

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**  
**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**  
**FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master**  
**Spécialité : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**Le rôle de la paraphrase dans l'apprentissage de la**  
**compréhension**

Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire du lycée  
Sayeb Boularbah Sidi Okba - Biskra

**Dirigé par :**

**M<sup>me</sup> BEDJAOUI Nabila**

**Présenté et soutenu par :**

**ZOUARI Fadia**

**Année universitaire**  
**2015 / 2016**

## *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à : mes chères parents*

*A ma très chère mère*

*Aucune dédicace ne peut exprimer ce que tu mérites.*

*Pour tous tes sacrifices et tes efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être.*

*Je te dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. Puisse Dieu, le tout puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.*

*A mon très cher père*

*Pour tout ce qu'il représente pour moi, en signe de reconnaissance aux sacrifices qu'il a consentis afin de poursuivre mes études, et à son encouragement continu*

*Puisse Dieu, le tout puissant, le préserver et l'accorder santé, longue vie et bonheur.*

*A ma très chère sœur, Mouna, mon ange gardien et mon fidèle accompagnant dans les moments les plus délicats de cette vie, pour sa compréhension, aide, patience et son amour.*

*A mes précieux frères Ilyes, Hichem et le petit Maàmar  
Je leur souhaite un avenir plein de joie, de bonheur et de réussite.*

*A mon beau-frère Ali, ma belle sœur Zohra, à mes anges nièces  
Soundous et Malek,*

*A tous mes amis et mes collègues de promotion, notamment  
Rahma et Merieme, Abir, je leur exprime à travers ce travail  
mes sentiments de fraternité et d'amour.*

## *Remerciements*

*Je remercie tout d'abord DIEU le tout puissant qui m'a donné le courage, la patience pour faire ce travail.*

*De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation et à l'achèvement de ce modeste travail. Je tiens à leur exprimer ici ma reconnaissance. Je remercie ainsi:*

*Je tiens à remercier particulièrement M<sup>me</sup> BEDJAOUI Nabila pour l'encadrement, le suivi du mémoire, ainsi que par ses nombreux conseils, sa gentillesse et sa patience.*

*Aux membres du jury ; qu'ils soient remerciés de nous avoir fait l'honneur d'évaluer notre travail.*

*Je tiens à exprimer mes remerciements à tous les enseignants du département de Français à l'Université de Biskra, pour leur patience et leur savoir faire.*

*J'adresse mes plus sincères remerciements à mon amie Rahma et l'enseignante Meriem, qui m'ont toujours soutenue et encouragé au cours de la réalisation de ce mémoire.*

*Enfin, Je n'oublie pas mes parents, ma sœur et mes frères pour leur contribution, leur soutien, leurs encouragements et leur patience toute au long de mon parcours scolaire et universitaire.*

## TABLE DES MATIÈRES

Dédicace.....	I
Remerciements .....	II
<b>Introduction générale</b> .....	01
<b>CHAPITRE I : L'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit</b> .....	05
Introduction.....	06
1. les compétences fondamentales en didactique du FLE.....	06
1.1. Qu'est ce qu'une compétence ?.....	06
1.2. Les compétences de compréhension .....	08
1.2.1. Qu'est ce qu'une compréhension / un message.....	08
1.2.2. La compréhension de l'oral.....	09
1.2.3. La compréhension de l'écrit.....	11
1.3. Les compétences de production .....	11
1.3.1. La production de l'oral.....	11
1.3.2. La production écrite.....	12
2. La place de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement de FLE.....	13
2.1. Définition de la compréhension de l'écrit.....	13
2.2. Les modèles de compréhension.....	13
2.2.1. Le modèle sémaciologique (de bas en haut).....	13
2.2.2. Le modèle onomaciologique (de haut en bas).....	14
2.3. Les compétences de compréhension .....	14
2.4. Les objectifs pédagogiques de l'enseignement de la compréhension écrite.....	15
3. La compétence de la lecture.....	16
3.1. La conception de la lecture.....	16
3.2. Stratégies et types de lecture.....	17
4. Contributions à faciliter la compréhension des textes explicatifs.....	19
4.1. Au niveau de la forme linguistique de « surface de texte ».....	19
4.2. Au niveau des unités lexicales composantes de « la base de texte ».....	20
4.3. Au niveau de modèle de « situation du texte » .....	20
Conclusion.....	21
<b>Chapitre 2 : La paraphrase et la compétence paraphrastique</b> .....	22
Introduction .....	23
1. la paraphrase.....	23
1.1. Définition.....	23
1.2. La paraphrase entre la rhétorique et la logique.....	25
1.3. La reformulation paraphrastique.....	25
1.4. Les types majeurs de la paraphrase.....	27
1.4.1. La paraphrase linguistique.....	27
1.4.2. La paraphrase référentielle.....	28
1.4.3. La paraphrase pragmatique.....	29
2. La compétence paraphrastique.....	30

2.1. Qu'est ce qu'une compétence paraphrastique.....	30
2.2. Les composantes de la compétence la paraphrastique.....	31
2.2.1. Les connaissances linguistiques.....	31
2.2.2. Les connaissances extralinguistiques .....	33
3. L'importance de la compétence paraphrastique.....	34
3.1. La place de la compétence paraphrastique dans la communication .....	34
3.2. Le rôle de la compétence paraphrastique dans l'enseignement.....	35
Conclusion.....	36
<b>Chapitre 3 : De la théorie vers la pratique</b> .....	37
Introduction.....	38
1- Présentation de l'expérimentation.....	39
1.1. Le terrain.....	39
1.2. Le public.....	39
1.3. La méthode de travail.....	39
2. Description de l'expérimentation.....	40
2.1. L'observation de classe.....	40
2.1.1. Le choix du support.....	41
2.1.2. Déroulement de la 1 <sup>ère</sup> séance.....	41
2.1.2.1 Eveil de l'intérêt .....	42
2.1.2.2 Observation et Image de texte.....	43
2.1.2.3 Hypothèse de sens.....	43
2.1.2.4 Lecture silencieuse et vérification des hypothèses.....	44
2.1.2.5 Analyse et exploitation linguistique.....	44
2.1.3. La grille d'observation.....	49
2.1.4. Déroulement de la 2 <sup>ème</sup> séance.....	49
2.1.4.1 Synthèse.....	49
2.2. Analyse et commentaire des résultats.....	50
2.3. Interprétation des résultats.....	52
2.4. Suggestions et propositions.....	53
Conclusion.....	54
<b>Conclusion générale</b> .....	55
Références bibliographiques.....	58
Annexes.....	61

# **Introduction générale**

Depuis quelques décennies, Les recherches menées en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation, ont contribué à apporter un éclairage renouvelé sur la compréhension. L'accès au sens est devenu de plus en plus préoccupant, notamment en compréhension de l'écrit « *Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur; (...); repérer la structure; relever le vocabulaire qui fait partie d'un même champ lexical; fournir du vocabulaire en vue d'un commentaire; réactiver ou introduire les formulations qui permettent d'exprimer de la façon la plus pertinente les fonctions du langage qu'appellent la reformulation et l'exploitation du texte.* » M. Aubeneau (cité par Miller, 2007 : p3).

En s'inscrivant dans notre domaine d'étude, comprendre un écrit en français langue étrangère (FLE), n'est plus un acte aisé pour la plus part des apprenants. C'est un acte complexe qui sollicite un apprentissage long et progressif de plusieurs années. Dans le contexte scolaire et plus précisément au cycle secondaire, l'apprenant éprouve des grandes difficultés face à la lecture et la compréhension des textes de différents types, notamment les textes de type explicatif. Dont lequel l'apprenant doit exploiter ces connaissances antérieures et de les consolider avec les connaissances qui se trouvent dans le texte afin de dégager la signification globale du texte.

Alors notre recherche, est née d'un besoin réel et urgent où les enseignants du français au secondaire trouvent que le problème lié à la compréhension de l'écrit est devenu de plus en plus préoccupant, et malgré leurs efforts la majorité de leurs apprenants n'arrivent plus à comprendre ou à assimiler facilement le sens des textes en langue étrangère, ce qui engendrent plus tard d'autres difficultés qui influencent la qualité de l'apprentissage et empêchent la circulation de l'information.

Nous désirons à travers ce travail de recherche, mettre l'accent sur l'un des plus importants problèmes rencontrés par les apprenants en compréhension de l'écrit. Ainsi de chercher et de proposer les moyens qui peuvent contribuer à améliorer cette compétence. Dans notre travail nous focalisons l'attention sur la paraphrase comme étant une activité de reformulation permet de clarifier une pensée et de simplifier la compréhension ; afin de trouver la meilleure expression pour un contenu sémantique donné, donc nous voulons montrer l'apport de cette activité dans la compréhension des textes explicatifs, à ce propos Jean Pierre CUQ (2003:187) affirme que : « *en didactique des langues la paraphrase est très utilisée par l'enseignant. Dans la phase d'explication (...). Par l'apprenant. Faire*

*redire à l'apprenant ce qu'il a compris, avec ces mots à lui, est un des moyens pour l'enseignant de vérifier la compréhension d'un texte ».*

A travers notre recherche nous verrons de plus près ce qui se réalise en séance de la compréhension de l'écrit en classe au secondaire, et nous insistons à s'interroger sur les difficultés que rencontrent les apprenants lors de cette séance, sont-ils capables à s'exprimer et à montrer leurs compréhension ? Et cela nous amène à poser le questionnement suivant :

Quel serait l'impact que peut réaliser la paraphrase sur la compréhension ?

Pour tenter d'apporter des réponses à ces interrogations, nous nous postulons les hypothèses suivantes :

- La paraphrase servirait à améliorer la compréhension chez les apprenants, parce qu'elle est considérée comme un procédé explicatif permettant de simplifier l'information avec d'autres mots plus adéquats pour les apprenants.
- La paraphrase servirait à développer les techniques rédactionnelles des apprenants.

La réponse à cette problématique et la vérification de ces hypothèses nous amène à opter en premier lieu à une observation de classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire du lycée Sayeb Boularbah, Daïra de Sidi Okba, afin de scruter le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit et déterminer les obstacles qu'entravent les apprenants à parvenir le sens de texte, ainsi de montrer l'effet de la paraphrase effectuée par l'enseignant, au fur et à mesure de la séance, sur la compréhension des apprenants. Ensuite nous allons effectuer un test de paraphrasage sous forme de résumé du texte étudié, destiné aux élèves, pour vérifier leurs capacités à interpréter leurs compréhensions en exploitant la reformulation paraphrastique. Pour élaborer cette recherche empirique, nous allons donc adopter deux démarches, le premier est descriptif, l'autre est analytique où nous analysons les résumés de ces apprenants. Nous ciblerons alors les copies de ces apprenants comme corpus de notre recherche.

Ce modeste travail sera subdiviser en trois chapitres, nous allons réserver le premier à la compréhension dans lequel nous aborderons en premier lieu les compétences fondamentales en didactique des langues de l'écrit, puis la place de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement, ainsi la compétence de la lecture (types et stratégies de lecture), et nous finalisons avec des contributions à faciliter la compréhension des textes explicatifs.

Dans le deuxième chapitre, nous procéderons de mettre en lumière les concepts de la paraphrase et la compétence paraphrastique, nous présenterons d'abord la paraphrase, la reformulation paraphrastique, et les types majeurs de la paraphrase. Puis la compétence paraphrastique et ses composantes, et enfin nous montrons l'importance de la compétence paraphrastique dans la communication et dans l'enseignement.

Nous arriverons au dernier chapitre qui sera consacré à la pratique, nous allons présenter en premier lieu notre étude empirique, puis la méthodologie adoptée, l'analyse et l'interprétation des résultats, et nous terminerons notre expérimentation avec des suggestions qui peuvent enrichir notre investigation.

**Premier chapitre**  
**L'enseignement/apprentissage**  
**de La**  
**compréhension de l'écrit**

## **Introduction :**

En tant qu'une compétence fondamentale en didactique de langues, la compréhension de l'écrit occupe une place cruciale dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Mener l'apprenant à lire, à comprendre et à assimiler le sens d'un document écrit s'avère une activité complexe, qui demande la présence de plusieurs facteurs déterminants. A savoir la compétence linguistique, socioculturel et discursive.

Tout au long de ce chapitre, nous allons essayer d'aborder la compétence de la compréhension de l'écrit, en montrant les éléments qui la constituent ainsi que ses objectifs pédagogiques.

## **1. Les compétences fondamentales en didactique du FLE**

### **1.1. Qu'est ce qu'une compétence**

Il est essentiel de noter que Le concept du "compétence" apparaît comme une notion assez importante dans le champ de la didactique des langues étrangères. Dans l'acception courante la compétence est définie comme *«une connaissance ou capacité reconnue dans un domaine particulier »* en insistant sur le savoir et le savoir faire (Robert, 2008 :38)

En linguistique et selon G.SIOUFFI la compétence désigne : *« la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue (...). Cette connaissance implique également la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables ».* (SIOUFFI, 2007 :90)

En grammaire générative, N.Chomsky oppose la compétence à la performance qui peut être définie comme : *« le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée ».* Alors ces deux notions compétence et performance relèvent d'abord du champ linguistique et relèvent aussi du champ de la communication. (Robert, *op.cit* :38)

En didactique des langues le terme de compétence recouvre 3 formes de capacité cognitive et comportementale : Compétence linguistique, communicative et socioculturelle comme l'indique Jean Pierre Robert (*Ibid.*):

*«Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence communicative (Humes,1984) qui*

*inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose la capacité d'utiliser en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue, autrement dit cela suppose aussi l'acquisition d'une compétence sociolinguistique».*

Et il poursuit que, dans une autre perspective plus large dite "actionnelle" dans lequel l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue étrangère, ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnée, le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues) distingue deux types majeurs de compétences :

- *Les compétences générales* qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour les activités langagières (*le savoir* : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; *les aptitudes et savoir-faire* relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs, aux différences entre plusieurs cultures ; *le savoir être* qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances ; *le savoir-apprendre* à observer, à anticiper)...(Chapitre 5 5.1.1-5.1.4)
- *Les compétences communicatives langagières* propres à la langue *la linguistique* qui inclut les compétences lexicale, grammaticales, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique, *la sociolinguistique* qui renvoie aux paramètres socioculturels, *la pragmatique* qui inclut, entre autre, la maîtrise du discours) (Chapitre 5 5.2.1-5.2.3)(Robert, 2008: 38)

Donc, de ce qui précède on présume que, les compétences communicatives langagières et Les compétences générales sont essentielles et se complètent, en d'autre terme, enseigner signifie en didactique des langues : «*doter l'apprenant de compétences communicatives langagières en favorisant le développement des compétences générales de l'apprenant*»(Ibid : 39)

## 1.2. Les compétences de compréhension :

### 1.2.1. Qu'est ce que une compréhension / un message :

Pour pouvoir aborder les deux compétences de compréhension ; soit la compréhension de l'oral ou la compréhension de l'écrit, il est nécessaire d'abord d'avoir une idée sur la compréhension et le message d'une manière générale.

Compréhension vient de *compréhensio*, mot issu de *comprehendere* qui signifie en latin, au sens propre, «saisir, enfermer» et, au sens figuré, «saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ». (Robert, 2008: 40)

En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et des registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un projet d'écoute /de lecture (pour s'informer, se distraire, etc)(*Ibid* : 40)

Pour sa part, Jean pierre CUQ (2003 : 57) donne une autre définition au concept de la "compréhension", il la considère comme : « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* ». Ainsi il distingue entre l'écoute et la lecture ; il les identifie comme étant des activités volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

Il poursuit dans le même sens : « *l'écoute et la lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à percevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale et écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la totalité du texte (total) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut être globale ou détaillée* » (*Ibid* :57), ce que signifie que la compréhension se diffère selon l'objectif visée de lecteur, tout dépend de sa perception ; elle peut être totale qui couvre la totalité du texte, comme elle peut porter sur une partie précise du même texte, c'est à dire partielle.

En fait, tout processus de compréhension doit passer nécessairement à travers un message. Les concepteurs de CECRL font recours souvent au mot message, notamment lorsqu'ils décrivent les activités de réception et de production : « *Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral), l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un / plusieurs locuteurs* » (chapitre 4 § 4.4.2.1) (Robert, *op.cit* : 129)

Quant à le terme de message, en linguistique, il désigne à la fois :

- une information orale ou écrite envoyée par un destinataire vers un destinataire
- le support oral ou écrit qui transporte cette information.(Robert, 2008 : 128)

Un message se compose d'éléments linguistiques qui désignent l'ensemble des énoncés oraux et écrits constituant le message, et d'éléments paralinguistiques qui renvoient à la communication non verbale ; un geste, une mimique, une attitude (font partie de la gestuelle propre aux utilisateurs de la langue), le plus souvent ils ont plus de poids que les mots, comme ils peuvent être des messages à eux seuls ; citant comme exemple : le mouvement du visage de haut en bas peut signifier le mot «d'accord», donc le concept de message renvoie à l'acte de communication. (*Ibid* : 128)

La didactique des langues a toujours privilégié l'appellation " texte" et "discours" et réserve l'usage du mot "message" au domaine de la communication ; « *bien que tout texte et tout discours soient des messages, la didactique des langues leur préfère les termes de texte et de discours (texte sonore ou écrit, texte littéraire, discours oral ou écrit, etc.) qui appartiennent depuis toujours à son vocabulaire, et limite le mot message au seul lexique de la communication* ». Notant que les exercices proposés dans l'étude d'un message (conversation téléphonique, lettre, carton d'invitation ou publicité) peuvent aborder :

- La nature de message (qu'est-ce que c'est ? il s'agit de quoi ?)
  - Sur les composantes de la situation de communication en mettant en scène : l'auteur et les acteurs (qui ?), les dates (quand ?), les lieux (ou ?)
  - Sur les composantes notionnelles, linguistiques et sémantiques (actes de parole, structures, morphèmes lexicaux et grammaticaux) (quoi et comment ?)
- (*Ibid.* :128)

Compréhension et message sont des concepts tellement solidaires ; à un message donné il y'a toujours une compréhension qui résulte le décodage de ce message. Les chercheurs et les concepteurs du champ éducatifs s'intéressent beaucoup à l'étude de la compréhension, Adam et Bruce (cité par Joceline GIASSON, 2008 :11) ont montré que : « *La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelles connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme le texte n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification* ».

### **1.2.2. La compréhension de l'oral :**

D'après CUQ (2005 :160), c'est à partir les années 1970 que la compréhension de l'oral a commencé de retenir toute l'attention et à être mise en valeurs avec l'entrée des

textes authentiques en classe des langues, en mettant les apprenants en contacte devant diverses formes orales, diverses situations de communication, de favoriser les stratégies de compréhension, à encourager les études approfondies dans le domaine : *«la compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoirs faire requis pour développer telle ou telle compétence»*. Ainsi l'acquisition de cette compétence reste toujours un objectif souhaitable dans tout processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, comme l'affirme Louis Porcher : *«la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique"»*.

L'enseignant en classe de langue procède à des multiples types d'écoute que l'auditeur natif peut rencontrer de manière automatique. Elisabeth Lhote distingue les objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage comme suit : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour connaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour faire, pour juger. Ce qui mène à déterminer les types d'écoutes suivantes :

- L'écoute de veille : se fait inconsciemment et qui ne s'intéresse pas à la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : écouter la radio pendant qu'on fait autre chose.
- L'écoute globale : à laquelle se découle la signification générale du "texte"
- L'écoute sélective : contrairement à L'écoute de veille, l'auditeur sait ce qu'il cherche, en repérant les moments où se trouvent les informations, il ne fait qu'écouter ces passages.
- L'écoute détaillée : l'auditeur cherche à connaître tous les détails : quand il s'agit d'apprendre une chanson. (Cuq, 2005: 162)

L'apprentissage de comprendre un document sonore vise en premier lieu à motiver les apprenants, de les mettre en situation d'aise et de diminuer le sentiment de la peur et de l'anxiété devant un document authentique. Ensuite il vise à leur apprendre l'utilisation de leurs connaissances (linguistiques, sociolinguistiques, et socioculturelles), à faire la distinction entre les sons et aussi à utiliser des stratégies d'écoute. Pour cela les activités proposées par les méthodes ont pour objectifs :

- La découverte de mots, structures grammaticales (afin de développer les connaissances linguistique), des registres de langue, les différents accents, de faits de civilisation (pour développer les connaissances sociolinguistique et socioculturelles).
- La discrimination des sons, notamment des sons voisins [ã] / [õ] ou inconnus aux apprenants [y].
- L'acquisition de stratégies (repérer les principales composantes de la situation de communication, repérer les mots clés) (Robert, 2008: 43)

### **1.2.3. La compréhension de l'écrit :**

Quant à l'écrit, J.P CUQ (2005:166) montre qu'avec l'avènement de l'approche communicative que la didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent, ce qui a conduit d'une part, à rénover les pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, à revoir et élargir les domaines et les situations de lecture ; la prise en compte d'autre modes de lecture (les domaines : scientifique, technologique, commercial, artistique etc.), et pas seulement la lecture littéraire :« *Il existe des situations de lecture...l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte* » (D.COSTE,1975, cité par FERRAH Nacer :12). Pour CUQ comprendre un document écrit en langue étrangère est une activité complexe qui nécessite à la fois le transfert des connaissances en langue maternelle (le plus souvent l'apprenant sait lire dans sa langue maternelle), et le développement des compétences linguistiques et discursives propres à la langue étrangère en ajoutant les connaissances antérieures, les expériences de la vie, des attitudes et des croyances, des valeurs, des traditions. Toutes ces connaissances permettent l'accès au déchiffrement du texte.

### **1.3. Les compétences de la production :**

#### **1.3.1. La production de l'oral :**

La production de l'oral est l'une des quatre habiletés langagières (avec la production écrite, la compréhension orale et la lecture) à développer et à maîtriser, afin de pratiquer la langue. Elle forme avec la compréhension de l'oral un couple indissociable au même titre que le couple compréhension écrite /lecture et production écrite. Dans la définition la plus courante : «*parler, c'est prendre la parole pour exprimer une intention énonciative*»(Robert, 2008:172)

En didactique des langues la production signifie :

- Soit le processus de confection d'un message oral (production oral) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue.
- Soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours. (Robert, 2008 : 170)

L'apprentissage de cette compétence dans l'acquisition d'une langue étrangère comprend quatre étapes principales : Acquisition

- Du lexique et de la phonétique (la compréhension ne se fait qu'à travers une prononciation plus en moins correcte).
- De la syntaxe (acquisition à long terme).
- De la morphologie (qui prend un niveau accessoire dans la transmission du message).
- Des registres de langue (selon la situation de communication) (*Ibid* : 172).

Les activités de production orale selon le CECR peuvent être :

- Les annonces publiques (renseignement, instructions, etc.)
- Les exposés (discours dans les réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.) (Chapitre 4 §4.4.1.1)

Ces activités incluent par exemple : «*de lire un texte écrit à haute voix, de faire un exposé en suivant les des notes ou commenter des énoncés visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.), de jouer un rôle qui a été répéter, de parler spontanément, de chanter* » (*Ibid*:173)

### **1.3.2. La production écrite :**

Savoir rédiger en langue étrangère devient de plus en plus un acte compliqué, ce qui mène plus tard, à démotiver, à empêcher les apprenants à acquérir une compétence en production écrite. la linguistique identifie la production écrite comme «*une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagiers*» Malmquist, 1973 ;Proett et Gill,1987

F.Mangenot a affirmé le classement de Wolf sur les difficultés rencontrées par l'apprenant en disant que le scripteur en langue étrangère rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais accrues .ces difficultés sont d'ordre : linguistique, cognitifs (ce qui concerne les

stratégies de production) et socioculturelles. En fait la résolution de ces problèmes ne se fait qu'à travers la lecture ; c'est en lisant qu'on apprend à écrire. (Robert, 2008: 174)

## **2. La place de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement:**

### **2.1. Définition de la compréhension de l'écrit:**

La compréhension de texte est conçue comme la capacité de l'individu, à construire une signification mentale d'un document écrit. Comme elle peut signifier le produit de cette activité de construction, c'est-à-dire la signification. Elle met en jeu des processus psycholinguistiques, cognitifs, motivationnels dont la réalisation dépend de facteurs affectifs, sociologiques et culturels. Selon DUBOIS (cité par FERRAH Nacer : 2) : « *c'est l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte* », ce qui présume qu'il y'a une interaction entre le texte et son contenu et les structures de connaissances/croyances élaborés par le lecteur lors de l'activité de lecture. Dans le même sens ajoute Yvonne Cossu (cité par Miller, 2007 :01) que La compréhension de l'écrit met en rapport les intentions d'un auteur avec les connaissances et le comportement d'un lecteur. Ce rapport est diffère dans le temps, il n'existe pas d'interaction possible ou de retour d'information. Auteur et récepteur ne partagent pas la situation d'énonciation.

### **2.2. Les modèles de compréhension :**

Selon Brigitte Marin et Denis Legros (2008 : 63) Depuis trois décennies, les recherches menées en psycholinguistique ont conduit à une évolution et progression des grandes théories destinées à étudier et à mieux cerner l'activité de compréhension (des recherches qui s'intéressent au produit de la compréhension, et ceux qui prennent en compte le processus cognitif, et en fin les théories qui tentent à fournir une approche intégrative de l'activité de lecture et le produit de compréhension, celles-ci résultent les conclusions des deux premières générations de recherches). D'après Jean Pierre CUQ (2005 :158,159), il existe deux modèles de compréhension :

#### **2.2.1. Le modèle sémasiologique : (de bas en haut)**

Qui renvoie à la "microstructure sémantique "(Marin et Legros, 2008:68) du texte, c'est à dire le lecteur effectue un traitement du texte d'une manière séquentielle, tronçon par tronçon. Ce processus se déroule en quatre phases :

- Une phase de discrimination qui permet l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- Une phase de segmentation, de mot, de groupes de mots ou de phrases,
- Une phase d'interprétation qui fait correspondre un sens à ces mots ou ces phrases,
- et, une phase de synthèse, c'est l'attribution du sens globale au message, via une addition des sens des mots ou des phrases. (Cuq, 2005 :158)

### **2.2.2. Le modèle onomasiologique :(de haut en bas)**

Ce modèle renvoie à "la macrostructure sémantique" (Marin et Legros, 2008 :68) du texte, qui offre un traitement globale du texte. La signification du sens va du discours au mot, à travers la formulation d'hypothèses sur le contenu en générale et de les vérifier afin de confirmer ou infirmer la compréhension du texte. Le couple construction/vérification fait le fondement de ce model, le plus souvent ce processus est plus complet et plus rentable, le lecteur l'utilise en priorité et ne fait recours au second que dans certaines circonstances (à titre d'exemple quand il cherche à comprendre un élément précis dans le texte).(*Ibid* : 159)

### **2.3. Les compétences de la compréhension :**

Comprendre un texte est un processus complexe qui fait appel à plusieurs compétences, à savoir la compétence linguistique, socioculturelle et discursive, à ce propos Jean pierre CUQ (*Ibid*:156,157) montre que :

- La compétence linguistique est la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxique, lexicale, sémantique, phonologique que textuel, ainsi la capacité de les appliquer. Elle est considérée comme l'activité de décodage du message écrit.
- La compétence discursive, est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication.
- La compétence référentielle : qui concerne la connaissance des domaines d'expérience, de référence et de la perception du monde
- La compétence socioculturelle : qui permet la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction ;

Alors, l'accès au sens constitue un aspect délicat dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant doit posséder une certaine compétence langagière (linguistique et communicative) qui lui permet d'entrer en communication avec le texte. Cela nécessite de la part de l'enseignant à connaître ses apprenants, leurs représentations et de pénétrer leurs univers socioculturels, et ne se limite pas seulement à l'acquisition des connaissances linguistiques.

## **2-4 Les objectifs pédagogiques de l'enseignement de la compréhension de l'écrit :**

En réalité, tout acte de lecture est finalisé par une compréhension, c'est le but prévu par les programmes de l'école « Lire pour comprendre ». L'initiation à la compréhension de l'écrit se fait d'abord au collège, à travers la lecture de documents courts, attractifs, d'œuvres adaptées, simples, didactisées le plus souvent. L'élève doit apprendre progressivement à gérer le stock des termes en évitant tout excès de difficulté lexicale et grammaticale, il s'agit là d'encourager l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Dans les classes du lycée, l'élève va s'entraîner à la recherche documentaire et la lecture rapide des textes plus longs qu'en collège, afin d'améliorer ses savoirs acquis, et grâce à cet entraînement ; il devient de plus en plus autonome, il devient un vrai lecteur. (Miller, 2007:6,7)

Selon G. BERTONI DEL GUERCIO, E. BARTOLUCCI et A.M THIERRY (*Le français dans le monde- No 227*), l'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes. Un autre objectif est de fonder une première structuration de son approche culturelle de civilisation francophone.

D'après JEAN-JACQUES RICHER (*Le français dans le monde-No 275*), l'enseignement de la C.E comprend cinq objectifs.

- Développer la capacité de lecture chez les apprenants.
- Améliorer et diversifier leur production écrite.
- Systématiser les points de syntaxe qui leur posent encore des problèmes.
- Atteindre des ressources lexicales.
- Aborder des techniques de travail utiles à leurs études comme: prise de notes, recherche d'information, résumé.etc...(cité par VòthPkiÒuanh, 2006 :10,11)

La compréhension écrite a pour L'objectif donc d'amener les apprenants vers le sens d'un écrit progressivement, à comprendre et à lire différents types de texte. Elle ne s'intéresse pas en premier lieu à la compréhension immédiate d'un texte, mais à faire acquérir progressivement de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, « *permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite* »<sup>1</sup>

### **3. La compétence de lecture :**

#### **3.1. La conception de la lecture :**

Les recherches sur la lecture ont toujours occupé une place fondamentale dans le domaine de la psychologie cognitive et les sciences cognitives. Elles cherchent à savoir comment nous identifions des lettres et des mots, comment nous comprenons des phrases et des textes, comment nous sommes capables de prononcer des mots dont leurs usage sont familiers ou rares. (Ferrand, 2007 : 7)

En linguistique lire signifie :«*savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé. En d'autres termes lire c'est comprendre des textes écrits*» (Robert, 2008 :116).

Par ailleurs en didactique des langues lire c'est «*s'approprier le sens d'un message*» (Martinez, 2004 :96), pour cela le lecteur doit procéder à la fois à un savoir (connaissance linguistique et paralinguistique) et un savoir-faire (l'ensemble des stratégies permettant la réalisation de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier). Et selon le même auteur, les travaux dès les années 1970 pour les langues maternelles (en France : Faucambert, Richaudau) mettent en lumière une nouvelle façon de définir la lecture :«*un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiées, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc.)*», il montre aussi que "lire" n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. (Ibid : 97)

---

<sup>1</sup>[www.lb.refer.org/ffle/index.htm](http://www.lb.refer.org/ffle/index.htm)

Pour lui, la lecture, est l'une des compétences langagières qu'on doit la développer chez les apprenants. De plus la lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir dans la vie quotidienne: « *le texte est, un tissu de formes signifiantes, et la lecture est une activité d'interprétation motivée (Moirand) : la lecture doit participer alors d'un acte utile, mais aussi susceptible d'engendrer le plaisir* » (Martinez, 2004 :97)

Morais (1994) souligne dans son ouvrage "l'art de lire" (p119) : « *en parlant de lecture, il est courant de confondre la capacité de lecture, les buts de la lecture, l'activité de lecture et la performance de lecture* ». Il les détermine comme suit :

- La performance de lecture est le résultat, le degré de succès de l'activité de lecture.
- L'activité de lecture, est l'ensemble des événements qui se passe dans le cerveau et dans le système cognitif que le cerveau supporte, ainsi que dans les organes sonoriels et moteurs.
- Les buts de la lecture sont la compréhension du texte écrite/ou l'atteinte d'une impression de beauté.
- La capacité de lecture, est cette partie de l'ensemble des ressources mentales que nous mobilisons en lisant et qui est spécifique de l'activité de lecture, autrement dit qui n'est pas mise en jeu dans d'autres activités.

José Morais poursuit ainsi : « *la capacité de lecture peut, par conséquent, être définie comme étant l'ensemble des processus perceptifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle à la compréhension* » (Ferrand, 2007 : 7)

### **3.2. Les stratégies et types de lecture :**

En lisant un texte, le lecteur procède plusieurs stratégies et techniques qui lui servent à éviter une lecture mot à mot et aident à la construction globale du sens. Sophie Moirand (cité par Cuq, 2005 :168) propose plusieurs stratégies, dont la démarche se déroule généralement comme suit :

- 1- Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : le titre, sous- titre, intertitre, éléments de typographie (caractère gras, majuscules, italiques, guillemets, etc.), photos, etc. ; cette phase d'observation permet la familiarisation avec le texte et donne des informations permettant de reconnaître le genre de texte.

2- Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :

- Repérage des mots clés grâce à des questions clés ou des consignes de lecture très précise ;
- Perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture ;articulateurs logique, rhétoriques, déictique spatiotemporels, éléments anaphoriques, etc.
- Attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
- Recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatifs (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles). A la fin de cette étape l'apprenant serait capable de répondre à ces questions : qui ?, quoi ?, à qui ?, où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ?

Selon J.P CUQ (2005 :169), il existe plusieurs typologies de lecture, parmi les plus courants, nous citons :

- La lecture écrémage : consiste à parcourir rapidement un texte, donne une idée globale sur le contenu, nous utilisons cette pratique le plus souvent ; lorsque nous feuilletons un journal afin de repérer ce que nous lirons par la suite.
- La lecture balayage : sert à sélectionner l'essentiel ou préciser l'information que l'on cherche, à travers l'élimination rapide du reste (parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire...).
- La lecture critique : qui demande une lecture intégrale d'un document et qui prend en compte les détails et la précision : elle peut entraîner le commentaire.
- La lecture intensive ou studieuse : vise à retenir le maximum d'informations. elle peut se transformer en une mémorisation du texte.

D'ailleurs le choix de type de lecture dépend du type de texte et selon les besoins, les intérêts et les sentiments du lecteur : *«ces différents types de lectures répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE»*

### **3- Contributions à faciliter la compréhension des textes explicatifs :**

En psycholinguistique, B. Marin et D. Legros (2008 :86,87) soulignent que la compréhension des textes narratifs et explicatifs par les apprenants varie en fonction de leurs compétences en lecture et, nécessite aussi pour les textes explicatifs, l'activation de connaissances antérieures sur le domaine étudié : *«comprendre un texte scientifique suppose d'en construire la signification. Or cette signification n'est pas contenue dans le texte, mais élaborée par un sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et un ensemble hétérogène de connaissance/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur»*. Par ailleurs la complexité de traitement de textes explicatifs mène nécessairement à augmenter les difficultés de compréhension dans les milieux scolaires, le plus souvent grand nombre d'élèves échouent à élaborer une représentation mentale de leur contenu sémantique à partir des connaissances insuffisantes.

Les études récentes en psycholinguistique sur les difficultés de la compréhension de textes explicatifs, ont permis d'offrir aux apprenants des sources sous la forme d'aide à la compréhension et, qui répond aux trois niveaux de la représentation du texte. D'ailleurs avant d'aborder ces types d'aides à la compréhension, on doit d'abord déterminer les trois niveaux de la représentation de texte proposés par Van Dijk et Kintsch (1983) ;ils distinguent : *« la forme linguistique de surface »* exprimant l'information lexicale et syntaxique, *«la base de texte»* un niveau sémantique représentant à la fois la signification locale et globale des phrases et du texte, et le *« modèle de situation »* englobant les connaissances antérieures évoqués par le texte ainsi que les aspects contextuels à la situation de lecture.

#### **4.1. Au niveau de la forme linguistique de « surface du texte » :**

Le premier type d'aide concerne essentiellement la réécriture et la simplification de la syntaxe : *« en effet, le traitement de la surface textuelle de tout énoncé est facilité par l'organisation syntaxique et la structuration des énoncés. L'ordre des mots ont un effet sur la compréhension de texte»* (Gaux et Gombert, 1999). Les procédés de simplification utilisées tels que la transformation de phrases complexes en phrases simples, la suppression de nominalisation au profit de verbe (par exemple : *«le dérèglement du climat»* fait place au *«climat se dérègle»*) permettent l'accès au sens des informations véhiculées par le texte, autrement dit, cette aide consiste à faciliterle traitement du niveau linguistique par la reformulation et l'explication. (Ibid : 88,89)

#### **4.2. Aux unités lexicales composantes de « la base de texte » :**

Ce type d'aide consiste à fournir aux apprenants des notes explicitant le vocabulaire difficile qui revoie exclusivement aux unités lexicales de texte, sans ajout d'informations supplémentaires. Ces notes expliquent la signification de mots à travers de définitions et de reformulation (à titre d'exemple, une note définit une zone aride comme «une partie du monde où il ne pleut pas beaucoup», où il fait très sec). Or ces notes d'explications sont nécessaire mais ne suffit pas à l'élaboration du sens globale du texte. (Marin et Legros, 2008 : 89)

#### **4.3. Au niveau du « modèle de situation » du texte :**

Le troisième types d'aide s'appuie non seulement sur les informations absentes du texte et que le lecteur doit inférer à partir du contexte, mais aussi, sur ses connaissances et ses représentations antérieures sur le micro-monde évoqué par le texte : *«lire de textes explicatifs ne nécessite pas seulement de garder en mémoire des propositions sémantiques, mais aussi de les assembler en des chaînes causales et d'inférer les informations manquantes»*. En d'autre terme ces aides concernent la chaîne des relations causales et les inférences nécessaires à la construction du « *modèle de situation* » du texte, en expliquant les relations logiques implicites :*«elles consistent par exemple à reformuler les relations cause conséquence et/ou introduisent les informations à inférer, par exemple, pour éclairer le phénomène de l'érosion, une aide renvoyant au modèle de situation peut ainsi l'expliquer :«Quand il pleut beaucoup, la terre est emporter par l'eau. Les paysans ne peuvent donc plus rien cultiver»*. Par la mise en exergue de la relation entre les deux évènements (fortes pluies et érosion), la corrélation entre la disparition de la surface cultivable et l'impossibilité de cultiver est établie».

On doit montrer que, l'effet de ces types d'aide sur la compréhension de textes explicatifs diffère en fonction de la spécificité des processus de traitement qu'ils mettent en œuvre. Selon les chercheurs (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007), L'aide la plus efficace consiste à enrichir le modèle de situation afin de permettre l'activité inférentielle en mettant à la disposition des élèves des ressources de natures différentes. (Ibid : 90)

## **Conclusion :**

Nous avons essayé à travers ce chapitre de présenter en premier lieu les quatre compétences fondamentales en didactique de fle (les compétences de compréhension et les compétences de production), nous avons aussi insisté sur la compétence de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement (sa définition, les modèles de compréhension "le modèle sémantologique/onomasiologique", ainsi ses objectifs pédagogiques)

Parler de la compréhension de l'écrit dépend essentiellement de la lecture, pour cela nous avons réservé une section dans laquelle nous avons abordé la compétence de la lecture (la conception de la lecture, les stratégies et les types de lecture). Nous finalisons notre chapitre avec des contributions à faciliter la compréhension des textes explicatifs, au niveau de la forme linguistique de « surface de texte ».

Nous estimons que ce premier chapitre est une phase préliminaire ou d'étayage au deuxième chapitre qui sera réservé à un procédé explicatif considéré comme moyen de simplification ou de rapprochement à la compréhension.

## **Deuxième chapitre**

# **La paraphrase et la compétence paraphrastique**

## **Introduction :**

L'intérêt croissant depuis une trentaine d'années sur le phénomène de la reformulation, mènent les chercheurs à approfondir leurs études et leur conception sur l'activité de la paraphrase. Concept qui reste encore ambigu, floue et difficile à délimiter, et qui touche différents aspects, linguistique, référentielle ou pragmatique.

Bien que les apprenants possèdent des connaissances langagières en langue étrangère, ils éprouvent souvent des difficultés à comprendre les textes proposés et plus précisément à reformuler leurs discours. Les chercheurs ont pensé que cette difficulté est due à un manque de compétence paraphrastique.

Dans ce chapitre nous allons donner un aperçu sur ces deux concepts majeurs "la paraphrase" et "la compétence paraphrastique", afin de dévoiler l'ambiguïté et montrer leur importance dans la pratique langagière humaine en générale, et dans l'enseignement en particulier.

### **1. La paraphrase :**

#### **1.1. Définition :**

La définition de la paraphrase varie en fonction des disciplines qui prennent en compte le langage humain comme objet d'étude.

Selon le dictionnaire Hachette : « *paraphrase* *nf* 1.Développement explicatif d'un terme ou d'un texte 2.Commentaire verbeux et diffus 3.Ling énoncé synonyme d'un énoncé » (éd 2005 :1193)

L'origine de la notion de "paraphrase", est étroitement liée au domaine de la rhétorique, elle est particulièrement exploitée en linguistique : « *un énoncé A est dit paraphrase d'un énoncé B si A est la reformulation de B, tout en étant plus long et plus explicite que lui. On peut dire ainsi que la phrase passive est la paraphrase de la phrase active correspondante. Deux énoncés sont dits paraphrastiques s'ils sont nécessairement vrais (ou faux) en même temps. En ce cas, la paraphrase est métalinguistique.* » (Dubois,2002 : 343)

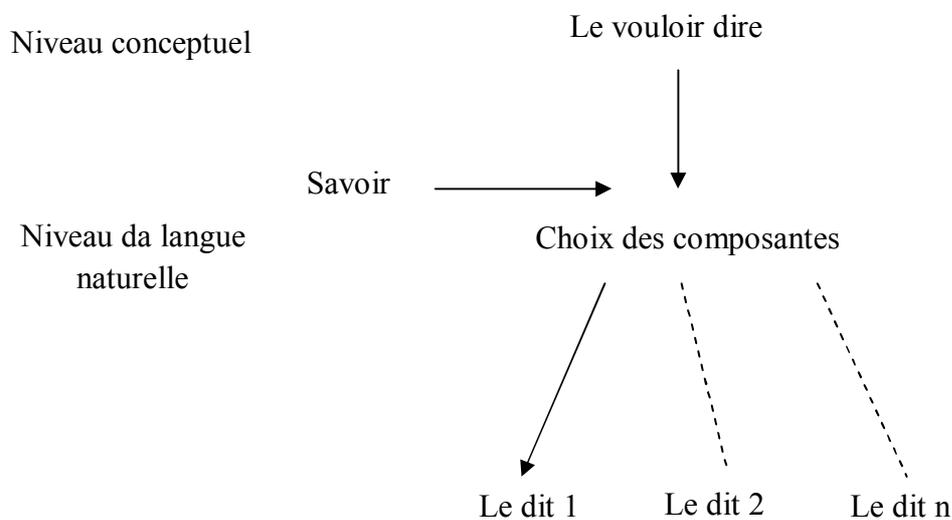
En littérature, la paraphrase : « *se dit de l'interprétation et du commentaire serré d'un texte, plus long que lui ou que sa traduction.si elle respecte le fond, on la dit métaphrase. Plus couramment, elle prend le sens péjoratif de reprise verbeuse d'un texte sans en expliciter ni en renforcer le sens et la valeur.* » (Mounin, 2002 :248)

Passant à une autre discipline ; en stylistique, la paraphrase chez Bally, signifie « *l'expression de la pluralité des moyens d'expressions, c'est-à-dire l'exploitation des séries synonymiques et analogiques, pour développer une idée première à exprimer plus en détail : Il est passé de vie à trépas est la paraphrase de : Il est mort.* »(Mounin,2002 :248)

Revenant au domaine de la didactique, le didacticien Jean Pierre CUQ (2003 :186,187) a défini la paraphrase comme suit : elle « *est la reformulation d'un énoncé pour le rendre plus clair, plus précis dans la même situation. La compréhension d'un énoncé implique en effet qu'on sache lui faire correspondre d'autres énoncés ayant la même signification, autrement dit faire une traduction intralinguistique.* »

Dans la pratique langagière quotidienne, le locuteur fait recours le plus souvent à la paraphrase pour plusieurs objectifs, lorsqu'il cherche des synonymes afin de varier son discours, éviter les répétitions, reprendre les propos de l'autre...en créant des énoncés sémantiquement équivalentes : « *la langue est [...] plus qu'un outil pour exprimer nos pensées : c'est un outil pour exprimer nos pensées de multiples façons* » (Melkuk et Polgère, 2007).

Le schéma suivant illustre la conception de Bernard Pottier (1989 :37) sur l'opération de produire des équivalences sémantiques, partant du niveau intentionnel (conceptuel) où le lecteur/auteur veut dire quelque chose, puis il fait recours à son savoir (linguistique/encyclopédique) afin de choisir les mots qui conviennent avec ce qu'il veut dire en produisant un énoncé qui renvoie au (le dit 1), en relançant l'opération plusieurs fois, nous arrivons à un nombre infini d'énoncés de "*redire*" (le dit 2.....le dit n) : « *on aboutit ainsi à un texte composé de plusieurs redites, toutes différentes entre elle, mais reliée à un même point de départ* »



## 1.2. La paraphrase entre la rhétorique et la logique :

Selon Gilles SIOUFFI (2007 :178), la première apparition du terme *paraphrase* était en rhétorique, issue du grecque « "para", signifie "à coté de", et "phrasis" qui désigne l'action d'exprimer par la parole ». Les enseignants en rhétorique faisaient apprendre aux leurs élèves à bien manipuler le langage en reformulant des textes sacrés ou autres textes connus. L'origine de la conception théorique sur la paraphrase était initiée par Aristote, selon lui : « *le locuteur choisit parmi plusieurs manières possibles de concevoir la réalité ainsi que parmi plusieurs formulations possibles. Ces choix sont fonction des interlocuteurs, de la situation ou des circonstances de communication. Fonction également de l'image que le locuteur veut donner de lui-même, de son interlocuteur ou en encore du thème de son discours* ». Les procédés stylistiques exploités sont divers tel que : synonymes, périphrases (l'homme et « animal doué de raison »), métaphores, comparaison ou exemples....

En s'inscrivant dans le domaine de la logique, notamment chez Aristote, l'utilisation de la paraphrase correspond à : « *à établir des conditions d'équivalence entre propositions, de manière que leurs conditions de vérité soient préservées* ». Ainsi, il a montré l'exemple, d'une proposition contenant deux négation est l'équivalente de la même proposition sans négation :

*Tu ne vas pas ne pas partir* → *cela veut dire* → *tu vas partir*

Mais ce qui pose problème, c'est que les règle de la logique ne peuvent pas être toujours appliquées sur le langage humain, dans le même exemple : « *la négation ne vas pas laisse entrevoir la possibilité envisagée de Tu vas ne pas partir* », ce qui engendre le phénomène de la polyphonie.

## 1.3. La reformulation paraphrastique :

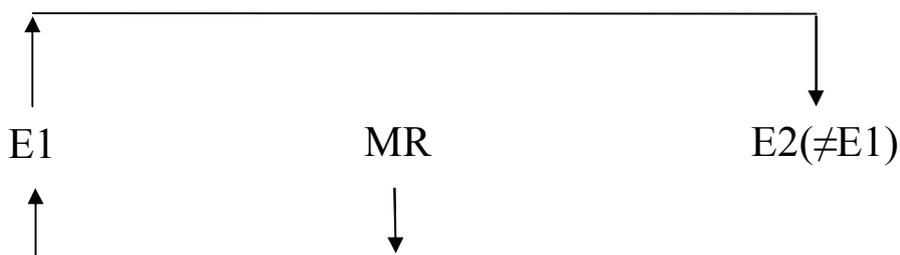
La reformulation est définie selon Arroyo (2003 :19) comme : « *une activité multifonctionnelle, fréquemment présente dans tout discours, pouvant être signalée par un marqueur, mais pas forcément, dans laquelle deux éléments se distinguent, le deuxième plus explicite, est en rapport étroit avec le premier. Par la reformulation rend donc compte d'une focalisation sur un phénomène particulier, qui détermine la fonction que remplit cette reformulation* » (cité par Catherine LE CUNFF, 2008 :310).

Le concept de reformulation n'est constitué un objet de recherche qu'à partir le début des années 1980 (Gülich et Kotschi, 1983), à travers l'étude des marqueurs de reformulation. Dans le cadre de l'analyse du français parlé dans ses aspects communicatifs

et actionnels Gülich et Kotschi montrent : « comment les locuteurs, entre certains énoncés qui se succèdent, directement ou non, l'existence d'une relation paraphrastique-ils s'agit de (paraphrase contextuelle) ou de (paraphrase communicative) – qui prend la forme suivante :

- Énoncé source (E.S)
- Marqueurs de reformulation paraphrastiques (M.R.P)
- Énoncé doublon renommé énoncé reformulateur (E.R). (Claire MARTINOT et Clara ROMERO, 2009 :7,8)

Donc, la reformulation met en valeur deux parties : énoncé source et énoncé reformulé qui sont différentes formellement mais équivalents sémantiquement. Catherine Fuchs (1994:206) montre la dynamique de cette activité comme suit : « en utilisant un MRP, le locuteur signale qu'il a pris conscience de problème(s) posé(s) par la formulation qu'il vient d'opérer, qu'il va "reprendre" pour en proposer une formulation "bis" équivalente sémantiquement à la première ».et elle la illustre avec le schéma suivant :



On distingue deux types de MRP : unités typographiques et unités lexicales, qui sont classées dans le tableau suivant :

Unités typographiques	Unités lexicales	
Marqueurs polyvalentes	Marqueurs spécialisés dans la R.P	
(...) -.....- :	ou	C'est-à-dire Autrement dire En d'autres termes En termes x

Tableau récapitulatif des marqueurs de reformulation (*Ibid* :206)

Le locuteur peut également combiner ses marques : *(par exemple deux marques polyvalentes ou un MRP et une unité typographique, notamment de manière à rendre la reformulation paraphrastique encore plus visible* » (Fuchs, 1994 :206)

Selon C.Fuchs (*Ibid* : 209) la reformulation paraphrastique présente trois caractéristiques formelles :

- Elle peut être annoncée par tout un ensemble de marqueurs, notamment ceux, spécialisés dans cette fonction, qu'on appelle des marqueurs de la reformulation paraphrastique, dont le plus représentatif est "c'est à dire".
- Les deux segments en relation de paraphrase sont généralement contigus.
- Ils sont souvent de même nature grammaticale ce qui rend aisée la délimitation du mouvement de reformulation.

#### **1.4. Les types majeurs de la paraphrase :**

Il existe plusieurs typologies de la paraphrase, qui se divergent selon les auteures des recherches, la plus connue est celle de Catherine Fuchs qui distingue trois types majeurs de paraphrases : linguistique, référentielle et pragmatique.

##### **1.4.1. Paraphrase linguistique :**

Cette paraphrase concerne beaucoup plus l'utilisation et la maîtrise de la langue, notamment les connaissances linguistiques : *« Les approches linguistiques de la paraphrase présentent deux points communs. D'une part, elle se situe au plan du sens linguistique et d'autre part postule que l'identité ou l'équivalence sémantique, qui fonde la relation de paraphrase, relève d'un sens linguistique d'ordre dénotatif. La paraphrase linguistique est liée étroitement à la dénotation. Elle est définie par opposition à la référence et à la valeur pragmatique. Le sens se distingue du référent par le fait que le premier est défini comme l'équivalent du signifié linguistique et le deuxième est lié à l'extra linguistique.*

*Exemple : Tous les célibataires sont mariés. Cette phrase a un sens mais elle n'a pas de référence. »<sup>2</sup>*

Selon A.Tsedryk (2013 :69, 76, 77), la paraphrase linguistique elle-même se compose de :

- Paraphrases sémantique :

Exemple : a. *Le professeur a donné un bon conseil à l'étudiant.*

---

<sup>2</sup><http://will1ma.free.fr/s%E9mantique.htm>

b. Le professeur **a aidé** l'étudiant **par ses conseils**.

- Paraphrases lexico-syntaxiques :

Exemple : a. Il apprend **à peindre** [V] à l'huile.

b. Il apprend **la peinture** [N] à l'huile.

- Paraphrases syntaxiques :

Exemple : a. Cette phrase était difficile, **mais** Natalie l'a analysée correctement.

b. **Bien que** cette phrase soit difficile, Natalie l'a analysée correctement.

### 1.4.2. La paraphrase référentielle :

La relation de paraphrase établie sur le sens linguistique, ne suffit pas pour produire ce type de paraphrase, il faut aussi avoir la référence de certains termes afin d'établir la relation de paraphrase. Selon Fuchs les paraphrases référentielles sont :

- La paraphrase référentielle anaphorique.

1-Exemple : Les femmes, les enfants, les hommes veulent venir. = Tous veulent venir.

Remarque : Tous est un terme anaphorique.

2-Exemple : Tout le monde déteste son frère. = Chacun de nous déteste son propre frère.

= Tout le monde déteste de frère de X.

Le terme anaphorique ici est tout le monde et son frère

Donc, cela nécessite de connaître la référence du terme anaphorique pour établir la relation de la paraphrase.<sup>3</sup>

- La paraphrase référentielle des termes déictiques :

« Un terme déictique est un terme qui sert à désigner, à montrer. On appelle déictique, tous les éléments linguistiques qui dans un énoncé font référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit au moment de l'énoncé du sujet parlant. Chaque fois

---

<sup>3</sup><http://will1ma.free.fr/s%E9mantique.htm>

qu'une phrase contient un terme déictique », la connaissance du référent du terme déictiques s'avère nécessaire lorsqu'on a une expression descriptive au lieu d'un déictique, afin d'établir une relation de paraphrase.

1-Exemple : Ici, il fait très chaud. = A Meknès, il fait très chaud.

2-Exemple : Il est allé te voir là-bas le mois dernier. = Jack est allé te voir à la maison le mois dernier.

Remarque : Les mots soulignés sont des termes déictiques.<sup>4</sup>

– La paraphrase référentielle de description définie :

Une description définie désigne : « une séquence constituée par un substantif précédé d'un déterminant défini et suivie d'une qualification. Il s'agit d'une périphrase (groupe d'expressions pour une signification. Ex : La ville des lumières = Paris) qui vise à désigner un certain objet ou certaine personne de la réalité en le décrivant à l'aide d'une propriété au lieu de la nommer directement. Pour pouvoir établir la relation de paraphrase entre une phrase contenant le nom de l'objet, il faut reconnaître la référence de la description de l'objet en question. Ex : La capitale de la France pour dire Paris. »

De même, il faut reconnaître le référent afin de paraphraser une description définie à l'aide d'une autre description définie.

Ex : Le vainqueur de Quiéna est mort en 1921. Le vainqueur de Quiéna = Napoléon

Le vaincu de Waterloo est mort en 1921. Le vaincu de Waterloo = Napoléon (*Ibid.*)

### 1.4.3. La paraphrase pragmatique :

C.FUCHS distingue deux niveaux de paraphrases pragmatiques ; entre les valeurs "illocutoires" et les valeurs "perlocutoires". Ils sont des termes renvoient directement à la pragmatique.

– La paraphrase pragmatique illocutoire.

Une valeur ou force illocutoire d'un énoncé, est « le type d'acte de langage que représente l'énonciation de cet énoncé du point de vue de l'énonciateur. Ainsi, la phrase

---

<sup>4</sup><http://will1ma.free.fr/s%E9mantique.htm>

« je vais venir » peut équivaleoir de la part de l'énonciateur à effectuer une promesse à proférer ou une menace. Des relations de paraphrases peuvent être établies sur les bases des valeurs illocutoires qui lui correspondent dans une situation donnée. Le phrase précédente peut signifier « Je vous promets de venir » « j'accepte de venir » « attention, je vais venir ».

Mais ce qui pose problème « c'est savoir dans quelle mesure de telles paraphrases sont prédictibles à partir des formes linguistiques. »<sup>5</sup>

– La paraphrase pragmatique perlocutoire

Elle concerne l'effet que le locuteur veut transmettre à son interlocuteur : « Il s'agit d'un type d'acte de langage que représente l'énonciation de l'énoncé. Cette fois non plus, en tant que qualifiant, c'est l'activité de l'énonciateur en direct de l'interlocuteur, mais, en tant que qualifié, c'est l'effet sur l'interlocuteur de ce que l'énonciateur fait à l'interlocuteur en énonçant l'énoncé. Ainsi, par exemple, une question impose à son destinataire le choix de répondre ou de ne pas répondre. Certaines énonciations flattent en courage. Les valeurs perlocutoires semblent ne jamais être explicitement marquées. »

Exemple : Pierre est idiot = Pierre m'a fait de la peine.

= Pierre m'a blessé.

Les paraphrases d'ordre perlocutoire semblent difficiles à prévoir à partir du système de la langue par opposition aux paraphrases d'ordre illocutoire. Dans la paraphrase illocutoire, il y a un certain ordre de faire ; la paraphrase perlocutoire produit un certain effet ou un certain sentiment chez le destinataire, ce dernier doit comprendre le message afin de le décoder. (*Ibid.*)

### **3. La compétence paraphrastique :**

#### **3.1. Qu'est ce qu'une compétence paraphrastique ?**

Savoir paraphraser, selon (Milićević 2007b : 2) : « 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

---

<sup>5</sup><http://will1ma.free.fr/s%E9mantique.htm>

*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* ». Et selon le même auteur la compétence paraphrastique est définie comme : « *capacité de produire des phrases synonymes ou quasi-synonymes* » (cité par Fuchs, 1982 : 93). Cette compétence renvoie à la compétence langagière générale d'un locuteur et sa maîtrise de la langue comme l'indique (Fuchs, 1994 : 12) : « *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* », par ailleurs Mel'čuk (1997 : 17) poursuit : « *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* ». (Tsedryk, 2013 : 2,3)

### **3.2. Les composantes de la compétence paraphrastique :**

Afin d'avoir une compétence paraphrastique, le locuteur/l'auteur doit posséder un certain nombre de connaissances, qui renvoient d'une part à des connaissances linguistiques servant à établir des relations paraphrastiques entre les phrases. Et d'autre part à des connaissances extralinguistiques qui relèvent aux éléments non linguistiques : « *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.* » (Ibid : 4).

#### **3.2.1. Les connaissances linguistiques :**

Les connaissances linguistiques se distinguent entre connaissances : lexicales, grammaticales, les règles de paraphrasage et discursives.

– Connaissances lexicales :

C'est l'ensemble de lexies formant une langue, ainsi la maîtrise des liens lexicaux, comme le montre Tsedryk. A : « *Une lexie est un mot ou une locution pris dans une acception particulière ; ADMIRATION, ADMIRER, ADMIRABLE, COUP DE COEUR 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.).* Elle illustre son explication à travers l'exemple suivant :

a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*

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.*

Elle souligne encore que, Pour certains auteurs, la compétence paraphrastique dépend à la compétence lexicale (Marconi 1997, Tréville 2000, Nisubire 2003, Tremblay 2009). Ainsi elle affirme : « *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.* » (Tsedryk, 2013 : 4,5)

– Connaissances grammaticales :

Elles concernent les connaissances en syntaxe et en morphologie qui mènent à la restructuration des phrases, comme l'indique T. Alexandra : « *restructurer la phrase simple (a) en phrase complexe (b) ou en phrase passive (c), en faisant des ajustements morphologiques et syntaxiques nécessaires, requiert des connaissances grammaticales.* »

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.* (Ibid :5,6)

– Connaissances des règles de paraphrasage :

Selon le même auteur, les règles de paraphrasage sont issues des recherches de (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 (a-b) 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.*

a. *Natalie a analysé correctement cette phrase difficile.*

b. *Natalie a effectué une analyse correcte de cette phrase.*

*Le verbe analyser en (a) 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 :*

$V \approx V_{\text{support}}(N) + N(\text{Nominalisation du } V)$  »(Ibid :6)

– Connaissances discursives :

Passant à une autre dimension plus large disant discursive, la production des paraphrases dans un discours dépend essentiellement à la situation de communication et le

contexte tel que : connaître les formules de politesse : *exemple : Cordialement, formel Veuil-lez 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 outre Tsedryk. A développe sa conception concernant les paraphrases issues des textes comme suit : « *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.* ». (Tsedryk, 2013 :7)

### 3.2.2. Les connaissances extralinguistiques :

Cela nécessite des connaissances d'ordre non-linguistiques, autrement dit des connaissances font appel à d'autres disciplines : encyclopédiques, 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** :*

a. ***Deux courageux guerriers gaulois** résistent toujours à **l'Empereur romain**.*

b. ***Astérix et Obélix** résistent toujours à **Jules César**.* (Ibid :8)

Le tableau récapitulatif suivant proposé par Tsedryk. A, présente les connaissances préalables à la production des paraphrases :

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 : Connaissances préalables pour produire des paraphrases (Ibid :166)

### **3. L'importance de la compétence paraphrastique :**

Savoir paraphraser est une pratique assez importante dans la communication langagière entre les interlocuteurs, ainsi que dans l'enseignement des langues ; nous allons présenter cet apport selon la perception de Tsedryk. A :

#### **3.1. La place de la compétence paraphrastique dans la communication langagière :**

Le rôle de la compétence paraphrastique dans la communication langagière se varie entre :

- Paraphraser pour apprendre une langue :

Selon Martinot (2010: 63), la compétence paraphrastique joue un rôle crucial dans l'acquisition de la langue maternelle : « *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* ». Les chercheurs ont pensé aussi à l'importance de cette compétence dans l'acquisition de la langue seconde. (Tsedryk, 2013 : 9)

- Paraphraser pour comprendre et se faire comprendre :

Nombreuses études montrent le lien entre La compréhension et la compétence paraphrastique. Le plus souvent le locuteur utilise la paraphrase afin de ne pas interrompre la communication à causes d'un manque des termes : « *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* ». En outre il essaye d'analyser le message reçu : « *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, le paraphrasage contribue aussi 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)* » (Ibid : 9,10)

- Paraphraser pour apprendre à écrire :

La pratique de reformulation est toujours présente dans les activités de rédaction qui demande une maîtrise de la langue : « *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 DALF2, contiennent la partie **reformulation** ».* (Tsedryk, 2013 :10)

D'autres chercheurs s'intéressent à étudier le rapport entre la compétence paraphrastique et le plagiat, en insistant sur le rôle de la paraphrase afin d'éviter le plagiat : « *Au niveau universitaire, les étudiants sont souvent appelés à résumer des textes d'auteurs en leurs propres mots, ce qui présuppose une bonne capacité à reformuler. Il en va de même pour les apprenants de langues étrangères à des niveaux avancés. Or, Keck constate l'insuffisance des moyens paraphrastiques chez les apprenants d'une L2 au niveau avancé par comparaison avec les locuteurs natifs.* » (Tsedryk, 2015 : 71)

- Paraphraser pour apprendre à traduire :

Au moyen âge, la paraphrase était réservée en premier lieu à la traduction ; traduction de la bible, des pères de l'église, des auteurs latins. La traduction là désigne une paraphrase : « *c'est bien dire la même chose, du même sujet, avec d'autre mot* », afin de mettre ces connaissances à la portée du public. Aujourd'hui : « *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* » (Tsedryk, 2013 :11)

### **3.1. Le rôle de la compétence paraphrastique dans l'enseignement des langues :**

La paraphrase est un élément indispensable dans l'enseignement des langues, elle est considérée comme une procédé qui mène l'apprenant à s'approprier la langue cible: « *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....., 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 » (Tsedryk, 2013 :12).*

### **Conclusion :**

A travers ce chapitre, nous avons essayé d'illustrer quelques notions théoriques concernant le concept de paraphrase, afin d'éclairer le champ conceptuel de notre mémoire aux lecteurs.

Nous avons essayé de définir la : la paraphrase, la compétence paraphrastique et la reformulation paraphrastique, ainsi nous avons cité les types majeurs de la paraphrase, présenter les composantes de la compétence paraphrastique, pour arriver à la fin de montrer le rôle de la compétence paraphrastique dans la communication d'une part, et dans la l'enseignement d'autre part.

**Troisième chapitre**  
**De la théorie vers**  
**la pratique**

## **Introduction :**

Après avoir présenté le volet théorique de notre travail de recherche dans lequel nous avons essayé d'aborder théoriquement les deux compétences ; la compétence de compréhension (en lecture) et la compétence paraphrastique, et de montrer leur importance dans l'enseignement /apprentissage de la langue française, nous allons dans ce chapitre voir de plus près ce qui se passe réellement dans les classes. En effet nous allons adopter une méthode expérimentale à travers une observation d'une séance de compréhension de l'écrit en classe, pour vérifier l'effet de la paraphrase effectuée par l'enseignant sur la compréhension de texte. Nous allons aussi introduire quelques exercices de paraphrasage dans la phase de synthèse, mais cette fois afin de vérifier la compétence paraphrastique des élèves et leur capacité à s'exprimer et à montrer leurs degrés de compréhension en exploitant la paraphrase dans leurs productions.

Cette expérimentation nous donne l'opportunité de vivre l'espace classe, d'être témoin oculaire et apporter d'une manière crédible le vécu réel en classe.

## **1. présentation de l'expérimentation :**

### **1.1. Le terrain :**

Notre travail a été effectué dans le Lycée « Sayab Boularbah », situé au centre-ville de Sidi Okba dans la Wilaya de Biskra. Ce lycée a ouvert ses portes en octobre 1986.

Cet établissement scolaire assure la scolarisation de 1196 élèves. Alors que le nombre d'enseignants est 69, dont sept enseignants de la langue française. Les classes sont des espaces ordinaires, leur configuration est dite traditionnelle ; rangs de tables et chaises disposées les unes derrière les autres, le bureau du maître se trouve devant.

### **1.2. Le public :**

Pour réaliser ce travail, nous avons choisi une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire lettres, constituée de 46 élèves, 17 garçons et 29 filles, dont le niveau est hétérogène.

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau scolaire, parce qu'ils ont l'habitude de lire et de comprendre des textes de type explicatif, dans le cadre du projet didactique : "Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée". De plus il est préférable d'entraîner ces élèves dès maintenant à prendre conscience de l'activité de paraphrase, qui leur permet d'être autonomes dans leurs apprentissages. La 1<sup>ère</sup> année est considérée comme une étape préparatoire au Baccalauréat. Où l'élève est sensée exprimer sa compréhension à travers l'exercice du résumé ou du compte rendu.

### **1.3. La méthode de travail :**

Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, le but de la compréhension écrite est d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte :

*L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme (...). Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite. Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension. »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> [www.lb.refer.org/ffle/index.htm](http://www.lb.refer.org/ffle/index.htm)

Afin de mener notre travail et montrer l'effet de la paraphrase sur la compréhension de l'écrit, nous avons opté pour la démarche d'observation où nous avons assisté à deux séances, dont la première est réservée à l'observation d'une séance de la compréhension de l'écrit. Dans la deuxième séance nous avons proposé aux élèves de faire un résumé du texte cible. Donc nous avons usé de deux méthodes ; l'une est dite descriptive, l'autre est analytique

## **2. Description de l'expérimentation**

### **2.1. L'observation de classe :**

Avant d'entamer la description du déroulement de la séance de compréhension de l'écrit, il est nécessaire de présenter en quoi consiste une observation de classe ;

En didactique de langue étrangère l'observation de classe : « *consiste à décrire les événements et les interactions qui ont lieu dans la classe lors d'une séquence d'enseignement en s'abstenant de tout jugement ou opinion qu'il soient positifs ou négatifs. Elle est suivie d'une analyse et un commentaire qui lui donne un sens* ». Donc l'observation permet de donner la possibilité de recueillir des données nécessaires pour élaborer un travail de recherche. En fait il existe trois procédés d'observation :

- *Observation systématique*
- *Observation participante*
- *Observation libre* (Joëlle Berrewaerts : 20)

Ce procédé se fait à l'aide d'une grille d'observation, contenant un ensemble de critères classés afin de guider l'analyse et faciliter la tâche. Parmi ces critères nous citons par exemple: l'atmosphère de la classe, l'organisation matérielle de l'espace, l'organisation du temps de parole, l'organisation de la séance, le travail effectuée... .

Dans cette phase de recherche, nous avons focalisé notre attention sur la pratique langagière de l'enseignant, notamment sur les échanges qui se passent entre l'apprenant et son enseignant. Et montrer comment ce dernier dirige et soigne son discours en fonction des besoins de ses apprenants, de ce fait, la paraphrase apparaît comme un procédé explicatif récurrent dans le discours de l'enseignant, afin d'accéder le but prévu comme l'indique Jean Pierre (CUQ 2003 : 187) : « *dans la didactique des langues, la paraphrase est très utilisée : par l'enseignant. Dans sa phase d'explication, celui-ci tente parfois de faire comprendre une nouvelle notion à l'apprenant à travers une variation contextuelle, en se servant des mots transparents entre les deux langues s'il en existe* ».

Pour mener bien notre recherche, nous avons choisi d'assister à une séance de compréhension de l'écrit, qui consiste à guider l'apprenant dans la découverte et la (re) construction du sens d'un texte. Cette séance s'inscrit dans le cadre du projet didactique « *réalisé une compagne d'information à l'intention des élèves du lycée* », proposé par le manuel scolaire, prévu et défini par le programme national éducatif. Son objet d'étude s'articule autour de la vulgarisation scientifique qui vise en premier lieu à faciliter les connaissances et de les mettre à la disposition du grand public, en expliquant les phénomènes scientifiques compliqués et en adaptant un discours adéquat au niveau des élèves. La vulgarisation scientifique a donc une visée pédagogique.

La séance s'inscrit aussi dans la séquence 2 « *résumer à partir d'un plan détaillé* » et qui poursuit l'intention communicative : exposer/pour donner des informations sur divers sujets. Au terme de la séance de compréhension de l'écrit de cette séquence les apprenants doivent être capable de :

- Savoir repérer le thème abordé.
- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer).
- Distinguer les informations nécessaires des informations accessoires.
- Trouver les procédés explicatifs.
- Découvrir l'enjeu discursif (la visée de l'auteur).

### **2.1.1. Le choix du support :**

Il s'agit d'un texte de type expositif, court et simple afin de permettre à l'ensemble des élèves de le lire et le comprendre facilement. Notre choix porte sur ce type de texte parce que les auteurs de ces textes emploient le plus souvent les procédés explicatifs notamment la reformulation afin d'expliquer et de transmettre le savoir compliqué des scientifiques d'une manière compréhensible (exposer et analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris.).

Le texte porte d'une manière générale sur le thème de "la maladie du diabète". Le lexique employé par l'auteur nous semble claire et simple sauf quelques mots appartenant au domaine médical, dans ce cas l'élève pourra consulter le dictionnaire, citons par exemple : « glycémie, lésions, sucre sanguin... » (Voir annexe n<sup>o</sup> 1).

### **2.1.2. Déroulement de la 1<sup>ère</sup> séance :**

Généralement, dans la séance de la compréhension de l'écrit l'enseignant pose des questions oralement, les apprenants peuvent trouver la réponse dans le texte ou à travers

son paratexte, dans un premier temps sans faire une lecture complète du texte, et dans un second temps avec une lecture approfondie. Ils essayent de répondre en levant le doigt, en demandant la permission et en donnant la réponse qui se trouve dans le texte. La séance suit les étapes ou les activités pédagogiques suivantes : (voir annexe n° 2)

### 2.1.2.1. Eveil de l'intérêt :

Dans ce 1<sup>er</sup> moment l'enseignante distribue le texte aux élèves, et elle essaye de susciter leur attention vers les maladies chroniques. Elle pose la question suivante : « *quels sont les maladies que vous connaissez* », les réponses des élèves varient entre : « *l'allergie, le cancer, la grippe, la tension (hyper tension), maladie des reins....* ». Elle relance une autre question : « *qu'est ce qu'on entend par une maladie chronique ?* », là on n'observe aucune réaction de la part des élèves, et pour cela l'enseignante procède à une autre formule afin de mieux expliciter sa question : « *comment on appelle une maladie de toute la vie ?* », une élève répond : « *maladie sans fin* », l'autre ajoute : « *non achevée* », aussi : « *très dangereux* ». Ensuite l'enseignante montre : « *vous connaissez les mots "à long terme"* », toute la classe répond ; « *non* », l'enseignante fait expliquer là ; *les maladies chroniques sont les maladies à long terme* et elle ajoute cette explication au tableau qu'elle a dessiné, où elle a déjà mis toutes les réponses possibles :

---

#### Maladies chroniques

- 1- Maladie de toute la vie
- 2- Maladie sans fin
- 3- Maladie non achevée
- 4- Maladie très dangereux
- 5- Maladie à long terme

Elle a posé la question encore une fois et elle a demandé aux élèves de lire toutes les réponses possibles (les paraphrases) au tableau, afin de leur montrer le sens de l'expression :

*« On considère généralement que la reformulation que pratique l'enseignant de langue est une activité consistant à rendre des savoirs et des savoir-faire langagiers liés à la langue-cible accessible aux apprenants. L'enseignant reformule une expression, tantôt en prenant l'initiative – cas dans lequel on observe l'auto-reformulation auto-déclenché-, tantôt en*

*réagissant à des questions posées par les apprenants...l'acte effectué par l'enseignant consiste primordialement à décrire la langue de point de vue métalinguistique » (Ishikawa, 2008 :241)*

### **2.1.2.2. Observation et image de texte :**

Cette étape consiste à faire observer la présentation du texte en exploitant les éléments périphériques, considérée comme le premier contact avec le texte où l'élève doit anticiper le contenu du texte. L'enseignante donne la consigne aux élèves sans faire la lecture : *« observer bien le texte, puis relevez les éléments périphériques qui permettent d'émettre les hypothèses de sens ».*

Les élèves observent le texte mais ils ne bougent pas, parce qu'ils n'ont pas saisi le mot "périphériques". Un élève répond : *« les mots clés madame ? »*, l'enseignante dit : *« non »*, encore une fois elle reprend ses propos en reformulant sa question avec une autre manière : *« observez le texte et dite moi quels sont les éléments qui le composent ? »*. Alors là, la majorité d'élèves répondent que : *« le texte se compose de 7 paragraphes ».*

L'enseignante poursuit ses interrogations afin d'extraire le maximum de réponses ; *« en quelle année ? »* et *« quelle est la source ? »*, *« qu'est ce que vous remarquez ? »*, les élèves ont pu identifier les réponses : *« avril 2006 »*, *« santé plus »*, *« le texte sans titre »*. On remarque aussi que l'enseignante reformule cette dernière réponse en disant : *« l'absence de titre »*, et elle essaye de faire une synthèse avec les élèves de toutes ces informations, comme suit : *« en se basant sur ces éléments, on peut dire qu'il s'agit d'un texte de "santé plus", sans titre et composé de sept paragraphes, paru en avril 2006 ».*

A ce propos Anne Pégasz-Paqueta (2009 : 81) dit : *« la reformulation (paraphrase sémantique) à l'école est une pratique assez courante lorsqu'il s'agit de celle de l'enseignant qui reprend les énoncés de ses élèves afin de leur proposer une forme plus « correcte », plus proche de la langue cible que l'école doit enseigner. Elle intervient à n'importe quel moment d'échange entre le maître et l'élève »*

### **2.1.2.3. Hypothèses de sens :**

A partir les éléments périphériques qui composent le texte, l'élève doit être capable de formuler les hypothèses de sens. Dans notre cas les élèves ont pu repérer facilement le thème abordé, des réponses comme : *« maladies dans la société »*, *« le diabète »*, *« maladie chronique »*..., désignent que les élèves interprètent leurs compréhensions à travers la production de plusieurs paraphrases de la même réponse. En outre, l'enseignante

marque toujours une trace écrite au tableau, pour valoriser et garder les hypothèses de sens émises par les élèves ;

---

### Les hypothèses de sens

1- Maladie dans la société

2- Le diabète

3- Les Maladies chroniques

#### 2.1.2.4. Lecture silencieuse et vérification des hypothèses:

Afin de vérifier les hypothèses émises précédemment par les élèves, l'enseignante demande aux élèves de faire une lecture silencieuse (avec une consigne de lecture précise), puis elle procède à une lecture magistrale (à haute voix) qui facilite l'entrée dans le texte, suivie d'une autre lecture par les élèves.

Généralement, on observe que les élèves de cette classe maîtrisent la lecture, sauf quelques fautes de prononciations (Mais est ce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent ?). Après avoir questionné les élèves sur l'idée générale du texte, l'enseignante n'a gardé au tableau que l'hypothèse juste « *le diabète* » et elle a effacé les autres, dans ce sens *Judith DOGGEN* (2008 :269) souligne : « *en s'auto-reformulant, le professeur indique que l'information est importante (car ce qui est important est souvent répété)* »

#### 2.1.2.5. Analyse et exploitation linguistique :

Cette étape englobe un ensemble des activités de structuration du savoir, le professeur doit mettre à la disposition des élèves une série de questions qui leurs permettent de construire, (re) construire au fur et à mesure le sens du texte.

« *Le retour au texte devra être fréquent car il s'agit à ce moment de la séance d'une lecture active : lecture, relecture de certains passages, repérages de mots constituant un champ lexical, de termes anaphoriques, d'articulateurs etc. Toutes les réponses devront être justifiées. Il s'agit en effet d'analyser le texte que l'on a sous les yeux et non de « bavarder » autour d'un texte.* »<sup>2</sup>

Dans la 1<sup>ère</sup> consigne, l'élève doit définir dans une phrase courte le terme "*le diabète*", l'objectif de cette question, est de recueillir le maximum des paraphrases de l'énoncé source de la part des élèves, mais malheureusement on a reçu qu'une seule : « *le*

---

<sup>2</sup> [www.Barika.fle.superforum.fr](http://www.Barika.fle.superforum.fr)

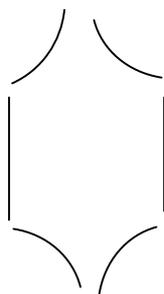
*diabète sucré comme maladie chronique* », le reste d'élèves ont recopié la définition de l'auteur : « *une maladie chronique provoquée par un manque partiel ou total d'insuline* ».

L'enseignante demande aux élèves dans la 2<sup>ème</sup> consigne de détecter ou à relever quatre mots du champ lexical relatif à l'organisme humain, dans un premier moment, la question apparaît difficile pour les élèves, à leurs tours ils s'interrogent sur les termes qui leur semblent difficiles tel que: « *champ lexical* » et « *l'organisme humain* », et pour cela leur enseignante interagit avec une nouvelle formule son interrogation : « *quels sont les mots qui renvoient au corps humain* » ou bien « *quels sont les mots qui ont relations avec le corps humain* », les réponses des élèves varient entre réponses correctes et autres fausses, par exemple la plus part d'entre eux sont arrivés à détecter : « *pancréas* », « *insuline* », « *le sang* » :

*« Lorsque, pendant son cours, l'enseignant transmet des connaissances, il a fréquemment recours à des reformulations qui s'insèrent naturellement dans la trame de son discours. Les reformulations relevées ont sans doute une visée didactique : le professeur reformule des parties de son discours pour « faire savoir », en s'adaptant à ce qu'il croit être le niveau de son public » (Doggen, 2008 :270)*

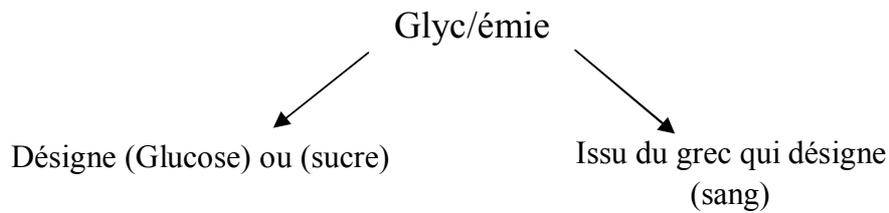
Au fur et à mesure de cette séance de compréhension de l'écrit, l'enseignante fait recours constamment à d'autres procédés explicatifs afin de rapprocher la signification des mots aux élèves, ainsi pour varier les modalités de transmission du savoir, citons comme exemple :

- La traduction (recours à la langue maternelle); quand il s'agit de montrer le sens du mot "organe", et le mot "symptômes"
- L'illustration, l'enseignante désigne le mot "cellule" avec un dessin illustratif au tableau comme celui-ci ;



Dessin illustratif du mot cellule

- Le recours à l'étymologie des mots aussi présent dans la pratique discursive de l'enseignante, afin d'expliquer des mots scientifiques, tel que le mot "glycémie" ; où elle montre aux élèves sur le tableau que le mot se compose de deux parties (entités) :



A l'issue de cette explication, l'enseignante demande aux élèves de faire la combinaison de signification de deux entités, afin de trouver la signification globale du mot "glycémie", la seule réponse était de la part d'un élève : « *glycémie est le sucre dans le sang* », après avoir rectifié cette réponse, l'enseignante propose la paraphrase suivante : « *glycémie est le sucre présent dans le sang* ».

- La définition, lorsque les élèves demandent à leurs enseignante la signification de certains mots scientifiques : « *lésions : sont des blessures, mais en cas du diabète, ils sont des blessures qui prennent du temps pour guérir* » aussi, « *lassitude : la personne est toujours fatiguée* ».

Les autres consignes qui demandent aux élèves ; d'identifier le type de texte, d'extraire les procédés explicatifs et de découvrir la visée communicative de l'auteur, ont pour objectif d'initier les élèves à appréhender et à repérer les caractéristiques du texte explicatif (l'utilisation du présent de l'indicatif par exemple), qui vont les aider par la suite dans leurs productions écrites.

La compréhension du texte, se manifeste dans un premier lieu à travers la formulation du titre. L'enseignante a invité les élèves à choisir un titre pour le texte, selon leurs conceptions et selon leur degré de compréhension. Tout le monde a été d'accord pour une seule réponse « *le diabète* », malgré les suggestions de l'enseignante afin de proposer d'autres titres, ils n'ont ajouté que deux propositions « *maladie chronique de diabète* » et « *dangerous de diabète* ». Pour ce dernier l'enseignante a corrigé la proposition de l'élève en disant : vous voulez dire : « *les dangers du diabète* » ?

Afin de préparer les élèves à l'activité du résumé, nous avons ajouté un autre exercice de paraphrasage (voir annexe n°3). Plus la consigne, nous demandons aux élèves d'exploiter ce qu'ils ont appris sur le procédé explicatif de reformulation dans la séance de points de langue, pour reformuler des phrases choisis du texte. Nous leurs avons demandé de suivre l'exemple proposé : « *pollution de l'atmosphère c'est-à-dire la pollution de l'air* », pour qu'ils puissent comprendre la consigne (dans notre recherche nous insistons sur les paraphrases sémantiques afin de donner la liberté aux élèves de choisir les formules adéquates). Notant qu'au début, Les élèves n'ont pas compris le sens de toutes les phrases

et chaque fois ils demandent l'aide de l'enseignante, qui essaye de rapprocher la signification. Les paraphrases recueillies sont comme suit :

La première phrase :

---

Une maladie chronique

Maladie de diabète  
Maladie dans la société  
Maladie sans fin  
Le diabète  
Long terme  
Maladie à long terme

La deuxième phrase :

---

Sucre sanguin

Sucre de sang  
Sucre dans le sang  
Glucose  
Glycémie  
Glycémie ; le glucose

La troisième phrase :

---

En planifiant des repas

Organiser des fêtes (fêtes)  
Des recettes  
Organiser de manger  
Pour manger  
Organiser les recettes (recettes)  
Le plan organiser le dîner ou bien préparer le dîner (dîner)  
Organiser le temps  
Organiser pour manger

La quatrième phrase :

---

En pratiquant une activité physique

L'entraide pratiqué

Footing, sport

Pratique de sport

Footing

L'habitude de pratiquer le sport

En pratiquant le sport footing

Pratique le sport comme la natation

La cinquième phrase :

---

Abaisser le niveau de stress

Calme- reposé

On (en) bas le stress

Détendre - calme – éviter

Courir/le calme/se distraire (déstresser)

Eviter le stress

Eviter le stress, il faut être calme

Pour distraire (distraire) détendre

Généralement, les paraphrases recueillies ont montré que les élèves possèdent des connaissances extralinguistiques qui leurs permettent d'accéder au sens des phrases tel que : « natation, footing, sport » pour indiquer le sens de « activité physique », et « calme, distraire, en bas » pour montrer « éviter le stress », aussi « recettes, manger, diner » pour rapprocher le mot "repas". En revanche, ce qui est remarquable est que ces élèves n'ont pas le bagage linguistique suffisant "lexique et syntaxe" qui leur donne plusieurs possibilités langagières afin de créer approximativement des équivalences sémantiques correctes de point de vue linguistique et sémantique.

### 2.1.3. La grille d'observation :

Grille d'observation
1) Type de classe : 1 année secondaire lettres Nombre d'élèves : Filles / 29 Garçons / 17
2) But de la leçon : la compréhension de l'écrit
3) Support : texte expositif : est un extrait d'une revue médicale, « santé plus », 2006
4) Activités : le nombre : 5 / type: consigne/réponse (orale - écrite)
5) Temps de parole : Enseignante : 70% Apprenant : 30%
6) Motivation : les élèves sont attentifs
7) Atmosphère : il y'a des moments de calme (moment de l'explication), et d'autres de bruit (moments d'échange)
8) Voix de l'enseignante : élevée, parfois lente et parfois rapide
9) Correction : - se fait par l'enseignante / - pas d'autocorrection
10) Prise de parole : spontanée/1 mot/ parfois une phrase incomplète sollicitée par des questions posées à tout le groupe
11) L'enseignante fait recours à la LM une seule fois
12) les remarques/suggestions : uniquement pour aider les élèves à réagir et à donner d'autres possibilités de réponse.

### 2.1.4. Le déroulement de la 2<sup>ème</sup> séance :

#### 2.1.4.1. Synthèse :

Nous avons réservé la dernière étape de "synthèse" pour la 2<sup>ème</sup> séance, qui consiste à faire un résumé du texte à partir d'un plan ;(voir annexe n°4)

- 1) Introduction : définition du diabète
- 2) Développement : - Les types de diabète  
- Les symptômes de diabète  
- Les causes de diabète
- 3) Conclusion : les comportements à adopter pour éviter le diabète

Et cela, en se basant sur le procédé de reformulation qu'on a vu dans l'exercice précédent afin de formuler de nouvelles structures dépendant dans leurs significations du texte source. A travers cet exercice nous allons vérifier le degré de compréhension des

élèves à travers leurs productions écrites et non pas de mesurer leurs fautes matérielles (la forme et la présentation) en production écrite : « *Savoir reformuler est important pour mener à bien plusieurs tâches écrites et orales. En particulier, au niveau des études postsecondaires, cette compétence est requise dans la production des résumés, des comptes rendus, des synthèses de documents et des traductions.* ».(Alexandra Tsedryk, 2015:70)

Après avoir expliqué la consigne aux élèves, l'enseignante demande aux élèves de commencer la rédaction de résumé.

Pour analyser les écrits des élèves, nous avons proposé la grille d'évaluation suivante :

### Grille d'évaluation en compréhension de l'écrit

Savoir repérer le thème abordé	Compréhension du sens général du texte
Présenter le résumé en fonction du plan	Respecter la consigne
Respecter le contenu du texte	Ne pas ajouter d'autres informations
Reformulation réussie	Pouvoir formuler des paraphrases réussies qui ont un sens équivalent du texte source
La cohérence sémantique	- L'enchaînement des idées - Absence de contradiction au niveau du sens - le choix de lexique

## 2.2. Analyse et commentaires des résultats :

Le nombre de copies reçues des élèves est 18, leurs productions étaient presque les mêmes. 10 élèves parmi eux (en gras et italique) ont copié le texte source.

Critères / Apprenant	Savoir repérer le thème abordé	Présenter le résumé en fonction du plan	Respecter le contenu du texte	Reformulation réussie	La cohérence sémantique
A1	+	+	+	-	-
<b>A2</b>	+	-	+	-	-
A3	+	-	-	-	+
<b>A4</b>	+	-	+	-	-
A5	+	-	-	-	+
<b>A6</b>	+	+	+	-	+
<b>A7</b>	+	-	+	-	-

A8	+	+	+	-	-
<b>A9</b>	+	+	+	-	-
A10	+	+	-	-	-
<b>A11</b>	+	-	+	-	-
<b>A12</b>	+	+	+	-	-
A13	+	-	+	-	-
<b>A14</b>	+	-	+	-	-
A15	+	-	+	-	+
<b>A16</b>	+	+	+	-	-
<b>A17</b>	+	-	+	-	-
A18	+	+	+	-	+
Total	<b>18</b>	<b>08</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>04</b>

**- Le repérage du thème abordé :**

100% des élèves ont pu délimiter le thème traité par l'auteur, dans toutes leurs productions écrites ils ont montré qu'ils ont compris de quoi parle-t-on : « *le diabète est très grave malade* », « *le diabète est une maladie chronique qui survient lorsque le pancréas ne produit pas assez d'insuline* ».

**- La présentation du résumé selon le plan proposé :**

44% des élèves ont respecté partiellement la consigne, ils ont présenté leurs résumés avec une introduction et un développement mais ils ont négligé la conclusion.

56% des élèves ont rédigé leurs résumés selon leurs conceptions : « *la première insuline dépend de régime alimentaire et médicament qui aident la sécrétion naturelle d'insuline dans l'organisme* ».

**- le respect du contenu de texte :**

80% des élèves ont employé les informations contenues dans le texte au moment de l'élaboration de leurs productions écrites, certains d'entre eux ont essayé de paraphraser : « *donc pour éviter cette maladie, il faut pratiquer du sport, et plusieurs activités* ». Mais la plupart des élèves n'ont fait que recopier les phrases du texte, ils ont ciblé les phrases qui renvoient directement aux idées du plan et ils les ont mis comme résumé du texte.

20% ont ajouté ou bien ont préféré d'employer d'autres informations externes de texte source afin d'enrichir leurs productions, « *à mon avis personnelle, je vois que le manque de savoir de certains gens sont les principales raisons derrière ce problème* », « *les nouveaux médicaments, compléments alimentaires, la surveillance de glycémie...* ».

### - **Reformulation réussie :**

Tous les élèves ont essayé d'utiliser des reformulations dans leurs productions, certains d'entre eux ont exploité les mots de texte, d'autres ont changé carrément le lexique du texte mais ils n'ont pas gardé le sens. Donc ils n'ont pas respecté le procédé de reformulation.

100% des élèves ont prouvé qu'ils ont des maladroresses lors de l'exercice de paraphrasage. La majorité montrent qu'ils ont compris le texte mais ils n'ont pas les moyens linguistiques qui leurs permettent de reconstruire des équivalents sémantiques correctes. Soit ils ont recopié les phrases de texte, soit ils ont déformé ces structures à travers leurs modifications : « *le diabète c'est un maladie chronique parceque absent l'insuline* », « *pour éviter le diabète nous devons faire de l'exercice pour brule le sucre et réduire la consommations d'aliments sucrés* », « *manger des comprimés pharmaceutiques* ».

### - **la cohérence sémantique :**

Environ 78% d'élèves n'ont pas assuré la cohérence sémantique de leurs résumés (absence d'enchaînement des idées "phrases isolées", exprimées de façon maladroite, manque de connecteurs de liaison, le sens des phrases est ambiguë, les phrases sont inacceptables grammaticalement ...).

22% d'élèves ont essayé de respecter ou bien d'assurer une certaine cohérence sémantique.

## **2.3. Interprétation des résultats :**

Ce que nous avons remarqué d'après notre observation de classe et d'après l'exercice de synthèse, est que la majorité des élèves ont été actifs, attentifs, motivés, et qu'ils ont essayé de participer le maximum même avec un mot, une phrase incorrecte (grammaticalement), en ce moment-là l'enseignante intervient avec ses directifs et avec les procédés explicatifs notamment le procédé de la paraphrase, d'une part pour simplifier la compréhension et la rendre accessible aux niveaux de ses élèves, et d'autre part afin d'aider ses élèves, dans leurs constructions langagières en reformulant leurs structures incorrectes et proposer d'autres plus correctes et plus compréhensibles. Ce que nous avons constaté aussi que les enseignants trouvent des difficultés à gérer le temps de la séance, autrement dit le temps prévu, ne suffit pas pour réaliser toutes les activités et donner assez de temps au élèves afin de réfléchir et d'émettre les hypothèses de sens

Ces résultats nous montrent que ces élèves ont produit des résumés insuffisants de point de vue matériel et sémantique. Leurs écrits nous renseignent qu'ils ont commis des erreurs d'ordre lexical et syntaxique ce qui mène à engendrer des ambiguïtés sur le plan sémantique ou bien sur la signification globale des écrits.

Par ailleurs, ce que nous avons constaté d'après l'analyse des copies, est que ces élèves sont arrivés à la compréhension du texte, (leurs réponses montrent qu'ils ont des idées, quelque chose à dire) mais ce qui leur manque sont les moyens linguistiques qui leur permettent de s'exprimer et de réaliser cette compréhension à travers des phrases simples et essentiellement correctes (assurant la microstructure sémantique), enchaînées les uns après les autres et véhiculant une signification équivalente du texte source avec leurs propres mots et selon leurs propres stratégies (la macrostructure sémantique).

#### **2.4. Suggestions et propositions :**

Suite à cela, nous pensons que l'acquisition de la compétence paraphrastique en langue étrangère s'avère un acte nécessaire et compliqué en même temps, qui fait appel à la fois à des connaissances linguistiques et des connaissances extralinguistiques. L'apprentissage de cette compétence prend beaucoup de temps, et dépend essentiellement du niveau linguistique de l'apprenant ou bien de sa maîtrise de la langue étrangère,

L'encouragement des apprenants à lire dans et en dehors de la classe, est considéré comme l'acte le plus efficace afin d'acquérir plusieurs compétences essentielles dans leur apprentissage notamment celui de la compétence paraphrastique.

Alexandra Tsedryk a élaboré sa contribution concernant la compétence paraphrastique dans sa thèse (la didactique de la paraphrase: 31,33) en signalant plusieurs propositions parmi elles :

- *Proposer une méthode d'enseignement de la paraphrase qui soit structurée, explicite.*
- *Choisir des règles de paraphrasage à enseigner et « didactiser » ces règles.*
- *Proposer des exercices de paraphrasage*
- *Élaborer une méthode d'analyse de paraphrases et de codage des données.*
- *Élaborer une méthodologie pour évaluer la compétence paraphrastique.*

## **Conclusion :**

A travers l'étude que nous avons menée sur le terrain, nous avons constaté que les élèves de première année secondaire rencontrent de grandes difficultés face à la lecture et la compréhension des textes.

Nous avons constaté clairement à la fin de notre observation, que l'enseignant de fle consacre des efforts énormes en classe, notamment dans la séance de compréhension de l'écrit. C'est lui qui prépare la lecture de texte aux élèves, en décodant les mots qu'il juge difficiles, en lisant et en expliquant les questions de compréhension afin d'entourer les idées essentielles, et par conséquent de parvenir la compréhension globale du texte. Il s'agit d'un long travail qui demande de la part de l'enseignant d'exploiter plusieurs procédés explicatifs, dont la plus récurrente est celle de la paraphrase. Nous avons remarqué que la majorité d'élèves n'arrivent plus à assimiler le sens d'une question, d'un terme scientifique, ou même d'une phrase qui se trouve dans le texte qu'à partir des reformulations paraphrastiques de la part de l'enseignant pour faciliter l'accès au sens et donner la possibilité aux apprenants de confronter plusieurs interprétations langagières du même sens. Tout cela nous amène à confirmer notre hypothèse de départ que la paraphrase sert et de manière efficace à l'amélioration de la compréhension de l'écrit.

Cependant, le test que nous avons effectué afin de vérifier la compréhension de ces élèves, à travers l'exploitation de la reformulation paraphrastique dans l'élaboration de résumé de texte, nous montre que ces élèves éprouvent des difficultés d'ordre linguistique qui leur empêchent à réaliser cette compréhension. Installer une compétence paraphrastique en fle chez les apprenants s'avère un besoin réel, dès ce niveau d'apprentissage scolaire afin de leurs préparer au futurs défis.

# **Conclusion générale**

En amorçant cette recherche, nous nous sommes fixé comme objectif de montrer l'effet de l'activité de la paraphrase sur la compréhension de l'écrit. La paraphrase comme procédé explicatif peut être utilisée en didactique des langues étrangères, d'abord de la part de l'enseignant pour simplifier un concept ou une idée qui peut bloquer l'enchaînement ou le déroulement de la séance, comme elle peut être employée par l'apprenant lui-même afin de présenter sa compréhension du texte : « *la qualité de la compréhension se manifeste dans la qualité de paraphrasage* » (Uemlianin 2000 :348)(cité par Tsedryk, 2013 :10).

Ainsi nous avons formulé les hypothèses qui peuvent répondre à notre problématique comme suit ;

- La paraphrase servirait à améliorer la compréhension chez les apprenants.
- La paraphrase servirait à développer les techniques rédactionnelles des apprenants.

Pour élaborer cette recherche nous avons opté en premier lieu à cerner notre champ d'étude théoriquement à travers deux chapitres théoriques, le premier a pour objectif à présenter la compétence de la compréhension de l'écrit, sa définition, ses modèles, sa relation avec les autres compétences fondamentales ; la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la production de l'écrit, et notamment sa relation avec la compétence de la lecture. Le deuxième chapitre est consacré à déterminer deux concepts essentielles dans notre travail, la paraphrase et la compétence paraphrastique, et à montrer leurs valeurs dans la pratique langagière.

Afin de lier ce qui est théorique avec la pratique de classe, nous avons mené une recherche empirique au près des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire du lycée Sayeb Boularbah Daira de Sidi Okba Wilaya de Biskra, nous avons opté en premier lieu à une observation de classe d'une séance de compréhension de l'écrit en se basant sur les critères de grille d'observation que nous avons élaboré. Au terme de cette observation nous avons déduit que la majorité des apprenants éprouvent de grandes difficultés à comprendre et à assimiler un texte explicatif, à ce moment là l'enseignant intervient dans chaque étape de la séance afin d'expliquer et de simplifier le contenu et la visée de texte, en procédant la paraphrase tout au long de son explication. Les apprenants démontrent à chaque fois qu'ils ont compris à travers la reformulation de l'enseignant. Ce qui permet de confirmer notre première hypothèse de départ, c'est-à-dire que ; la paraphrase servirait à améliorer la compréhension.

En deuxième lieu nous avons proposé aux apprenants de montrer leur compréhension en rédigeant un résumé tout en suivant un plan, cet exercice permet de vérifier la compétence paraphrastique chez ces apprenants. L'analyse des copies ont permis de

démontrer que ces élèves rencontrent des obstacles qui les empêchent de reformuler un discours avec leurs propres mots pour interpréter leur compréhension. Bien que ces apprenants ont des connaissances linguistiques et extralinguistiques antérieures, ils se trouvent toujours incapables de varier leurs discours selon leurs style et selon leurs vision ; *« 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. »* (Tsedryk, 2013 : 01). Les résultats obtenus nous amènent à infirmer notre deuxième hypothèse que ; la paraphrase servirait à développer les techniques rédactionnelles des apprenants.

Avant de conclure, il est important, à notre avis, de signaler que malgré l'importance de la paraphrase comme procédé explicatif, et comme une stratégie cognitive qui aide nos apprenants à être autonomes et à surmonter leurs difficultés soit dans la pratique langagière ou bien dans les épreuves de français langue étrangère, elle reste toujours inexploitée par les apprenants et employée seulement par l'enseignant. Développer chez nos apprenants une compétence paraphrastique s'avère nécessaire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ce qui demande de prendre en compte les connaissances et les compétences de ces apprenants afin d'élaborer une méthode d'enseignement explicite et efficace de cette compétence, et de donner plus d'importance à ce phénomène langagier en contexte scolaire notamment en français langue étrangère. En d'autres termes didactiser la paraphrase

# **Références bibliographiques**

## 1. Ouvrages :

- CUQ, J & GRUCA, I (2005) : *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, éd. PUG.
- DOGGEN, J & ISHIKAWA, F & LE CUNFF, C (2008) : *pragmatique de la reformulation*, Rennes, éd. PUR,
- FERRAND, L (2007) : *Psychologie cognitive de la lecture*, Bruxelles, éd. de boeck.
- FUCHS, C (1994) : *Paraphrase et énonciation*, Paris, éd. Ophrys.
- GIASSON, J (2000) : *La compréhension en lecture*, Québec, éd. Gaïtan Morin.
- MARIN, B. & LEGROS, D (2008) : *Psycholinguistique cognitive*, Bruxelles éd. de boeck.
- MARTINEZ, P (2004) : *La didactique des langues étrangères*, Paris, éd. PUF.
- SIOUFFI, G & RAEMDONCK, D (2007) : *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, éd. Bréal.

## 2. Dictionnaires :

- CUQ, J (2003) : *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, éd. asdifleCLE international,
- DUBOIS, J (2002) : *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, éd. Larousse.
- Dictionnaire Hachette (2005), Paris, éd. Hachette livre
- MOUNIN, G (2000) : *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, éd. PUF.

## 3. Périodiques :

- MARTINOT, C & PEGAZ-PAQUETA, A & ROMERO, C, Cahiers de praxématique 52 : (2009), *La reformulation : acquisition et diversité des discours*, éd. PULM.
- POTTIER, B, Cahier de linguistique médiévale (1989), *la paraphrase textuelle dans ses fondements théoriques, on ligne*  
[http://www.persee.fr/doc/cehm\\_0396-9045\\_1989\\_num\\_14\\_1\\_1059](http://www.persee.fr/doc/cehm_0396-9045_1989_num_14_1_1059) Volume 14/Numéro 1.  
consulté le : 04/11/2015

## 4. Articles :

- BERREXAERT, J, *méthodologie de l'observation, on ligne* :  
[http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf\\_actualites/berrewaerts-methodologie-observation\\_0.pdf](http://www.ins.tn/sites/default/files/pdf_actualites/berrewaerts-methodologie-observation_0.pdf) consulté le : 02/04/2016
- FERRAH, N, IEF en langue française, *la compréhension de l'écrit, on ligne* :  
<http://fle.ucoz.com/Lacomprehensiondelcrit.ppt> consulté le : 10/02/2016

- MILLER, M formatrice d'anglais a l'IUFM d'Alsace (2007), *La compréhension écrite*, on ligne :

[http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources\\_pedagogiques/productions\\_pedagogiques\\_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf](http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf) consulté le : 22/03/2016

-TSEDRYK, A, *La place de la compétence paraphrastique dans le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Cahiers de L'ILOB Vol.7, 2015 69-82 pdf

<https://uottawa.scholarsportal.info/ojs/index.php/ILOB-OLBI/article/download/1362/1323> consulté le : 25/02/2016

## **5. Thèses et Mémoires :**

- Thèse de TSEDRYK, A (Janvier2013) : *Didactique de la paraphrase* : évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue étrangère. Dalhousie University Halifax, Nova Scotia.

- Mémoire de Master de Võth Pki Òuanh (2006) : *Enseignement de la compréhension écrite*, HANOI.

## **6. Sitographies :**

[www.lb.refer.org/fle/index.htm](http://www.lb.refer.org/fle/index.htm) consulté le: 15/12/2015

<http://will1ma.free.fr/s%E9mantique.htm> consulté le : 20/03/2016

[www.Barika.fle.superforum.fr](http://www.Barika.fle.superforum.fr) consulté le : 02/04/2016

# Annexes

## Annexe 1

### Texte :

Dans l'une de ses publications, le groupe pharmaceutique « NOVO Nordiste » présente le diabète sucré comme une maladie chronique provoqué par un manque partiel ou totale d'insuline. L'insuline est une substance d'importance vitale fabriquée par le pancréas qui fonctionne comme une clé servant à ouvrir les « portes » des cellules et à laisser pénétrer le glucose.

Chez un diabétique, le pancréas fabrique trop peu d'insuline pour permettre à la totalité du sucre sanguin de pénétrer les muscles et les autres cellules pour produire de l'énergie par conséquent il s'accumule dans la circulation sanguine.

Le taux élevé de glycémie dans le sang et les urines est une caractéristique du diabète.

On distingue trois types de diabète : Le Diabète de type 1- Le Diabète de type 2 - Le Diabète de type 3.

Les signes et symptômes du diabète comprennent : une soif inhabituelle – une perte de poids – une grande lassitude – une vue embrouillée – une vulnérabilité aux infections – des lésions qui mettent du temps à guérir – une sensation de picotement des mains et des pieds.

On ne connaît pas vraiment les causes du diabète mais les facteurs héréditaires et les facteurs physiques comme l'obésité, le stress, l'âge supérieur à 30 ans, une infection virale, sont prédisposant.

Aujourd'hui plus que jamais les diabétiques peuvent s'attendre à mener une vie active autonome et dynamique s'ils s'engagent à surveiller étroitement leur maladie en approfondissant les connaissances sur la maladie, en planifiant les repas, en pratiquant une activité physique et en apprenant à abaisser le niveau de stress dans la vie de tout les jours.

« Santé plus » Avril 2006

Vulnérabilité : fragilité

Lésions : petites blessures de la peau.

## Annexe 2

### Fiche pédagogique

<b>Projet</b>	Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée
<b>Objet d'étude</b>	La vulgarisation scientifique
<b>Séquence 0 2</b>	Résumé à partir d'un plan détaillé
<b>Séance 03</b>	<b>Compréhension de l'écrit</b>
<b>Intention communicative</b>	Exposer / pour donner des informations sur divers sujets

→ Classes : 1AS

Objectifs : les apprenants doivent être capable de :

- Savoir repérer le thème abordé
- Définir son objectif de lecture (lire pour résumer)
- Trouver les procédés explicatifs.
- Découvrir l'enjeu discursif (visée : exposer objectivement pour montrer)

**Support** : un extrait de « santé plus » Avril 2006

<b>Activités pédagogiques</b>	<b>contenu</b>						
1- <u>Eveil de l'intérêt</u>	Concernant les maladies chroniques						
2- <u>observation et image de texte</u>	<p><u>Exploitation des éléments périphériques.</u>  <u>consigne</u> : observer bien le texte, puis relever les éléments périphériques qui permettent d'émettre les hypothèses de sens. (recopiez-les dans un tableau)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">La source</td> <td style="width: 33%;">La date d'édition</td> <td style="width: 33%;">Nombre de paragraphes</td> </tr> <tr> <td>Santé plus</td> <td>Avril 2006</td> <td>7</td> </tr> </table>	La source	La date d'édition	Nombre de paragraphes	Santé plus	Avril 2006	7
La source	La date d'édition	Nombre de paragraphes					
Santé plus	Avril 2006	7					
3- <u>Hypothèses de sens</u>	<p><u>Formulation des Hypothèses de sens</u>  <u>Consigne</u> : d'après les éléments périphériques, quel est le thème abordé par l'auteur ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-le diabète</li> <li>-l'hyper tension</li> <li>-les maladies contagieuses</li> </ul>						
4- <u>Lecture silencieuse</u>	<p>Une lecture silencieuse suivie d'une vérification des Hypothèses de sens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- D'après la lecture, l'auteur expose la maladie du diabète</li> </ul>						
5- <u>Analyse et exploitation linguistique</u>	<p><u>Activités de structuration du savoir</u> :  <u>Consigne</u> : en revenant au texte, définissez dans une phrase courte le « diabète »</p> <p>réponse : le diabète est une maladie chronique/est l'une des maladies chroniques.</p>						

### Annexe 3

Consigne : relevez du texte 4 mots du champ lexical relatif à l'organisme humain.

Réponse : pancréas/cellules/muscles/la circulation sanguine

Consigne : Quel est le rôle que joue le pancréas ?

Réponse : la production de l'insuline.

Consigne : classez les termes et les expressions suivants dans le tableau :  
Infections virales-vue embrouillée-la soif-facteurs physiques-planification des repas-approfondissement des connaissances sur la maladie-facteurs héréditaires.

signes	causes	Comportement à adopter
-Infection virales -Vue embrouillée -La soif	-Facteurs physiques -Facteurs héréditaires	-Planification des repas -Approfondissement des connaissances sur la maladie

Consigne : à quoi renvoie le mot souligné dans le texte (y - il) ?

Réponse : le « y » renvoie au mot cellules

Le « il » renvoie au sucre sanguin

Consigne : réécrivez la phrase suivante en la commençant par : « le diabétique... »

« les diabétiques peuvent s'attendre à mener une vie active autonome et dynamique s'ils s'engagent à surveiller étroitement leur maladie »

Réponse : « le diabétique peut...s'il s'engage.... Sa maladie»

Consigne : relevez du texte deux procédés explicatifs et nommez-les

Réponse : la définition : «l'insuline est une ...glucose» 1§

L'exemple : comme l'obésité, le stress...6§

Énumération : le diabète type 1, 2, 3.....4§

Caractéristique : le taux élevé.....est une caractéristique du diabète...3§

Consigne : Quel est le type du texte ? relevez 3 caractéristiques qui justifient votre réponse

Réponse : le type est expositif, les caractéristiques sont :

-le présent de l'indicatif à valeur atemporelle

-les procédés explicatifs

-les phrases assertives (déclaratives)

Consigne : Quel est l'intention communicative (la visée) de l'auteur de ce texte.

Réponse : la visée est : explicative, il expose pour présenter un sujet médical

Consigne : donnez un titre au texte

Réponse : le diabète / la maladie du diabète

Exercice de reformulation ou de paraphrasage :

Consigne : A partir l'exemple ci-dessous, essayez de reformuler/réécrire les phrases suivantes avec vos propres mots et selon votre compréhension (donner leur sens)

Exemple : pollution de l'atmosphère → c'est à dire → la pollution de l'air  
 une maladie chronique → maladie dure toute la vie de personne  
 sucre sanguin → le taux de glycémie dans le sang

## Annexe 4

	<p>en planifiant des repas → organiser/réguler les moments des repas en pratiquant une activité physique → pratiquer le sport abaïsser le niveau de stress → éviter le stress</p>
<p><u>6-Synthèse</u></p>	<p><u>résumé du texte à partir d'un plan</u> <u>consigne</u> : en se basant sur l'activité de reformulation précédente, résumez le texte (en 4-5 lignes) selon le plan suivant :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) introduction : définition du diabète</li><li>2) développement :<ul style="list-style-type: none"><li>- Les types de diabète</li><li>- Les symptômes de diabète</li><li>- Les causes de diabète</li></ul></li><li>3) conclusion : les comportements à adopter pour éviter le diabète</li></ol>

## Résumé

L'habilité à produire des phrases ayant approximativement le sens de la phrase ou du texte source, est l'une des compétences langagières qui doit être acquise dès les premières années d'apprentissage. Elle est nécessaire car elle permet aux apprenants de s'exprimer et de reformuler leurs discours de plusieurs façons et avec leurs propres mots et de ne pas être bloqués dans leurs productions langagières. En langue étrangère cette compétence paraphrastique dépend essentiellement du niveau de l'apprenant ou de sa maîtrise de la langue. Bien que nos apprenants ont des connaissances linguistiques et extralinguistiques en français langue étrangère, ils éprouvent encore des difficultés à s'exprimer et à montrer leurs compréhensions. Nous désirons à travers cette modeste recherche mettre en lumière une compétence assez importante dans l'apprentissage de la langue qui est la compétence paraphrastique, et de montrer l'apport de la paraphrase dans la compréhension de l'écrit, soit comme procédé explicatif utilisé fréquemment par l'enseignant ou bien comme activité de paraphrasage adoptée par l'apprenant, notamment dans l'exercice du résumé, du compte rendu ou de synthèse.

### الملخص:

تعد القدرة على إنتاج عبارات لها معنى يقارب معنى الجملة الأصلية أو النص الأصلي من المهارات التي يجب أن تكتسب منذ السنوات الأولى للتعليم. وتكمن أهميتها في أنها تساعد المتعلمين في التعبير و إعادة صياغة كلامهم بطرق شتى وبعباراتهم الخاصة، كما أنها تبعدهم عن الشعور بالعجز اللغوي. ترتبط هذه المهارة في مجال اللغات الأجنبية أساسا بمستوى المتعلم اللغوي وبمدى إتقانه للغة الأجنبية، فعلى الرغم من أن المتعلمين يتمتعون بعدد من المعارف اللغوية و الغير لغوية في اللغة الفرنسية إلا أنهم يعانون من صعوبات تعرقلهم في التعبير وتبيين فهمهم. نحاول من خلال هذا العمل المتواضع، تسليط الضوء على مهارة بالغة الأهمية في مجال تعليم اللغات الأ وهي مهارة إعادة صياغة الكلام، وتبيين أهميتها في تسهيل فهم النصوص، باعتبارها وسيلة تفسير يكثر استخدامها من قبل المعلم أو كتقنية تلخيص يعمد إليها الطالب في أغلب الأحيان.