient pas recopiées.

## **2 NOTRE CONTRIBUTION À LA DIDACTIQUE DE LA PARAPHRASE**

Dans cette sous-section nous résumons notre contribution à la didactique de la paraphrase.

1. Nous avons adopté une approche explicite et structurée de l'enseignement et avons appliqué des connaissances théoriques de la TST sur la paraphrase à l'enseignement du français dans le contexte d'une L2.
2. Nous avons établi une liste de concepts préalables (n=32) et une liste de nouveaux concepts à enseigner (n=25).
3. Pour les 25 nouveaux concepts (*paraphrase, opération paraphrastique, règle de paraphrasage, substitution, décomposition sémantique, focalisation* etc.), nous avons proposé des définitions « allégées ». La liste de nos définitions se trouve à l'Annexe I.
4. Nous avons conçu 44 activités pégagogiques centrées sur la paraphrase dont 20 sont des activités d'enseignement direct de nouveaux concepts et de règles de paraphrasage. Les 24 autres activités sont des exercices d'application des connaissances sur la paraphrase, parmi lesquels plusieurs portent directement sur la production de paraphrases. Nous avons aussi présenté 4 activités de rappel des notions-clés préalables (*actant séman-*

*tique, formule actancielle, conversion, thème, rhème, collocation, patron de collocation, etc.*).

5. Nous avons choisi les règles de paraphrasage à enseigner et nous avons didactisé des règles de paraphrasage sémantiques (n=3), lexico-syntaxiques (n=16) et syntaxiques (n=4). La liste des règles didactisées se trouve à l'Annexe K. Pour didactiser les règles de paraphrasage, nous nous sommes servie du langage naturel et du langage formel « allégé ». Nous nous sommes basée sur les travaux antérieurs de didactisation des formalismes de la TST, en essayant d'utiliser les concepts que les apprenants connaissent (verbe, adjectif, adverbe, nom, sujet, complément d'objet direct, complément d'agent, verbe support, collocatif, base) afin d'alléger la présentation.

6. Nous avons proposé non seulement des exercices de paraphrasage ponctuels, mais aussi des activités de mise en contexte, où la production de paraphrases constitue une étape d'une tâche plus étendue.

Nous avons contribué à la didactique de la paraphrase de deux façons. Premièrement, nous avons présenté d'une façon structurée des connaissances sur la paraphrase, en nous basant sur les acquis théoriques de la TST. En gardant en vue la langue maternelle de notre apprenant (l'anglais), nous nous sommes servie de l'analyse contrastive visant à rendre l'apprenant conscient des similitudes et des différences entre les deux langues.

Deuxièmement, nous avons proposé plusieurs modèles d'exercices de paraphrasage, ainsi que des modèles d'activités de mise en contexte. Ces modèles pourraient être utilisés par les enseignants abordant le sujet de la paraphrase pendant leurs cours.

Pour aller plus loin, les explications et les activités que nous avons élaborées pourraient faire partie d'un cours universitaire sur la paraphrase pour les apprenants



avancés du français langue seconde. Un tel cours comprendrait le support pour l'enseignant (guide d'enseignant), le support visuel pour le cours (par exemple, des diaporamas PowerPoint) et des fiches de devoirs avec les corrigés.

Remarquons encore une fois que la maîtrise de plusieurs concepts-clés par l'apprenant est nécessaires pour aborder le sujet de la paraphrase ; l'étudiant est censé donc les maîtriser préalablement. Pour cette raison, nous ne pouvons que souligner le besoin de renforcement des connaissances métalinguistiques en matière de lexicologie chez l'apprenant avancé d'une L2.

La dernière remarque concerne l'utilisation pratique de nos outils d'enseignement de la paraphrase, dont l'efficacité reste à vérifier auprès des apprenants. Cette tâche, qui va au-delà des objectifs de cette thèse, pourrait s'effectuer à l'avenir.

## CHAPITRE 7 CONCLUSION

### 1 RAPPEL DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

À l'origine de cette recherche il y a le besoin d'améliorer la compétence paraphrastique d'un apprenant avancé de français langue seconde. Cet apprenant se caractérise par des connaissances grammaticales assez poussées, mais il a encore de la difficulté à reformuler son discours. Pour aider l'apprenant à améliorer la compétence paraphrastique, il faut d'abord définir ses besoins ; autrement dit, il faut s'informer sur sa capacité de paraphraser. D'où la nécessité d'avoir des outils appropriés pour évaluer la compétence paraphrastique. Le premier objectif de la thèse était de :

- 1. Élaborer une méthodologie pour évaluer la compétence paraphrastique de l'apprenant avancé de français L2.**

Après avoir recueilli de l'information sur les difficultés particulières des apprenants avancés, il convient de proposer une méthodologie d'enseignement du paraphrasage. Cet enseignement doit être systématique, explicite et structuré et doit se baser sur les acquis d'une théorie linguistique, dans laquelle le phénomène de la paraphrase est décrit exhaustivement. Les outils formels de la linguistique théorique ne sont pas accessibles au grand public, étant donné leur haut niveau d'abstraction. Pour cette raison, il faut transférer le savoir théorique dans le domaine d'enseignement. Le deuxième objectif fixé était de :

- 2. Proposer une méthode d'enseignement de la paraphrase qui soit structurée, explicite et qui se base sur des formalismes linguistiques allégés de la Théorie linguistique Sens-Texte.**

Pour chacun de ces deux objectifs, nous examinerons, dans la section 2, les résultats obtenus, leur contribution à l'avancement des connaissances et les limites de la recherche.

Enfin, à la section 3, nous nous arrêterons sur les perspectives de recherches qui pourraient continuer le travail entrepris dans cette thèse.

## **2 RÉSULTATS**

### **2.1 Évaluation de la compétence paraphrastique**

#### **1. Test de paraphrasage**

Nous avons conçu un test de paraphrasage et l'avons administré à des locuteurs natifs et non natifs du français. Après avoir élaboré notre méthodologie d'analyse des paraphrases, qui prenait en compte la préservation du lien paraphrastique, les opérations paraphrastiques effectuées, la diversité lexicale et la correction formelle des paraphrases, nous avons établi des différences statistiquement significatives entre les apprenants L2 et les locuteurs natifs. Nous avons pu établir les caractéristiques suivantes de l'apprenant L2 avancé quant à la compétence paraphrastique :

1. Il produit tous les types de paraphrases, en éprouvant des difficultés avec certains types d'opérations paraphrastiques. Plus précisément, il a des lacunes dans la production des paraphrases sémantiques et surtout dans la production des paraphrases lexico-syntaxiques. Il n'est pas significativement différent du locuteur natif par rapport à la production des paraphrases extralinguistiques et syntaxiques.
2. Dans une tâche de paraphrasage, l'apprenant de français produit deux fois plus de phrases sémantiquement non équivalentes qu'un locuteur natif.
3. Il produit un pourcentage élevé de paraphrases défectueuses, en commettant des erreurs. Les erreurs lexicales sont deux fois plus fréquentes que les erreurs syntaxiques. Parmi les erreurs lexicales, celles de collocations sont très fréquentes.
4. La diversité de ses moyens paraphrastiques est inférieure à celle du locuteur natif. Cela concerne surtout les moyens lexicaux.

5. La sophistication lexicale de ses paraphrases est inférieure à celle du locuteur natif ; il utilise moins de lexies peu fréquentes (en dehors des deux premiers milliers des mots les plus fréquents) qu'un locuteur natif.
6. L'apprenant n'a pas suivi de formation explicite sur la paraphrase.
7. Il estime que paraphraser est difficile, qu'apprendre à paraphraser est utile et il voudrait apprendre davantage sur les stratégies de paraphrasage.

## **2. Définition de la compétence paraphrastique**

Nous avons proposé la définition suivante de la compétence paraphrastique.

*Nous appelons compétence paraphrastique d'un locuteur l'ensemble des connaissances et des habilités qui lui permettent de produire et d'utiliser efficacement dans le discours, dans différents contextes de communication linguistique, des paraphrases de types variés et d'un haut niveau de correction.*

Celui qui a une bonne compétence paraphrastique est capable de se servir d'un vaste répertoire de substitutions lexicales et lexico-syntaxiques complexes, ainsi que d'effectuer des opérations syntaxiques et sémantiques de paraphrasage dont le résultat sont des paraphrases correctes du point de vue grammatical et stylistique.

## **3. Critères d'évaluation de la compétence paraphrastique**

Nous avons identifié les critères selon lesquels un apprenant L2 peut être classé à un niveau donné de la compétence paraphrastique. Ces critères sont :

1. *Niveau de correction* (proportion de paraphrases grammaticalement et stylistiquement correctes dans l'ensemble des paraphrases produites)
2. *Utilisation des opérations lexico-syntaxiques de paraphrasage*
3. *Utilisation des opérations sémantiques de paraphrasage*
4. *Utilisation des opérations syntaxiques de paraphrasage*

#### **4. Niveaux de compétence paraphrastique**

Nous avons établi quatre niveaux de compétence paraphrastique que nous avons nommés *élémentaire, intermédiaire, avancé et supérieur*. Des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour chaque niveau de compétence paraphrastique ont été proposés. Un descriptif qualitatif contient l'information sur des types particuliers d'opérations paraphrastiques qu'un apprenant est censé savoir, sur la fréquence des lexies qu'il utilise (dans les substitutions) et sur des types attendus d'erreurs linguistiques.

Enfin, nous avons comparé nos niveaux de compétence paraphrastique avec les niveaux de compétences langagières du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le niveau 1 (élémentaire) de compétence paraphrastique correspondrait au niveau B1 du CECR, le niveau 2 (intermédiaire) – au niveau B2, le niveau 3 (avancé) – au niveau C1, tandis que le niveau 4 (supérieur) – au niveau C2.

#### **Apports à l'avancement des connaissances :**

- **Caractérisation de la notion de compétence paraphrastique**

Nous avons contribué à la définition de la notion de compétence paraphrastique, en examinant ses composantes. Après avoir noté les connaissances linguistiques et extralinguistiques préalables à la production des paraphrases, nous avons décrit les habilités spécifiques nécessaires pour le paraphrasage en nous basant sur trois critères : (i) la préservation du lien paraphrastique, (ii) la variabilité de moyens linguistiques mis en jeu et (iii) l'usage des paraphrases en contexte.

- **Critères quantitatifs et qualitatifs permettant d'établir des niveaux de compétence paraphrastique**

Nous avons proposé une méthodologie d'évaluation de la compétence paraphrastique. Ayant défini quatre niveaux de compétence paraphrastique et leurs descriptifs quantitatifs

et qualitatifs, nous avons contribué au domaine d'évaluation de la compétence paraphrastique, en particulier, et de la compétence langagière, en général. Il est maintenant possible, après avoir administré notre test de paraphrasage à un apprenant, de le placer à un des niveaux de compétence paraphrastique. Il est possible de cibler ses lacunes spécifiques et de travailler à l'amélioration de sa capacité à paraphraser.

## **2.2 Didactique de la paraphrase**

### **1. Identification des concepts préalables et des concepts à enseigner**

Nous avons déterminé les concepts préalables (n=32) et les nouveaux concepts à enseigner (n=25) liés à la paraphrase.

### **2. Définitions des concepts**

Des définitions allégées pour les 25 concepts à introduire ont été proposées. Nous avons conçu quatre activités de rappel de concepts-clés préalables que nous avons jugés indispensables pour l'explication des règles de paraphrasage.

### **3. Règles de paraphrasage allégées**

Nous avons proposé une typologie simplifiée des paraphrases décrites dans la Théorie linguistique Sens-Texte. Puisque les résultats d'évaluation de la compétence paraphrastique ont montré des faiblesses en ce qui concerne les connaissances des relations lexicales chez l'apprenant avancé, nous nous sommes concentrée sur la didactisation des règles de paraphrasage lexico-syntaxiques, qui exploitent les relations lexicales. Nous avons didactisé 16 règles lexico-syntaxiques décrivant des substitutions synonymiques, conversives, dérivatives et antonymiques. Les règles ont été décrites en utilisant le langage naturel et le langage formel « allégé ». Nous avons présenté trois règles de paraphrasage sémantiques et quatre règles syntaxiques.

#### **4. Exercices de paraphrasage**

Nous avons conçu 44 activités pédagogiques dont 20 sont des activités d'enseignement direct de nouveaux concepts et de règles de paraphrasage et 24 sont des exercices de mise en application des connaissances sur la paraphrase. Les 24 exercices que nous avons conçus sont de cinq types :

1. exercices portant sur le concept de paraphrase
2. exercices portant sur les concepts reliés à la production des paraphrases
3. exercices portant sur les règles de paraphrasage
4. exercices portant sur l'analyse des erreurs fréquentes d'apprenants anglophones du français L2
5. exercices d'utilisation des paraphrases en contexte de production écrite

#### **Apport à l'avancement des connaissances :**

##### **Démarche pour la didactique de la paraphrase**

Nous avons ébauché une méthode structurée d'enseignement de la paraphrase, en nous basant sur :

- (i) une sélection et définition de concepts-clés
- (ii) une didactisation des règles de paraphrasage de la Théorie Sens-Texte
- (iii) des exercices de paraphrasage que nous avons développés.

Le résultat du travail réalisé peut servir d'appui à l'élaboration d'un cours universitaire sur la paraphrase destiné aux apprenants avancés du français L2. La démarche pédagogique préconisée, le contenu proposé et sa structuration représentent une source de référence pour les enseignants.

### **3 LIMITES DE L'ÉTUDE ET RECHERCHES FUTURES**

#### **3.1 Évaluation de la compétence paraphrastique**

##### **Méthodologie**

Quoique la méthodologie d'évaluation de la compétence paraphrastique semble efficace pour placer la plupart des participants de notre étude aux niveaux 1-4 de la compétence paraphrastique, il y a eu quelques cas de placement inattendus. Par exemple, comme il a été expliqué (cf. p. 192-194), tout en proposant des phrases correctes, deux locuteurs natifs et deux locuteurs non natifs ont surutilisé des opérations syntaxiques et n'ont pas effectué assez d'opérations sémantiques et lexico-syntaxiques, si bien qu'ils ont été placés au niveau *élémentaire* de la compétence paraphrastique. Un test supplémentaire vérifiant a) l'aptitude à utiliser les substitutions lexico-syntaxiques et b) la maîtrise du concept d'équivalence paraphrastique devrait être administré pour mieux définir le niveau de compétence paraphrastique de tels locuteurs.

##### **Recherches futures possibles**

Nous pensons que l'évaluation de la compétence paraphrastique proposée ouvre la voie à un certain nombre de recherches.

- **L'examen de l'exactitude du lien paraphrastique**

Vu la complexité du sujet, nous avons dû nous limiter dans cette étude aux aspects de la compétence paraphrastique que nous avons jugés les plus pertinents (cf. Ch.-3, 2.1.2 : 87-88). Le champ d'études pourrait être élargi si on décrivait quelques autres aspects de la compétence paraphrastique, notamment l'exactitude du lien paraphrastique. L'étude sur les quasi-synonymes dans les paraphrases pourrait nous renseigner davantage sur l'usage des paraphrases approximatives par les locuteurs.



- **L'influence de la compétence paraphrastique en L1 sur la compétence paraphrastique en L2**

Comment la compétence paraphrastique en L1 influence-t-elle celle en L2 ? Nous avançons l'hypothèse que le transfert des règles de paraphrasage entre L1 et L2 existe. Pour la vérifier, il serait intéressant de comparer la compétence paraphrastique des mêmes personnes en leur L1 et en leur L2 et ceci à différents niveaux d'apprentissage d'une L2.

- **Étude de la correspondance entre les niveaux de CP établis et les niveaux de compétences langagières du CECR**

Nous avons effectué une comparaison préliminaire des niveaux de compétence paraphrastique avec l'échelle des compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (cf. Ch.-4, 2.2.3.4). Il faudrait cependant réaliser une étude empirique dont le but serait d'établir de façon définitive cette correspondance. Pour le faire, on pourrait, par exemple, faire passer notre test de paraphrasage et le test DALF aux mêmes participants et ensuite comparer leur placement aux niveaux de CP et aux niveaux de compétence langagière du CECR.

### **3.2 Didactique de la paraphrase**

#### **Efficacité de la didactisation**

La portée de notre méthode d'enseignement de la paraphrase reste à valider auprès des apprenants. S'agit-il d'une didactisation efficace ? Quel est le niveau de difficulté des activités proposées ? Sont-elles trop compliquées ? Ce sont des questions auxquelles nous ne pouvons pas répondre en ce moment.

## **Éventuelle évolution future**

- **Didactisation des règles sémantiques et syntaxiques**

Les règles de paraphrasage sémantiques et syntaxiques n'ont été introduites que d'une façon ponctuelle. Seules les règles sémantiques de paraphrasage impliquant le changement communicatif et les règles de décomposition sémantique ont été traitées. D'autres types de règles de paraphrasage sémantiques, telles que les retraits et les ajouts sémantiques, les substitutions sémantiques et les inférences sémantiques devraient être expliquées. De plus, sachant qu'un apprenant avancé a des difficultés à utiliser des constructions syntaxiques complexes, telles que les structures multipropositionnelles, intégrées et elliptiques, on devrait enseigner des règles syntaxiques impliquant l'usage de ces structures. Rendre ces règles disponibles aux apprenants et aux enseignants pourrait constituer un projet de recherche qui contribuerait à la didactique de la paraphrase.

- **Mise au point d'un module didactique sur la paraphrase**

Il serait intéressant de développer un module didactique complet portant sur la paraphrase qui inclurait plusieurs ressources, telles qu'un guide de l'enseignant avec des consignes détaillées sur les séquences d'enseignement, des diaporamas PowerPoint, des exercices de paraphrasage et de mise en contexte, des devoirs formatifs avec leurs corrigés, etc.

Nous espérons avoir contribué à une meilleure compréhension de la notion de compétence paraphrastique et à l'évaluation de celle-ci, ainsi qu'à la didactique de la paraphrase en français langue seconde.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, D. 2008. Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle des apprenants adultes avancés en français langue seconde. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Anctil, D. 2005. Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Ancil, D. 2010. L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ballard, M. 2004. La théorisation comme structuration de l'action du traducteur. *La linguistique*, 1(40) : 51-66.
- Baker, L., Bleuzé R., Border, L., Grace, C., Owen, J. & Williams-Gascon, A. 2001. *Collage : révision de grammaire*. 5<sup>e</sup> éd. Boston : McGraw Hill.
- Barry, E. 2006. Can paraphrasing help students define plagiarism? *College Student Journal* 40(2): 377-387.
- Bartning, I. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère – Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancé. *AILE* 9 : 9-50.
- Bartning, I. & Kirchmeyer, N. 2003. Le développement de la compétence textuelle à travers les stages acquisitionnels en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 19 : 9-39.
- Bartning, I. & Schlyter, S. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies* 14: 281-299.
- Blanche-Benveniste, C. 1990. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : CNRS.
- Bogaards, P. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.
- Bogaards, P. 2000. Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: The Case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics* 21(4): 490-516.
- Bolly, C. 2011. *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bern : Peter Lang.

- Bonnard, H. & Arveiller, R. 1982. *Exercices de langue française*. Paris : Éditions Magnard.
- Boxus, M.-A. 2006. Considérations sur les constructions pseudo-clivées en français, portugais et anglais. *Revista da Faculdade de Letras- Línguas e Literaturas*, II (XXIII) : 433-460.
- Brien, R. 1997. *Science cognitive et formation*. 3<sup>e</sup> éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, J. D. 1980. Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *The Modern Language Journal* 64: 311-317.
- Cavalla, C. 2008. Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. In *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, sous la dir. de O. Bertrand & I. Schaffner, 93-104. Palaiseau : Les Éditions de l'École Polytechnique.
- Charnet, C. & Robin-Nipi, J. 1997. *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*. Paris : Hachette F.L.E.
- Cobb, T. & Horst, M. 2004. Is there room for an AWL in French? In *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing*, sous la dir. de P. Bogaards & B. Laufer, 15-38. Amsterdam: John Benjamins.
- Cohen, A. 1983. Reformulating second-language compositions: A potential source of input for the learner. Texte de communication présentée au Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Toronto.
- Cohen, A. 1989. Reformulation: A technique for providing advanced feedback in writing. *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers* 11(2): 1-9.
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2<sup>nd</sup> ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, O. & Tea, E. 2011. Compétences plurilingues et métalinguistiques dans l'apprentissage des noms dérivés en italien langue étrangère dans un forum en ligne. In *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne) 201*, sous la dir. de C. Dejean, F.Mangenot, T.Soubrié, 2-16. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Daunay, B. 2002. *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.
- Daunay, B. 2004. Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui* 1(144) : 25-32.

- Dejy-Blakeley, S. & Rosiensi-Pellerin, S. 1999. *Voyage au bout de l'écrit - De l'exploitation à la production de textes*. 2<sup>e</sup> éd. Toronto : Éditions du Gref.
- DeKeyser, R. 1997. Beyond Explicit Rule Learning. Automating Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition* 19(2): 195-221.
- Delatour Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Mattlé-Yaganeh, A. Teyssier, B. 1996. *Grammaire du français : 350 exercices, niveau moyen*. Paris : Hachette FLE.
- Dewaele, J.-M. 1992. L'omission de *ne* dans deux styles oraux d'interlangue française. *Interface. Journal of Applied Linguistics* 7(1) : 3-17.
- Doyle, S. 2011. Pour une approche sémantique de l'enseignement de la morphologie flexionnelle verbale française aux apprenants anglophones adultes. Mémoire de maîtrise, Université Dalhousie.
- Ellis, N. 1997. Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-Class, and Meaning. In *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, sous la dir. de N. Schmitt & M. McCarthy, 122-139. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. 2008. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and limited L2 endstate. In *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, sous la dir. de P. Robinson, & N. Ellis, 372-405. New York: Routledge.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, H. Philip, & H. Reinders. 2009. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Erlam, R., Philip, J. & Elder, C. 2009. Exploring the Explicit Knowledge of TESOL Teacher Trainees: Implications for Focus on Form in the Classroom. In *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching*, sous la dir. de R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Rosemary, J. Philip & H. Reinders, 216-237. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Favroud, A., Morrison, L. & Penrod, L. 2008. *Mise en pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite*. 5<sup>e</sup> éd. Toronto : Pearson.

- Fuchs, C. 1980. *Paraphrase et théorie du langage. Contribution à une histoire des théories linguistiques contemporaines et à la construction d'une théorie énonciative de la paraphrase*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris VII.
- Fuchs C. 1982. *La Paraphrase*. Paris : PUF.
- Fuchs, C. 1994. *Paraphrase et énonciation*. Paris : Éditions Ophrys.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Gentillhomme, Y. 1992. Panorama sur le Dictionnaire Explicatif et Combinatoire : retombées pédagogiques. In *DEC III*. Mel'čuk *et al.*, 95-120. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Gerolimich, S., Martinot, C. & De Goia, M. 2010. Reformulations définitives spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans. In *Autour de la définition*, 11.  
[http://publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=149](http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=149), consulté le 28/03/2011.
- Gerver, D., Longley, P., Long, J., & Lambert, S. 1984. Selecting Trainee Conference Interpreters. *Journal of Occupational Psychology* 57: 17-31.
- Granger, S. & Monfort, G. 1994. La description de la compétence lexicale en langue Etrangère : perspectives méthodologiques. *AILE* 3 : 55-75.
- Granger, S. 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing ; Collocations and formulae. In *Phraseology : Theory, Analysis, and Applications*, sous la dir. de A.P. Cowie, 145-160. Oxford: Clarendon Press.
- Greidanus, T., Bogaards, P., van der Linden, E., Nienhuis, L. & Wolf, T. 2004. The Construction and Validation of a Deep Word Knowledge Test for Advanced Learners of French. In *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, sous la dir. de P. Bogaards & B. Laufer, 191-208. Amsterdam: John Benjamins.
- Grossman, F. & Calaque, E. 2000. Présentation. In *Enseignement/Apprentissage du lexique* Lidil, 21, sous la dir. de F. Grossman & E. Calaque, 5-15. Grenoble : Université Stendhal.
- Hamel, M.-J. & Milićević, J. 2007. Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée* 10(1) : 25-45.

- Harley, B & Swain, M. 1984. The interlanguage of immersion and its implications for second language teaching. In *Interlanguage*, sous la dir. de A. Davies, C. Cramer & A. Howatt, 291-311. Edinburg: Edinburg University Press.
- Hashamdar, M. 2010. Rationality and Rational Learner in Second Language Acquisition. *European Journal of Scientific research* 41(4): 482-489.
- Hedge, T. 1988. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Henriksen, B. 1999. Three Dimensions of Vocabulary Development. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 303-317.
- Hill, J., Lewis, M. & Lewis, M. 2000. Classroom strategies, activities and exercises. In *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, sous la dir. de M. Lewis, 88-118. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Hoar, N. 1977. A Developmental Study of Paraphrase Capability in Language Disordered and Normally Developing Children. Thèse de doctorat, Boston University School of Education.
- Howarth, P. 1998. The phraseology of learner's academic writing. In *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*, sous la dir. de A.P. Cowie, 161-186. Oxford: Oxford University Press.
- Hsia, S. 1991. Grammaticality judgments, paraphrase and reading comprehension: evidence from European, Latin American, Japanese and Korean ESL learners. *Perspectives* 3: 81-96.
- Hulstijn, J. 2005. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning. In *Studies in second language acquisition* 27, sous la dir. de R. Ellis, 129-140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ishikawa, F. 2009. La description des apprenants dans et par les activités de reformulation par l'enseignant en classe de langue. In *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, sous la dir. de M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard, 241-251. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Jaglinska A. 2006. Idiomaticity in learner language: A study of the use of prefabs in the writing of Polish advanced EFL learners. Thèse de doctorat, Université de Marie Curie-Skodowska, Lublin.
- Jiang, N. 2004. Semantic Transfer and Development in Adult L2 Vocabulary Acquisition. In *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition, and Testing*, sous la dir. de P. Bogaards & B. Laufer, 101-126. Amsterdam: John Benjamins.

- Jones, G. 2001. Compiling French word frequency list for the VAT: A feasibility study. En-ligne. Consulté le 23 juillet 2012.  
[http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/F\\_webfreqs/glynn\\_jones.html](http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/F_webfreqs/glynn_jones.html).
- Kahane, S. 2001. Grammaires de dépendance formelles et Théorie Sens-Texte, tutoriel. *Actes TALN 2*: 17-76.
- Kahane, S. 2003. The Meaning-Text Theory. In *Dependency and Valency. An International Handbook of Contemporary Research*, vol. 1, sous la dir. de V. Agel et al., 546-570. Berlin/New York: De Gruyter.
- Katz, S. & Blyth, C. 2007. *Teaching French Grammar in Context*. New Haven /London: Yale University Press.
- Keck, C. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 15: 261-278.
- Kinney, P. & Gray, C. D. 2008. *SPSS 15 made simple*. New York: Psychology Press.
- Kourouka-Mitsika, H. 2010. *Enseignement/Apprentissage de la complexité syntaxique en français langue étrangère : une perspective linguistique et didactique en formation d'adultes*. Thèse de doctorat, Université Paris-Descartes.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kupferberg, I. 1999. The Cognitive Turn of Contrastive Analysis : Empirical Evidence. *Language Awareness* 8(3): 210-222.
- Kupferberg, I. & Olshtina, E. 1996. Explicit Contrastive Instruction Facilitates the Acquisition of Difficult L2 Forms. *Language Awareness* 5(3-4): 149-165.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lambert, M. 1997. Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *AILE* 4 : 81-108.
- Laniel, D. 2005. Le vocabulaire en français langue seconde : de 'parent pauvre' de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur. *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde* 25(2) : 73-100.
- Lapkin, Sh., Swain, M. & Smith, M. 2002. Reformulation and the Learning of French Pronominal Verbs in a Canadian French Immersion Context. *The Modern Language Journal* 86 (4): 485-507.



- Laurier, M. (dir). 2002. Standards linguistiques canadiens 2002. Ministère Citoyenneté et Immigration Canada. Consulté le 28 mars 2011.  
[http://www.language.ca/pdfs/SLC\\_2002\\_final.pdf](http://www.language.ca/pdfs/SLC_2002_final.pdf)
- Le Bel, E. 1997. La paraphrase dans la pratique et l'enseignement de la traduction. *Revisita complutense de estudios franceses* 11 : 491-502.
- Le Cunff, C. 2009. Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. In *Pragmatique de la reformulation : types de discours, interactions didactiques*, sous la dir. de M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard, 203-220. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lefrançois, P. 2001. Le point sur les transferts en écriture en langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes* 58 (2) : 223-245.
- Leśnewska, J. 2006. Is Cross-Linguistic Influence a Factor in Advanced EFL Learners' Use of Collocations? In *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*, sous la dir. de J. Arabski, 144-199. Clevedon, England: Cromwell Press Ltd.
- Levin, B. 1993. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lightbown, P. 1991. What we have here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A commemorative volume for Claus Faerch*, sous la dir. de R. Phillipson et al., 197-233. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. 2003. SLA research in the classroom. *The Language Learning Journal* 28 (1): 4-13.
- Loriot-Raymer, G., Vialet, M. & Muyskens, J. 1996. *À vous d'écrire : atelier de français*. Boston : McGraw Hill.
- Malvern, D. D. & Richards, B. J. 2002. Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing* 19: 85-104.
- Marconi, D. 1997. *Lexical Competence*. Boston: MIT Press.
- Martinot, C. 2000. Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages* 140 : 92-123.
- Martinot, C. 2003. Les acquisitions tardives en français. In *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, sous la dir. de C. Martinot & A. Ibrahim, 39-69. Paris : Kimé.

- Martinot, C. 2009. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. In *La reformulation : Acquisition et Diversité des discours. Cahiers de praxématique* 52, sous la dir. de C. Martinot & C. Romero, 29-57. Publications de l'Université Paul-Valéry, Montpellier III.
- Martinot, C. 2010. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique* 61 : 63-96.
- Martinot, C. & Gerolimich, S. 2011. Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italophones de 4 à 10 ans. *La synonymie au-delà du lexique* : 191-224.
- Martinot, C., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U. & Sowa M. 2008. Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In *Pragmatique de la reformulation*, sous la dir. de M. Shuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard, 221-240. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Martinot, C. & Ibrahim, A. H. (dir.) 2003. *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris : Kimé.
- Marquis, A. 2008. *Le style en friche : L'Art de retravailler ses textes*. Montréal : Triptyque.
- McInnis, L. 2009. Analyzing English L1 and L2 paraphrasing strategies through concurrent verbal report and stimulated recall protocols. Thèse de maîtrise, Université de Toronto.
- Mel'čuk, I. 1988. *Dependency Syntax: Theory and Practice*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Mel'čuk, I. 1992. Paraphrase et lexique : la théorie Sens-Texte et le Dictionnaire explicatif et combinatoire. In *DEC III*, sous la dir. de Mel'čuk *et al.*, 9-58. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. 1993. La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Revue de linguistique appliquée* 92 : 82-113.
- Mel'čuk, I. 1996. Lexical Functions: A Tool for the Description of Lexical Relations in a Lexicon. In *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, sous la dir. de L. Wanner, 37-102. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mel'čuk, I. 1997. *Vers une linguistique Sens-Texte : leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997*. Paris : Collège de France.

- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Elnitsky, L., Iordanskaja, L. & Lessard A. 1984. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosémantiques I*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Dagenais, L., Elnitsky, L., Iordanskaja, L., Lefebvre M.-N. & Mantha, S. 1988. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosémantiques II*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Iordanskaja, L. & Mantha, S. 1992. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosémantiques III*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Arbatchewsky-Jumarie, N., Iordanskaja, L., Mantha, S. & Polguère, A. 1999. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosémantiques IV*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I., Clas, A., & Polguère, A. 1995. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I. & Polguère, A. 2007. *Lexique actif du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Milićević, J. 2006. A Short Guide to the Meaning-Text Linguistic Theory. *Journal of Koralex* 8: 187-233.
- Milićević, J. 2007a. *La paraphrase : modélisation de la paraphrase langagière*. Bern: Peter Lang.
- Milićević, J. 2007b. Paraphrase as a Tool for Achieving Lexical Competence in L2. In *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, 124-134. Actes du colloque. Brussels: Royal Belgium Academy of Sciences.
- Milićević, J. 2009. Lexical Functions and Paraphrasing Rules as a Bridge between L1 and L2. In *First and second languages: Exploring the relationship in pedagogy-related contexts*. Actes du colloque. Université de Oxford, les 27-28 mars 2009.
- Milićević, J. & Hamel, M.J. 2007. Un dictionnaire de reformulation pour les apprenants du français langue seconde. In *Actes du 29<sup>e</sup> Colloque annuel de l'ALPA. Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série 2007 : 145-176.
- Milićević, J. & Tsedryk, A. 2011. Assessing and Improving Paraphrasing Competence in FSL. In *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, sous la dir. de I. Boguslavsky & L. Wanner, 175-185. Barcelone, Université Pompeu Fabra.

- Milton, J. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Oxford: Oxford University Press.
- Moser-Mercer, B. 2000. Searching to Define Expertise in Interpreting. In *Language Processing and Simultaneous Interpreting. Interdisciplinary perspectives*, sous la dir. de B. E. Dimitrova & K. Hyltenstam, 107-131. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2009. New Roles of L2 Vocabulary? In *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*. Vol. 1, sous la dir. de L. Wei & V. Cook, 99-116. London: Continuum.
- Nation, P. & Beglar, D. 2007. A vocabulary size test. *The Language Teacher* 31(7): 9-13.
- Nemni, M. 1993. L'approche intégrative. In Claude Germain (dir.) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Nesselhauf, N. 2004. How learner corpus analysis can contribute to language teaching : A study of support verb constructions. In *Corpora and Language Learners*, sous la dir. de G. Aston, S. Bernardini & D. Stewart, 109-124. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Nesselhauf, N. 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Nisubire, P. 2003. *La compétence lexicale en français langue seconde*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes & InterCommunications, collection Proximités-Didactique.
- Norris, J. M. & Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, J. & Beaudoin, M. 2004. *Grammaire française*. 4<sup>e</sup> éd. Toronto : Nelson Education.

- Ovtcharov, V., Cobb, T. & Halter, R. 2006. La richesse lexicale des productions orales : mesure fiable du niveau de compétence langagière. *The Canadian Modern Language Review* 63(1): 107-125.
- Paribackht, T. S., & Wesche, M. 1999. Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 195-224.
- Pecorati, D. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing* 12: 317-345.
- Pecorati, D. 2008. *Academic Writing and Plagiarism. A linguistic analysis*. London/New York: Continuum.
- Perdue, C. 1980. L’analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages* 57 : 87-94.
- Perrault, M. 2006. Analyse de l’utilisation du métalangage linguistique par des enseignants. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Pica, T. 2009. Integrating Content-based and Task-based Approaches for Teaching, Learning and Research. In *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*. Vol. 1, sous la dir. de L. Wei & V. Cook, 75-98. London: Continuum.
- Picoche, J. 1992. *Précis de lexicologie française : l’étude et l’enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.
- Polguère, A. 1998. La théorie Sens-Texte. *Dialangue* 8(9) : 9-30.
- Polguère, A. 2000. Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique. *Enseignement/Apprentissage du lexique* Lidil, 21, sous la dir. de F. Grossman & E. Calaque, 75-97. Grenoble : Université Stendhal.
- Polguère, A. 2003a. Étiquetage sémantique des lexies dans la base de données DiCo. *TAL* 44 (2) : 39-68.
- Polguère, A. 2003b. Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d’apprentissage. In *Les Collocations. Analyse et traitement*, sous la dir. de F. Grossmann & A. Tutin, 117-133. Amsterdam : De Werelt.
- Polguère, A. 2004. La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux. *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, sous la dir. E. Calaque & J. David, 115-125. Bruxelles : De Boeck.

- Polguère, A. 2008a. *Lexicologie et sémantique lexicale*. 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, A. 2008b. Pour un transfert des savoirs lexicographiques. In *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, sous la dir. de D. Habert & B. Laks, 1277-1285. Paris : Institut de linguistique française.
- Popovic, S. 2003. *Paraphrasage des liens des fonctions lexicales*. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- Porquier, R. 1977. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée* 25 : 23-43.
- Py, B. 1984. L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle. *Le français dans le monde* 185 : 32-37.
- Rastier, F. 2004. Ontologie (s). *Revue des sciences et technologies de l'information, série Revue d'Intelligence artificielle* 18(1) : 15-40.
- Robaire, S. & Légaré, R. 2009. *Discours et communication : principes et procédés*. 2<sup>e</sup> éd. Québec : Éditions Hurtubise HMH.
- Roehr, K. 2007. Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners. *Applied Linguistics* 29(2): 173-199.
- Roehr, K. & Ganem-Gutiérrez, G. 2009. Metalinguistic Knowledge : A Stepping Stone Towards L2 Proficiency? In *Issues in Second Language Proficiency*, sous la dir. de A. G. Benati, 79-93. London: Continuum.
- Roig, M. 2001. Plagiarism and Paraphrasing Criteria of Colledge and University Professors'. *Ethics and Behaviour* 11(3): 307-323.
- Russo, M. & Pippa, S. 2004. Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Methodology based on Paraphrase. *META* 49(2): 409-432.
- Sanaoui, R. 1984. The use of reformulation in teaching writing to FSL students. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 1: 139-146.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. 2001. The vocabulary level test: version 1 and 2. *Language Testing* 18(1): 55-88.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.

- Selva, T. 1999. *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde*. Thèse de Doctorat. Besançon, Université de Franche-Comté.
- Selva, Th., Verlinde, S. & Binon, J. 2002. Le DAFLES, un nouveau dictionnaire pour apprenants du français. In *Actes du dixième congrès EURALEX'2002*, Copenhague, 199-208.
- Simard, J.-P. 2005. *Guide du savoir-écrire*. 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Singer, H. 2010. International Student's Authorship. *Blended Learning in Practice*: 8-26.
- Shi, L. 2004. Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication* 21: 171-200.
- Skaaden, H. 1999. Lexical knowledge and interpreter aptitude. *International Journal of Applied Linguistics* 9(1): 77-97.
- Sun, Y.-C. 2009. Using a two-tier test in examining Taiwan graduate students' perspectives on paraphrasing strategies. *Asia Pacific Education Review* 10(3): 399-408.
- Swan, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In *Sociocultural theory and second language learning*, sous la dir. de J.P. Lantolf, 97-114. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. 2009. We Do Need Methods. In *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*. Vol. 1., sous la dir. de L. Wei & V. Cook, 117-136. London: Continuum.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique*. 2<sup>e</sup> éd. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Thomas, A. 2008. La mesure des progrès lexicaux en FL2 avancé. In *Les Actes de Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, sous la dir. de D. Habert & B. Laks, 587-597. Paris : Institut de linguistique française.
- Thornbury, S. 1997. Reformulation and reconstruction: tasks that promote « noticing ». *ELT Journal* 51: 326-335.
- Tremblay, A. 2011. Proficiency assessment standards in second language acquisition research: "Clozing" the gap. *Studies in Second Language Acquisition* 33(3): 339-372.

- Tremblay, A. & Garrison, M. 2010. Cloze tests: A Tool for Proficiency Assessment in Research on L2 French. In *The 2008 Second Language Research Forum*, sous la dir. de M. Prior *et al.*, 73-88. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Tremblay, O. 2003. Une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Tremblay, O. 2009. Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Tréville, M.-C. 2000. *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Tréville, M.-C. & Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en salle de classe*. Paris : Hachette F.L.E.
- Uemlianin, I. 2000. Engaging Text: Assessing paraphrase and understanding. *Studies in Higher Education* 25(3): 347-358.
- Verlinde, S. & Selva, T. 2001. Corpus-based versus intuition-based lexicography: Defining a word list for French learner's dictionary. In *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 conference*, sous la dir. de P. Rayson *et al.*, 594-598. Lancaster University, Centre for computer corpus research on language.
- Wanner, L. (ed.) 1996. *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Watorek, M. 1996. Le traitement prototypique : définition et implications. In *EUROSLA 6*, sous la dir. de E. Kellerman *et al.*, 187-200. Amsterdam : VU Uitgeverij.
- Williams, M. & Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers*. UK: Cambridge University Press.
- Žolkovskij, A. & Mel'čuk, I. 1966. O sisteme semantičeskogo sinteza. I. Stroenie slovarja. [Sur le système de la synthèse sémantique (des textes). I: Construire un dictionnaire]. *Naučno-texničeskaja informacija* 11: 48-55.
- Žolkovskij, A. & Mel'čuk, I. 1967. O sisteme semantičeskogo sinteza. II. Pravila perefrázirovanija. [Sur le système de la synthèse sémantique (des textes) II: règles de paraphrasage]. *Naučno-texničeskaja informacija, Serija 2, Informacionnyje processy i sistemy*: 17-27.



## Dictionnaires et ressources en ligne

Cobb, T. (2012) *Vocabprofile* [Compleat Lexical Tutor (v. 6.2), French VP\_Fr (v.2.7)]  
Consulté le 26 juillet 2012.

Disponible à : <http://www.lextutor.ca/>

Conseil de l'Europe. 2000. Cadre européen commun de référence pour les langues. Consulté le 28 mars 2011.

Disponible à : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques

Manuel pour relier les examens de langues au CECR

Consulté le 7 mai 2012.

Disponible à : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_FR.asp#P69\\_5964](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_FR.asp#P69_5964)

Dictionnaire en ligne de combinatoire du français (DiCouèbe)

Consulté le 5 novembre 2012.

Disponible à : <http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe/>

Purdue University Online Writing Lab. 2009. Quoting, paraphrasing and summarizing.

Consulté le 10 juin 2012.

Disponible à : <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/563/01/>

## ANNEXE A Questionnaire de l'étude-pilote (Milićević & Tsedryk 2011)

### Questionnaire

#### REFORMULEZ, s'il vous plaît !

*Pour chacune des phrases ci-dessous, essayez de proposer trois reformulations différentes. Gardez le même sens. Ne changez pas le temps de la phrase (ex. il a/ il a eu/ il aura). Ne remplacez pas les parties de la phrase par des pronoms (ex. « elle » pour remplacer « Natalie », « la » pour remplacer « phrase »).*

1. Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.

---

---

---

2. Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.

---

---

---

3. Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.

---

---

---

4. Paul a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre.

---

---

---

5. Ce professeur m'a donné un bon conseil.

---

---

## ANNEXE B Notre test de paraphrasage

### PARTIE 1 : TEST À TROUS DE TREMBLAY (2011)<sup>60</sup>

Lisez le texte. Utilisez **un seul mot** pour remplir chaque blanc.

“Le taux de CO2 dans l’atmosphère augmente plus vite que prévu”

La croissance économique mondiale (1)\_\_\_\_\_ provoqué un accroissement de (2)\_\_\_\_\_ teneur en dioxyde de (3)\_\_\_\_\_ (CO2) dans l’atmosphère beaucoup (4)\_\_\_\_\_ rapidement que prévu, selon une étude (5)\_\_\_\_\_ lundi dans les comptes rendus de l’Académie (6)\_\_\_\_\_ des sciences des États-Unis.

Cette étude (7)\_\_\_\_\_ que la concentration des émissions (8)\_\_\_\_\_ gaz carbonique dans l’atmosphère a (9)\_\_\_\_\_ de 35 % en 2006, entre le début (10)\_\_\_\_\_ années 1990 et les (11)\_\_\_\_\_ 2000-2006, passant de 7 à 10 milliards de tonnes (12)\_\_\_\_\_ an, alors que le protocole de Kyoto prévoyait (13)\_\_\_\_\_ en 2012, ces émissions responsables (14)\_\_\_\_\_ réchauffement climatique devaient (15)\_\_\_\_\_ baissé de 5 % par (16)\_\_\_\_\_ à 1990. « Les améliorations dans l’intensité carbonique de l’économie (17)\_\_\_\_\_ stagnent depuis 2000, après trente (18)\_\_\_\_\_ de progrès, ce qui a provoqué cette (19)\_\_\_\_\_ inattendue de la concentration de CO2 (20)\_\_\_\_\_ l’atmosphère », indique dans (21)\_\_\_\_\_ communiqué le British Antarctic Survey, (22)\_\_\_\_\_ a participé à cette étude.

(23)\_\_\_\_\_ les chercheurs, les carburants polluants (24)\_\_\_\_\_ responsables de 17 % de cette augmentation, (25)\_\_\_\_\_ que les 18 % restant sont (26)\_\_\_\_\_ à un déclin de la capacité des « puits » naturels comme (27)\_\_\_\_\_ forêts ou les océans (28)\_\_\_\_\_ absorber le gaz carbonique. « (29)\_\_\_\_\_ y a cinquante ans, pour chaque tonne de CO2 émise, 600 kg (30)\_\_\_\_\_ absorbés par les puits naturels. (31)\_\_\_\_\_ 2006, seulement 550 kg par tonne ont été (32)\_\_\_\_\_, et cette quantité continue à baisser », explique (33)\_\_\_\_\_ auteur principal de l’étude, Pep Canadell, du Global Carbon Project. « La baisse de l’efficacité (34)\_\_\_\_\_ puits mondiaux laisse (35)\_\_\_\_\_ que la stabilisation de cette (36)\_\_\_\_\_ sera encore plus (37)\_\_\_\_\_ à obtenir que ce que l’on pensait jusqu’à (38)\_\_\_\_\_ », indique pour sa (39)\_\_\_\_\_ le British Antarctic Survey.

---

<sup>60</sup> La permission d’utiliser ce test a été obtenue auprès de A.Tremblay.

Ces (40)\_\_\_\_\_ obligent à une révision à la hausse (41)\_\_\_\_\_ prévisions du Groupe intergouvernemental d'experts (42)\_\_\_\_\_ l'évolution du climat qui, dans son (43)\_\_\_\_\_ de février, tablait sur l'augmentation de la température (44)\_\_\_\_\_ de la terre de 1,8 °C à 4 °C (45)\_\_\_\_\_ l'horizon 2100.

## **PARTIE 2 : TEST DE PARAPHRASAGE À PROPREMENT PARLER**

1. Pour chacune **des phrases soulignées**, essayez de proposer trois reformulations différentes. Essayez de garder le même sens de la phrase et de l'exprimer avec vos propres mots. **Notez l'heure quand vous commencez et quand vous finissez cette partie.**
2. Ne changez pas le temps de la phrase (ex. il a/ il a eu/ il aura). Ne remplacez pas les parties de la phrase par des pronoms (ex. « elle » pour remplacer « Natalie », « la » pour remplacer « phrase »).
3. Répondez d'une façon individuelle et au meilleur de vos connaissances. Vous pouvez utiliser les lignes qui suivent en tant que brouillon.

### **Heure, début de la tâche:**

1. Aujourd'hui dans le cours de grammaire les étudiants ont travaillé sur la structure syntaxique de la phrase. **Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.**

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

P3 \_\_\_\_\_

2. Pendant le cours de français nous apprenons beaucoup d'expressions différentes. **Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.**

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

P3 \_\_\_\_\_

- 
3. **Julie admire énormément l’auteur de ce roman historique.**

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

P3 \_\_\_\_\_

4. Chaque samedi Paul va au théâtre pour découvrir de nouveaux acteurs. **Paul a beaucoup d’enthousiasme pour le théâtre.**<sup>61</sup>

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

P3 \_\_\_\_\_

5. L’étudiant ne savait pas quels cours il devait suivre à l’automne prochain. **Le professeur a donné un bon conseil à l’étudiant.**

P1 \_\_\_\_\_

P2 \_\_\_\_\_

P3 \_\_\_\_\_

---

<sup>61</sup> Certains locuteurs natifs auxquels nous avons demandé de reformuler les cinq phrases du test ont trouvé cette phrase naturelle, alors que d’autres l’ont trouvée douteuse [phrase douteuse : je ne suis pas sûr que je la dirais, mais elle ne m’étonnerait guère si je l’entendais]. Après avoir analysé les paraphrases des locuteurs natifs et non natifs, proposées pour cette phrase, nous avons constaté que ceci n’a pas empêché les participants de comprendre le sens de la phrase de départ et d’en produire des paraphrases.

**Heure, fin de la tâche :** \_\_\_\_\_

**Brouillon**

---

---

---

---

**PARTIE 3 : SONDAGE.**

*Veillez répondre à des questions suivantes.*

1.a) Avez-vous reçu une formation explicite sur les stratégies de paraphrasage en français ?

Oui

Non

b) Avez-vous reçu une formation explicite sur les stratégies de paraphrasage dans une langue autre que le français (n'importe quand pendant votre parcours académique) ?

Oui

Non

c) Si vous avez répondu « oui » à la question 1a ou 1b, remplissez le tableau ci-dessous pour répondre à des questions suivantes : Combien d'heures de formation explicite sur les stratégies de paraphrasage avez-vous reçues (y inclus les heures de pratique de paraphrasage) ?

Type d'éducation	École secondaire	Collège	Université
Estimation du nombre d'heures de formation explicite sur le paraphrasage			

2. Quelle est votre définition de la paraphrase ?

---

---

---

3. Quand vous paraphrasez pendant que vous écrivez, que faites-vous d'habitude ?  
Quelles sont vos stratégies ?

---

---

---

---

---

4. D'après vous, pourquoi est-ce qu'on utilise la paraphrase ?

---

---

---

5. Sur l'échelle de 1 à 5 dites si vous êtes d'accord avec ces affirmations :

- 1= pas du tout d'accord
- 2= en désaccord
- 3= neutre
- 4= d'accord
- 5= complètement d'accord

a) Paraphraser est une tâche difficile.

1      2      3      4      5

b) Apprendre à paraphraser est utile pour l'apprenant d'une langue étrangère.

1      2      3      4      5

c) Je voudrais apprendre plus sur les stratégies de paraphrasage.

1      2      3      4      5

**L'information personnelle ci-dessous sera traitée comme confidentielle.**

1. Nom \_\_\_\_\_

2. Sexe :

Masculin

Féminin

3. Age \_\_\_\_\_

4. Langue maternelle \_\_\_\_\_

5. Autres langues :

a) parlées \_\_\_\_\_

b) écrites \_\_\_\_\_

6. Votre établissement scolaire et votre année d'études:

---

---

---

7. Voulez-vous participer au tirage au sort et avoir la chance de gagner une carte-cadeau de 20\$ de *Tim Hortons* ? Si oui, indiquez votre adresse électronique.

Oui                      Non  
Courriel \_\_\_\_\_

*Je vous remercie d'avoir répondu à ce questionnaire et d'avoir participé à cette étude.*



## ANNEXE C Typologie des reformulations de Martinot et al. (2008)

Définition de reformulation : « 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 » (Martinot 2003 : 147)

ES : énoncé source, ER : énoncé reformulé

= signifie que (i) le choix des unités lexicales dans ES et ER est le même (1a), (ii) le sens de ES et ER est le même (2a), (iii) que la structure de ES et ER est la même (1a) ;

≠ signifie que (i) le locuteur a choisi les unités lexicales différentes dans ES et ER (1b, 1c), (ii) le sens de ER est différent de celui de ES (1a-c), (iii) la structure de ER est différente par rapport à celle de ES (2a).

	Unités lexicales	Construction de la phrase	Sens
1	=	=	≠
	≠ (N ≠, V=)		
	≠ (V ≠, N =)		
2	≠	≠	=
		=	
3	=	≠	=

### Exemples

- |     |    |   |   |  |
|-----|----|---|---|--|
| (1) | a. | (ES) <i>Le garçon regarde la fille</i>        | > | (ER) <i>la fille regarde le garçon</i>                   |
|     | b. | (ES) <i>Les chats aiment le lait</i>          | > | (ER) <i>les chiens aiment la viande</i>                  |
|     | c. | (ES) <i>Les chats aiment le lait</i>          | > | (ER) <i>les chats détestent le lait</i>                  |
| (2) | a. | (ES) <i>Le juge interroge le suspect</i>      | > | (ER) <i>le magistrat pose des questions au prévenu</i>   |
|     | b. | (ES) <i>Le juge interroge le suspect</i>      | > | (ER) <i>le magistrat interroge le prévenu</i>            |
| (3) | a. | (ES) <i>Cette affaire concerne mon voisin</i> | > | (ER) <i>mon voisin est concerné par cette affaire</i>    |
|     | b. | (ES) <i>Le médecin examine la patiente</i>    | > | (ER) <i>le médecin procède à l'examen de la patiente</i> |

Type (1) de reformulation est attesté dès que l'enfant commence à parler.

Type (2) est attesté à partir de 4 ans.

Type (3) est attesté à partir de 8 ans.

## ANNEXE D Modèle d'analyse de paraphrases de Russo & Pippa (2004)

<b>SYNTAX &amp; LEXICON</b>	<b>SEMANTICS</b>	<b>PRAGMATICS</b>
<b>TEXT MANIPULATION</b>	<b>MEANING MANIPULATION</b>	<b>COMMUNICATIVE INTENTION MANIPULATION</b>
REDUCTION 1  SENTENCE CLAUSE PHRASE  REDUCTION 2	DELETION (PREDICATION)  DELETION 1  DELETION 2  ∅	PRAGMATIC LOSS          (PRAGMATIC GAIN)
EXPANSION 1  SENTENCE CLAUSE PHRASE  EXPANSION 2	ADDITION  ∅  NON-RELEVANT ADDITION	PRAGMATIC LOSS  And/or  PRAGMATIC GAIN
SYNTACTIC TRANSFORMATION  SENTENCE CLAUSE PHRASE	NON-RELEVANT SUBSTITUTION  SYNONYMIC SUBSTITUTION  PARADIGMATIC SUBSTITUTION	PRAGMATIC LOSS  And/or  PRAGMATIC GAIN
LEXICO-SYNTACTIC TRANSFORMATION  SENTENCE CLAUSE PHRASE	NON-RELEVANT SUBSTITUTION  SYNONYMIC SUBSTITUTION  PARADIGMATIC SUBSTITUTION	PRAGMATIC LOSS  And/or  PRAGMATIC GAIN
LEXICAL TRANSFORMATION  SENTENCE CLAUSE PHRASE	NON-RELEVANT SUBSTITUTION  SYNONYMIC SUBSTITUTION  PARADIGMATIC SUBSTITUTION	PRAGMATIC LOSS  And/or  PRAGMATIC GAIN
PERMUTATION	–	THEME or FOCUS
PRODUCTION DISORDER	NON-RELEVANT SUBSTITUTION  COHERENCE LOSS	PRAGMATIC LOSS

### ***Syntactic operations***

Reduction: the omission of text chunks of any size at the syntactic level without semantic modification.

Expansion: the inclusion of text chunks of any size at any syntactic level without semantic modification.

Syntactic Transformation: the reproduction of the meaning via the same lexical items but with a new morphosyntactic network.

Lexico-Syntactic Transformation: the reproduction of the meaning via a new morphosyntactic network and new lexical items.

Lexical Transformation: the use of different lexical items for the corresponding ST chunk (syntagmatic unit).

Permutation: a shift in a sequence of text chunks with or without semantic change.

Production disorders: the delivery of a speech disregarding morphosyntactic rules, even if its acceptability is not jeopardised. This concerns a variety of cases of performance mistakes ranging from lack of gender matching to loss of cohesion, false starts, interrupted words or sentences.

### ***Semantic operations***

Deletion: the omission of information units (IU) of any size at the semantic level.

Level Ø indicates the deletion of linguistic segments without meaning loss.

Addition: the inclusion of units of meaning of any type at the semantic level.

Non-relevant substitution: the production of new and implausible meaning, given the context.

Synonymic substitution: the production of meaning semantically akin to the original.

Paradigmatic substitution: the production of a meaning semantically partly or totally different from the original via a syntagmatic unit which is only syntactically equivalent.

Loss of coherence: the failure to produce adequate logical and conceptual links.

### ***Pragmatic operations***

Pragmatic loss/gain: any effect resulting from personal use of the language which may have a pragmatic value in as much as it neutralises or stresses the speaker's *vouloir dire* while facilitating communication. By pragmatic value, reference is made to "[...] approaches which are defined as pragmatic because they supplement the utterance meaning with inferences drawn from shared knowledge between the participants, but they are not to be associated to a notion of language as action" Sbisà (1989 : 9).

Theme/Focus: the shift into thematic position of information units is simply defined as theme whereas the use of linguistic devices aimed at stressing a specific text chunk is defined as focus.

## ANNEXE E Typologie de paraphrases de Keck (2006)

Définitions de *lien unique* et de *lien général* (Keck 2006 : 266-267) :

*Unique links* : individual lexical words (i.e. nouns, verbs, adjectives, or adverbs), or exactly copied strings of words used in the paraphrase that (a) also occurred in the original excerpt but (b) occurred in no other place in the original text.

*General links* : lexical words used in the paraphrase that occurred in the original excerpt but that also occurred elsewhere in the original text.

Paraphrase type		Examples
		Original Excerpt “Comparable worth”, the notion that different jobs can be rated equal and paid equally.
<i>Near copy</i>	50 % or more words contained within unique links	<u>Comparable worth</u> is an idea <b>that different jobs can be rated equal and paid equally</b> .
<i>Minimal Revision</i>	20-49 % words contained within unique links	<u>Comparable worth</u> is the idea <b>that different jobs can be rated equal</b> by a set of standards and be <b>paid equally</b> .
<i>Moderate Revision</i>	1-19 % words contained within unique links	<u>Comparable worth</u> is the idea that various jobs may be ranked <b>equally</b> and therefore, should be <b>paid equally</b> .
<i>Substantial Revision</i>	No unique links	This article discusses the concept of <u>Comparable worth</u> , a concept set on balancing out wages for all workers of the same job level.

Les liens uniques sont en gras, les liens généraux sont soulignés.

## **ANNEXE F Critères d'acceptabilité de paraphrases de McInnis (2009)**

McInnis (2009) a réuni les critères de deux sources :

Shirley (2004) et Purdue University Online Writing Lab (2009)

### **Step 1 Checklist for Paraphrase Appropriateness**

- a) Attributed source to original author
- b) Appropriate/sufficient use of synonyms for terminology
- c) All key points of the original excerpt are retained
- d) Sufficient syntactical shift (word order, active to passive, etc.)
- e) It is not a summary
- f) Word form changed
- g) Participant's opinion is not reflected

**Step 2** For the paraphrase to be fully appropriate, it must adhere to all of the criteria in the following checklist.

If the paraphrase does not adhere to all of the criteria, the rater should judge the level of appropriateness based on the criteria the paraphrase actually meets :

### **Level of Appropriateness**

Appropriate (meets all criteria)

Somewhat appropriate (meets 5-6 criteria)

Somewhat inappropriate (meets 3-4 criteria)

Inappropriate (meets fewer than 3 criteria)

## **ANNEXE G Paraphrases produites par les participants des quatre niveaux de compétence paraphrastique**

Ici nous présentons des exemples des phrases produites lors du test de paraphrasage par les apprenants de français L2 et par les locuteurs natifs. Le nombre de paraphrases attendues par participant était de 15 (3 par phrase de départ). Certains participants n'ont pas pu proposer trois paraphrases par phrase et d'autres ont proposé des phrases avec les distorsions de sens (nonP). Ci-dessous, nous avons inclus les paraphrases correctes et déficientes.

### **Phrases de départ :**

- (1) *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*
- (2) *Marc a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.*
- (3) *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*
- (4) *Paul a beaucoup d'enthousiasme pour le théâtre.*
- (5) *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*

### **Niveau 1 de CP. Participants # 9, 14 et 15.**

# 9 (LNN)

\*La phrase difficile, Natalie a correctement analysé. La phrase difficile a été correctement \*analysé par Natalie. Marc \*demande beaucoup de questions au prof de français. Le professeur de français répond aux questions de Marc. Marc a beaucoup de questions qu'il pose au professeur de français. L'auteur de ce roman historique est admiré énormément par Julie. Julie admire énormément celui qui a écrit ce roman historique. Ce roman historique a été écrit par un auteur \*auquel Julie admire. Le théâtre intéresse Paul. Paul a de l'intérêt \*dans le théâtre. Le théâtre est \*le chose qui excite Paul. L'étudiant a reçu \*de bon conseil du prof. Le prof a \*conseiller l'étudiant. \*Heureusement pour l'étudiant, il a eu \*de bon conseil du prof.

# 14 (LNN)

La phrase a été difficile \*d'analyser, mais Natalie l'a fait correctement. Natalie a eu de la difficulté avec cette phrase, mais elle était capable de l'analyser correctement. La phrase que Natalie a correctement \*analysé a été difficile. Le prof de français reçoit toujours beaucoup \*des questions de Marc. Marc a toujours beaucoup de questions, alors il demande à son prof de français ?les réponses. Marc \*demande à son professeur de français toujours beaucoup de questions. L'auteur de ce roman historique est admiré énormément par Julie. Ce roman historique a été écrit par un auteur que Julie admire beaucoup. Julie admire beaucoup l'auteur qui a écrit ce roman historique. Paul aime beaucoup le théâtre. La passion de Paul est le théâtre. \*La théâtre est \*un passion de Paul. L'étudiant avait besoin \*des conseils, alors son professeur l'a aidé. L'étudiant a demandé à son professeur \*pour les conseils.

# 15 (LNN)

Cette phrase difficile a été correctement \*analysé par Natalie. Natalie, en faisant l'analyse d'une phrase difficile, \*a la correctement analysé. \*Le professeur de français est demandé plusieurs questions toujours par Marc. Marc \*toujours \*demandait plusieurs questions au prof de français. Le professeur de français \*reponds \*au beaucoup de questions de Marc \*toujours. L'auteur que Julie admire énormément a écrit ce roman historique. Ce roman historique est écrit par l'auteur que Julie admire énormément. L'auteur de ce roman historique est admiré énormément par Julie. Paul aime beaucoup le théâtre. Le théâtre \*pour Paul \*créé en lui beaucoup d'enthousiasme.

L'étudiant a reçu \*un bon conseil que le professeur a donné. ?Un bon conseil, qui a été donné par le professeur, est reçu par l'étudiant.

### **Niveau 2 de CP. Participants # 13, 22 et 25.**

# 13 (LNN)

Natalie a analysé la phrase difficile d'une manière correcte. La façon \*que Natalie a analysé la phrase difficile était correcte. Natalie a bien analysé la phrase difficile.

Chaque jour Marc a beaucoup \*des questions pour le professeur de français. ?Marc a toujours posé des questions au professeur de français. Julie aime beaucoup l'auteur de ce roman historique.

Julie admire beaucoup l'auteur de ce roman historique.

Paul aime le théâtre beaucoup. Paul a \*un passion pour le théâtre. Paul aime s'amuser au théâtre.

Le professeur a aidé l'étudiant en donnant un bon conseil. Le professeur a donné l'avis à l'étudiant pour l'aider.

# 22 (LNN)

\*Il était correcte, la phrase difficile que Natalie a \*analysé. Cette phrase difficile \*était \*analysé correctement par Natalie.

Marc \*demande plusieurs questions au professeur de français \*toujours. Chaque jour, Marc pose beaucoup de questions au prof de français. Il y a beaucoup de questions que Marc a pour le professeur de français.

L'auteur de ce roman historique est vraiment admiré par Julie. Julie a beaucoup de \*respecte pour l'auteur de ce roman historique.

Paul adore le théâtre. Paul est enthousiaste \*du théâtre. Le théâtre est une chose que Paul aime tellement.

Le professeur a bien conseillé l'étudiant. \*Il était le conseil utile que le professeur a donné à l'étudiant.

# 25 (LNN)

Cette phrase difficile a été correctement analysée par Natalie. Une \*analyse correcte de cette phrase difficile a été \*fait par Natalie. Natalie a réussi à analyser cette phrase difficile.

Le professeur de français ?reçoit toujours les questions de Marc. Marc pose plusieurs questions au professeur pendant le cours de français. Marc pose souvent des questions au professeur de français.

L'auteur de ce roman historique est beaucoup admiré par Julie. Julie apprécie la personne qui a écrit ce roman historique.

Paul apprécie beaucoup le théâtre. ?Le théâtre est beaucoup aimé par Paul.

Le professeur a donné son avis à l'étudiant. Un bon conseil a été donné à l'étudiant par le professeur.

### **Niveau 3 de CP. Participants # 38, 42 et 63.**

# 38 (LNN)

Natalie n'a pas analysé cette phrase incorrectement. Natalie ?avait raison en analysant cette phrase difficile. Natalie a bien analysé cette phrase difficile.

Marc \*demande beaucoup de questions à son professeur de français. Marc \*demande souvent des questions à son professeur de français. Marc questionne souvent le professeur de français.

L'auteur de ce roman est admiré par Julie. Julie aime beaucoup cet écrivain. Julie a beaucoup d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.

Paul aime bien le théâtre. Paul aime beaucoup aller au théâtre. Le théâtre rend Paul très enthousiaste.

Le prof a bien conseillé l'étudiant. Le professeur a donné de \*bon suggestions à l'étudiant.

# 42 (LN)

La phrase difficile fut bien analysée par Natalie. Natalie a bien analysé la phrase difficile. \*Natalie a correctement analysé malgré le niveau de la difficulté de la phrase.

Marc a toujours une multitude de questions pour le professeur. Marc pose toujours plusieurs questions au professeur de français. Le professeur répond aux nombreuses questions que Marc lui pose.

Julie aime beaucoup l'auteur de ce roman historique. Julie admire ?l'écrivain de ce livre à contenu historique. L'auteur de ce roman historique est admiré par Julie.

Paul aime beaucoup le théâtre. Paul aime regarder les pièces de théâtre. Le théâtre est apprécié par Paul. Le professeur a conseillé l'élève.  
Le maître a donné à l'élève un bon conseil. L'étudiant a reçu un bon conseil de son professeur.

# 63(LN)

Cette phrase difficile a été analysée correctement par Natalie. Natalie a bien analysé cette phrase, bien qu'elle soit difficile.

Marc pose toujours beaucoup de questions au professeur de français. Le professeur de français reçoit toujours un tas de questions de la part de Marc. Marc a tout le temps un tas de questions à poser au professeur de français. Julie idolâtre vraiment l'auteur de ce roman historique.

Julie admire très fortement ce romancier historique. Julie est en admiration devant l'auteur de ce roman historique. Paul déborde d'enthousiasme pour le théâtre. Paul est très enthousiaste quand il s'agit de théâtre. Le théâtre rend Paul très enthousiaste.

Le professeur a conseillé quelque chose de bien à l'étudiant. L'étudiant a reçu un bon conseil du professeur. L'étudiant s'est vu offrir un bon conseil par le professeur.

#### **Niveau 4 de CP. Participants # 67, 76 et 77.**

# 67 (LN)

Natalie a décortiqué avec succès cet ensemble de propositions. Natalie a bien compris la structure grammaticale de cette phrase complexe. L'analyse que Natalie a proposée pour cette phrase complexe est juste.

A chaque cours de français, Marc pose de nombreuses questions à notre enseignant. Marc a l'habitude de demander des explications supplémentaires pendant les leçons de français.

Julie a beaucoup de respect pour ce romancier qui se spécialise dans les récits historiques. Julie apprécie grandement cet écrivain dont l'œuvre se compose notamment de ce roman historique.

Paul adore assister à des pièces de théâtre. Voir une pièce de théâtre rend toujours Paul très heureux. Paul est passionné par les œuvres théâtrales.

Le professeur lui a fait une bonne suggestion. Son enseignant lui a fourni un conseil judicieux.

# 76 (LN)

Bien que la phrase n'était pas facile, Natalie l'a analysée adéquatement.

Marc bombarde constamment d'interrogations son enseignant de français.

Julie respecte grandement la personne ayant inventé ce récit à caractère historique. Marc interroge très souvent son tuteur de français. Marc questionne fréquemment le professeur de français.

Le compositeur de cette histoire contenant des faits historiques est l'idole de Julie. Julie a beaucoup d'admiration pour l'écrivain qui a écrit ce livre sur l'histoire.

Paul apprécie grandement le théâtre. Paul aime bien voir les acteurs sur scène. Paul est très content lorsqu'il va voir des pièces.

De judicieux conseils ont été prodigués à l'étudiant par l'enseignant. L'enseignant a bien conseillé son élève. L'apprenant a reçu d'utiles recommandations de son tuteur.

# 77 (LN)

Natalie a analysé cette phrase ardue de façon adéquate. Même si la phrase à analyser n'était pas facile, Natalie a réussi à le faire correctement.

Marc fait part à son professeur de français de ses nombreuses interrogations en tout temps. Marc pose constamment des questions à l'instructeur de français. Marc questionne beaucoup l'enseignant de français.

Julie a beaucoup d'admiration envers cet auteur de roman historique. L'auteur de cette œuvre littéraire à caractère historique fait naître chez Julie un sentiment d'admiration. L'auteur de ce livre historique possède l'admiration de Julie.

Le théâtre provoque chez Paul beaucoup d'enthousiasme. Paul aime beaucoup les œuvres théâtrales. Paul est enthousiasmé par l'idée d'aller au théâtre.

L'enseignant a bien conseillé l'étudiant. Le professeur a prodigué à l'étudiant des conseils pratiques. L'élève a reçu de la part de l'enseignant un excellent conseil.



## ANNEXE H Didactique antérieure des concepts de la TST

### Annexe H : partie 1.

**LAF : Lexique Actif du Français** (Mel'čuk et Polguère 2007); exemple d'article de dictionnaire. Fonctions lexicales vulgarisées.

### **ADMIRATION**, nom, fém; pas de pl

SENTIMENT POSITIF

Admiration de l'individu X [= de N, A<sub>poss</sub>] envers Y [= k à l'égard de l N, devant N, envers N, pour N] pour Z [= k à l'égard de l N, k à propos de l N, devant N, pour N, pour V<sub>inf-passé</sub>]

☞ émerveillement < adoration<sub>a</sub>; enthousiasme; ravissement

**Ant.** aversion; mépris **Verbe** admirer I [NY pour Nz] **Nom pour X qui éprouve de l'A. pour tout ce que fait Y** admirateur [de NY/Z] **Nom pour Y** objet [de (ART) ~] **Nom pour Z** objet [de (ART) ~], source [d'~] **[X] qui éprouve de l'A.** en [~] /admiratif < plein, rempli, soulevé, transporté [de (ART) ~] **[X faire qqch.] en éprouvant de l'A.** avec [~] **[Y/Z] envers qui/quoi on tend à éprouver de l'A.** digne [de (ART) ~] /admirable **[Z] tendre à être un objet d'A.** porter [à l'~] **[Z être fait par Y] d'une façon qui tend à provoquer de l'A.** admirablement [Il s'en est sorti admirablement.] **[Z] en provoquant l'A. de X** à [l'~ de Nx] **Intense** beaucoup [d'~], grande, vive | antépos, profonde < folle | antépos, immense < absolue | postpos, 'la plus complète', 'sans bornes', 'sans réserve' //adoration<sub>a</sub>; indéfectible **Exagérée** aveugle, béate; immodérée | postpos **A. est très intense** 'ne pas connaître de bornes' **A. devient plus intense** grandir **Éprouvée par beaucoup de X** générale, universelle | postpos **[X] éprouver de l'A. pour Y** avoir, éprouver, ressentir [ART ~ envers/pour NY], litt concevoir [ART ~ pour NY], vouer [ART ~ à NY], être [en ~ devant NY]; nourrir [ART ~ envers/pour NY] **[X] éprouver de l'A. pour Z de Y** avoir, litt concevoir, éprouver, ressentir [ART ~ pour Nz], être [en ~ devant Nz] **[X] éprouver une intense A. pour Y/Z** se pâmer [d'~ devant NY/Z] **[X] commencer à éprouver de l'A.** tomber [en ~ devant NY/Z]; être soulevé, être frappé [de (ART) ~] **[Y] être l'objet de l'A. de X** faire [l'~ de Nx], 'être l'objet' [de ART ~] **[Z] être l'objet de l'A. de X** forcer, inspirer [l'~], faire [l'~ de Nx], 'être l'objet' [de ART ~] **[Y] commencer à être l'objet de l'A. de X** s'attirer, emporter [l'~ de Nx avec/par Nz <en V<sub>part-Z</sub>>] **[Z] commencer à être l'objet d'une A.** provoquer, soulever, susciter [ART ~] < frapper, ravir, saisir, soulever [Nx d'~] **A. a pour objet Z** se porter [sur Nz] [Son admiration se porte plus particulièrement sur les toiles de Chagall.] **[X] manifester son A.** montrer [ART ~]; témoigner [de l'~ à NY]/[A<sub>poss-X</sub> ~ à NY] **Manifestation par X de son A.** témoignage<sup>II.3</sup> [de (ART) ~] **Sensation qui est une manifestation de l'A.** frisson<sup>1</sup> [d'~] [Elle ne put réprimer un frisson d'admiration. Un frisson d'admiration parcourut l'assistance.]

## Annexe H : partie 2.

### DAFLES : Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde

(Verlinde & Selva 2006), extrait de l'article du dictionnaire

#### Match

**1** épreuve sportive

**1** [sport] **un match est une épreuve sportive entre deux personnes ou deux équipes qui veulent obtenir la victoire**

syntaxe - exemple(s) - traduction(s)

*N de N*                      *Le match de tennis est diffusé en direct à la télévision.*

*N contre N3*                *Le match contre Manchester est remis à mercredi prochain.*

*N entre N3 et N3*        *Le match entre la France et les Pays-Bas s'est déroulé à Paris.*

*N*                              *Le match commence à 17 heures.*

combinaisons de mots

(nom+verbe support)	° <u>un match oppose quelqu'un à quelqu'un</u>	# on dit aussi: un match opposer deux équipes	<u>exemples de corpus</u>
(verbe support+nom)	° <u>assister à un match</u>	quelqu'un est présent à un match, suit un match	<i>Plus de 20 000 spectateurs ont assisté à la finale.</i> <u>exemples de corpus</u>
	° <u>disputer un match</u>		<i>Les deux équipes ont disputé un match de toute beauté.</i>
	° <u>faire un match</u>		<u>exemples de corpus</u>
	° <u>jouer un match</u>		<u>exemples de corpus</u>
	° <u>livrer un match</u>		<u>exemples de corpus</u>
(verbe de réalisation)	° <u>concéder un (match) nul</u>		<u>exemples de corpus</u>
	° <u>gagner un match</u>	# gagner, remporter un match >< perdre un match	<u>exemples de corpus</u>
	° <u>perdre un match</u>	# gagner, remporter un match >< perdre un match	<u>exemples de corpus</u>
	° <u>remporter un match</u>	# gagner, remporter un match >< perdre un match	<u>exemples de corpus</u>
(intensification, qualitatif)	° <u>un grand match</u>	# un match lamentable < un mauvais match < un bon match < un grand match < un match parfait	<u>exemples de corpus</u>

## Réseau sémantique autour de *match* 1

<u>arbitrer</u> (1)	<u>arbitre</u> (1) <u>arbitrage</u> (1) <u>terrain</u> (1b)
<u>jouer</u> (3b)	<u>joueur</u> (2) <u>terrain</u> (1b)
<u>opposer</u> (2)	<u>victoire</u> (1) <u>opposition</u> (1b) <u>compétition</u> (1b) <u>adversaire</u> (1a) <u>défaite</u> (-) <u>équipe</u> (1a) <u>armée</u> (1) <u>sportif</u> (-) <u>conflit</u> (-) * <u>un</u> (match) nul
<u>perdre</u> (3)	<u>défaite</u> (-) <u>guerre</u> (1a) * un perdant
<u>gagner</u> (1)	<u>chance</u> (2) <u>siège</u> (2) <u>compétition</u> (1b) <u>bataille</u> (1a) <u>gagnant</u> (2) <u>gagnant</u> (-) <u>élection</u> (1a) <u>guerre</u> (1a) <u>tactique</u> (-) <u>talent</u> (1a) <u>gagnant</u> (1) <u>gain</u> (1b)
<u>enlever</u> (3)	<u>victoire</u> (1) <u>vainqueur</u> (-) <u>siège</u> (2) <u>compétition</u> (1b) <u>gagnant</u> (2) <u>équipe</u> (1a) <u>élection</u> (1a) <u>candidat</u> (2) <u>sportif</u> (-) <u>titre</u> (2a)

## Exercice sur les collocations moins fréquentes

1 La transaction doit  l'approbation du CRTC.  
{verbe support de *approbation*, infinitif}  
[modifier] [première lettre]

2 L'incident se  plusieurs fois.  
{verbe support de *incident*, futur}  
[modifier] [première lettre]

3 Jos Verstappen  des essais privés au volant de la Benetton les 1<sup>er</sup> et 2 avril  
à Silverstone.  
{verbe support de *essai*, futur}  
[modifier] [première lettre]

4 Convoquées par la direction après un mouvement de grève, elles ont toutes"  
 des larmes "quand on leur a dit que c'était" ça ou la porte ".  
{verbe support de *larme*, participe passé}  
[modifier] [première lettre]

5 A propos de projection, vous avez un moment  des doutes quant à la possi-  
bilité de voir Zetterberg et Scifo exprimer ensemble toute la mesure de leur talent.  
{verbe support de *doute*, participe passé}  
[modifier] [première lettre]

Solutions : [1=recevoir, 2=produira, 3=effectuera, 4= versé, 5=émis].

<http://www.kuleuven.be/alfalex/>

## Annexe H : partie 3.

### Concepts linguistiques et formalismes dans le dictionnaire *DA* (Milićević 2007b)

#### I. Concepts

actant (semantic, syntactic); circumstantial; collocation; government, government pattern; lexical function; lexical relation (derivational, collocational); lexical unit (lexeme, idiom); paraphrase/paraphrasing, paraphrasing rule (semantic, lexical-syntactic); part of speech, Rheme (communicative mark); semantic decomposition; semantic derivative; semantic predicate; semantic field; semantic label; stylistic label; surface syntactic relation (subject, direct/indirect/oblique object, modifier, determiner); Theme (communicative mark), vocable.

#### II. Lexical functions

##### 1) Standard LFs

- Paradigmatic LFs

Simple: *Gener*, *Syn*, *Anti*, *Conv<sub>ijkl</sub>*; *V<sub>0</sub>*, *S<sub>0</sub>*, *S<sub>i</sub>*, *S<sub>res</sub>*, *S<sub>instr</sub>*, *A<sub>0</sub>*, *A<sub>i</sub>*

- Syntagmatic LFs

Simple: *Oper<sub>i</sub>*, *Func<sub>i</sub>*, *Real<sub>i</sub>*, *Fact<sub>i</sub>*, *Magn*, *Bon*, *Ver*, *Mult*, *Sing*

Complex: the above combined with *Incep*, *Cont*, *Fin*, *Caus*, *Perm*, *Liqu*, *Anti* (ex., *IncepOper<sub>i</sub>*, *CausFunc<sub>i</sub>*, *AntiReal<sub>i</sub>*, *AntiMagn*)

2) Non-Standard LFs (ex., *essayer de CausFunc<sub>0</sub>*). Used parsimoniously.

#### III. Paraphrasing rules

##### 1) Semantic paraphrasing rules

Decomposition rules. In all cases where the result is sufficiently idiomatic. Re-construction rules. Used parsimoniously.

##### 2) Lexical-syntactic paraphrasing rules

- |   |  |
|---|--|
| (1) $L \approx \text{Gener}(L)$                               | John underwent an operation [= L] $\approx$<br>John underwent a surgical intervention [= Gener(L)]   |
| (2) $L \approx \text{Syn}(L)$                                 | Where is my bicycle [= L] ? $\approx$<br>Where is my bike [= Syn(L)] ?   |
| (3) $L \approx \text{non+Anti}(L)$                            | John dislikes [= L] Mary. $\approx$<br>John does not [non] like [= Anti(L)] Mary.  |
| (4) $L \approx \text{Conv}_{ijkl}(L)$                         | John is Mary's husband [= L]. $\approx$<br>Mary is John's wife [= Conv <sub>21</sub> (L)]  |
| (5) $L_{(v)} \approx V_{\text{sup}}(S_i(L_{(v)})) + S_i$      | John fell [= L <sub>(v)</sub> ]. $\approx$<br>John took [= Oper <sub>1</sub> (S <sub>0</sub> (L <sub>(v)</sub> ))] a fall [= S <sub>0</sub> (L <sub>(v)</sub> )]<br>They attacked [= L <sub>(v)</sub> ] at dawn. $\approx$<br>Their attack [= S <sub>0</sub> (L <sub>(v)</sub> )] took place [= Func <sub>0</sub> (S <sub>0</sub> (L <sub>(v)</sub> ))] at dawn. |
| (6) $L_{(v)} \approx V_{\text{real}}(S_i(L_{(v)})) + S_i$     | John was hospitalized [= L]. $\approx$<br>John was taken [= Labreal <sub>12</sub> (S <sub>1loc</sub> (L <sub>(v)</sub> ))] to the hospital [= S <sub>1loc</sub> (L <sub>(v)</sub> )].  |
| (7) $L_{(v)} \approx V_{\text{sup/real}}(A_i(L_{(v)})) + A_i$ | John knows [= L <sub>(v)</sub> ] a lot. $\approx$<br>John is [= Oper <sub>1</sub> (A <sub>i</sub> (L <sub>(v)</sub> ))] very knowledgeable [= A <sub>i</sub> (L <sub>(v)</sub> )].   |
| (8) $//f(L) \approx f(L) + L$                                 | What a downpour [= //Magn(L = RAIN)]! $\approx$<br>What a heavy [= Magn(L)] rain [= L]!  |

## Annexe H : partie 4.

### Activité de reformulation des productions écrites de l'apprenant.

Extrait du corpus d'apprenants du français L2 du niveau intermédiaire avancé

*Dire Autrement* (Hamel & Milićević 2007)

#### Texte d'étudiant

- (1.1) Une bicyclette peut avoir **beaucoup** de **sens** divers pour chaque **individu**.
- (1.2) **Dans un sens général**, c'est un **objet** à deux roues qui est **propulsé par** les jambes et pieds **d'un humain**.
- (1.3) **Le fonctionnement** peut **aussi** être divers.
- (1.4) Une bicyclette peut être **une mode de transport**, un type d'exercice, un sport compétitif ou simplement un loisir.
- (1.5) **J'avais utilisé** mon vélo comme **une mode de transport** depuis dix ans.
- (1.6) Si c'était pour **visiter** une amie, aller nager, aller au travail ou à **l'école**, la plupart du temps **j'utilisais** ma vélo.
- (1.7) Les raisons **pourquoi** je choisie d'utiliser ma bicyclette sont nombreuses ; c'est un moyen de rester en forme, c'est pas chère, c'est bien **d'avoir une conscience** pour l'environnement et **plus important**, c'est relaxant !
- (1.8) La seule chose négative que je peux dire à propos des vélos, c'est que je déteste les voleurs de vélo !
- (1.9) Mais autrement j'adore faire de la bicyclette !

#### Reformulation proposée

La reformulation avec une *correction minimale* est suivie d'une *correction optimale* (=>=>)

- (1.1) La bicyclette peut avoir **des significations** diverses pour chaque **personne=>=>La bicyclette peut signifier des choses différentes pour des personnes différentes.**
- (1.2) **C'est un appareil de locomotion** à deux roues, **actionné/mis en marche à l'aide de** jambes et de pieds **d'une personne.**
- (1.3) La bicyclette peut avoir **diverses fonctions.**
- (1.4) Elle **peut s'utiliser en tant que moyen de transport, pour faire de l'exercice physique, du sport compétitif ou simplement pour se divertir.**
- (1.5) **J'utilise** le vélo comme **moyen de transport** depuis dix ans.
- (1.6) **Que ce soit pour rendre visite à** une amie, pour aller nager, pour aller au travail ou à **l'université**, la plupart du temps je **me sers de** mon vélo.
- (1.7) Les raisons **pour lesquelles** j'ai **décidé** d'utiliser la bicyclette sont nombreuses : **faire du vélo est un moyen=>=>permet de rester en forme, ne coûte pas cher, est bon pour l'environnement=>=>contribue à la protection de l'environnement** et, **avant tout**, c'est relaxant.
- (1.8) La seule chose négative que je peux dire à propos des vélos, c'est que je déteste les voleurs **de vélos !**
- (1.9) Mais, autrement, j'adore faire de la bicyclette !

**Annexe H : partie 5.**

**Didactique des concepts lexicaux : Tremblay (2009 : 276)**

Des contenus pour le module de cours de didactique du lexique.

Séance 1	Lexique [d'une langue], vocabulaire [d'un texte], vocabulaire [d'un individu], lexicologie, forme, sens, référent, unité lexicale, mot-forme, lexème, locution, syntagme, flexion, non-compositionnalité sémantique, autonomie de fonctionnement, vocable, acception, polysémie/monosémie, homonymie
Séance 2	Lien métaphorique (métaphore), lien métonymique (métonymie), analogie, proximité, relation lexicale (dérivation sémantique), synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie (généricité), changement de classe de mots, prédicat sémantique, participant sémantique, objet sémantique, conversivité, famille lexicale
Séance 3	Définition, définition analytique, genre prochain, différences spécifiques, champ sémantique
Séance 4	Combinatoire restreinte, régime, préposition régie, collocation, base d'une collocation, collocatif, patron de collocation
Séance 5	Dictionnaire

## ANNEXE I Définitions allégées de nouveaux concepts linguistiques à enseigner

La présentation des concepts suit l'ordre de leur présentation dans le texte.

Concept	#	Définition	Exemple
Paraphrases	1	Les paraphrases sont les phrases exprimant (à peu près) le même sens avec des moyens langagiers (=mots, constructions) différents. La paraphrase est un cas particulier d'équivalence sémantique.	<i>Natalie a analysé correctement cette phrase difficile. ~ Natalie a fait une analyse correcte de cette phrase difficile.</i>
Équivalence sémantique	2	L'équivalence sémantique est une relation entre les expressions qui ont le même sens ou à peu près le même sens.	Les expressions <i>tomber</i> et <i>faire une chute</i> sont liées par la relation d'équivalence sémantique ; elles expriment le même sens
Paraphrases linguistiques	3	Les paraphrases linguistiques sont des paraphrases qui sont assurées uniquement par les moyens d'expression linguistiques. Pour établir l'équivalence entre de telles paraphrases, il suffit de connaître la langue.	<i>Deux vaillants combattants gaulois résistent toujours au souverain romain. ~ Deux courageux guerriers gaulois résistent toujours à l'empereur romain.</i>
Paraphrases extralinguistiques	4	Les paraphrases extralinguistiques sont des paraphrases dont l'équivalence ne peut pas être établie sans des connaissances extralinguistiques (connaissances sur le monde ou sur la situation de communication).	<i>Deux courageux guerriers gaulois résistent toujours à l'empereur romain. ~ Astérix et Obélix résistent toujours à Jules César.</i>
Paraphrases exactes	5	Les paraphrases exactes sont des paraphrases qui expriment le même sens.	<i>Où est ta voiture ? ~ Où est ton auto ?</i>
Paraphrases approximatives	6	Les paraphrases approximatives sont des paraphrases qui expriment approximativement le même sens.	<i>Où est ta voiture ? ~ Où est ta fam. bagnole ?</i>
Question sous-jacente	7	La question sous-jacente est la question à laquelle une phrase peut être une réponse. Elle sert à dégager le thème de la phrase.	[Question sous-jacente : <i>Qu'est-ce qu'on peut dire à propos de Marc ?</i> ] [Marc] <sup>Thème</sup> a toujours beaucoup de questions pour le professeur de français.
Paraphrases communicatives	8	Les paraphrases communicatives sont des paraphrases qui ont le même contenu sémantique mais présentent des différences selon l'intention communicative du locuteur.	<i>Natalie a analysé correctement cette phrase difficile. ~ C'est cette phrase difficile que Natalie a analysé.</i>
Paraphrasage	9	Le paraphrasage est l'activité de production de paraphrases par un locuteur.	Un locuteur fait du paraphrasage quand à partir de la phrase de départ <i>Paul adore le théâtre</i> il obtient sa paraphrase <i>Paul aime beaucoup le théâtre</i> .
Opération paraphrastique	10	Une opération paraphrastique est une modification particulière apportée à une phrase ou au sens de	La substitution <i>analyser</i> ~ <i>faire une analyse</i> est l'opération paraphrastique qui a été effectuée pour produire à partir de la phrase de départ

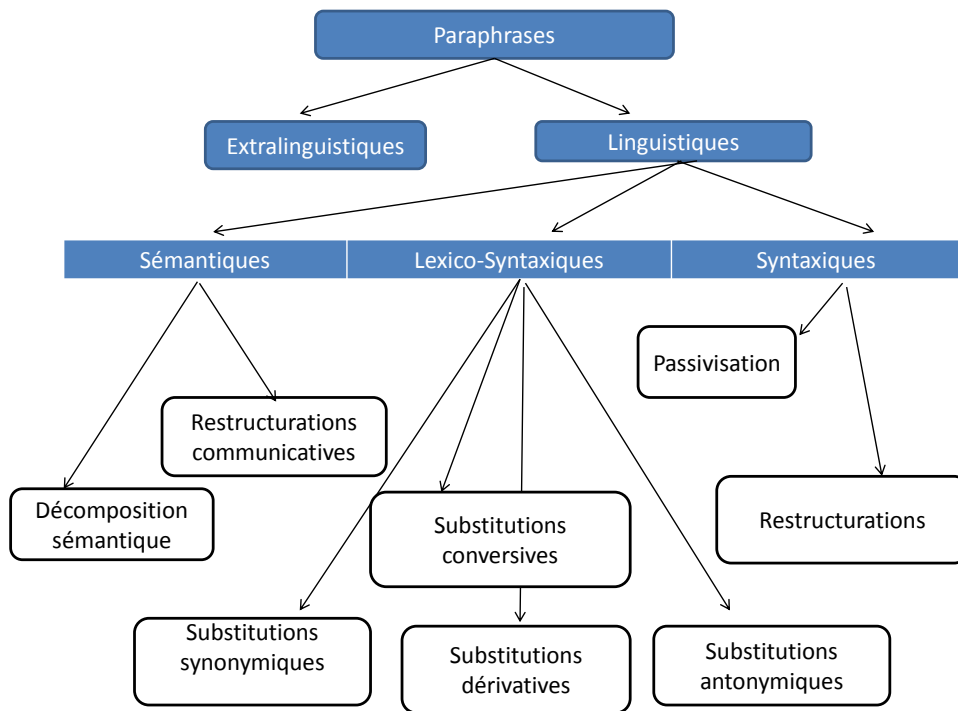
		celle-ci dans le but d'en produire une paraphrase.	<i>Natalie a analysé cette phrase</i> sa paraphrase <i>Natalie a fait l'analyse de cette phrase.</i>
Paraphrases sémantiques	11	Les paraphrases sémantiques sont produites par une modification du sens de la phrase de départ ou par un remplacement d'une lexie par sa définition lexicographique.	<i>Natalie a correctement <b>analysé</b> cette phrase difficile.</i> ~ <i>Natalie <b>a réussi à analyser</b> cette phrase difficile.</i>  <i>Elle adore l'auteur de ce roman.</i> ~ <i>Elle adore <b>la personne qui a écrit</b> ce roman.</i>
Paraphrases lexico-syntaxiques	12	Les paraphrases lexico-syntaxiques sont produites à la fois par des changements lexicaux et des changements syntaxiques de la phrase de départ.	<i>Le Canadiens ont <b>gagné</b>.</i> ~ <i>Les Canadiens ont <b>remporté</b> la victoire.</i>
Paraphrases syntaxiques	13	Les paraphrases syntaxiques sont produites uniquement par des restructurations syntaxiques des éléments de la phrase de départ.	<i>Dior <b>a créé</b> cette robe.</i> ~ <i>Cette robe <b>a été créée</b> par Dior.</i>
Opération paraphrastique indépendante	14	Une opération paraphrastique indépendante est une opération que le locuteur choisi d'appliquer librement.	<i>Le <b>professeur</b> a donné un bon conseil à l'étudiant.</i> <i>L'apprenant a reçu une suggestion utile de son tuteur.</i> <i>Le professeur ~ le tuteur, l'étudiant ~ l'apprenant</i> sont des substitutions synonymiques indépendantes
Opération paraphrastique automatique	15	Une opération paraphrastique automatique est une opération que le locuteur doit faire obligatoirement après avoir effectué une opération indépendante.	<i>Le professeur <b>a donné un bon conseil</b> à l'étudiant.</i> ~ <i>Le professeur <b>a bien conseillé</b> l'étudiant.</i> La substitution <i>bon [conseil] ~ bien [conseiller]</i> est une substitution automatique nécessaire à la suite de la substitution <i>donner un conseil ~ conseiller.</i>
Règle de paraphrasage	16	Une règle de paraphrasage est une règle qui établit l'équivalence entre (les fragments de) paraphrases. Elle décrit une opération paraphrastique.	Les paraphrases <i>Natalie <b>analyse</b></i> [la phrase] et <i>Natalie <b>effectue l'analyse</b></i> [de la phrase] sont obtenues par l'application de l'opération paraphrastique qui peut être décrite par la règle de paraphrasage suivante : le verbe <i>analyser</i> est remplacé par une construction constituée de sa nominalisation, <i>analyse</i> , et du verbe support <i>effectuer</i> . La lexie nominalisée est le complément d'objet direct du verbe support. La règle est : $V \approx V_{\text{support(N)}} + N_{\text{(Nominalisation du V)}}$
Décomposition sémantique	17	La décomposition sémantique est une opération de paraphrasage qui consiste en remplacement d'une lexie (dans une phrase) par sa définition lexicographique.	<i>Claire a rencontré l'auteur de ce roman.</i> ~ <i>Claire a rencontré <b>la personne qui a écrit</b> (=définition de 'auteur') ce roman.</i>
Focalisation	18	La focalisation est une opération de restructuration communicative utilisée pour présenter une partie de l'information véhiculée par la phrase comme logiquement saillante.	[Question sous-jacente : <i>Et le théâtre ?</i> ] [ <i>Le théâtre</i> ]T [ <i>suscite chez Paul beaucoup d'enthousiasme.</i> ]R [Question sous-jacente : <i>Et le théâtre ?</i> ] [ <i>Le théâtre ?</i> ]T focalisé [ <i>Paul en raffole.</i> ]R
Substitution	19	La substitution est un remplace-	<i>conseil ~ suggestion</i> est un exemple de substitu-



lexicale		ment d'une expression lexicale par une autre, ce qui entraîne parfois des restructurations syntaxiques.	tion sans restructuration <i>admiration</i> ~ <i>sentiment d'admiration</i> est un exemple de substitution avec une restructuration
Substitution synonymique	20	Une substitution synonymique implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et d'un synonyme de L ou d'une construction synonyme par rapport à L dans la phrase d'arrivée.	La substitution <i>X adore Y</i> ~ <i>X admire Y</i> est une substitution synonymique.
Substitution converse	21	Une substitution converse implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et d'un conversif de L ou d'une construction converse par rapport à L dans la phrase d'arrivée.	<i>Cette femme</i> <sub>[X=sujet]</sub> <b>crain</b> t <i>la foudre</i> <sub>[Y=CO<sup>dir</sup>]</sub> . ~ <i>La foudre</i> <sub>[Y=sujet]</sub> <b>effraie</b> <i>cette femme</i> <sub>[X=CO<sup>dir</sup>]</sub> .
Substitution antonymique	22	Une substitution antonymique implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et l'utilisation de la négation et de l'antonyme de L dans la phrase d'arrivée.	La paire <i>la phrase est facile</i> ~ <i>la phrase n'est pas difficile</i> met en jeu une substitution antonymique, <i>facile</i> et <i>difficile</i> étant des antonymes.
Substitution dérivative	23	Une substitution dérivative implique l'utilisation d'une lexie L dans la phrase de départ et d'un dérivé de L dans la phrase d'arrivée.	<i>J'adore le théâtre.</i> ~ <i>J'adore les pièces de théâtre.</i>
Substitution simple	24	Une substitution simple est une substitution lexicale sans restructurations syntaxiques.	<i>Julie adore cet auteur.</i> ~ <i>Julie admire cet auteur.</i>
Substitution complexe	25	Une substitution complexe est une substitution lexicale obligatoirement accompagnée de restructurations syntaxiques.	<i>Julie admire cet auteur.</i> ~ <i>Cet auteur est l'idole de Julie.</i>

## ANNEXE J Aide-mémoire pour l'apprenant : types de paraphrases et d'opérations paraphrastiques

Les types de paraphrases sont indiqués dans les cases ombrées ; les opérations paraphrastiques correspondantes sont dans les cases transparentes.



## ANNEXE K Règles de paraphrasage didactisées

### Règles sémantiques

Règle de décomposition sémantique	
Une lexie peut être remplacée par sa définition lexicographique.	<i>Julie admire énormément l'auteur de ce roman.</i> ~ <i>Julie admire énormément la personne qui a écrit ce roman.</i>

Restructurations communicatives		
Règle de paraphrasage	Restructuration syntaxique accompagnante	Exemple
<p><b>Règle de focalisation du thème</b></p> $X_T + Y_R \approx X_{T \text{ focalisé}} + Y_R$ <p>Dans une phrase qui a le thème (= X) et le rhème (= Y), le thème peut être focalisé pour produire une paraphrase de cette phrase.</p>	<p>Déplacement de l'élément qui exprime le thème au début de la phrase (dislocation à gauche) et reprise pronominale de l'élément thématique.</p>	<p>Phase de départ : [Questions sous-jacente : <i>Et Natalie ?</i>] [<i>Natalie</i>]<sub>T</sub> [<i>a analysé correctement cette phrase difficile.</i>]<sub>R</sub></p> <p>[<i>Natalie</i>]<sub>T</sub> focalisé [<i>elle a analysé correctement cette phrase difficile.</i>]<sub>R</sub></p>
<p><b>Règle de focalisation du rhème</b></p> $X_T + Y_R \approx Y_{R \text{ focalisé}} + X_T$ <p>Dans une phrase qui a le thème (= X) et le rhème (= Y), le rhème peut être focalisé pour produire une paraphrase.</p>	<p>Construction de mise en relief d'un élément qui exprime le rhème</p> <p>c'est ... que... (=clivage)</p> <p>ce que/qui ... c'est... (=pseudo-clivage)</p>	<p>Phase de départ : [Question sous-jacente : <i>Qu'est-ce que Natalie a correctement analysé ?</i>] [<i>Natalie a analysé correctement</i>]<sub>T</sub> [<i>cette phrase difficile</i>]<sub>R</sub></p> <p>[<i>C'est cette phrase difficile</i>]<sub>R</sub> focalisé <i>que</i> [<i>Natalie a correctement analysée.</i>]<sub>T</sub></p> <p><i>Ce que</i> [<i>Natalie a correctement analysé</i>]<sub>T</sub>, <i>c'est</i> [<i>cette phrase difficile</i>]<sub>R</sub> focalisé</p>

## Règles lexico-syntaxiques

<b>Substitution synonymique simple</b>	
a) <b>L ≈ Synonyme de L</b> Une lexie peut être remplacée par son synonyme.	<i>Le professeur a donné un bon <b>conseil</b> à l'étudiant. ~ Le professeur a donné une bonne <b>suggestion</b> à l'étudiant.</i>
b) <b>L ≈ Terme générique pour L</b> Une lexie peut être remplacée par son terme générique.	<i>Montrez-moi cette <b>bague</b> ! ~ Montrez-moi ce <b>bijou</b> !</i>
<b>Substitution synonymique complexe avec un terme générique</b>	
<b>L ≈ Terme générique pour L + L</b> Une lexie peut être remplacée par une configuration constituée de son terme générique et d'elle-même.	<i>Elle n'a pas caché son <b>admiration</b> pour cet auteur. ~ Elle n'a pas caché son <b>sentiment d'admiration</b> pour cet auteur.</i>
<b>Substitution synonymique simple avec différente valeur pour un collocatif</b>	
<b>Collocatif<sub>1</sub> + base ≈ Collocatif<sub>2</sub> + base</b> La valeur pour un collocatif dans une collocation peut être remplacée par une autre valeur.	<i>Le professeur a donné un conseil <b>judicieux</b> à l'étudiant. ~ Le professeur a donné un conseil <b>avisé</b> à l'étudiant.</i>
<b>Substitution synonymique complexe avec un verbe support</b>	
La lexie L peut être remplacée par une construction constituée d'un dérivé sémantique particulier de L et du verbe support correspondant. <b>Type de dérivation :</b> 1) dérivation impliquant le changement de partie du discours ( <i>tomber – chute</i> ) ; 2) Nom pour le premier actant sémantique de L ( <u>X</u> admire Y) 3) Adj pour le premier actant sémantique de L.	
a) <b>X V<sub>Y</sub> ≈ V<sub>sup</sub> – objet direct → N</b> (Nominalisation du V) Pour vous aider : la nominalisation du verbe est complément d'objet	<i>Il a <b>décidé</b> de participer aux élections. ~ Il a <b>pris la décision</b> de participer aux élections.</i>
c) <b>X V<sub>Y</sub> ≈ être + Nom pour X</b> [Pour vous aider : Comment appelle-t-on X ? X est _____ (Nom).]	<i>Charles <b>crain</b>t tout ! ~ fam Charles est <b>un froussard</b> !</i>
d) <b>X V<sub>Y</sub> ≈ être + Adj pour X</b> [Pour vous aider : comment peut-on caractériser X ? X est _____ (Adj).]	<i>Messi <b>désire</b> gagner la Coupe du Monde. ~ Messi est <b>désireux de</b> gagner la Coupe du Monde.</i>
<b>Substitution converse simple</b>	
<b>X V<sub>Y</sub> ≈ V<sub>conversif</sub> de L</b> La lexie L peut être remplacée par son conversif.	<i>Cette femme <b>crain</b>t la foudre. ~ La foudre <b>effraie</b> cette femme.</i>
<b>Substitution converse complexe avec un verbe support</b>	
La lexie L peut être remplacée par une construction constituée d'un dérivé sémantique de L d'un type particulier et du verbe support correspondant. <b>Type de dérivation sémantique :</b> 1) Nom pour le deuxième actant de L (ex. conseil de X à <u>Y</u> ) ; 2) Adj caractérisant le deuxième actant de L.	
a) <b>X V<sub>Y</sub> ≈ être + Nom pour Y</b> [Pour vous aider : Comment appelle-t-on Y ? Y est _____ (Nom).]	<i>Cette femme <b>se passionne</b> pour le théâtre. ~ Le théâtre est la <b>passion</b> de cette femme.</i>
b) <b>X V<sub>Y</sub> ≈ être + Adj pour Y</b> [Pour vous aider : comment peut-on caractériser Y ? Y est _____ (Adj).]	<i>Cette femme <b>crain</b>t la foudre. ~ La foudre <b>est effrayante</b> pour cette femme.</i>

c) [sujet N <sub>X</sub> ] + V <sub>sup</sub> + L ≈ [sujet L] + V <sub>supConv</sub> + N <sub>X</sub>	<i>Cette femme a pris peur. ~ La peur a saisi cette femme.</i>
<b>Substitution antonymique</b>	
L ≈ négation + antonyme L La lexie L peut être remplacée par une construction constituée de l'antonyme de L et de la négation.	<i>Marc est absent aujourd'hui. ~ Marc n'est pas présent aujourd'hui.</i>
<b>Substitution dérivative avec le changement de la partie du discours</b>	
La lexie L peut être remplacée par un dérivé sémantique d'un type particulier. <b>Type de dérivation</b> : dérivation impliquant le changement de la partie du discours : V ~ N ( <i>mentir ~ mensonge</i> ), N ~ Adj ( <i>ville ~ urbain</i> ), Adj ~ Adv ( <i>lent ~ lentement</i> )	
L (V) = Nominalisation du V	<i>La communauté demande qu'il parte. ~ La communauté demande son départ.</i>
L (N) = Adjectivalisation du N	<i>Ceci est une fausseté. ~ Ceci est faux.</i>
<b>Substitution dérivative impliquant des noms collectifs et des noms singulatifs</b>	
L(N) <sub>sg</sub> = L <sup>'une instance de L'</sup> pl + L <sub>sg</sub>	<i>Paul aime beaucoup le théâtre. ~ Paul adore les pièces de théâtre.</i>
L(N) <sub>pl</sub> = L <sup>'ensemble de L'</sup>	<i>Les clients sont mécontents. ~ La clientèle est mécontente.</i>
<b>Substitution dérivative : remplacement d'une collocation par une seule L</b>	
<b>collocatif + base ≈ // L</b> Une collocation peut être remplacée par une seule lexie exprimant simultanément le sens de la base et du collocatif.	
'mauvais' + 'bateau' ≈ // 'mauvais bateau'	<i>Ils ont embarqué sur un mauvais bateau. ~ Ils ont embarqué sur un rafiôt.</i>
'qui n'est pas vrai' + 'barbe' ≈ // 'barbe qui n'est pas vraie'	<i>Il porte une fausse barbe. ~ Il porte une postiche.</i>
'intense' + 'défaite' ≈ // 'défaite intense'	<i>Ce parti a subi une lourde défaite électorale. ~ Ce parti a subi une déroute électorale.</i>

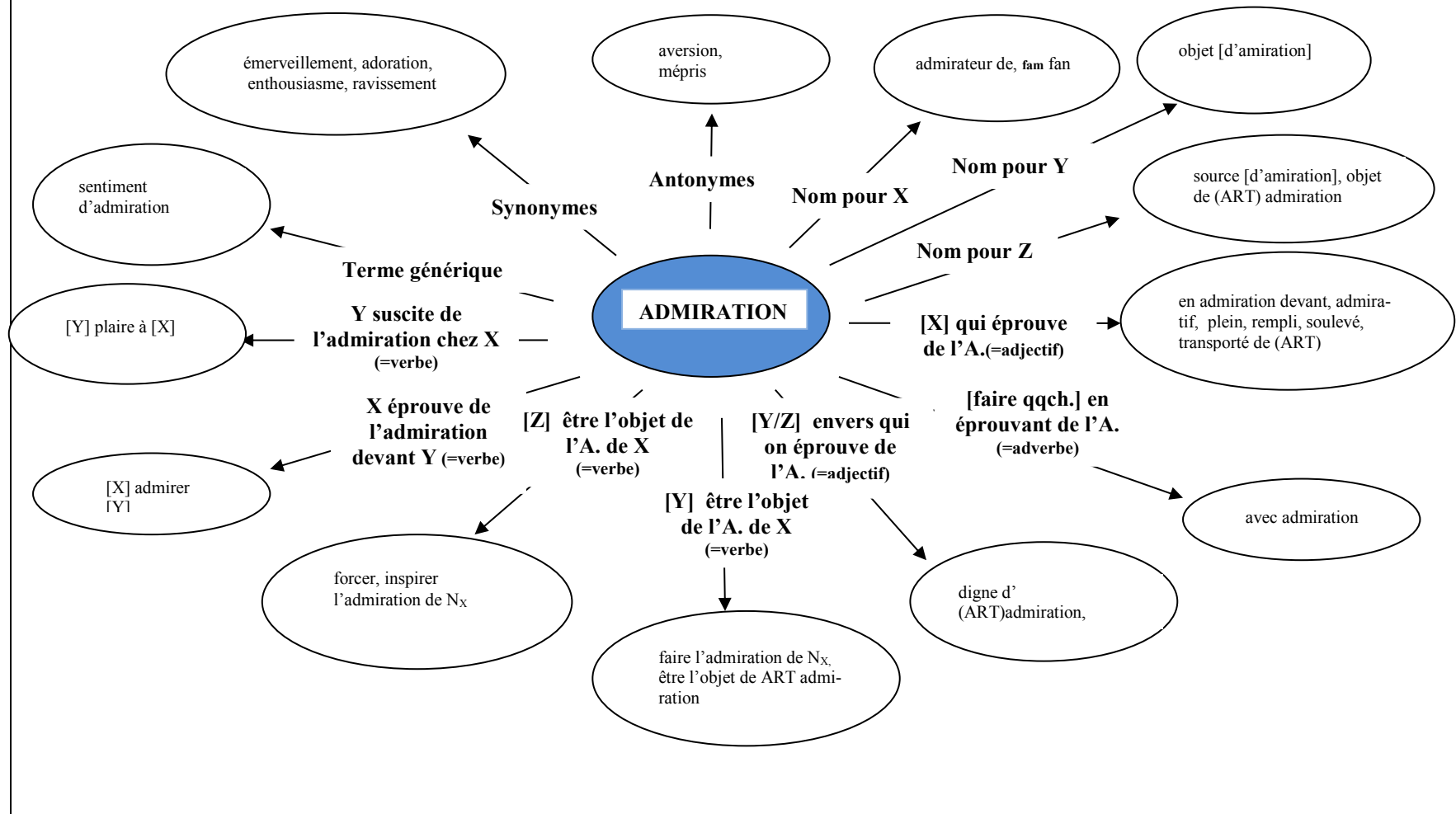
## Règles syntaxiques

Passivisation	
$X \frac{\text{Agent}}{\text{Sujet}} V_{\text{ACTIF}} \quad Y \frac{\text{Patient}}{\text{COD}} \approx Y \frac{\text{Patient}}{\text{Sujet}} V_{\text{PASSIF}} \quad X \frac{\text{Agent}}{\text{Complément d'agent}}$	<p>On peut produire une paraphrase, en transformant la phrase active en phrase passive et vice-versa. Les rôles syntaxiques des actants sémantiques de L sont permutés. Les rôles sémantiques ne changent pas.</p> <p><i>Dior a créé cette robe.</i> ~  <i>Cette robe a été créée par Dior.</i></p>
Restructuration : lien de coordination ~ lien de subordination	
$[\text{Prop-1}]_{\text{indép.}} \text{MAIS} [\text{Prop-2}]_{\text{indép.}} \approx [\text{Prop-1}]_{\text{principale}} \text{Lconj-concess} [\text{Prop-2}]_{\text{subordonnée}}$	<p>Deux propositions coordonnées peuvent être remplacées par une proposition principale et une proposition subordonnée pour produire des paraphrases. Autrement dit, le lien de coordination entre deux propositions est remplacé par un lien de subordination.</p> <p><i>[Bernard m'a donné des indications]_{prop indépendante1}, mais [je me suis trompé de chemin quand même]_{prop indépendante2}.</i> ~  <i>[Je me suis trompé de chemin]_{proposition principale} bien que [Bernard m'ait donné des indications]_{proposition subordonnée}</i></p>
Restructuration : relativisation	
$X \text{ fait un } Y \text{ Adj} \approx X \text{ fait un } Y \text{ qui est Adj}$	<p>On peut produire des paraphrases syntaxiques en remplaçant une phrase simple (qui a une seule proposition) avec des adjectifs qualificatifs par une phrase complexe constituée d'une principale et d'une subordonnée relative. Les restructurations effectuées dépendent de l'intention communicative du locuteur. Notons que pour que les restructurations soient possibles, la phrase de départ doit contenir un adjectif qualificatif.</p> <p><i>Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.</i> ~  <i>L'analyse [que Natalie a proposée pour cette phrase difficile] est correcte.</i></p>
Restructuration : phrase avec deux coordonnées ~ phrase avec un gérondif	
$\text{Prop}_1\text{-ET}_{\text{simult}}\text{-Prop}_2 \approx \text{Prop}_1\text{-V}_{\text{gérondif}}$	<p>On peut produire des paraphrases en remplaçant deux propositions liées avec la conjonction de coordination <i>ET</i> (exprimant la simultanéité) par une proposition comprenant un gérondif.</p> <p><i>Elle fait ses devoirs et elle écoute de la musique.</i>  <i>Elle fait ses devoirs en écoutant de la musique.</i></p>

**ANNEXE L Paraphrasage à partir d'une fiche lexicale. Fiches pour l'enseignant et pour l'apprenant**

La fiche lexicale est inspirée par Tremblay (2009 : Annexe 5.3).

**Fiche lexicale 1 – Dérivés sémantiques de ADMIRATION – Fiche de l'enseignant**  
 'admiration de l'individu X envers Y pour Z' [l'admiration de Pierre envers Jacques pour son courage]





Fiche lexicale 2 – Collocations de ADMIRATION – Fiche de l'enseignant		
'admiration de l'individu X envers Y pour Z' [l'admiration de Pierre envers Jacques pour son courage]		
COMMENCEMENT/CAUSATION	MANIFESTATION	FIN
<p>L'admiration saisit &lt; gagne&gt; X. L'admiration s'empare de X. X tombe en admiration devant qqch. X est soulevé, frappé d'admiration</p> <p>Y s'attire l'admiration de qqn grâce à qqch.</p> <p>Z provoque, soulève, suscite l'admiration de X Z force l'admiration de X Z frappe, ravit, saisit, <del>litt</del>soulève qqn d'admiration</p>	<p>X a, éprouve, ressent de l'admiration envers/pour qqch. X a, éprouve, ressent de l'admiration envers qqn. X fait preuve d'admiration envers qqn.</p> <p>X nourrit de l'admiration envers/pour qqch/qqn. X voue une admiration à qqn.</p> <p>X porte de l'admiration à qqch/qqn. L'admiration de X se porte sur qqch/qqn.</p> <p>X se pâme d'admiration devant qqch/qqn.</p> <p>X montre, manifeste, exprime de l'admiration X témoigne de l'admiration à qqn</p>	<p>X perd l'admiration</p> <p>L'admiration s'éteint, s'évanouit, cesse, disparaît.</p>
<p>CARACTÉRISATION DE L'ADMIRATION</p>	<p>beaucoup d'admiration grande, vive admiration profonde, folle admiration admiration immense, absolue, la plus complète, sans bornes l'admiration ne connaît pas de bornes</p> <p>admiration justifiée, fondée</p>	
<p>COLLOCATIONS AVEC « admirer »</p>	<p>admirer beaucoup, profondément, énormément, grandement, sans réserve</p>	

**Fiche de paraphrasage – paraphrases avec ADMIRATION – Fiche de l’enseignant**

Phrase de départ : **Julie admire énormément l’auteur de ce roman historique.**

PARAPHRASES LEXICO-SYNTAXIQUES  
(substitutions synonymiques, antonymiques,  
conversives et dérivatives)

*Julie aime (apprécie, estime, respecte) beaucoup l’auteur de ce roman historique.*

*Julie adore (idolâtre) l’auteur de ce roman historique.*

*Julie éprouve un sentiment d’admiration pour l’auteur de ce roman historique.*

*Julie admire beaucoup ( grandement, profondément, sans réserve) l’auteur de ce livre historique.*

*Julie a une admiration sans bornes (immense, absolue) pour l’auteur de ce roman historique.*

*Julie est une grande admiratrice de l’auteur de ce roman historique.*

*fam. Julie est une grande fan de l’auteur de ce roman historique.*

*Julie est en admiration devant l’auteur de ce roman historique.*

*Julie est pleine d’admiration pour (envers) l’auteur de ce roman historique.*

*Julie est remplie d’admiration pour l’auteur de ce roman historique.*

*Julie est très admirative de l’auteur de ce roman historique.*

*Julie éprouve (a, ressent) une vive admiration pour (envers) l’auteur de roman historique.*

*Julie fait preuve de beaucoup d’admiration envers cet artiste.*

*Julie voue une profonde admiration à l’auteur de ce roman historique.*

*Julie se pâme d’admiration devant l’auteur de ce roman historique.*

*Julie témoigne une grande admiration à l’auteur de ce roman historique.*

*L’auteur de ce roman historique plaît énormément à Julie.*

*L’auteur de ce roman historique a une grande admiratrice: Julie.*

*L’auteur de ce roman historique est une grande source d’admiration pour Julie.*

*L’auteur de ce roman historique fait l’admiration (est/fait l’objet de l’admiration) de Julie.*

*Pour Julie, l’auteur de ce roman historique est tout simplement admirable.*

*Le roman historique de cet auteur est digne d’admiration.*

*Le roman historique de cet auteur provoque (suscite) une vive admiration de Julie.*

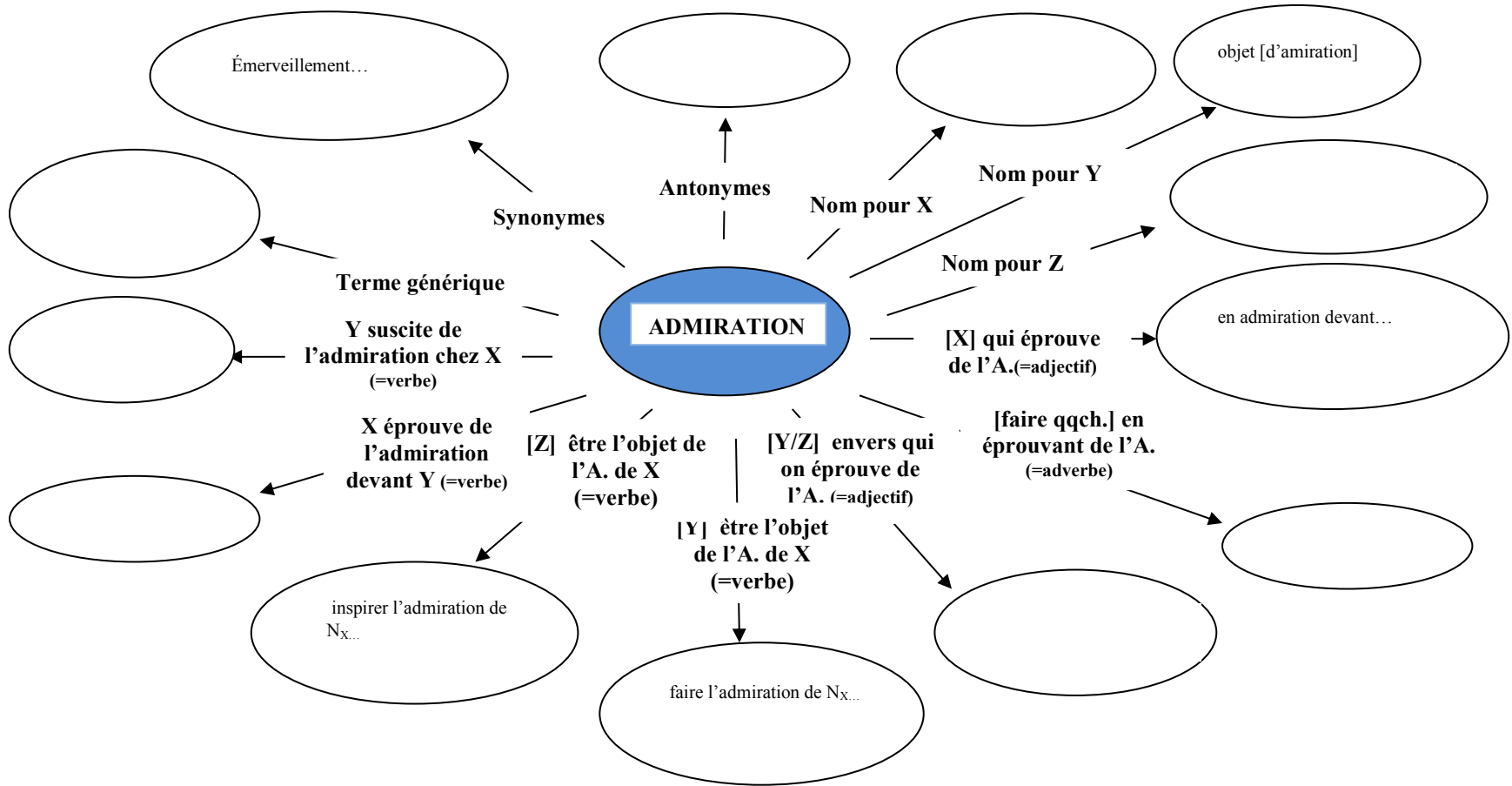
*Le roman historique de cet auteur suscite un grand enthousiasme chez Julie.*

*L’admiration de Julie se porte sur l’auteur de ce roman historique.*

*L’admiration de Julie pour l’auteur de ce roman historique ne s’épuise pas (ne cesse pas, ne se dément pas).*

<p>PARAPHRASES SÉMANTIQUES (décomposition sémantique et restructurations communicatives)</p>	<p><i>Julie admire énormément <b>la personne qui a écrit</b> ce roman historique.</i>  <i>Julie admire énormément <b>celui qui a écrit</b> ce roman historique.</i>  <i>Julie admire énormément l'auteur de ce roman <b>à contenu historique</b>. (roman contenant des faits historiques, roman portant sur l'histoire)</i></p> <p><i><b>L'auteur de ce roman historique</b>, Julie l'admire énormément.</i>  <i><b>C'est cet auteur de roman historique que</b> Julie admire énormément.</i>  <i><b>Cet auteur</b> du roman historique <b>est celui que</b> Julie admire énormément.</i></p>
<p>PARAPHRASES SYNTAXIQUES (passivisation, ordre linéaire, restructurations)</p>	<p><i>L'auteur de ce roman historique <b>est énormément admiré par</b> Julie.</i>  <i>Julie admire l'auteur de ce roman historique <b>énormément</b>.</i>  <i><b>L'auteur que Julie admire</b> énormément a écrit ce roman historique.</i>  <i>L'auteur de ce roman historique écrit des livres <b>que Julie admire</b>.</i></p>
<p>AUTRES PARAPHRASES (diverses opérations paraphrastiques)</p>	<p><i>L'auteur de ce roman historique <b>est celui pour qui</b> Julie éprouve la plus grande admiration.</i>  <i>L'auteur de ce roman historique <b>est une personne que</b> Julie admire énormément.</i>  <i>Julie a beaucoup <b>de respect</b> pour cet écrivain, lequel se spécialise en romans historiques.</i>  <i>L'auteur de <b>ce livre</b> historique est <b>grandement admiré par</b> Julie.</i>  <i>Julie est <b>fascinée (passionnée)</b> par l'auteur de ce roman historique.</i>  <i><b>L'admiration qu'a Julie</b> pour l'auteur de ce roman <b>est énorme (vaste)</b>.</i>  <i>Julie est une grande admiratrice de celui qui a écrit ce roman portant sur l'histoire.</i>  <i>L'auteur de cette œuvre littéraire à caractère historique fait naître chez Julie un sentiment d'admiration.</i></p>

**Fiche lexicale 1 – Dérivés sémantiques de ADMIRATION – Fiche de l'apprenant**  
 'admiration de l'individu X envers Y pour Z' [l'admiration de Pierre envers Jacques pour son courage]



**Fiche lexicale 2 – Collocations de ADMIRATION – Fiche de l'apprenant**  
 'admiration de l'individu X envers Y pour Z' [*l'admiration de Pierre envers Jacques pour son courage*]

COMMENCEMENT/CAUSATION	MANIFESTATION	FIN
L'admiration saisit < gagne> X.  Z provoque, soulève, suscite l'admiration de X	X nourrit de l'admiration envers/pour qqch/qqn.  X porte de l'admiration à qqch/qqn.	X perd l'admiration
CARACTÉRISATION DE L'ADMIRATION	beaucoup d'admiration grande, vive admiration	
COLLOCATIONS AVEC « admirer »	Admirer énormément	

**Fiche de paraphrasage – paraphrases avec ADMIRATION – Fiche de l'apprenant**  
'admiration de l'individu X devant Y pour Z'

Phrase de départ : ***Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.***

PARAPHRASES LEXICO-SYNTAXIQUES  
(substitutions synonymiques, antonymiques,  
conversives et dérivatives)

*Julie aime beaucoup l'auteur de ce roman historique.*

*Julie est une grande admiratrice de l'auteur de ce roman historique.*

*Julie éprouve une vive admiration pour l'auteur de roman historique.*

*L'auteur de ce roman historique plaît énormément à Julie.*

*Le roman historique de cet auteur inspire l'admiration de Julie.*

<p>PARAPHRASES SÉMANTIQUES (décomposition sémantique et restructurations communicatives)</p>	<p><i>Julie admire énormément <b>la personne qui a écrit</b> ce roman historique.</i></p> <p><i><b>L'auteur de ce roman historique</b>, Julie l'admire énormément.</i></p>
<p>PARAPHRASES SYNTAXIQUES (passivisation, ordre linéaire, restructurations)</p>	<p><i>L'auteur de ce roman historique <b>est énormément admiré par</b> Julie.</i></p>
<p>AUTRES PARAPHRASES (diverses opérations paraphrastiques)</p>	<p><i>L'auteur de ce roman historique <b>est celui pour qui</b> Julie éprouve la plus grande admiration.</i></p>

## ANNEXE M Exercice : paraphrasage intégré à la production du résumé

### Objectifs<sup>62</sup> :

- produire des paraphrases de types différents
- faire un résumé en utilisant des paraphrases obtenues

**Tâche** : lisez le texte ci-dessous et proposez-en un résumé d'une longueur de 80-100 mots.

**Type d'activité** : travail individuel suivi du travail en paires.

Procédez par étapes :

**Étape 1** : Lisez attentivement le texte, donnez-lui un titre et divisez-le en paragraphes. Donnez un titre à chaque paragraphe. Dégagez les idées-clés du texte et inscrivez-les en ordre de leur apparition dans la colonne gauche du tableau qui suit.

### Corrigé :

Titre : *Microsoft présente la nouvelle version de Windows Phone*. Les mots-clés et les idées-clés sont en surbrillance.

[**Paragraphe 1** : Microsoft a présenté, mercredi, la future version de son système d'exploitation pour téléphones mobiles, Windows Phone 8, qui doit être commercialisée en fin d'année. Cette mise à jour sera encore plus proche de Windows pour ordinateurs, dont la version 8 s'inspirait déjà de Windows Phone dans son ergonomie - pavés colorés et navigation tactile.] [**Paragraphe 2** : "Si vous avez déjà vu Windows 8 (...), vous avez probablement remarqué qu'il ressemble beaucoup à Windows Phone", a expliqué lors d'une conférence de présentation à San Francisco Joe Belfiore, l'un des responsables des programmes pour mobiles de Microsoft. "Avec Windows Phone 8, la ressemblance va au-delà de l'apparence : nous avons basé la prochaine version de Windows Phone sur le cœur en béton de la technologie de Windows 8. Cela signifie que Windows Phone et son grand frère auront en commun les systèmes de réseau, sécurité, médias, navigateurs et dossiers. Cela se traduit par une meilleure performance, plus de fonctionnalités, et de nouvelles occasions pour les développeurs d'applications et les fabricants de matériels pour innover plus vite", assure M. Belfiore.] [**Paragraphe 3** : En apparence, la nouvelle version de Windows Phone reste très proche de la précédente, avec l'ajout de fonctionnalités comme une intégration poussée du service de téléphonie Skype, ou encore du paiement sans contact. Les possesseurs actuels d'un téléphone Windows ne pourront cependant pas accéder à cette version 8 : elle sera exclusivement disponible sur une série de nouveaux modèles, sans possibilité de mise à jour pour les anciens.] [**Paragraphe 4** : Malgré un accueil globalement favorable de la part de la presse spécialisée, le système d'exploitation pour mobiles de Microsoft peine à s'imposer face à Apple et Google. Malgré les bonnes ventes du Nokia Lumia, la part de marché de Windows Mobile est estimée à environ 2,5 % en Europe.] (301 mots)

Extrait du journal *Le Monde*, 23 juin 2012

<sup>62</sup> Cet exercice est inspiré par l'activité « réduction d'un texte court » (Charnet & Robin-Nipi 1997 : 46-49).



**Étape 2.** Reformulez les phrases de la colonne de gauche. Essayez d'utiliser les paraphrases sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques variées. Pour le faire, servez-vous du Tableau sommaire des règles de paraphrasage et exploitez les données du dictionnaire *Antidote* (champs définition, synonymes, antonymes, famille, cooccurrences).

**Corrigé<sup>63</sup> :**

Idées-clés	Paraphrases
<b>Paragraphe 1 : introduction</b>	
<b>Paragraphe 2 : nouveau système pour téléphones mobiles Windows 8</b>	
Le nouveau système d'exploitation pour téléphones mobiles, Windows Phone 8 ressemble beaucoup au système Windows pour ordinateurs.	<p><b>P1</b> : <u>La nouvelle version</u> Windows Phone 8 présente <u>une forte ressemblance</u> avec le système Windows pour ordinateurs. (s'apparente de près à)</p> <p><b>P2</b> : <u>La ressemblance entre</u> le nouveau Windows Phone 8 pour <u>téléphones cellulaires</u> et Windows 8 pour ordinateurs <u>est évidente</u>.</p>
Cela se traduit par une meilleure performance.	<p><b>P1</b> : Cela <u>signifie</u> que la performance <u>s'améliore</u>.</p> <p><b>P2</b> : Une meilleure performance <u>en résulte</u>. (Cela <u>accroît la performance</u> du système).</p>
<b>Paragraphe 3 : description de la nouvelle version de Windows Phone</b>	
En apparence, la nouvelle version de Windows Phone reste très proche de la précédente.	<p><b>P1</b> : L'<u>ergonomie</u> du nouveau <u>système n'a pas changé par rapport au</u> précédent.</p> <p><b>P2</b> : L'<u>interface</u> de la nouvelle version <u>ressemble de près à</u> celle de la <u>dernière</u> version.</p>
Les possesseurs actuels d'un téléphone Windows ne pourront pas accéder à cette version 8.	<p><b>P1</b> : <u>Les personnes possédant déjà un appareil</u> Windows <u>n'auront pas la possibilité d'utiliser</u> cette nouvelle version.</p> <p><b>P2</b> : <u>La mise à jour du système est impossible</u> pour les <u>utilisateurs actuels</u> d'un portable Windows.</p>
La nouvelle version sera exclusivement disponible sur une série de nouveaux modèles.	<p><b>P1</b> : <u>On pourra disposer</u> de cette version <u>uniquement sur les nouveaux modèles</u>.</p> <p><b>P2</b> : <u>Ce produit est offert seulement</u> sur une série de nouveaux modèles.</p>
<b>Paragraphe 4 : Windows et ses concurrents</b>	
Malgré un accueil global favorable de la part de la presse spécialisée...	<p><b>P1</b> : <u>Bien que</u> la presse spécialisée <u>accueille favorablement</u>...</p> <p><b>P2</b> : <u>Même si les médias spécialisés reçoivent favorablement</u>...</p>
Le système d'exploitation pour mobiles de Microsoft peine à s'imposer face à Apple et Google.	<p><b>P1</b> : Le système <u>a du mal à se faire reconnaître face à ses principaux concurrents</u>, Apple et Google.</p> <p><b>P2</b> : <u>la compagnie</u> Microsoft a <u>de la peine à concurrencer les produits similaires</u> d'Apple et de Google</p>

**Étape 3 :** À partir des paraphrases obtenues, rédigez votre résumé. N'oubliez pas d'utiliser des mots de relation pour enchaîner les idées d'une façon logique.

**Étape 4 :** Comparez vos paraphrases avec celles de votre partenaire. Trouvez les paraphrases produites grâce à des opérations paraphrastiques différentes. Comparez votre ré-

<sup>63</sup> La colonne avec les reformulations contient deux variantes puisque à l'étape finale de l'activité deux étudiants comparent leurs paraphrases et leurs résumés.

sumé avec celui de votre partenaire. Sont-ils différents ? Comparez-les avec le texte de départ. Vérifiez que vous n'avez pas copié les parties entières du texte.

**Corrigé :**

**Résumé 1 :**

Le nouveau système d'exploitation pour mobiles Windows Phone 8 présente une forte ressemblance avec celui pour ordinateurs, ce qui assure sa performance. En même temps, l'ergonomie du nouveau système n'a pas changé par rapport au précédent. Les personnes possédant déjà un appareil Windows n'auront pas cependant la possibilité d'utiliser cette nouvelle version, disponible uniquement sur les nouveaux modèles. Bien que la presse spécialisée l'accueille favorablement, ce nouveau système d'exploitation a du mal à se faire reconnaître face à ses principaux concurrents, Apple et Google.

**Résumé 2 :**

La ressemblance entre le nouveau Windows Phone 8 pour téléphones cellulaires et Windows 8 pour ordinateurs est évidente ; il en résulte une performance accrue. Pourtant, alors que l'interface de la nouvelle version ressemble de près à la dernière version, la mise à jour du système est impossible pour les utilisateurs actuels. Ce produit est offert seulement sur une série de nouveaux modèles. Même si les médias spécialisés reçoivent favorablement le nouveau système, la compagnie Microsoft a de la peine à concurrencer les produits similaires d'Apple et de Google.

## Index des concepts et des termes

### A

- actant
  - sémantique 108, 198, 212, 218, 226, 229, 246
  - syntaxique profond 46
- ajout sémantique 66, 69, 245
- analyse contrastive 209-211, 231
- antonyme 226
  - à négation 52
  - à 'plus/moins' 52,74
- antonymie 52
- apprenant avancé 15, 113
  - caractéristiques de l'~ 136
  - connaissances lexicales de l'~ 17-18
  - connaissances grammaticales de l'~ 16
  - connaissances discursives de l'~ 19
  - connaissances métalinguistiques de l'~ 20
- arbre de dépendance 45-47

### C

- collocation 54, 101,104
  - collocatif 54, 226, 258
  - base (d'une collocation) 54, 226, 257
  - erreur de ~ 106, 110, 123-124, 131, 183-185, 204
- compétence paraphrastique 3
  - chez les adultes 147-149
  - chez les enfants 139-143
  - acquisition de la ~ 12-14
  - composantes de la ~ 4-8, 164-168
  - dans les standards linguistiques existants 159-163, 190
  - définition de la ~ 169
  - évaluation de la ~ 139
  - niveaux de ~ 170, 187-189
    - critères pour établir les niveaux de ~ 178
    - rôle de la ~
      - dans la communication 8-11
      - dans l'enseignement des langues 11
- conversif 52, 226, 265
- conversion 52, 265
  - grammaticale (=passivisation) 78, 265, 273
  - lexicale 76, 198, 265, 279

### D

- didactique de la paraphrase 284, 290
  - concepts à enseigner 227
  - concepts préalables 226
- décomposition sémantique 70, 239, 247
- dérivation sémantique 53

erreur de ~ 106, 109, 131, 277  
 dérivé sémantique 53, 74, 226, 230, 266, 270, 277  
**E**  
 équivalence sémantique 62, 193, 227, 233-234  
**F**  
 fission à verbe support 41, 74, 80, 221  
 focalisé (marque communicative) 71, 249, 251  
 fonction lexicale 40, 48-49  
     complexe 51  
     configurations de fonctions lexicales 51  
     lexie-clé de la ~ 49  
     non-standard 50  
     paradigmatique 49  
     simple 51  
     standard 50  
     syntagmatique 49  
**G**  
 grammème 46  
**L**  
 lexie 4, 226  
     pleine 42, 226  
     vide 45, 226  
**M**  
 maîtrise de la paraphrase et compétence linguistique 3, 9-10  
 moyens paraphrastiques 62, 101  
     diversité des ~ 88, 98, 120-122  
**O**  
 opération paraphrastique 61, 95-98, 120, 227, 239  
     automatique 80, 97, 242  
     indépendante 79, 97, 241  
**P**  
 Paraphrasage (= production de paraphrases) 61  
     enseignement du ~ en français L2 204, 225-227  
     par étapes 96  
 paraphrases  
     approximatives 64, 72, 75, 93, 155, 227, 236  
     extralinguistiques 67-68, 95, 118, 132, 227, 235  
     linguistiques 64, 68, 79, 227, 235  
     interlinguistiques 59  
     intralinguistiques 59  
     exactes 64, 155, 227, 236  
     lexico-syntaxiques 72, 119, 132, 220, 227, 239  
     reformulatives 67  
     sémantiques 69, 118, 132, 219, 227, 239  
         propositionnelles 69-71  
         communicatives 71-72

syntaxiques 77, 119, 145, 155, 227, 245  
 virtuelles 66  
 prédicat sémantique 42  
 présentation des formalismes de la TST 216-217, 219, 229-231  
**Q**  
 question sous-jacente 65, 227, 236  
**R**  
 règle (linguistique)  
   de correspondance 57  
   d'équivalence (= de paraphrasage) 61  
     lexico-syntaxique 59-60, 220, 227, 228  
     sémantique 58, 228  
   choix des règles de paraphrasage à enseigner 227-229  
   universalité des règles de paraphrasage 59, 211  
 remplacement sémantique 70  
 représentation  
   sémantique 41, 44  
   syntaxique profonde 45  
 restructuration syntaxique 77-78  
 Rhème (marque communicative) 71-72, 226, 251  
**S**  
 Sémantème 42-43  
 sens (linguistique)  
   propositionnel 42  
   communicatif 43  
   rhétorique 44  
 sophistication lexicale 89, 101-103  
 substitution lexicale  
   antonymique 72, 253, 267  
   dérivative 72, 227, 253  
   conversive 76, 227, 266  
   simple 72, 227, 254  
   synonymique 72, 227, 253  
   complexe 72, 77, 227, 254  
 synonyme 52, 226  
 synonymie 52  
**T**  
 Thème (marque communicative) 71-72, 226, 251  
 test de paraphrasage 86  
 transfert négatif 18, 131, 204, 209  
 translation (syntaxique) 53  
**V**  
 verbe  
   causatif 56, 226  
   de réalisation 55, 226  
   support 55, 74, 217, 226, 230