

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵎⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ
ⵍⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵎⵎⵎⵔⵓ ⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ
ⵍⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵎⵎⵎⵔⵓ ⵏ ⵜⵉⵣⵉⵓⵣⵓ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة الفرنسية

N° d'Ordre :

N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master II

DOMAINE : Lettres et langues

FILIERE : Langue et Littérature françaises

SPECIALITE : Didactique des langues étrangères

Sujet

Techniques transversales et compétence à l'écrit
Cas des étudiants de Master 01 DLE du département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi - Ouzou.

Présenté par :

MOKHTARI Manel

BACHA Lisa

Dirigé par :

M. KEZZAR Hocine

Jury de soutenance :

Présidente : Mme SAIL Siham, MCA, UMMTO

Rapporteur : M. KEZZAR Hocine, MAA, UMMTO

Examineur: M. BELGHANEM Ali, MCB, UMMTO

Promotion : 2023/2024

Remerciements

Nous souhaitons d'abord exprimer notre gratitude envers Dieu, dont l'aide et la guidance nous ont permis de terminer ce mémoire.

*Nous tenons également à remercier notre encadreur de recherche, Monsieur **Kezzar Hocine**, pour son soutien constant, ses précieux conseils et sa disponibilité. Sa passion pour le sujet et son expertise nous ont beaucoup aidées tout au long de ce travail.*

Nos plus sincères remerciements s'adressent : Aux membres du jury ; qu'ils soient remerciés de nous avoir fait l'honneur de juger notre travail.

Nous n'oublions pas nos amis, dont les encouragements et les discussions enrichissantes ont été très utiles dans nos recherches. Leur soutien moral a facilité cette expérience.

Nous remercions aussi nos familles pour leur amour, leur patience et leur compréhension, qui nous ont aidées à traverser cette période avec sérénité.

Enfin, nous exprimons notre reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire. Votre aide et vos encouragements ont été précieux.

Merci à tous.

Dédicaces

« Chaque pas que nous faisons sur le chemin de la vie est illuminé par l'amour et le soutien de ceux qui nous entourent. »

Je dédie ce modeste travail de recherche à toutes les personnes qui ont contribué à mon parcours.

À mon père et à ma mère,

Pour l'amour inconditionnel et les sacrifices qui ont façonné la personne que je suis aujourd'hui. Votre soutien m'a donnée la force de poursuivre mes rêves.

À mon frère Ilyas, et à ma sœur Fairouz,

Pour votre complicité et votre soutien constant, qui ont rendu ce parcours plus joyeux et m'ont aidée à surmonter les obstacles.

À mes oncles et tantes,

Pour votre amour et vos encouragements qui m'ont toujours motivée à avancer. Votre soutien a été précieux tout au long de ce chemin.

À mes chères amies Célia, Céline, Sabrina et Lisa,

pour votre amitié sincère et votre soutien constant. Vous avez rendu cette aventure encore plus précieuse.

À tous mes amis et amies de cette année inoubliable,

pour les souvenirs partagés et les moments de rire, notamment cette dernière année. Chacun de vous a laissé une empreinte dans mon parcours.

Enfin,

À tous ceux que j'aime et à ceux qui m'aiment, merci. Chaque expérience et chaque rencontre ont enrichi mon chemin.

Avec toute ma gratitude et mon affection.

MANEL

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes chers parents et à mon cher mari, qui m'ont toujours soutenue et encouragée dans mes études moralement et physiquement, leurs amours et leurs patiences m'ont permis d'atteindre cet objectif.

A mes sœurs qui ont partagé avec moi tous les moments d'émotions lors de la réalisation de ce travail.

A ma grand-mère paix a son âme.

A mon directeur de mémoire et mes enseignants, dont les conseils avisés et le soutien constant ont été essentiels tout au long de ce parcours.

A ma famille proche et à ceux qui donnent de l'amour et de la vivacité.

A mes collègues pour leurs camaraderies et leurs aides précieuses, qui ont rendu cette expérience d'apprentissage si enrichissante.

A mes amis qui m'ont toujours encouragée, et à qui je souhaite plus de succès.

A tous ceux que j'aime.

LISA

Sommaire

- Introduction générale	08
-------------------------------	----

- Chapitre 01 : Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

1- Introduction	12
-----------------------	----

2- L'Écrit_ L'écriture	12
------------------------------	----

3- La maîtrise des savoirs linguistiques.....	17
---	----

4- Le texte	21
-------------------	----

5- La cohérence textuelle	25
---------------------------------	----

6- La cohésion textuelle	25
--------------------------------	----

7- La compétence scripturale	26
------------------------------------	----

8- La production écrite	27
-------------------------------	----

9- La compréhension de l'écrit	9
--------------------------------------	---

- Conclusion partielle	30
------------------------------	----

- Chapitre 02 : La réécriture et la reformulation

1- Introduction	32
-----------------------	----

2- Que-est-ce que la réécriture.....	33
--------------------------------------	----

3- La reformulation	34
---------------------------	----

4- Les techniques de reformulation	40
--	----

5- Les opérations de la reformulation paraphrastique et la reformulation non paraphrastique	41
6- Les marqueurs de la reformulation	43
- Conclusion partielle	44

- Chapitre03 : Partie pratique : la reformulation des étudiants

1- Introduction	46
2- La présentation du corpus	46
3- Objectif de l'analyse	46
4- Critères d'analyse des reformulations des étudiants	46
5- Présentation globale des procédés explicatifs et linguistiques utilisés	47
6- L'analyse des reformulations des étudiants	48
7- Synthèse des données	81
8- Commentaire.....	81
9- Solutions proposées	83
- Conclusion partielle	86
- <u>Conclusion générale</u>	88
- Références bibliographiques	90
- Annexes	96

Introduction générale

Introduction générale

La formation universitaire exige de la part des enseignants et des étudiants l'acquisition et l'utilisation de compétences discursives et scripturales. Ces dernières sont requises comme des objectifs préalables de l'enseignement/apprentissage de toutes les matières programmées, autrement dit, elles sont présentes dans le port-folio de l'étudiant durant tout le parcours universitaire.

En effet, ces compétences peuvent se présenter sous forme de stratégies personnelles employées par les deux pôles du savoir (approche communicative, approche interactive...) dont l'enseignant/l'apprenant doivent être munis de stratégies pour bien réussir le processus d'enseignement/apprentissage en classe. Ces stratégies consistent en de nombreux procédés (explicatifs, de compréhension, stylistiques, d'écriture, narratifs, rhétoriques, etc.) à exploiter en classe, et ce dans le but de mieux accompagner (enseignant) et de mieux s'appropriier les différents savoirs (apprenant).

En premier lieu, ce qui nous intéresse dans notre recherche est l'un des procédés explicatifs qui est la reformulation, Cette dernière a été expliquée par des linguistes : *« reformuler, c'est reformuler à niveau et /ou formuler différemment, peut-on lire dans les dictionnaires ; or si le préfixe re- a bien pour une de ses acceptations celle d'itération, formuler, en revanche, engage toujours une situation d'énonciation singulière, forcément unique et distinctive. La reformulation s'inscrit donc dans le processus particulier qui, dans le même temps qu'il pose dit nouveau, re-dit un propre intérieur »*. (M-Claude, M-Schuer, E-Richard :11)

La reformulation, consiste à réécrire un texte de façon claire et précise en utilisant des mots en préservant le sens original, c'est comme traduire un texte mais en gardant le même sens tout en adaptant des techniques transversales fiables et tout en restant fidèle à l'idée de départ.

En deuxième lieu, notre recherche s'est focalisée sur les procédés explicatifs utilisés par les étudiants dans la reformulation ou la réécriture des textes. Nous avons choisi de nous concentrer sur les étudiants de première année master didactique du département de français à l'Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, l'année 2023/2024, car leur niveau avancé en langue permet une manipulation plus fine des informations par rapport à ceux des années précédentes (L1, L2, L3), ainsi elle représente une année de préparation au master, donc ces étudiants doivent

Introduction générale

maîtriser les techniques de reformulation afin de mieux se préparer à la rédaction de leurs mémoires de fin d'études.

En troisième lieu, puisque nous sommes des étudiantes de spécialité didactique des langues étrangères et notre intérêt pour ce domaine, nous a motivé de ce choix d'étude et notre passion pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants, et la volonté d'innover dans notre pratique pédagogique pourraient être des véritables atouts pour ce projet de recherche.

Plusieurs pistes de recherche sont envisageables en marchant dans le sillage des techniques transversales et de la reformulation en particulier. En effet, les critères de clarté, faisabilité et de pertinence ont orienté notre démarche dans le processus de la construction du cadre théorique en explicitant ipso facto notre problématique ainsi :

- Comment les techniques de reformulation et les procédés explicatifs linguistiques influencent-ils la compréhension et la cohérence des textes produits par les étudiants ?
- Quels sont les principaux défis auxquels les étudiants sont confrontés lors de la reformulation de textes, et comment les stratégies pédagogiques peuvent-elles les aider à surmonter ces obstacles et à améliorer leurs compétences en écriture ?

Pour répondre provisoirement à ces questions, nous avons émis les hypothèses que nous allons infirmer ou confirmer en fonction des résultats que nous obtiendrons dans la phase empirique :

1. La mise en place de formations dédiées aux techniques d'écriture et aux compétences linguistiques essentielles favoriserait une amélioration substantielle de la clarté et de la cohérence dans les productions écrites des étudiants.
2. L'intégration des techniques de reformulation et des procédés explicatifs spécifiques dans l'enseignement/apprentissage améliorerait significativement la qualité des productions écrites des étudiants en facilitant la clarté et la cohérence textuelles.

Notre objectif de cette recherche est d'améliorer les compétences de reformulation des apprenants en examinant comment l'intégration des techniques de reformulation et des procédés explicatifs peut enrichir leurs productions écrites. Nous visons également à renforcer leur capacité à transmettre des idées de manière claire et précise, ainsi qu'à développer une compréhension approfondie des textes sources.

Introduction générale

À la recherche d'un champ d'investigation et d'un produit d'analyse, nous avons choisi d'analyser une quinzaine de copies d'examen d'étudiants afin d'étudier leurs stratégies de reformulation. Cette analyse vise à comprendre comment les étudiants utilisent les procédés explicatifs et linguistiques, tout en examinant les erreurs grammaticales (morphologiques et syntaxiques, sémantiques, lexicales et orthographiques) dans leurs écrits.

Notre travail de recherche comporte deux parties ; la première partie est théorique composée de deux chapitres :

Le premier Chapitre s'intitule : « Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques », Où nous examinerons les compétences en écriture, en soulignant l'impact de l'acte d'écrire sur la communication humaine. Nous explorerons les diverses formes et fonctions de l'écriture, ainsi que les savoirs linguistiques essentiels tels que la grammaire, le lexique, l'orthographe et la ponctuation. Nous analyserons aussi la structure des textes, leur typologie, et les compétences requises pour assurer la cohérence et la cohésion. Enfin, nous aborderons la compétence scripturale dans son ensemble, en mettant en évidence l'interdépendance entre production et compréhension écrites.

Le deuxième Chapitre s'intitule : « La réécriture et la reformulation » dans ce chapitre, nous définissons et distinguons la réécriture de la correction, en examinant son rôle dans la clarté du texte. Nous aborderons la révision, comme une évaluation globale du texte, et la reformulation, en tant que procédé explicatif. Nous analyserons les techniques de reformulation, y compris les distinctions entre reformulation paraphrastique et non paraphrastique, et discuterons des marqueurs de reformulation qui facilitent la compréhension des relations entre les énoncés.

La deuxième partie, axée sur la pratique, prendra en charge l'analyse des productions écrites des étudiants. Nous y proposerons également des solutions didactiques pour aider et guider les étudiants dans l'amélioration de leurs compétences en reformulation de textes et pour surmonter les difficultés rencontrées dans leurs écrits.

Chapitre 01 : Maîtriser l'art de
l'écriture : Compétences et
Techniques

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les compétences à l'écrit sont essentielles pour la communication écrite efficace dans la langue cible. Les apprenants doivent être capables de comprendre, de produire et d'interagir avec différents types de textes écrits dans cette langue. Cela implique également la connaissance des règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation pour produire des textes cohérents et corrects.

Dans ce chapitre passionnant que nous allons aborder traite des compétences à l'écrit, qu'il s'agisse de l'acte d'écrire ou de l'écrit en lui-même. Nous verrons ainsi comment l'écriture impacte la communication humaine, les différentes formes d'écriture qui existent ainsi que leurs fonctions. Nous étudierons également la maîtrise des savoirs linguistiques, en particulier la grammaire et ses notions de base, le lexique, l'orthographe, la ponctuation. Nous analyserons également la structure du texte et sa typologie, tout en abordant les compétences en matière de cohérence et de cohésion textuelles, Enfin, nous aborderons la compétence scripturale dans sa globalité, de la production à la compréhension écrites, soulignant leur interdépendance dans la communication efficace.

En premier lieu, L'enseignement - apprentissage des langues étrangères a pour but premier de permettre aux apprenants de développer des compétences en communication orale et écrite. Dans ce contexte, l'écrit constitue une tâche essentielle dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ainsi, plusieurs définitions ont été proposées pour clarifier le concept d'écrit.

1. L'Écrit_ L'écriture :

Commençons par la définition de mot « *Ecrire* » est un mot d'origine latine descendant du verbe « *scribere* », il désigne « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissent différentes fonctions langagiers* » (Robert. J. P 2008 :76).

Quant à Robert Galisson et Daniel Coste, dans leur *dictionnaire de la didactique des langues*, définissent l'écrit comme « *une forme particulière du langage consistant en l'inscription graphique de signes constituant des messages destinés à être lus* » (1992 :146).

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

L'écrit correspond ainsi à la matérialisation du langage sur un support quelconque, que ce soit le papier, l'écran, ou autre. Autrement dit, « *l'acquisition de la tâche scripturale repose sur toutes les activités enseignées à l'école à savoir la graphie, l'orthographe, le vocabulaire. Il est plutôt « réfléchi », sélectionné, raisonné, classé, actualisé sous formes d'énoncés* » (Galissou, 1976 : 176)

Aussi, selon Larousse l'écrit est certainement « *une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques* » (2010 : 350). Alor, c'est bien qu'un système de signes graphiques qui matérialisent la langue orale en respectant les différentes règles grammaticales et scripturales.

En somme, il faut admettre que l'écrit est une pièce maîtresse de toute langue et constitue un moyen de communication dans les différentes disciplines comme la didactique, la linguistique, ...etc.

Quant à l'écriture, Galissou et Coste la définissent comme « *l'activité qui consiste à produire des textes dans un but déterminé, organisationnels et communicatifs* » (1992 :352). Pour eux, l'écriture est donc un processus actif de création de textes qui implique une réflexion sur la structure, le contenu et le destinataire du message.

De plus, le concept d'écriture peut être défini de différentes manières selon les perspectives. Selon Jean Pierre Cuq, dans son *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « *ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (Cuq, 78 :2003). De même, des idées et des sentiments le plus fréquent. Ainsi, écrire est considéré comme « *un besoin essentiel de tout être humain, un outil de communication, d'expression des sentiments et des émotions* » (De Miniac, 20 :2000). Elle explique aussi que « *écrire, c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits* » (19 :2000). Pour elle, l'écrit est partout dans notre vie. C'est le moyen le plus courant de communiquer et de partager des idées et des sentiments. De plus, écrire nous permet de rester connectés avec les autres et de survivre. Nous avons besoin d'écrire pour communiquer et exprimer nos pensées et nos émotions.

Quant à Reuter il définit l'écriture « *l'écriture est une pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de*

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

représentations, de valeurs d'investissement et d'opération, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (58 :2002).

Selon lui, l'écriture est donc une activité importante dans la vie sociale et les relations entre acteurs, signes et objets.

Donc, l'apprentissage de l'écriture vise essentiellement à développer chez l'étudiant la capacité à produire des textes adaptés à diverses intentions communicatives, tout en respectant les règles syntaxiques, lexicales et orthographiques nécessaires à la production de sens.

En effet, la définition de l'écrit et de l'écriture est similaire en utilisant des signes graphiques pour transmettre des idées et des sentiments. Cependant, l'écriture se concentre sur l'activité de produire ces signes graphiques à l'aide d'un outil, tandis que la définition de l'écrit est plus générale, incluant toutes les manifestations du langage inscrites sur un support. En d'autres termes, l'écriture est une forme possible de l'écrit, mais l'écrit peut exister sous différentes autres formes telles que les textes imprimés, les affiches, les panneaux de signalisation, etc.

1.1 Impacts de l'écriture sur la communication humaine :

L'invention de l'écriture a eu un impact profond sur la communication humaine à plusieurs niveaux :

- **Transmission du savoir :** L'écriture a permis de transcrire et de conserver des informations, favorisant ainsi la transmission du savoir et des idées à travers le temps et l'espace. Cela a contribué à l'accumulation de connaissances et au développement de la civilisation humaine.
- **Commerce et administration :** L'écriture a facilité le commerce et l'administration en permettant de documenter des transactions, des contrats et des lois. Cela a contribué à la complexification des sociétés et à l'essor des États.
- **Littérature et art :** L'écriture a permis l'émergence de la littérature et de l'art sous de nouvelles formes. Les poèmes, les récits et les pièces de théâtre ont pu être écrits et transmis à un public plus large.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

- **Éducation** : L'écriture a joué un rôle crucial dans le développement de l'éducation. Elle a permis la création de manuels et d'autres supports pédagogiques, favorisant ainsi l'apprentissage et la diffusion du savoir.

1.2 Les différents types d'écriture

Au fil du temps, différents types d'écriture se sont développés, chacun répondant à des besoins et à des contextes spécifiques. En voici quelques exemples :

- **L'écriture pictographique** : utilise des pictogrammes pour représenter des objets, des concepts ou des actions. Exemple : les hiéroglyphes égyptiens.
- **L'écriture cunéiforme** : utilise des signes en forme de coins pressés dans de l'argile fraîche. Exemple : l'écriture mésopotamienne.
- **L'écriture idéographique** : utilise des idéogrammes qui représentent des idées ou des concepts. Exemple : les caractères chinois.
- **L'écriture alphabétique** : utilise des lettres pour représenter des sons (phonèmes). Exemple : l'alphabet latin.

1.3 L'écrit et ses fonctions : l'écrit a plusieurs fonctions :

1.3.1 Communiquer :

L'écrit est un outil puissant pour transmettre des informations, des idées et des connaissances d'une personne à une autre. Cela se fait de manière durable, permettant aux lecteurs d'accéder à l'information quand ils le souhaitent. Les livres, les articles, les rapports et les sites Web en sont des exemples courants. D'après C. Puren « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communications ou l'apprenant aurait quelques chances de se trouver en utilisant le cadre de la langue cible* » (1998 :372). Autrement dit, apprendre l'écrit, c'est agir, réagir, et interagir avec les autres afin de pouvoir s'installer dans une société, spécifiquement dans une classe de FLE.

En didactique des langues, la communication renvoie à l'utilisation effective de la langue cible dans des situations de communication réelle ou simulée, où les apprenants sont susceptibles de produire du sens et de construire des significations par le biais d'échanges verbaux et/ou non-verbaux. La communication est donc un élément central de l'apprentissage d'une langue étrangère car elle permet aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et de développer leur compétence communicative. Elle est également considérée comme une

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

source de motivation pour les apprenants, car elle contextualise l'apprentissage de la langue et permet une meilleure compréhension de la culture et du mode de vie des locuteurs natifs.

1.3.2 Mémoriser :

L'écrit joue un rôle crucial dans la fixation des informations dans la mémoire à long terme. En prenant des notes, en résumant des textes et en rédigeant des comptes-rendus, on active des processus cognitifs qui favorisent la mémorisation. L'acte d'écrire oblige à structurer les pensées et à organiser les idées, ce qui facilite la compréhension et la rétention des informations. De plus, l'écriture permet de relier les nouvelles connaissances aux connaissances déjà acquises, renforçant ainsi les apprentissages.

Dans le dictionnaire « Larousse », il est défini le mot mémoriser comme « *une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations* » (2010 :635). En d'autres termes, il repose sur trois dimensions : mettre, conserver pour restituer à bon escient. Cette tâche suscite chez l'apprenant l'intérêt de savoir mémoriser pour savoir produire.

1.3.3 Transmettre :

L'écrit est un outil puissant pour partager des savoirs et des connaissances avec d'autres personnes par un système de signes qui fonctionne selon les codes du langage, se développe d'abord à travers l'interaction entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes, c'est pourquoi la transmission des connaissances en écriture par l'enseignant joue un rôle initial dans l'acquisition et le développement de différentes compétences.

Il suppose le renforcement des capacités cognitives des apprenants et leur fournit une base de connaissances uniforme, large et hétérogène.

Enfin, transmettre par l'écriture signifie apprendre à connaître, à savoir-faire et à faire connaître concrètement ; en d'autres termes, il s'agit d'interpréter la pensée.

1.3.4 Prendre et faire prendre conscience :

D'après Piaget, la conscience « *est un certain mécanisme de construction de la connaissance* » (2007 : 148).

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

Certes, la prise de conscience se manifeste par la manipulation de la pensée, les sentiments, des attitudes, des connaissances et du comportement social et mental dans un environnement individuel. Cette connaissance de soi permet d'optimiser les stratégies d'apprentissages, renforcer la confiance en soi, et gérer efficacement les émotions et de surmonter les obstacles et d'évoluer positivement.

Dès lors, l'apprenant devient conscient de sa manière d'être avec les différentes personnalités du monde qui l'entoure.

2- La maîtrise des savoirs linguistiques :

2.1 La grammaire et ses notions de base :

La grammaire est une discipline qui étudie les structures et les règles d'une langue. Elle s'intéresse à la manière dont les mots se combinent pour former des phrases et à la signification de ces phrases. Cette notion indique en premier lieu, la face écrite d'une langue, c'est « *le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur* » (Raymond.C .C 1999 :4). Ce qui veut dire que la grammaire fournit des règles pour construire des phrases cohérentes et logiques avec une utilisation d'une orthographe appropriée et adéquate, de manière générale c'est de créer un texte écrit bien structuré.

« *L'art de tracer et d'arranger les lettres sur une surface* » (Hubert, 1998 :4). Cette définition met en évidence le rôle de la grammaire dans l'organisation et la présentation de la langue, cela suggère que la grammaire ne consiste pas seulement à mémoriser des règles, mais aussi à comprendre comment utiliser efficacement les éléments de la langue pour transmettre un sens.

Elle désigne, en outre, « *l'art d'écrire et de parler correctement* » (Porquier, 1991 : 12). En effet, afin de produire des énoncés corrects, il faut passer par la grammaire qui précise des règles qu'utilise l'apprenant pour écrire et parler une langue quelconque.

En somme, ces définitions de la grammaire soulignent son importance pour garantir une communication claire, précise et efficace, tant à l'écrit qu'à l'oral.

2.2 Le rôle de la grammaire dans l'enseignement :

La grammaire joue un rôle essentiel dans l'enseignement de l'écrit, permettant aux apprenants de maîtriser les règles et les structures de la langue pour s'exprimer clairement et efficacement.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

En effet, « *savoir une règle, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme* ». (Puren. C.1998 :302). Cette citation du Puren souligne l'importance de l'automatisation des règles grammaticales pour une utilisation efficace de la langue à l'écrit.

De plus, le rôle de la grammaire consiste à conceptualiser le savoir d'où elle permet aux apprenants de conceptualiser le fonctionnement de la langue en leur fournissant un cadre pour comprendre les relations entre les mots et les phrases. Ensuite, elle maintenir une stratégie d'écriture d'où une bonne connaissance de la grammaire permette aux apprenants de bien structurer leurs idées, de choisir les mots appropriés et de construire des phrases grammaticalement correctes. De plus, la grammaire facilite la construction du sens dans la langue en question pour que les apprenants développent un sentiment de contrôle sur leur apprentissage de l'écrit, ce qui les motive et les encourage à poursuivre leur développement linguistique. En effet elle comprend trois domaines principaux :

- **Syntaxe** : La syntaxe étudie l'agencement des mots dans les phrases et les règles qui régissent leur combinaison. Elle détermine l'ordre des mots, la formation des phrases et la construction des structures grammaticales complexes. Selon André Martinet la syntaxe est comme « *l'étude des procédés grammaticaux par lesquels les mots d'une phrase sont rattachés les uns aux autres de façon à exprimer les rapports établis entre les notions* ». (1985 :16).
- **Morphologie** : La morphologie étudie la structure interne des mots, c'est-à-dire la manière dont les mots sont formés à partir de morphèmes.

Les morphèmes : sont les éléments de base qui ont une signification en eux-mêmes. Par exemple, dans le mot (chanteur), (chant) est la racine et (-eur) est le suffixe, qui donne au mot sa signification « personne qui chante ». Aussi Un morphème est la plus petite unité linguistique ayant une signification. Il peut s'agir d'un mot complet, tel que (chat), ou d'une partie d'un mot qui ne peut pas être divisée en parties plus petites, telle que le préfixe (re-) dans (refaire) ou le suffixe (-ment) dans (simplement). Par exemple, dans le mot (chaton), il y a deux morphèmes –(chat) qui signifie « animal de compagnie domestique » et (-on) qui signifie « version plus petite de quelque chose ». Donc, (chaton) signifie littéralement « petit chat ».

Donc la morphologie analyse la composition des mots, les préfixes, les suffixes, les radicaux et les flexions.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

- **Conjugaison :** La conjugaison étudie les variations de forme des verbes en fonction du temps, du mode, de la personne et du nombre. Elle permet d'exprimer les différentes nuances temporelles, aspectuelles et modales de l'action ou de l'état décrit par le verbe. Par exemple, les formes verbales (je danse), (tu danses) et (il/elle danse) indiquent le sujet, le temps présent et le nombre singulier du verbe (danser).

2.3 Le lexique :

Le lexique est l'ensemble des mots d'une langue, il comprend le vocabulaire courant, les termes spécialisés et les expressions idiomatiques. Avoir un bon lexique est crucial pour un écrivain, car cela lui permet d'avoir un choix riche et varié de mots pour exprimer ses idées avec précision et nuance, par exemple comme il peut utiliser des mots simples comme (chat) ou des mots difficiles comme (iconoclaste). Selon Jean Pierre et Isabelle Gruca dans leur ouvrage des cours de didactique du français langue étrangère et seconde désignent que « *qui n'a pas tenté quelques pas dans une nouvelle langue par des questions comme : (comment dit-on ceci ou cela en... ?)* » (2009 : 403), pour eux le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel : il n'y donc pas de raison de l'en priver. En d'autres termes, Avoir un bon lexique aide à créer des textes intéressants et efficaces qui captivent l'attention du lecteur et ont un impact émotionnel. C'est ce qui permet de transmettre des idées claires et de créer des œuvres littéraires de qualité.

2.4 L'orthographe :

L'ensemble des règles qui définissent la manière d'écrire les mots d'une langue. Maîtriser l'orthographe permet d'écrire les mots correctement, évitant ainsi les fautes qui peuvent nuire à la lisibilité et à la compréhension du texte.

Selon le dictionnaire Larousse « *le mot orthographe est un nom féminin qui vient du grec (orthos graphia) qui signifie écrire correctement* » (2007 :296). De son côté, le grammairien Jean DUBOIS définit l'orthographe comme suit : « *Un concept impliquant la renaissance d'une norme écrite par laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue* » (2002 :337). Quant à Nina Catach, elle a défini l'orthographe comme « *manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* » (1980 : 26).

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

D'après ces définitions, l'orthographe peut être considérée comme un système régissant la manière correcte d'écrire les mots dans une langue. Ce système est basé sur un ensemble de règles complexes qui incluent la transcription graphique des mots, en tenant compte non seulement des phonèmes mais aussi de la morphologie de la langue. Son rôle est crucial dans la compréhension des textes, car elle facilite le déchiffrement et la distinction des mots, contribuant ainsi à la compréhension globale du message écrit. En somme, ces définitions soulignent que l'orthographe n'est pas simplement une question de respect des règles, mais aussi une composante essentielle de la langue qui reflète sa structure et son évolution.

2.5 La ponctuation :

La ponctuation se réfère à l'utilisation de signes graphiques, tels que le point, la virgule, les tirets, etc., pour marquer les pauses, les relations syntaxiques et l'organisation du texte écrit. Ces signes contribuent à la clarté, à la cohérence et à la compréhension du texte en aidant à structurer les phrases et à transmettre les intentions ainsi que les nuances du langage.

Selon LAROUSSE, la ponctuation est définie comme « *signes de ponctuation : signes graphiques tels que le point, la virgule, les tirets, etc. marquant les pauses entre phrases ou éléments de phrases, ainsi que les rapports syntaxiques* ». (Www.éditions-larousse.fr).

Pour sa part ; la linguiste NINA Catach définit la ponctuation comme suit : « *Ensemble des signes visuelles d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimerie, la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique* » (1994 : 12).

Ces définitions montrent que la ponctuation va au-delà de simples marques graphiques ; elle est un élément fondamental de la structure et de la présentation du texte écrit, jouant un rôle crucial dans sa clarté et sa lisibilité.

3- Le texte :

Un texte est un ensemble cohérent de signes linguistiques, écrits ou oraux, produit par un ou plusieurs locuteurs/scripteurs et destiné à communiquer un message.

Selon le didacticien G. Vigner « *le texte écrit, en premier analyse devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou*

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

plusieurs interlocuteurs » (1979 :10). Cette citation définit le texte comme un instrument de communication normé et codifié ou un système de signes cohérents. C'est aussi le lieu d'organisation, de réorganisation et de hiérarchisation du savoir-écrire pour parvenir à la communication.

En d'autres termes, le domaine de la didactique des langues et du FLE, la notion de « texte » prend une dimension particulière en tant qu'outil pédagogique et support d'apprentissage. Le devient un élément central pour l'acquisition des compétences linguistiques et communicationnelles des apprenant.

Par contre, Jean Michel Adam (1997) dans son ouvrage qui s'intitule « *Les textes : Types et Prototypes* », selon lui le texte se définit comme une chaîne de phrases correctes au niveau syntaxique et produites suivant des règles de cohérence inter phrastique. Le texte doit être organisé selon les cinq plans suivants :

- Le premier est la visée illocutoire c'est-à-dire l'intention de l'auteur.
- Le second est le repérage énonciatif, on peut distinguer plusieurs types : énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique.
- Le troisième plan est la cohésion sémantique (des structures compréhensibles/absence de contradiction).
- Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation et la progression thématique).
- Le cinquième plan est l'organisation séquentielle de la textualité par exemple une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative.

Le texte peut être considéré comme :

- **Un ensemble cohérent de signes linguistiques** (écrits ou oraux) produit par un ou plusieurs locuteurs/scripteurs et destiné à communiquer un message.
- **Une unité de sens** dotée d'une structure interne et d'une organisation logique, permettant la compréhension du message par le récepteur.
- **Un produit social et culturel** influencé par le contexte de production et de réception, reflétant les valeurs, les normes et les savoirs d'une communauté donnée.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

- **Un outil de communication et d'interaction** permettant aux individus d'échanger des informations, de partager des idées et de construire des relations.
- **Un objet d'étude** pour les linguistes et les didacticiens qui s'intéressent à son fonctionnement, à ses caractéristiques et à son rôle dans la communication humaine.

3.1 Typologies de textes didactiques :

Les textes didactiques utilisés en FLE se déclinent en deux grandes catégories :

- **Textes authentiques** : Il s'agit de textes créés à des fins autres que pédagogiques, tels que des articles de presse, des romans, des poèmes, des chansons, etc. Leur intégration dans l'enseignement du FLE permet aux apprenants de se confronter à un langage réel et varié, favorisant ainsi leur compréhension de la langue et de la culture cible.
- **Textes didactisés** : Ces textes sont spécifiquement conçus pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils sont généralement simplifiés en termes de vocabulaire, de syntaxe et de structure, afin de correspondre au niveau des apprenants. Les textes didactisés peuvent prendre diverses formes, comme des dialogues, des récits courts, des exercices, etc.

En effet, les types de textes renvoient à différents actes de communication : raconter, renseigner, convaincre, expliquer, faire agir, ordonner...ect. Les linguistes et les didacticiens distinguent plusieurs types de textes :

3.1.1 Le texte narratif :

Le texte narratif raconte une histoire, qu'elle soit fondée sur la réalité ou issue de l'imagination de l'auteur. À travers une chronologie et un cadre spatial clairement définis, les lecteurs suivent le fil des événements, découvrant des personnages, des lieux et des ambiances. Tzvetan Todorov affirme que « *la narration est l'art de relater des événements dans un ordre déterminé, permettant une immersion dans l'expérience humaine* » (1971). Ce type de texte peut également comporter des passages descriptifs, explicatifs ou argumentatifs, enrichissant ainsi le récit et véhiculant un message plus profond. Les romans, contes, nouvelles, récits historiques et biographies sont autant d'exemples de textes narratifs qui divertissent, informent et offrent aux lecteurs l'occasion de partager des émotions et des réflexions au travers de l'aventure humaine.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

3.1.2 Le texte descriptif :

Le texte descriptif vise à représenter un objet, un lieu, une personne ou une atmosphère. À travers un langage riche en détails, il invite le lecteur à visualiser le sujet dans son ensemble et dans ses diverses facettes. Roland Barthes souligne que « *la description est un mode de représentation qui cherche à donner une vision du monde, à travers le prisme des sens* » (1977). Chaque propriété, qualité et partie est minutieusement décrite afin d'offrir une représentation précise et immersive. Pour cela, des comparaisons, des métaphores, des adjectifs, des verbes d'état et des détails sensoriels sont utilisés. Ces éléments créent une image mentale vivante et engageante, transportant le lecteur au cœur de la description.

3.1.3 Le texte explicatif :

Le texte explicatif vise à informer, éclairer et clarifier un sujet que le lecteur ne connaît pas nécessairement. Il répond à notre curiosité et à notre désir d'apprendre en offrant une présentation précise et structurée. Comme le souligne Jean-Paul Sartre, « *l'écrivain est un maître d'école qui sait que son élève a besoin d'une explication* » (1948). Pour atteindre cet objectif, le texte explicatif recourt à un vocabulaire précis, à des définitions claires et à des exemples concrets. Il s'agit de décomposer le sujet en ses éléments essentiels, de les définir et de les illustrer de manière pédagogique, permettant ainsi au lecteur de saisir les enjeux et les implications du sujet.

3.1.4 Le texte argumentatif :

Le texte argumentatif a pour but de rallier le lecteur à sa cause, de le convaincre de la justesse d'une idée, d'une opinion ou d'un point de vue. Il s'adresse à notre sens critique et à notre capacité de raisonnement en présentant des arguments logiques, des exemples pertinents et des figures de style soigneusement choisies. Comme le souligne Jacques Derrida, « *l'argumentation est le lieu où se joue la responsabilité de la pensée* » (1972). L'objectif est de susciter l'adhésion du lecteur en lui proposant une argumentation solide et bien construite. Les essais, dissertations, plaidoiries et critiques littéraires font partie des exemples les plus courants de textes argumentatifs, qui nous invitent à réfléchir, à remettre en question nos idées et à construire notre propre opinion.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

3.1.5 Le texte informatif :

Le texte informatif a pour objectif de transmettre des informations, des connaissances ou des savoirs à un public. Il s'adresse à la curiosité et à l'esprit d'apprentissage du lecteur en lui offrant un contenu clair, précis et objectif. Comme le souligne Gustave Flaubert, « *la première condition pour écrire un bon texte informatif est de savoir clairement ce que l'on veut dire* » (1857). Pour remplir cette mission, le texte informatif utilise un vocabulaire adapté au public cible, des phrases concises et une structure logique. Il peut s'appuyer sur des définitions, des exemples concrets, des données chiffrées ou des illustrations pour faciliter la compréhension du sujet abordé.

3.1.6 Le texte dialogal :

Le texte dialogal, également appelé texte conversationnel, reproduit une conversation orale sous forme écrite. Il nous plonge dans l'échange et l'interaction entre des personnages, restituant leurs propos, leurs intonations et leurs émotions. Comme le souligne Henri Bergson, « *le rire est le reflet d'une société qui s'exprime dans la dynamique des échanges* » (1911). Ce type de texte utilise des tours de parole caractéristiques de l'oral, des phrases courtes et des interjections pour créer un effet de spontanéité et de réalisme. Il nous permet de saisir la dynamique d'une conversation, les jeux de langage et les relations entre les interlocuteurs.

En plus l'enseignement des langues peut également inclure d'autres types de textes, tels que :

- **Textes poétiques** : Ils permettent aux apprenants de découvrir la beauté et la musicalité de la langue, de développer leur sensibilité et leur créativité.
- **Textes journalistiques** : Ils permettent aux apprenants de se tenir informés de l'actualité, de comprendre les enjeux du monde et de développer leur esprit critique.
- **Textes littéraires** : Ils permettent aux apprenants de découvrir différentes cultures et de s'enrichir intellectuellement et émotionnellement.

En somme, la maîtrise de ces différents types de textes est essentielle pour développer une compétence scripturale complète et efficace, qui permet aux apprenants de communiquer de manière fluide et adaptée à diverses situations.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

4- La cohérence textuelle :

La cohérence textuelle est considérée comme une « *liaison étroite des divers éléments d'un groupe* » (Larousse.2010 :218). Il s'agit, donc, d'étudier les relations internes des données d'un texte quelconque. C'est-à-dire, chaque lecteur d'un texte tient compte non seulement de son utilité mais aussi bien de sa valeur, donc, il critiquera la manière dont on a construit ce texte. En d'autres termes, pour juger un texte comme un ensemble structuré, il ne faut pas se limiter à la composition des phrases grammaticalement correctes, mais en parallèle il est utile de s'intéresser à la hiérarchisation, la pertinence ainsi que l'enchaînement des idées.

Ainsi, pour maîtriser les règles de la cohérence linguistique, l'auteur doit formuler des énoncés « *sémantico-syntaxico- pragmatique* » (Ruch, 27 :1980), c'est-à-dire des productions écrites qui sont censés, organisées et riches.

Pour qu'un texte soit considéré comme cohérent, il doit respecter certaines règles. Ces règles concernent la manière dont les informations sont présentées et organisées. Voici quatre règles importantes définies par Charolles (1978) :

1. **La règle de répétition** : pour assurer la continuité du texte, il est important de reprendre des éléments d'information déjà mentionnés. Cela peut se faire par le biais de synonymes, de pronoms ou de reformulations.
2. **La règle de progression** : le texte doit avancer et apporter de nouvelles informations au fil du développement. Le lecteur ne doit pas avoir l'impression de lire la même chose en boucle.
3. **La règle de non-contradiction** : les informations contenues dans le texte ne doivent pas se contredire. Il doit y avoir une logique et une cohérence entre les phrases.
4. **La règle de relation** : toutes les informations du texte doivent être liées entre elles et contribuer à un sens global. Le texte ne doit pas être un assemblage de phrases sans aucun lien thématique.

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

5- La cohésion textuelle :

La cohésion est la technique par laquelle le scripteur établit des rapports entre ses différents propos qui constituent le texte et la façon dont ils s'enchainent. Selon Hallyday et Hassan (1976), la présence des signes de cohésion linguistique, grammatical ou lexical est nécessaire pour le texte soit cohérent. En d'autres termes, il n'y aura pas de cohérence sans cohésion. Cependant, Connor (1984) et Hartnet (1986), affirment qu'un texte peut être cohérent même en l'absence de cohésion. Ainsi, le scripteur utilise des marques de cohésion pour mieux interpréter son texte.

Pour produire un texte cohérent, il est nécessaire de planifier ses idées, avoir un bagage linguistique riche et apporter de nouvelles informations en maintenant des relations combinatoires entre elles. Ce qui signifie que, la construction d'une production de bonne qualité, passe par la formulation d'une phrase fonctionnelle. Alor le rédacteur est appelé à reconnaître les critères suivants :

- Les substituts lexicaux : Ce sont des noms ou groupes nominaux qui renvoient au même sujet dans le texte, à vrai dire un même personnage ou un même objet (la princesse Lila, la jolie fille ...).
- Les substituts syntaxiques : Ce sont les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs (la sorcière, elle, lui, son, ...) utilisés pour éviter la redondance des même idées ou mot dans la production.
- Les articulateurs logiques : Ce sont des connecteurs qui assurent la continuité entre les éléments de la phrase, la phrase et les paragraphes : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions.
- Le vocabulaire : Celui-ci suppose l'utilisation d'un bagage linguistique riche avec des mots qui conviennent au contexte. Autrement dit, il concerne le choix de mots qui se rapportent à une même réalité concrète ou abstraite.
- Les temps verbaux : Il ne s'agit pas seulement de savoir conjuguer correctement les verbes mais de choisir le système du temps adéquat ou type d'écrit.

6- La compétence scripturale :

La compétence scripturale ne se résume pas à la simple maîtrise des règles grammaticales et orthographiques. Elle implique une mobilisation profonde de l'individu, tant sur le plan cognitif

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

que social, et s'épanouit dans un environnement pédagogique favorable à l'apprentissage et à l'épanouissement personnel.

Pour cerner la nature complexe de la compétence scripturale, il est essentiel de considérer les éléments suivants, en s'appuyant notamment sur les travaux d'Yves Reuter (1996) :

- La « zone proximale de développement » elle est définie comme la recherche des situations ou de cadres, favorable à l'apprentissage et au progrès.

- « L'étayage » qui définit plus exactement les modalités selon lesquelles un adulte peut aider un enfant à apprendre.

- Le « conflit sociocognitif » qui associe l'apprentissage à la résolution collective des problèmes.

- La « dimension métacognitive », ici, sollicitée en relation avec le faire authentique de l'apprenant (l'écriture) et nous à sa place.

Toutes ces notions citées plus haut appartiennent à la psychologie cognitive qui a beaucoup renseigné la didactique de l'écrit.

7- La production écrite :

Selon Pierre Largy, la production écrite est perçue comme « *une tâche qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en forme (formation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)* » (2006 :20). Cela souligne la nécessité pour le rédacteur de puiser dans ses ressources linguistiques pour transmettre efficacement ses pensées et ses connaissances. Respecter les normes de la langue est essentiel pour produire un écrit de qualité.

La production écrite est une activité qui permet à l'élève d'exprimer ses sentiments, ses idées, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Autrement dit : « *Écrire ce n'est pas appliquer des règles, l'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance de ces règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage* » (Godenier Terwagne, 2002 :122). Alors, la production écrite peut être définie comme l'action de composer un message écrit pour atteindre le but de communication ; c'est-

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

à-dire lorsqu'il y a une production écrite, il y a certes une communication écrite. En d'autres termes, la production écrite marche en fonction d'une situation de communication dans le but de transmettre un message.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme un moyen de communication, cela veut dire que le scripteur, avant de commencer la rédaction, doit s'interroger sur quelques éléments essentiels dans une situation de communication pour qu'il puisse trouver les informations nécessaires à l'écriture :

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quelle est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

Claude Peyrouet dans son livre « la pratique de l'expression écrite » (1999) a défini les six éléments du schéma de Roman Jakobson :

- **L'émetteur** : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs. Le lecteur : c'est celui qui reçoit le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.
- **Le référent** : c'est l'ensemble des êtres, des objets et des choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. A l'écrit, le référent est seulement textuel.
- **Le message écrit** : c'est le texte, l'énoncé.
- **Le canal** : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers.
- **Le code** : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire).

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

Alors, dans une production écrite, il est essentiel que le message soit facile à comprendre pour le public visé, en tenant compte de divers facteurs tels l'âge, le statut social, etc. Il faut aussi organiser les idées de façon logique, en reliant bien les différentes parties et en donnant des exemples concrets quand c'est nécessaire. Enfin, une conclusion claire et courte permet de résumer le tout. Tout cela, c'est super important pour que le message passe bien et que l'auteur arrive à exprimer ce qu'il veut dire.

7.1 Le scripteur :

Le scripteur est la personne qui écrit le texte, que ce soit une composition, une rédaction, une lettre, ou tout autre type d'écrit. Le travail sur la production écrite vise à améliorer les compétences rédactionnelles du scripteur, comme la compréhension des instructions, l'organisation des idées, le choix du vocabulaire et de la grammaire, ainsi que la cohérence et la cohésion du texte.

Dans une classe de FLE, le scripteur est « *l'émetteur d'un message écrit* » (Larousse, 2010 : 924). Il est « *l'élément majeur de l'apprentissage* » (Porcher, 2004 : 17). Cette définition met en avant le rôle du scripteur en tant que l'auteur et l'architecte d'un message écrit, soulignant l'importance des indices de clarté et de signification. Elle souligne également que pour y parvenir, le scripteur doit mobiliser les compétences et les stratégies acquises au cours de son apprentissage scolaire.

8- La compréhension de l'écrit :

La compréhension de l'écrit se réfère à la capacité des apprenants à comprendre et à interpréter des textes écrits dans la langue cible. Cela inclut la capacité à saisir le sens global d'un texte, à identifier les informations principales, à déduire le sens à partir du contexte, et à utiliser des stratégies de lecture efficaces.

Selon Cuq, J. P et Gruca Isabelle « *Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte* » (2002 : 09). Autrement dit, lire et comprendre un texte revient à organiser et à construire un ensemble de connaissances significatives stockées en mémoire.

De sa part Dubois définit la compréhension de l'écrit comme « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences*

Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques

fonctionnelles, c'est-à dire l'ensemble d'activités mises en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme » (1979 :37).

En somme, en termes de performance, la compréhension de l'écrit est une activité cognitive qui sollicite la mémoire et les connaissances antérieurs. Elle représente également une interaction entre le lecteur et l'écrivain, favorisant ainsi une forme de communication. De plus, une interprétation adéquate du message nécessite l'utilisation de la langue maternelle et des connaissances accumulées.

Conclusion partielle :

À travers ce premier chapitre, nous avons exploré en profondeur les compétences essentielles liées à l'écrit, Tout d'abord, nous avons examiné l'impact de l'écriture sur la communication humaine. En outre, nous avons étudié les diverses formes d'écriture et leurs fonctions spécifiques, tout en approfondissant la maîtrise des savoirs linguistiques fondamentaux tels que la grammaire, le lexique, l'orthographe et la ponctuation. Nous avons également analysé la structure des textes et leur typologie, ainsi que les compétences nécessaires pour assurer la cohérence et la cohésion textuelles. Enfin, nous avons souligné l'importance de la compétence scripturale dans son ensemble, en reconnaissant la manière dont la production et la compréhension écrites se complètent pour favoriser une communication efficace.

Chapitre 02 : La réécriture et la reformulation

La réécriture et la reformulation

Au fil du temps, la pratique de la production écrite a évolué, et son importance varie selon les approches pédagogiques adoptées. Chaque méthodologie répond à des objectifs spécifiques. Actuellement, de nombreux apprenants tendent à adopter une écriture plus proche de la langue parlée, moins contrainte par les normes scripturales. Pour eux, l'apprentissage d'une langue étrangère se réduit souvent à la capacité de se faire comprendre sans nécessairement respecter les conventions strictes de l'écriture formelle. Ils n'admettent pas le fait que l'enseignant accorde tellement d'attention à leurs écrits par rapport à l'oral.

Tandis que, dans le cadre de la réécriture et la reformulation des productions écrites représentent des étapes cruciales dans le processus de communication et de perfectionnement du langage. Ces pratiques essentielles permettent non seulement d'affiner la clarté et la précision du message transmis, mais aussi d'enrichir la qualité et l'impact des écrits. Dans cette étude, nous explorerons l'importance de ces techniques dans différents contextes, ainsi que les stratégies efficaces pour les mettre en œuvre avec succès.

Nous présentons dans ce deuxième chapitre quelques éléments théoriques tirés de quelques études telles que les processus de réécriture et de reformulation dans l'écriture. Nous définirons d'abord la réécriture et la différencierons de la correction, en mettant en évidence comment elle améliore la clarté et la cohérence du texte. Nous aborderons aussi la révision, qui implique une réévaluation plus globale du texte, et clarifierons la distinction entre réécriture et reformulation. La reformulation, en particulier, sera explorée comme un procédé explicatif permettant de présenter des idées sous différentes perspectives. Nous analyserons les procédés explicatifs stylistiques et linguistiques, ainsi que les techniques de reformulation, en distinguant entre reformulation paraphrastique et non paraphrastique. Enfin, nous discuterons des marqueurs de reformulation, qui aident à signaler les relations entre les énoncés et facilitent la compréhension du texte.

En premier lieu, La réécriture englobe divers processus, tels que l'écriture sous une nouvelle forme, la correction d'une première version temporaire, la répétition d'un texte écrit par autrui, ainsi que la reformulation et la transformation d'un texte existant pour en améliorer la clarté et l'efficacité

La réécriture et la reformulation

1- Que-est-ce qu'une réécriture ?

Réécrire implique diverses approches, comme la reformulation, la correction, la répétition d'un texte écrit par quelqu'un d'autre, ou encore la transformation d'un texte existant dans le but de l'améliorer. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la révision est considérée comme une ouverture vers la réécriture : « *Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec la modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit* » (J.P, Cuq, op. Rép.212).

Aujourd'hui, le processus de réécriture se concentre souvent sur la correction des erreurs orthographiques et grammaticales, tant chez les élèves que parfois chez les enseignants. Catherine VIOLLET souligne que : « *Si on désigne par réécriture (toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers), ce concept englobe en fait toutes les traces du travail d'écriture autres que celles du tout premier jet, c'est-à-dire toutes les opérations d'élaboration d'un texte, y compris les ratures (suppression stricte ou accompagnée de nouvelle proposition verbale).* » (1994 : 43).

1.1. Réécriture et correction :

La réécriture se distingue de la simple correction en ce sens que la correction se concentre principalement sur l'alignement du texte existant avec les normes grammaticales et lexicales, visant à produire une version propre et correcte. En revanche, la réécriture va plus loin en impliquant une révision plus profonde du texte, souvent pour améliorer la structure, le style et la clarté du contenu. Lorsque l'élève corrige ses erreurs, il peut simplement recopier le texte existant, ce qui représente un premier niveau de réécriture. Ainsi, la réécriture implique une transformation substantielle du texte, tandis que la correction se focalise sur la conformité aux règles linguistiques.

1.2. Réécriture et révision :

La révision est un processus essentiel de la rédaction, qui comprend une relecture évaluative suivie d'une édition visant à apporter des corrections locales en vue de modifier le texte. La révision n'implique pas la réécriture mais en même temps, la réécriture considérée comme une révision, parce que celle-ci englobe la réécriture. Cette activité consiste à : « *Savoir revenir sur*

La réécriture et la reformulation

son texte en vue, le cas échéant, de le réécrire partiellement ou totalement, pour assumer sa meilleure conformité au projet d'écriture. » (Mas, 1996 : 09).

1.3. Réécriture et reformulation :

La distinction entre la reformulation et la réécriture réside dans leur approche respective de la modification des textes écrits. La réécriture implique une transformation substantielle du texte initial, allant de la réorganisation des idées à l'amélioration du style d'écriture et à l'ajustement structurel pour renforcer la cohérence et la clarté du contenu. En revanche, la reformulation se concentre sur la réexpression du même message en utilisant des mots différents ou une structure syntaxique alternative, visant à clarifier ou à simplifier le texte tout en préservant son sens fondamental. Ainsi, alors que la réécriture vise à améliorer globalement la qualité du texte par des ajustements significatifs, la reformulation ajuste principalement la forme linguistique sans altérer substantiellement le contenu ou la structure conceptuelle d'origine.

2. La reformulation :

Les définitions de la reformulation sont variées et diffèrent en fonction du domaine de recherche, de l'approche choisie, des données étudiées.

En premier lieu, est une opération linguistique grâce à laquelle on peut reprendre, redire avec d'autres mots un énoncé sans en modifier

De plus, nous pouvons simplifier ce qui est dit, ou le complexifier ; réduire, condenser un texte plus long (faire un résumé, par exemple), ou, au contraire, le rallonger (passer d'une brève à un article de presse, par exemple). La reformulation a deux fonctions principales :

1. Elle peut être utilisée pour clarifier et nuancer sur le plan lexical, des expressions, des énoncés complexes ou pas assez transparents. Ainsi, nous sommes souvent amenés à répéter ce qui est dit en l'introduisant par des expressions comme :

- | | |
|------------------------------|------------------|
| - C'est-à-dire | - Disons |
| - En d'autres mots | - Donc |
| - Je voulais dire par là que | - Dans le sens |
| - Je m'explique | - Autrement dit |
| - Je le répète | - Enfin |
| - Quand je dis (que) | - De toute façon |

La réécriture et la reformulation

- Vous me dite que
- Tu veux dire
- Ça veut dire aussi que
- (plus) précisément
- En somme
- Etc.

2. La reformulation peut être utilisée pour expliquer un texte difficile (par exemple, un texte scientifique), ce qui a pour conséquence de modifier la forme de ce texte sans en changer le contenu.

Dans les deux cas, la reformulation se base sur le principe de parenté sémantique, c'est-à-dire que les deux textes (texte de départ et texte résultant de la réécriture) doivent avoir le même sens dans le contexte donné.

3. La reformulation comme procédés d'explication :

3.1. Les procédés explicatifs :

Avant d'expliquer la reformulation comme procédé d'explication, il est essentiel de clarifier la signification du terme « procédé ». Selon le dictionnaire Le Robert, un procédé est défini comme une « *méthode employée pour aboutir à un certain résultat* » (1994 :900).

Ainsi, les procédés explicatifs jouent un rôle crucial, car ils facilitent la compréhension, enrichissent le texte et le rendent plus accessible et clair. Selon Lebssisse ces procédés sont définis comme : « *Des outils pour apporter des explications supplémentaires afin d'enrichir vos textes ainsi en faciliter la compréhension. De plus dans le cadre D'un texte informatif ou argumentatif, cela peut être fort utile pour assurer la crédibilité de vos propos en précisant vos références par exemple* » (2015 :25).

Pour avoir un texte cohérent et compréhensible et assurer un raisonnement logique, l'étudiant doit faire appel aux différents procédés d'explications, mentionnés ci-dessous :

3.2 Les procédés explicatifs de style :

3.2.1 La comparaison :

La comparaison peut également être définie comme un procédé linguistique et littéraire qui consiste à mettre en parallèle deux éléments distincts afin d'illustrer une similitude. Autrement dit, Comparer implique d'emblée l'existence de deux objets, de deux phénomènes, ou de deux situations.

La réécriture et la reformulation

Selon Robert définit la comparaison comme « *Le fait d'envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour en chercher les différences ou les ressemblances* » (1994 :210).

Ainsi, la comparaison est un procédé qui vise à mettre en lumière les similitudes entre le sujet à expliquer et une situation analogue. Ce procédé explicatif se concentre exclusivement sur les points communs plutôt que sur les différences. En effet, son objectif principal est d'expliquer, donc il privilégie l'identification des éléments similaires pour atteindre cette fin. Les termes couramment utilisés pour exprimer une comparaison incluent : « comme », « tel que », « moins que », « plus que », et « de même façon ».

3.2.2 L'illustration :

L'illustration peut être définie comme un procédé qui consiste à clarifier, expliquer ou enrichir un texte, une idée ou un concept en utilisant des exemples concrets, des images, des anecdotes, des descriptions détaillées, les graphiques, les schémas, les légendes...

3.2.3 La définition :

La définition consiste à donner le sens d'un mot à l'intérieur d'un texte. Elle est souvent encadrée par des virgules, des tirets ou placée entre parenthèses. Elle peut être précédée par « *c'est-à-dire* » ou les verbes « être », « désigner », « signifier », etc.

Le Robert détermine le concept de définition comme « *opération par laquelle on détermine le contenu d'un concept en énumérant ses caractères* » (1994 :288).

3.2.4 L'énumération :

L'énumération consiste à énoncer méthodiquement les différentes parties ou éléments d'un ensemble. Les marqueurs d'énumération remplissent un double rôle : ils permettent de présenter une succession ordonnée de propositions ou de faits, soit logiquement, soit chronologiquement, tout en assurant l'organisation structurée du texte écrit. Autrement dit, L'énumération permet d'énoncer successivement une liste d'objets ou d'idées. Exemple : cet élève est en classe de 5^{-ème}, au lycée Charlemagne, à Paris ...

La réécriture et la reformulation

3.2.5 L'exemplification :

Elle consiste à renforcer une explication par des exemples. Les marqueurs de relation introduisant l'exemplification sont : par exemple, à titre d'exemple, ce fut le cas...

On outre, L'exemple est une illustration concrète du propos permettant de faire comprendre une notion à partir des expériences ou des connaissances du lecteur. Il est introduit par des expressions comme : « *tel que* », « *par exemple* », « *comme* » etc.

Exemple : Les agrumes tels que l'orange, le citron ou le pamplemousse contiennent beaucoup de vitamine C.

3.2.6 La fonction :

Une fonction peut être définie comme un ensemble d'étapes organisées et systématiques visant à accomplir une tâche spécifique ou à atteindre un objectif défini, ou bien, le rôle joué par un élément dans son ensemble.

Exemple : la boussole est un instrument qui permet de se diriger.

Quant à Galisson et Coste la fonction du langage est : « *rôle(s) du langage par rapport à ce qui n'est pas lui : monde extérieur, pensée, sujets parlants* » (1976 :225).

Pour eux la fonction du langage concerne les rôles que celui-ci joue par rapport à ce qui ne relève pas du langage lui-même, incluant le monde extérieur, la pensée, et les interactions sociales des locuteurs.

3.2.7 l'analyse :

L'analyse en tant que procédé, se réfère à une série d'étapes ou d'actions systématiques utilisées pour examiner, comprendre et interpréter des informations ou des données afin de parvenir à des conclusions ou à des recommandations éclairées. L'analyse permet de donner les constituants d'un objet.

Exemple : un vélo se compose d'un cadre, de deux roues, de freins, ...

3.2.8 La reformulation : (reformulation comme procédés d'explication)

La formation du mot est révélatrice et donne sa signification au concept. Ainsi :

Re	/	formulation
↓		↓
Préfixe de répétition		action de formuler, d'exposer d'énoncer

La réécriture et la reformulation

Donc la reformulation consiste à énoncer, à exposer autrement, dans d'autres termes dans le but de rendre plus clair, plus lucide et explicite un phénomène, une situation.

3.3 Les procédés linguistiques :

3.3.1 Les synonymes :

Les synonymes sont des mots différents qui peuvent être utilisés dans un contexte similaire pour exprimer une idée ou un concept semblable, bien que chaque mot puisse avoir des nuances légèrement différentes en termes d'usage, de registre ou d'émotion. D'après R. Galisson et D. Coste dans leur dictionnaire de didactique des langues ont mentionné que les synonymes sont : « *des termes de même sens ou plus exactement de sens équivalent, c'est-à-dire substituables dans certains contextes* » (1976 : 543)

Quant à la synonymie Larousse constate que « *peut avoir deux acceptations différentes : ou bien deux termes sont dits synonymes quand ils ont la possibilité de se substituer l'un à l'autre dans un seul énoncé isolé (pour un mot donné, la liste des synonymes est alors importante) ; ou bien deux termes sont dits synonymes (synonymie absolue) quand ils sont interchangeables dans tous les contextes* » (1994 : 465)

Ces définitions montrent que les synonymes sont des termes qui possèdent un sens équivalent ou très proche, ce qui permet leur substitution dans certains contextes particuliers. Cela implique que les synonymes peuvent être utilisés pour exprimer une même idée ou un même concept, bien que chaque mot puisse avoir des nuances légèrement différentes en termes d'usage, de registre ou d'émotion. Exemple : joli=beau, sévère=dur.

3.3.2 La nominalisation :

Le terme de nominalisation est ambivalent puisqu'il peut désigner aussi bien une opération discursive que le résultat de cette opération. Les linguistes envisagent généralement la nominalisation comme un procédé de structuration textuelle et donne celui-ci comme équivalent de l'anaphore conceptuelle ; c'est le cas de D. Apothéloz « *On appelle ordinairement nominalisation l'opération discursive consistant à référer, au moyen d'un syntagme nominal, à un procès ou un état qui a préalablement été signifié par une proposition* » (1975 :28)

La réécriture et la reformulation

En gros, la nominalisation est un moyen pour élargir l'étendue du vocabulaire, c'est-à-dire à partir de cette dernière, nous pouvons donner une grande quantité d'informations en très peu de temps afin de pouvoir réorganiser notre phrase, mot ou adjectif. La nominalisation peut se faire à partir d'adjectifs ou de verbes, elle entraîne une transformation qui demande de la précision dans le choix des mots.

3.3.3 La voix active et la voix passive :

La voix active et la voix passive sont deux procédés grammaticaux qui modifient la relation entre le sujet et l'action exprimée par le verbe. Dans la voix active, le sujet accomplit l'action du verbe, faisant de lui l'agent de l'action. En revanche, dans la voix passive, le sujet reçoit l'action, tandis que l'agent de l'action est souvent mentionné en complément ou peut être omis

Selon Larousse *Grammaire : les indispensables* (2009), a expliqué la fonction de voix active et passive comme ceci :

Un verbe a la voix active quand le sujet désigne l'être ou la chose qui fait l'action :

Ex : L'enfant **court** dans la rue ;

Ou quand le sujet se trouve dans l'état indiqué par le verbe :

Ex : Elle **restait** silencieuse, Paul **était devenu** Pale.

Un verbe est a la voix passive quand le sujet désigne l'être ou la chose qui subit l'action indiquée par le verbe ; le verbe est alors accompagné de l'auxiliaire être :

Ex : Son fils **a été blessé** dans un accident. (Larousse ; 2009 :88).

3.3.4 Le discours direct et indirect :

- **Le discours direct** : Dans le discours direct, le narrateur rapporte les paroles ou les pensées d'un personnage comme elles sont, sans les modifier tel qu'elles ont été dites ou exprimées. On peut reconnaître le discours direct par la présence des guillemets qui s'utilisent à l'écrit pour introduire et conclure l'énoncé.
- **Le discours indirect** :
Contrairement au style direct, dans le style indirect, le narrateur rapporte les paroles en introduisant une subordonnée complétive ; Par ailleurs, les guillemets ne doivent pas être employés. Ce rapport nécessite quelques transformations grammaticales.

La réécriture et la reformulation

Dans l'ouvrage Grammaire Larousse du Français contemporain (1964), les auteurs parlent ouvertement de la transposition d'un discours dans un autre « *Un discours direct peut être TRANSPOSÉ et subordonné à une proposition ; par-là, il devient indirect... Cette transposition est marquée par l'emploi de conjonctions spécifiques (que, comme, si...), par le changement éventuel des modes et des temps, par le rétablissement de l'ordre dit "normal" (sujet-verbe) quand celui-ci était inverse... par le jeu subtil des pronoms, adjectifs possessifs...* » (1964 : 122).

En outre, Grevisse, dans le Bon Usage (1969), décrit le discours direct (désormais DD) et le discours indirect (désormais DI) à partir d'une comparaison de leurs propriétés morpho-syntaxiques. Cette vue réductrice du rapport DD-DI présente le discours rapporté (désormais DR) comme la transposition du DD dans le DI et laisse supposer ainsi une interdépendance entre ces deux formes du DR. Pour lui « *Lorsque celui qui parle rapporte ses propres paroles à celui à qui elles ont été adressées, aucun changement de pronoms personnels ne se produit dans la transposition du discours direct en discours indirect et inversement (...)En particulier, quand le narrateur rapporte les paroles adressées par autrui à un tiers, tous les pronoms sont de la 3e personne. En outre, des substitutions de mots possessifs ou démonstratifs, d'adverbes, se produisent* ». (1969 :1138).

Dans cette perspective, le DD et le DI constituent deux variantes morpho-syntaxiques. Le DD est la forme simple. Le DI, par contre, est perçu comme une forme complexe étant donné les modifications diverses qu'il entraîne à partir du DD.

4. Les techniques de reformulation :

4.1. Reformulation écho (ou perroquet) : Cette technique de reformulation est la plus simple, elle consiste tout simplement à répéter les paroles de votre interlocuteur :

Ex : En ce moment c'est difficile, je me sens fatigué.

Reformulation écho= Je comprends, tu te sens fatigué.

4.2. Reformulation miroir (ou effet) :

En reformulation miroir, vous formez les propos avec vos propres mots, Les termes qui introduisent cette reformulation est :

- En d'autres termes, si j'ai bien compris, si je comprends bien ...etc.

La réécriture et la reformulation

4.3. Reformulation résumé (ou synthèse) :

La reformulation résumée fait une synthèse de qui a été dit par votre interlocuteur. Les termes qui introduisent cette reformulation :

- En résumé, si je résume, au final, pour conclure, en somme...etc.

4.4. Reformulation clarification :

Cette technique de reformulation va plus loin au-delà de ce qui a été dit, il s'agit de reformuler de façon de faire préciser le propos, chercher le concret et le précis, ce qui amène l'interlocuteur à clarifier sa pensée. Les termes qui introduisent cette reformulation :

- Autrement dit, En clair, Je pense donc que...etc.

5. Les opérations de la reformulation paraphrastique et la reformulation non paraphrastique :

5.1 La reformulation paraphrastique :

Le terme « *paraphrase* » vient du grec *paraphrasis*, composé de *para* « à côté de, le long de » et de *phrasis* « *parole, discours* » lui-même relié au verbe *phrazo* « *faire comprendre par la parole, expliquer ce que signifie...* » ; ce terme a été repris en latin, et le mot *paraphrase* est apparu en français vers 1525. (C. Fuchs, 1994 : 03). La *paraphrase* est aussi une reformulation qui vise à reprendre un énoncé d'une façon claire et précise en disant la même chose d'une autre manière avec d'autre mot. C. Fuchs ajoute que « *s'entraîner à paraphraser, c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression* » (1982 : 22).

Lorsque l'on utilise des marqueurs reformulatifs tels que « c'est-à-dire », « autrement dit », « en d'autres termes », ou d'autres expressions similaires, cela permet de déclencher une prédication d'identité entre l'énoncé reformulé et l'énoncé original. Cette relation d'identité peut exister même en l'absence d'indications d'équivalence sémantique explicites entre les deux énoncés. En outre, la *paraphrase*, qui peut inclure l'ajout ou la suppression de mots, ainsi que le changement de vocabulaire, est considérée comme une forme de reformulation. Selon E. Gülich et T. Kotschi (2008 : 255-256), la *paraphrase* implique trois énoncés qui montrent une équivalence sémantique :

La réécriture et la reformulation

5.1.1 L'expansion :

Dans le cadre de cette catégorie, l'énoncé reformulé est plus étendu que l'énoncé-source. Elle peut se présenter sous deux formes :

5.1.1.1 L'explication définitoire :

L'explication définitoire se définit par la présence d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulé.

5.1.1.2 L'exemplification :

Dans l'exemplification, il y a aussi ajout d'éléments supplémentaires dans l'énoncé reformulé mais ceux-ci n'ont pas un caractère définitoire.

5.1.2 La réduction :

Dans le cadre de la réduction, l'énoncé reformulé est réduit par rapport à l'énoncé-source. Elle se présente aussi sous deux formes :

5.1.2.1 La dénomination :

Cette sous-catégorie se caractérise par la présence d'un trait définitoire dans l'énoncé source.

5.1.2.2 Le résumé :

Le résumé se caractérise par une réduction importante de l'énoncé reformulé par rapport à l'énoncé-source.

5.1.3 La variation :

Cette sous-catégorie englobe les paraphrases qui ne sont ni des expansions ni des réductions et qui n'ont de fait pas de propriétés définitoires.

5.2 La reformulation non paraphrastique :

Lorsque l'on utilise des marqueurs tels que « en tout cas », « de toute façon », « enfin », « en un mot », « en somme », la reformulation entraîne un changement de perspective. Le point de vue exprimé par le marqueur dans la reformulation diffère de celui de l'énoncé auquel il fait référence.

La réécriture et la reformulation

D'après (E. Gülich, T. Kotschi, 1987 :15), la reformulation non paraphrastique se distingue en quatre types :

5.2.1. Les récapitulatives : en somme, bref, en un mot.....etc. Ces marqueurs servent à résumer ou à faire une synthèse de ce qui a été dit précédemment.

5.2.2. Les renonciatives : qui sont signalées par un seul connecteur (enfin). Ce marqueur introduit une révision ou une conclusion, souvent en nuancant ou en modifiant le point de vue

5.2.3. Les distantiatives : en tout cas, de toute façon, de toute manière, en réalité, au fond...Etc. Ces marqueurs expriment une distance ou un contraste par rapport aux idées précédentes, introduisant un point de vue alternatif ou une réserve.

5.2.4. Les réexaminatives : tout bien considère, tout compte fait, somme toute, après tout, en fin de compte, finalement et en définitive. Ces marqueurs sont utilisés pour réévaluer ou reformuler une conclusion après avoir pris en compte toutes les informations.

6. Les marqueurs de la reformulation :

Pour que l'énoncé source et l'énoncé reformulé soient considérés comme des éléments d'une reformulation, il faut prendre en compte non seulement la relation sémantique entre ces deux segments, mais également la forme du marqueur de reformulation. Selon E. Gülich et T. Kotschi, le marqueur de reformulation est décrit comme « *une trace, que le locuteur laisse dans le discours, par son travail conversationnel* » (1983 : 305). Les marqueurs de reformulation, aussi appelés connecteurs reformulatifs, permettent « *au locuteur de procéder à une subordination du mouvement discursif antécédent suite à une rétrointerprétation de ce dernier* » (C. Rossari, 1997 : 9).

Les expressions ou les marqueurs utilisés pour établir la relation entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé déterminent le type de reformulation. En d'autres termes, la reformulation nécessite un marqueur qui introduit l'acte de reformulation, et ce marqueur doit être identifiable comme appartenant à une reformulation paraphrastique ou non paraphrastique. Ces marqueurs ont pour but soit d'organiser les idées d'un texte, soit de faire progresser l'information ou l'argumentation.

D'autre part, on peut classer les marqueurs qui indique la reprise, reprendre ce qui précède de façon métalinguistique : Autrement dit, En d'autres termes, En un mot, C'est-à dire. Et des

La réécriture et la reformulation

marqueurs conclusifs, clôtures temporelles : Enfin, Finalement, En somme, En résumé. Ces marqueurs peuvent avoir des fonctions polyvalentes.

Conclusion partielle :

Au cours de ce deuxième chapitre, nous avons approfondi le processus de reformulation, mettant ainsi en évidence son rôle crucial dans l'amélioration et la clarification du texte écrit. Nous avons d'abord défini la réécriture, soulignant que, contrairement à la correction, elle vise non seulement à rectifier les erreurs, mais aussi à affiner la clarté et la cohérence du texte. De plus, nous avons clarifié la distinction entre réécriture et révision, en expliquant que la révision implique une réévaluation plus globale du texte, touchant à sa structure et à son contenu. Par ailleurs, nous avons abordé la reformulation comme un outil essentiel pour expliquer et adapter les idées, en mettant un accent particulier sur les techniques telles que les substitutions de termes et les modifications de structure.

En outre, nous avons analysé les procédés explicatifs stylistiques et linguistiques, montrant comment ces procédés enrichissent les explications. Nous avons exploré les différentes techniques de reformulation, qu'elles soient paraphrastiques ou non paraphrastiques, afin d'illustrer les diverses approches possibles. Enfin, nous avons examiné les marqueurs de reformulation pour leur rôle dans la signalisation des relations entre les énoncés, ainsi que leur contribution à la clarté du texte. Ainsi, ce chapitre fournit une vue détaillée des mécanismes et des outils nécessaires pour créer des textes écrits plus clairs et plus efficaces

Chapitre 03 : Partie Pratique

Partie pratique

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'analyse des écrits des étudiants de première année master de français spécialité didactique des langues étrangères, en nous concentrant sur leurs reformulations. Nous concluons par des propositions didactiques visant à aider les étudiants à surmonter leurs lacunes. Pour commencer, nous exposerons notre corpus et ses objectifs, présentation globale des procédés, ainsi que les critères d'analyse utilisés.

1. La présentation de corpus :

Notre corpus est constitué de productions écrites appartenant aux étudiants inscrits en première année master DLE de FLE, réalisées à partir d'un texte d'examen de premier semestre à reformuler.

Nous avons analysé un texte d'examen du domaine de la didactique de FLE, tiré d'un texte de Jean-Pierre Cuq sur la langue française en tant que langue étrangère. Ce texte d'examen a été choisi par le professeur pour sa thématique traitant des concepts de base déjà étudiés et abordés.

Afin d'analyser notre corpus, nous avons traité un ensemble de (30) copies d'examen réparties sur trois groupes, 10 copies pour chacun de ces derniers. Quant à l'échantillon représentatif, il est de l'ordre de 15 copies, soit le nombre de 5 puisé dans chaque groupe.

2. Objectif de l'analyse :

L'objectif de l'analyse des écrits des étudiants est de vérifier et comprendre leurs stratégies de reformulation, d'explorer la manière dont ils intègrent les procédés explicatifs et linguistiques dans leurs reformulations, ainsi que les difficultés auxquelles ils font face lors de cette activité langagière.

Afin d'analyser les productions des étudiants nous avons suivis quelques critères d'analyse différents pour chaque production selon leurs objectifs respectifs.

3. Critères d'analyses des reformulations des étudiants :

Nous avons vérifié l'existence de quelques procédés explicatifs et linguistiques cités auparavant dans la partie théorique [**Chapitre (02) 3.1**] dans le but de voir la place de la reformulation dans les écrits des étudiants. Cette analyse nous a permis d'identifier les difficultés auxquelles ils sont confrontés lors des reformulations et les stratégies linguistiques qu'ils utilisent :

Partie pratique

Nous avons vérifié l'existence de quelques procédés explicatifs et linguistique les plus dominants cités auparavant dans la partie théorique (Chapitre2) dans le but de voir la place de la reformulation comme :

- **La synonymie.**
- **La définition.**
- **L'illustration.**
- **La reformulation.**
- **La comparaison.**

4. Présentation globale des procédés explicatifs et linguistiques utilisés :

Les procédés sont un ensemble de moyens qui permettent de formuler une explication claire. Il existe différents procédés explicatifs et linguistique. Parmi les procédés les plus utilisés dans le texte donné nous avons :

•Les synonymes :

Les synonymes sont des mots ou des expressions qui ont des significations similaires ou équivalentes dans au moins un contexte spécifique. Ils permettent d'enrichir le vocabulaire et d'éviter la répétition tout en conservant le sens général d'une phrase ou d'un texte.

•La comparaison :

La comparaison est un procédé linguistique qui consiste à établir une relation entre deux éléments en mettant en évidence leurs similitudes ou leurs différences. Elle est souvent introduite par des mots comme « comme », « tel que », « semblable à », etc.

•**La définition :**

La définition consiste à expliquer le sens précis d'un mot, d'un concept ou d'une idée en le délimitant par rapport à ses caractéristiques essentielles. C'est un procédé essentiel pour clarifier le sens des termes utilisés dans un contexte spécifique.

•**L'illustration :**

L'illustration est un procédé qui vise à rendre une idée abstraite ou générale plus concrète et compréhensible en fournissant des exemples ou des cas spécifiques. En utilisant des situations particulières, des anecdotes ou des exemples précis, ce procédé aide à clarifier, approfondir ou étayer une information, permettant au lecteur ou à l'auditeur de mieux saisir le concept présenté. L'illustration rend souvent une idée plus tangible et accessible, facilitant ainsi sa compréhension et son impact.

•**La reformulation :**

La reformulation est le processus de réécrire ou de réexprimer une idée, une phrase ou un texte en utilisant des mots différents tout en conservant le sens original. C'est un outil crucial pour simplifier, clarifier ou adapter un message à un public spécifique.

5. L'analyse des reformulations des étudiants :

Le texte :

En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle. **Jean-Pierre Cuq**

La consigne :

Reformulez le passage ci-dessus en recourant aux procédés linguistiques les plus appropriés.

Afin de faciliter la tâche d'analyse de notre corpus, nous avons décidé de découper le texte en énoncés sources [ES] du texte original et énoncés reformulés [ER] par les étudiants.

Etudiant 01 (S.A) :

L'étudiant a eu recours, aux différents procédés lors de sa reformulation de texte source :

L'étudiant a reformulé l'énoncé suivant :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère »

[ER1] « Le français est une langue étrangère pour les personnes non natives de cette dernière, bien qu'elles apprennent le français en tant que tel et non en tant que langue étrangère »

- L'étudiant a réussi à réduire l'énoncé source tout en préservant sa structure syntaxique, rendant ainsi le propos plus direct et concis, par exemple il a simplifié l'expression : « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » [ES1] en la transformant en : « **Le français est une langue étrangère pour les personnes non natives** » [ER1]. Cette reformulation illustre bien la capacité de l'étudiant à clarifier et à simplifier la **définition** initiale, rendant le message plus accessible tout en respectant son essence.
- L'étudiant a recouru à la paraphrase en utilisant **la synonymie** dans [ER1]. Il a modifié le morphème grammatical « autrement que » de l'énoncé source [ES1] par « non » dans [ER1], permettant ainsi d'exprimer les mêmes idées de manière plus simple et directe :

[ES1] « ceux qui se l'approprient autrement que ... »

[ER1] « non natives de cette dernière »

[ES2] « Quant à ceux qui l’enseignent, s’ils sont francophones natifs, ce n’est pas une langue étrangère qu’ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s’ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d’étrangère, et qu’il ne peut dès lors s’agir que du type de relation que ceux qui l’apprennent ou l’enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Pour les enseignants natifs, c’est leur langue maternelle qu’ils enseignent à des étrangers, tandis que s’ils sont étrangers à la langue, ils rentrent dans le même cas que leurs élèves. On constate que ce sont ceux qui l’apprennent ou l’enseignent qui sont étrangers à la langue française et non pas la langue elle-même ».

- L’étudiant a réussi à maintenir la structure syntaxique de [ES2] dans [ER2], ce qui permet de conserver la cohérence et la clarté de l’argumentation d’origine. Par exemple, il a reformulé l’expression suivante « Quant à ceux qui l’enseignent, s’ils sont francophones natifs, ce n’est pas une langue étrangère qu’ils enseignent, mais leur langue à des étrangers » [ES2] par l’expression « **Pour les enseignants natifs, c’est leur langue maternelle qu’ils enseignent à des étrangers** » [ER2], dans ce cas l’étudiant a bien utilisé une clarification simple et directe, rendant l’idée plus accessible. De plus il a illustré son explication par un exemple en reformulant : « mais leur langue à des étrangers » [ES2] par « **c’est leur langue maternelle qu’ils enseignent à des étrangers** » [ER2].
- L’étudiant a utilisé le procédé de synonymie dans les expressions : « On voit par-là que la langue française » [ES2] = « **On constate** que ce sont ceux » [ER2].
- Bien que le texte reformulé par l’étudiant n’utilise pas **des exemples** concrets comme dans le texte source, il simplifie les idées de manière à les rendre plus illustratives et compréhensibles pour le lecteur. De plus il a utilisé **la comparaison** de manière implicite pour clarifier les relations entre les différents acteurs (apprenants et enseignants) et la langue française. Par exemple, il compare implicitement le statut du français comme langue maternelle pour certains et langue étrangère pour d’autres.

Etudiant 02 (T.Y) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c’est pour ceux qui se l’approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d’apprendre le

français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère »

[ER1] « En effet, si le français est une langue étrangère, pour ceux qui l'approprient de façon native, ces derniers apprennent juste le français mais pas le FLE, comme certains apprennent l'anglais ou l'italien langues étrangère »

- **La définition** reprise par l'étudiant dans [ER1], bien que simplifiée, reste floue. L'expression original [ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » est une définition implicite de ce que signifie « langue étrangère » en contexte. Il est précisé que le français est considéré comme une langue étrangère pour ceux qui ne le parlent pas comme langue maternelle. Mais dans la définition de [ER1] par l'étudiant « **En effet, si le français est une langue étrangère, pour ceux qui l'approprient de façon native, ces derniers apprennent juste le français mais pas le FLE** ». On observe une tentative de définition avec des erreurs. [ER1] indique que les personnes qui apprennent le français « **de façon native** » (une formulation incorrecte, car les natifs n'apprennent pas le français comme langue étrangère) apprennent « **juste le français** », ce qui introduit de la confusion.
- Dans [ES1] fait une **comparaison** claire entre le français et d'autres langues en termes de perception. Dans l'expression « comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère » [ER1] tente une comparaison similaire mais échoue en raison d'une erreur grammaticale « **comme certains apprennent l'anglais ou l'italien langues étrangère** » **Comparaison**, mais avec une erreur grammaticale. La formulation « langues étrangère » devrait être « langues étrangères ».

[ES2] « Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER2] « Quant à ceux qui l'enseignent s'ils sont francophones natifs, donc ce n'est pas la langue étrangère qu'ils enseignent c'est leur langue à des étrangers, s'ils sont des étrangers donc ils sont dans le même cas à leurs élèves concernant cette langue »

- **L'illustration** est présente dans l'expression suivante : [ES2]« Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue » est reformulée ainsi dans[ER2] « **Quant à ceux qui l'enseignent s'ils sont francophones natifs, donc ce n'est pas la langue étrangère qu'ils enseignent c'est leur langue à des étrangers donc ils sont dans le même cas à leurs élèves concernant cette langue** ». bien que l'étudiant privilégie la simplicité et la clarté, mais l'introduction du terme « donc » entraîne une **répétition** et une **lourdeur** stylistique.

- **Les synonymes** donnés par l'étudiant sont :

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif... »

[ER2] « **On constate** que la langue française ne peut être le support objectif... »

- **La nominalisation** est complètement négligée par l'étudiant, il n'y a pas de nominalisation spécifique.

Etudiant 03 (A.A)

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] « D'une part, le français est une langue que on ne peut pas dire que elle est une langue étrangère, par contre si on l'approprient et on décide de la prendre comme une langue seconde elle devient une langue étranger.

D'autre part, l'enseignement d'une langue peut avoir un statut et une classification selon l'enseignant et les apprenants. On va dire donc la langue française que elle n'est pas étrangère lorsque l'enseignant est natif francophone qui est face à un public comme lui, et il s'agit d'une langue étrangère lorsque déjà l'enseignant a acquis la langue comme langue seconde et l'enseigne à un public non francophone. »

- Bien que l'étudiant a bien reformulé son texte, il rencontre des difficultés significatives dues à des erreurs grammaticales. Le procédé de **définition** est présent dans l'expression [ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. » dont la définition de l'étudiant [ER1] est « **D'une part, le français est une langue que on ne peut pas dire que elle est une langue étrangère, par contre si on l'approprient et on décide de la prendre comme une langue seconde elle devient une langue étranger.** » On voit clairement que la définition de l'étudiant est problématique car elle contient des erreurs de terminologie et de syntaxe. L'expression « **que on ne peut pas dire que elle est une langue étrangère** » est maladroite et incorrecte, rendant la définition moins claire. Les erreurs réduisent la précision de la définition, empêchant une compréhension correcte de la notion de langue étrangère. Ainsi qu'il utilise des termes incorrects comme « une langue étranger » au lieu de « une langue étrangère ».
- La **comparaison** donnée par l'étudiant est [ER1] « **On va dire donc la langue française que elle n'est pas étrangère lorsque l'enseignant est natif francophone qui est face à un public comme lui, et il s'agit d'une langue étranger lorsque déjà l'enseignant a acquis la langue comme langue seconde et l'enseigne à un public non francophone.** » l'étudiant tente également de comparer la perception de la langue française en fonction du statut de l'enseignant (natif ou non natif). Cependant, la formulation est confuse et contient plusieurs erreurs grammaticales, ce qui nuit à la clarté de la comparaison.
- L'**illustration** est présente dans [ER1] dans les expressions « **On va dire donc la langue française que elle n'est pas étrangère lorsque l'enseignant est natif francophone qui est face à un public comme lui** », « **et il s'agit d'une langue étranger lorsque déjà l'enseignant a acquis la langue comme langue seconde et l'enseigne à un public non francophone** ». Ces deux parties montrent comment la perception d'une langue en tant que langue étrangère peut dépendre du statut

linguistique de l'enseignant et du public. Mais les erreurs rendent les exemples moins clairs.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Donc, la langue française n'est pas un repère de classification pour dire que elle est une langue étrangère car elle dépend de la relation qui existe entre l'individu et la langue et aussi la relation de l'enseignant a ces apprenant ».

- Le procédé de **synonyme** est moins dominant dans [ER2]. Les termes « support objectif de classification » [ES2] et « **repère de classification** » [ER2] sont utilisés de manière similaire, bien qu'ils ne soient pas des synonymes parfaits, ils servent à exprimer la même idée de critère pour la classification. De même, « type de relation » est remplacé par « **relation qui existe** ». Nous pouvons affirmer que le procédé de **paraphrase** est effectivement le plus dominant.
- Le procédé de **la nominalisation** est présent dans :

[ER1] « L'enseignement d'une langue peut avoir un statut et une classification selon l'enseignant et les apprenants. »

Etudiant 04 (M.A) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Effectivement, si le français est considéré comme étant une langue étrange, cela s'applique sur les personnes qui ne parle pas nativement. Cependant, ces personnes sont conscientes d'apprendre le français en tant que langue non étrangère, tel qu'on apprend l'anglais ou l'italien sans les considérer étranges. Concernant les enseignants de cette langue, dans le cas

où ils sont francophones natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais la leur a des personnes étrangères, et si eux aussi sont étranger, ils sont donc dans la même situation que leurs apprenants concernant cette langue »

- Nous avons remarqué que l'étudiant a apporté des modifications sur le plan lexical ou il a réduit [ES1] toute en gardant une équivalence sémantique, ceci à travers l'emploi de certaines expressions sémantiquement similaires.
- **La définition** de [ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » a été reformulée par l'étudiant [ER1] comme suit « **Effectivement, si le français est considéré comme étant une langue étrange, cela s'applique sur les personnes qui ne parle pas nativement** ». Cette transformation conserve l'essence de l'énoncé original tout en utilisant un vocabulaire et une syntaxe plus simples.
- Suite à la définition, [ES1] donne une **comparaison** pour bien **illustrer** son explication « Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère ». Ou l'étudiant a effectué des changements au niveau du lexique par l'utilisation des expressions ayant le même sens, dans [ER1] comme suit « **Cependant, ces personnes sont conscientes d'apprendre le français en tant que langue non étrangère, tel qu'on apprend l'anglais ou l'italien sans les considérer étranges** ». En somme, cette comparaison rend l'argumentation plus facile à comprendre et plus intéressante, tout en gardant l'idée principale. Elle aide à clarifier comment les apprenants perçoivent le français par rapport à d'autres langues, mettant en lumière les différences dans leur expérience d'apprentissage.
- De même, pour le procédé **d'illustration** de [ES1] « ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue » l'étudiant a remplacé cela par [ER1] « **ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais la leur a des personnes étrangères, et si eux aussi sont étranger, ils sont donc dans la même situation que leurs apprenants concernant cette langue** » cette illustration également rend le message plus clair tout en gardant l'idée originale. Elle met en avant les points communs entre l'expérience d'apprentissage des enseignants et celle de leurs élèves.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « On constate par cela que la langue française ne peut pas être objectivement classifiée comme étrangère, mais cela dépend plutôt de la relation que les apprenants ou les enseignants entretiennent avec elle ».

- Cette reformulation [ER2] simplifie l'énoncé source [ES2] tout en préservant l'idée que la notion de langue étrangère est influencée par le contexte et les relations des personnes qui interagissent avec la langue.
- Les transformations dans les énoncés reformulés [ER1], [ER2] sont majoritairement des exemples de **paraphrase** plutôt que des **synonymes**, car elles impliquent des reformulations qui conservent le sens tout en utilisant une terminologie différente. Cependant, on observe également des cas de synonymie dans certaines phrases, comme dans les exemples suivants :

[ES1] « ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] « ils sont donc dans la même **situation** que leurs **apprenants** concernant cette langue ».

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif »

[ER2] « **On constate par cela** que la langue française ne peut pas être objectivement classifiée »

- Le procédé de **nominalisation** est ignoré dans la reformulation de l'étudiant.

Etudiant 05 (AS. FZ) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent,

mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Effectivement, si le français est certainement une langue étrangère, c'est pour les uns qui la considèrent d'une façon innée. Mais ils sont conscients d'apprendre cette langue mais non pas comme étant une langue étrangère. C'est notre cas ici on apprend l'anglais ou l'italien mais pas comme des langues étrangères. Par rapport à ceux qui l'enseignent, s'ils sont des vrais français, le français n'est pas une langue étrangère pour eux, mais s'ils ne sont pas francophones, ils ont dans un cas pareil avec leurs élèves face à cette langue ».

- Nous avons remarqué que l'étudiant a mal reformulé le texte source en ajoutant des ambiguïtés et des erreurs grammaticales. Le manque de ponctuation correcte rend le texte encore plus difficile à comprendre, ce qui nuit à la clarté du message.
- Pour expliquer clairement les erreurs de reformulation de l'étudiant, qui affectent la clarté et le sens du texte original, il est important d'identifier les expressions mal reformulées. En premier lieu, examinons **la définition** donnée par l'étudiant dans [ER1] « **Effectivement, si le français est certainement une langue étrangère, c'est pour les uns qui la considèrent d'une façon innée** », Cette reformulation est censée remplacer la définition originale de [ES1], mais elle est moins précise et introduit une ambiguïté avec le terme « **d'une façon innée** ». En utilisant ce terme, l'étudiant suggère que la perception de la langue est naturelle ou instinctive, ce qui ne reflète pas l'idée originale. Cette confusion diminue la clarté et la compréhension du concept de langue étrangère tel qu'il est présenté dans [ES1]
- Le procédé **de comparaison** est présent dans [ER1] « **Mais ils sont conscients d'apprendre cette langue mais non pas comme étant une langue étrangère. C'est notre cas ici on apprend l'anglais ou l'italien mais pas comme des langues étrangères** ». Cette reformulation de l'étudiant est moins précise et ne clarifie pas aussi bien la nature de la comparaison. La distinction entre la perception du français et celle de l'anglais et de l'italien est moins détaillée, ce qui rend la comparaison moins claire.
- De même, pour **l'illustration** [ES1], l'étudiant dans [ER1] utilise une illustration moins précise : « **Par rapport à ceux qui l'enseignent, s'ils sont des vrais français, le français n'est pas une langue étrangère pour eux, mais s'ils ne sont pas francophones, ils ont dans un cas pareil avec leurs élèves face à cette langue**

Partie pratique

». Dans ce cas, l'étudiant tente d'utiliser une illustration similaire de [ES1] mais avec une formulation moins précise, les termes qu'ils ont employés peuvent créer des ambiguïtés, ce qui peut rendre l'illustration moins claire.

- L'étudiant a utilisé des **synonymes** dans sa reformulation dans :

[ES1] : « francophones natifs »

[ER1] : « **vrais français** » est moins précis, mais il vise à exprimer le même concept.

[ES1] : « dans le même cas que leurs élèves »

[ER1] : « **ont dans un cas pareil** avec leurs élèves »

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « A travers cela, il paraît que la langue française ne peut être le soutien objectif de classement d'étrangère, et qu'il ne peut lors se terminer que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent discutent a priori avec elle ».

- L'énoncé reformulé [ER2] présente plusieurs changements notables par rapport à [ES2]. Tout d'abord, il y a des tentatives de **synonymie** dans l'énoncé reformulé [ER2], mais certaines substitutions ne sont pas des synonymes parfaits et modifient légèrement le sens, tels que « **soutien objectif** » puisse être considéré comme un synonyme de « support objectif », le terme « classification » remplacé par « **classement** », Enfin, le verbe « entretenir » est remplacé par « **discuter** » dans [ER2]. Cela change la nature de la relation décrite, en passant d'une relation plus stable et continue à une interaction plus active et informelle, ce qui rend l'idée moins claire. Bien que des efforts aient été faits pour reformuler, ces changements rendent le message original moins compréhensible et moins précis.
- La construction grammaticale dans [ER2], avec « **il ne peut lors se terminer que** », est incorrecte et moins fluide comparée à la formulation de [ES2] : « il ne peut dès lors s'agir que ». Cette différence souligne une perte de clarté et de rigueur dans la reformulation.
- Le procédé de **nominalisation** n'est pas présent dans la reformulation de l'étudiant.

Etudiant 06 (M D) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Effectivement, le français est considéré comme une langue étrangère pour ceux qui l'apprennent de manière non native. Ils sont conscients qu'ils apprennent le français et non le français langue étrangère, comme nous apprenons l'anglais ou l'italien chez nous. Si les enseignants sont francophones natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur langue à des étrangers, si les enseignants sont étrangers, ils sont dans la même situation que leurs élèves vis-à-vis du français ».

- Nous avons observé que l'énoncé source [ES1] a subi des changements lexicaux dans la reformulation de l'étudiant, qui a simplifié et clarifié certaines idées, rendant ainsi sa version plus explicite et directe.
- L'étudiant dans sa reformulation [ER1] définit la notion de langue étrangère comme ceci : « **Effectivement, le français est considéré comme une langue étrangère pour ceux qui l'apprennent de manière non native** », ou il a donné une **définition** plus précise et accessible du concept de langue étrangère pour les apprenants non natifs.
- De plus, l'étudiant a reformulé la comparaison de [ES1] «Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère » en sa propre version : «**Ils sont conscients qu'ils apprennent le français et non le français langue étrangère, comme nous apprenons l'anglais ou l'italien chez nous** » [ER1]. Bien que la reformulation de l'étudiant soit simplifiée et directe, elle omet des détails importants, ce qui peut réduire la clarté du contraste entre les perceptions de la langue étrangère, tel que présenté dans [ES1].
- Bien que **l'illustration** soit présente dans [ER1], elle a subi des modifications lexicales par rapport à [ES1]. Dans [ES1], on lit : « Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur

Partie pratique

langue à des étrangers. » Cette formulation est reformulée dans [ER1] ainsi : « **Si les enseignants sont francophones natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur langue à des étrangers.** » dans ce cas, [ER1] simplifie l'illustration tout en préservant l'idée principale de [ES1].

- Le procédé de synonymie est bien présent dans :

[ES1] : « ... pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. »

[ER1] : « ... pour ceux qui **l'apprennent de manière** non native. »

[ES1] : « ... s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. »

[ER1] : « ... ils sont **dans la même situation** que leurs élèves vis-à-vis **du français**. »

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Cela montre que la langue française ne peut pas être objectivement classée comme étrangère, mais cela dépend la relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent avec elle ».

- La reformulation [ER2] résume correctement le message principal de l'énoncé source [ES2], mais elle le fait de manière plus concise, en supprimant certaines nuances et détails présents dans l'énoncé original. En termes de **synonymie**, [ER2] simplifie les concepts du texte original, comme en utilisant « **cela montre** » au lieu de [ES2] « On voit par-là que », ce qui rend l'expression plus accessible.
- Dans l'énoncé reformulé [ER1] [ER2] les idées sont exprimées directement à l'aide de verbes et d'adjectifs sans utiliser des formes **nominalisées** pour exprimer des concepts implicites.

Etudiant 07 (K M) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Effectivement, Jean Pierre Cuq a dit que le français est considéré comme une langue étrangère car les apprenants ne l'ont pas appris dès leur naissance. En effet les personnes qui apprennent le français savent qu'ils étudient le français et non pas une version étrangère de la langue comme on peut apprendre l'anglais l'italien, c'est une nuance importante à prendre en compte. Par ailleurs, les enseignants qu'ils l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, pour eux ils enseignent leur langue maternelle à des apprenants non francophones, mais si cette langue est étrangère pour eux alors ils sont dans le même cas que leurs apprenants ».

- [ER1] est globalement fidèle à [ES1] dans le sens où il conserve les concepts clés. En d'autres termes, nous avons remarqué dans cette partie d'analyse, que l'étudiant dans sa reformulation simplifie le texte original en rendant les concepts plus accessibles et moins abstraits. Cette simplification améliore la lisibilité et la compréhension, bien qu'elle puisse omettre certaines nuances présentes dans [ES1].
- [ES1] et [ER1] utilisent des formulations légèrement différentes pour définir le français comme langue étrangère. [ES1] exprime que « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » tandis que [ER1] en utilisant **le discours indirect**, précise que « **Effectivement, Jean Pierre Cuq a dit que le français est considéré comme une langue étrangère car les apprenants ne l'ont pas appris dès leur naissance** ». Dans ce cas [ES1] est plus nuancée, alors que [ER1] est plus directe en se basant sur l'opinion de Jean Pierre Cuq.
- Dans les deux énoncés le procédé de **comparaison** est traité de manière spécifique il révèle des différences notables dans la façon dont ils abordent le concept de langue étrangère. Dans [ES1], la comparaison est formulée de manière plus nuancée : « Ceux-

là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère ». En revanche, [ER1] exprime la comparaison de manière plus directe : « **Les personnes qui apprennent le français savent qu'ils étudient le français et non pas une version étrangère de la langue comme on peut apprendre l'anglais l'italien** ». Cette phrase simplifie la comparaison en affirmant que le français est appris comme une langue distincte, mais sans la nuance de l'apport culturel implicite dans [ES1]. Bien que ces phrases utilisent principalement le procédé de comparaison. Elles intègrent également des éléments d'illustration pour clarifier comment le français est perçu par les apprenants et les enseignants.

- Ensuite, le procédé **d'illustration** est clairement présent dans la reformulation de l'étudiant dans la phrase « **Par ailleurs, les enseignants qu'ils l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, pour eux ils enseignent leur langue maternelle à des apprenants non francophones, mais si cette langue est étrangère pour eux alors ils sont dans le même cas que leurs apprenants** » [ER1]. Cette reformulation simplifie l'illustration initiale tout en conservant l'idée principale de [ES1], qui explore les dynamiques entre l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.
- L'étudiant, dans sa reformulation, parvient à conserver les idées principales tout en utilisant des termes légèrement différents pour exprimer des concepts similaires. Pour ce faire, il a principalement recouru à des **paraphrases** et des **substitutions** plutôt qu'à des **synonymes**. Cependant, on peut observer un usage de la synonymie dans les phrases suivantes :

[ES1] « Dans le même cas que leurs élèves »

[ER1] « **Dans le même cas que leurs apprenants** ».

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Ainsi on peut dire que la langue française ne peut être objectivement classée comme étrangère mais cela dépend de la relation que les apprenants ou les enseignants entretiennent avec elle ».

Partie pratique

- Dans l'énoncé reformulé [ER2], l'étudiant simplifie et clarifie les idées exprimées dans l'énoncé source [ES2], par exemple il a évité la complexité de [ES2] « le type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle » en le reformulant en « **cela dépend de la relation que les apprenants ou les enseignants entretiennent avec elle** ». Cette simplification rend l'idée plus accessible tout en préservant le sens original.
- La **nominalisation** est négligée dans la reformulation de l'étudiant.

Etudiant 08 (M.E) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « En gros, si tu n'as pas grandi en parlant français, tu le considères comme une langue, mais ceux qu'ils l'apprennent savent qu'ils l'apprennent pas comme une langue étrangère, mais comme n'importe quelle autre langue l'anglais et l'italien. Pour ceux qu'ils l'enseignent, s'ils sont français, ils ne voient pas le français comme étranger, mais comme leur langue qu'ils enseignent à des étrangers, et si ce sont des étrangers qu'ils l'enseignent, ils sont dans la même situation que leurs élèves ».

- L'énoncé reformulé par l'étudiant [ER1] simplifie considérablement [ES1] et comporte plusieurs erreurs on voit aussi que le vocabulaire utilisé est moins précis et souvent informel.
- Dans [ES1] l'expression « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère,

comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère » a été reformulé dans [ER1] en tant que « **En gros, si tu n'as pas grandi en parlant français, tu le considères comme une langue, mais ceux qu'ils l'apprennent savent qu'ils l'apprennent pas comme une langue étrangère, mais comme n'importe quelle autre langue l'anglais et l'italien** ». Nous avons remarqué que cette expression reformulée [ER1] intègre plusieurs procédés simultanément. Elle utilise un **procédé conditionnel** dans la première partie pour établir une condition (« **si tu n'as pas grandi en parlant français** »). Elle intègre également un **procédé de définition** en expliquant comment le français est perçu en fonction du contexte d'apprentissage, même si cette définition est simplifiée indique que ceux qui apprennent le français ne le considèrent pas comme une langue étrangère, mais plutôt comme une langue à part entière.

- De plus, la phrase comporte un **procédé de comparaison** en mettant le français sur le même plan que d'autres langues comme l'anglais et l'italien pour **illustrer** une perception similaire. Cependant, la définition est moins précise et la comparaison est plus directe que dans l'énoncé source.
- Nous avons constaté que l'expression [ES1] « Ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. » qui a été reformulé en [ER1] ainsi « **Pour ceux qu'ils l'enseignent, s'ils sont français, ils ne voient pas le français comme étranger, mais comme leur langue qu'ils enseignent à des étrangers, et si ce sont des étrangers qu'ils l'enseignent, ils sont dans la même situation que leurs élèves** ». Dans cette reformulation l'étudiant Utilise plusieurs procédés pour exprimer les perceptions des enseignants. D'abord, le procédé dominant est **l'illustration**, car la phrase fournit des exemples concrets des différentes façons dont le français est perçu par les enseignants natifs et non-natifs. En parallèle, la phrase utilise également la **comparaison**, puis, la phrase intègre un **élément conditionnel** en présentant des situations hypothétiques, telles que « **s'ils sont français** » et « **si ce sont des étrangers qu'ils l'enseignent** », pour montrer comment les perceptions varient selon le statut des enseignants.
- De même l'étudiant a utilisé des paraphrases plutôt que des synonymes directs dans sa reformulation. Cependant, on peut observer un usage de la **synonymie** dans les phrases suivantes :

Partie pratique

[ES1] « ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] « **ils sont dans la même situation que leurs élèves** »

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Donc, on peut pas vraiment dire que le français est objectivement une langue étrangère ; ça dépend surtout de la relation des gens avec cette langue ».

- Dans l'énoncé reformulé [ER2], l'étudiant se concentre sur l'essentiel en simplifiant le texte et en adoptant une expression plus familière, ce qui permet d'apporter une clarification significative par rapport à l'énoncé source [ES2]. Par exemple, l'expression « On voit par-là que » [ES2] est remplacée par « **Donc** » dans [ER2]. Cette **substitution** remplace une formulation plus formelle par un mot plus direct, facilitant ainsi la transition vers la conclusion.
- **Nominalisation** est absente dans la reformulation de l'étudiant.

Etudiant 09 (O.L) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] « En fait, la langue française d'une idée générale c'est une langue qui considère comme une langue étrangère, pour ce qui pensent clairement. L'apprentissage de cette langue est principalement c'est d'apprendre le français d'une façon clair (grammaire, conjugaison, vocabulaire), comme on apprend ici les autres langues, comme la langue italienne, on apprend

juste le contexte scolaire, conjugaison Pour les profs qui apprends cette langue aux apprenants, s'ils sont conscients et qu'ils pensent d'une façon réel ils vont savoir que ce n'est pas leur langue, et que elle est aux autres, s'ils pensent comme ça leurs apprenants pensent exactement eux à propos de cette langue ».

- La reformulation de l'étudiant dans [ER1] est nettement plus accessible grâce à une simplification du langage et des concepts, mais elle présente plusieurs écarts par rapport à l'énoncé source [ES1], ainsi que des erreurs d'orthographe et de grammaire.
- Dans l'énoncé reformulé [ER1], on note une tentative de **définition** du concept de « langue étrangère ». L'expression original, « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère » [ES1] est reformulée en « **Enfaite, la langue française d'une idée générale c'est une langue qui considère comme une langue étrangère** » [ER1]. Cette reformulation vise à simplifier la définition mais introduit plusieurs erreurs : « Enfaite » devrait être « **En fait** », et la phrase est mal formulée, ce qui rend la définition moins précise et fidèle au sens de l'énoncé original.
- L'étudiant reformule l'expression suivante de [ES1] « Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère » en « **L'apprentissage de cette langue est principalement c'est d'apprendre le français d'une façon clair (grammaire, conjugaison, vocabulaire), comme on apprend ici les autres langues, comme la langue italienne, on apprend juste le contexte scolaire, conjugaison...** » [ER1]. On observe que dans cette reformulation, **la comparaison** est implicite ici, mettant en parallèle l'apprentissage du français avec celui d'autres langues étrangères comme l'italien, suggérant que les méthodes d'apprentissage sont similaires. **L'illustration** est aussi présente dans la reformulation, où l'apprentissage du français est décrit en termes de pratiques spécifiques comme la grammaire, conjugaison et le vocabulaire, de manière comparable à l'apprentissage d'autres langues.
- De même, que l'étudiant reformule l'expression [ES1] « Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue » reformulée en « **Pour les profs qui apprends**

cette langue aux apprenants, s'ils sont conscients et qu'ils pensent d'une façon réal ils vont savoir que ce n'est pas leur langue, et que elle est aux autres, s'ils pensent comme ça leurs apprenants pensent exactement eux à propos de cette langue ». Il est évident que la reformulation passe d'une **comparaison** explicite à une comparaison implicite. Alors que l'énoncé source distingue clairement entre les perceptions des enseignants natifs et non-natifs, le reformulé suggère que les perceptions des enseignants non-natifs et des élèves sont similaires, sans faire de distinction directe avec les natifs. **L'illustration** dans l'énoncé source est explicite, montrant les différences perçues, tandis que l'énoncé reformulé propose une illustration plus générale de la similarité de perception entre les enseignants non-natifs et leurs élèves. Par ailleurs, la reformulation contient des erreurs d'orthographe et de formulation, telles que « apprends » au lieu de « **apprennent** », « réel » au lieu de « **réelle** », et « que elle » au lieu de « **qu'elle** », ce qui nuit à la clarté et à la précision du texte.

- Le procédé de **nominalisation** est présent dans l'énoncé reformulé [ER1] « **L'apprentissage** de cette langue est principalement c'est d'apprendre le français d'une façon claire (grammaire, conjugaison, vocabulaire) ... ». Ici le terme « **apprentissage** » est le principal exemple de nominalisation.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Alors la langue française c'est juste une langue à apprendre d'une méthode clair entre le prof et l'élève ».

- L'énoncé reformulé [ER2] modifie et simplifie de manière significative l'énoncé source [ES2]. Dans l'énoncé source, la phrase « La langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère » a été simplifiée par l'étudiant en disant que la langue est « **juste une langue à apprendre** », éliminant la notion de classification et réduisant le concept à quelque chose de plus accessible.
- L'énoncé source [ES2] poursuit avec « il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle », soulignant la complexité des relations entre les apprenants et les enseignants. En contraste, le reformulé [ER2] **illustre** cette relation de manière plus concrète avec « **d'une méthode claire entre le prof et l'élève** », offrant un exemple pratique de l'interaction pédagogique.

- Dans la reformulation de l'étudiant, la technique prédominante est la **paraphrase** car elle reformule les idées de texte original en utilisant une structure et un vocabulaire modifiés, plutôt que de simplement substituer des **synonymes** directs.

Etudiant 10 (K.TH) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Si le français n'est pas votre langue maternelle, vous pouvez l'apprendre et la maîtriser de manière différente. Ces personnes sont conscientes qu'elles apprennent le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend notre langue maternelle. En ce qui concerne les enseignants, s'ils sont francophones natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais plutôt leur langue aux étrangers et s'ils sont étrangers eux-mêmes, ils se trouvent dans la même situation que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

- On peut dire que nous avons remarqué que la reformulation de l'étudiant simplifie le lexique par rapport à l'original, ce qui rend le texte plus accessible mais entraîne une perte de certaines nuances spécifiques.
- L'étudiant a réduit **la définition** de [ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native » en la reformulant avec sa propre version ainsi [ER1] « **Si le français n'est pas votre langue maternelle, vous pouvez l'apprendre et la maîtriser de manière différente** ». Dans ce cas, l'étudiant a modifié la structure de la phrase par rapport à l'énoncé source il adopté une structure plus concise, se concentrant sur une explication générale, cette simplification modifie la structure en la rendant plus directe, mais elle réduit la richesse des détails présents dans la définition originale.
- L'énoncé reformulé [ER1] conserve et simplifie les procédés de comparaison et d'illustration présents dans l'énoncé source [ES1]. En ce qui concerne la comparaison de la perception de la langue, l'énoncé source [ES1] utilise la phrase « ceux qui se

l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien » En revanche, l'étudiant dans [ER1] simplifie cette **comparaison** avec la phrase « **Ces personnes sont conscientes qu'elles apprennent le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend notre langue maternelle** ». Cela rend l'idée plus accessible en comparant directement l'apprentissage du français à celui de la langue maternelle, évitant ainsi la mention d'autres langues.

- De même, pour illustrer les rôles des enseignants, l'énoncé source [ES1] déclare « s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers ». L'énoncé reformulé [ER1] reprend cette **illustration** en affirmant « **En ce qui concerne les enseignants, s'ils sont francophones natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais plutôt leur langue aux étrangers** ». Ainsi, l'étudiant préserve les comparaisons et les illustrations tout en rendant les idées plus directes et faciles à comprendre.
- L'étudiant a principalement utilisé des **paraphrases** ou des substitutions contextuelles dans sa reformulation dans [ER1], recourant à un seul **synonyme** direct. Ce synonyme direct se trouve dans les phrases suivantes :

[ES1] « ...ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. »

[ER1] : « ...ils se trouvent dans la même situation que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Cela montre que la langue française ne peut pas être objectivement classifié comme étrangère. Il s'agit plutôt de type de relation préalable que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent ont avec elle ».

- L'énoncé reformulé [ER2] simplifie l'énoncé source [ES2] en utilisant un langage plus direct et accessible. Dans cette reformulation, l'étudiant modifie l'expression « il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle » [ES2] en « **Il s'agit plutôt du type de relation préalable que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent ont avec elle** », ce qui permet de conserver le sens tout en simplifiant l'expression. De plus, la reformulation du début

de la phrase, où « On voit par-là que » devient « **Cela montre que** », contribue également à améliorer la clarté.

- Dans cette reformulation, l'étudiant néglige l'utilisation de **la nominalisation**.

Etudiant 11 (O.C) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « En effet, si la langue française est d'une manière obligatoire une langue étrangère pour les natifs. Mais, pour ceux qu'il veut apprendre le français, elle n'est pas une langue étrangère comme l'anglais et l'italien quand on les apprend chez nous, donc ne sont pas des langues étrangères. Quant le français est enseigné par des francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, c'est leur langue à des étrangers. Si les enseignants sont étrangers donc sont en même situation que leurs apprenants en cette langue ».

- D'abord, nous avons constaté que la reformulation [ER1] diffère du texte source [ES1] en ce qui concerne la précision sémantique, la grammaticalité et la clarté. Le sens initial est altéré, des erreurs grammaticales sont introduites et un lexique et une syntaxe modifiés altèrent la compréhension du message.
- Par la suite, le procédé de définition est présent dans [ER1], mais l'étudiant propose une définition moins précise et confuse. Par exemple, l'auteur dans [ES1] explique « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native », l'étudiant l'explique ainsi en reformulant « **En effet, si la langue française est d'une manière obligatoire une langue étrangère pour les natifs.** » ce qui fait que cette formulation est incorrecte et ambiguë, suggérant à tort que le français est obligatoirement une langue étrangère pour les natifs, ce qui ne correspond pas au sens du texte original.
- De plus, dans l'énoncé reformulé [ER1], les procédés de comparaison et d'illustration sont présents mais de manière moins précise que dans l'énoncé source [ES1]. Pour la

comparaison, le texte reformulé tente de comparer le statut du français à celui de l'anglais et de l'italien, comme le montre la phrase (ER1) « ...**elle n'est pas une langue étrangère comme l'anglais et l'italien quand on les apprend chez nous, donc ne sont pas des langues étrangères.** » Cependant, cette comparaison est confuse et mal formulée, ce qui rend difficile la compréhension du contraste que le texte source qui expose clairement [ES1] « ...comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. » Cette comparaison précise du texte source clarifie que le français, pour les non-natifs, est perçu comme une langue étrangère de manière évidente, tandis que l'anglais et l'italien ne le sont pas dans le même contexte.

- En ce qui concerne l'**illustration** [ER1] elle tente de mettre en évidence le rôle des enseignants natifs avec la phrase « **Quant le français est enseigné par des francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, c'est leur langue à des étrangers** » Cette tentative d'illustration est maladroite et grammaticalement incorrecte, ce qui nuit à sa clarté. En comparaison, l'énoncé source utilise une illustration plus claire : « Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers. » Cette formulation illustre efficacement comment les enseignants natifs transmettent leur langue maternelle aux étrangers, fournissant un exemple concret du concept.

- Pour l'utilisation des **synonymes** dans les deux énoncés nous avons trouvé :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère... »

[ER1] « En effet, si la langue française est d'une manière obligatoire une langue étrangère... »

[ES1] « ...s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. »

[ER1] « Si les enseignants sont étrangers donc sont en même situation que leurs apprenants en cette langue. »

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « On voit par-là que la langue française ne peut pas être dans la classification étrangère du support objectif, et qu'il ne peut pas agir que le français a une relation avec ceux qui l'apprennent ou l'enseignent a priori avec la langue ».

- En examinant ce deuxième énoncé reformulé [ER2] de l'étudiant, nous avons constaté que la reformulation présente un manque de précision et de cohérence aussi, ce qui perturbe la compréhension du message initial concernant la nature subjective de la relation avec la langue française.
- Dans la phrase [ER2] « **Classification étrangère du support objectif** », bien que le terme « classification » soit une **nominalisation**, son utilisation est maladroite et ne clarifie pas les idées. L'étudiant a échoué à maintenir la clarté, ce qui rend l'utilisation de la nominalisation moins efficace.

Etudiant 12 (K.R) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « En effet, si le français est une langue étrangère pour ce qui ne la parle pas nativement, il est important de reconnaître que les apprenants conscient de leurs apprentissage du français, ne la considère pas comme une langue étrangère mais comme une langue qu'il s'appropries de même, les enseignants de cette langue ne la considère pas comme une langue étrangère, mais plutôt leurs langue qu'il enseignent à des étrangers. Et pour les enseignants étrangers se trouve dans la même situation que leurs élèves ».

Partie pratique

- L'étudiant dans sa reformulation [ER1] rencontre des difficultés de structure, des erreurs grammaticales et syntaxiques. Les phrases sont fréquemment longues et mal structurées, ce qui entraîne une moins grande fluidité et une difficulté à suivre le texte.
- Dans l'énoncé reformulé [ER1], plusieurs procédés linguistiques sont utilisés. Le **procédé de définition** est présent dans la phrase « **En effet, si le français est une langue étrangère pour ce qui ne la parle pas nativement, il est important de reconnaître que les apprenants conscients de leur apprentissage du français ne la considèrent pas comme une langue étrangère mais comme une langue qu'ils s'approprient...** », où l'étudiant explique comment les apprenants perçoivent le français différemment d'une langue étrangère traditionnelle.
- Le **procédé de comparaison** est observé dans la même phrase, comparant la perception du français comme langue étrangère avec celle de langue à s'approprier.
- Le **procédé d'illustration** est illustré par la phrase « **...les enseignants de cette langue ne la considèrent pas comme une langue étrangère, mais plutôt comme leur langue qu'ils enseignent à des étrangers...** », montrant comment les enseignants francophones natifs perçoivent le français.
- Par rapport au procédé de **synonymie**, La plupart des termes utilisés par l'étudiant sont principalement des **paraphrases** qui expriment les idées de manière différente plutôt que d'utiliser des **synonymes** directs. On peut distinguer :

[ES1] : « s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] : « les enseignants étrangers se trouvent dans la même situation que leurs élèves »

- Enfin, le **procédé de nominalisation** est présent dans la phrase « **...les apprenants conscients de leur apprentissage du français...** », où le terme « **apprentissage** » est une nominalisation du verbe « apprendre », transformant l'action en un concept.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « On constate que la classification du français comme langue étrangère dépend de la relation de la langue avec les individus plutôt que de la langue elle-même ».

- On voit par-là, que l'énoncé reformulé [ER2] offre une reformulation précise de l'idée centrale de l'énoncé source [ES2], montrant que l'étudiant a clarifié le message original. En simplifiant le langage et en supprimant les détails techniques, l'étudiant rend le concept plus accessible, en soulignant que la classification du français comme langue étrangère dépend de la perspective personnelle des individus plutôt que de caractéristiques objectives de la langue elle-même.

Etudiant 13 (O.H) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ER1] « Pour une part, le français est langue étrangère sans aucun doute, et cette définition c'est pour ceux qui la voit d'autre façon et pas d'une façon langue maternelle, en revanche cela c'est la capacité d'apprendre le français et pas le français langue étrangère, par exemple chez nous on apprend l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère contrairement au profs, s'ils sont d'origine des francophones donc c'est leur langue qu'ils enseignent à des étrangers et s'ils sont des étrangers donc ils sont dans la même environnement que les apprenants qui veut dire la même langues ». Bien que l'étudiant utilise des comparaisons et des illustrations, leur efficacité est limitée par une formulation et une structure moins claire, ce qui peut rendre le texte plus difficile à comprendre.

- L'énoncé reformulé [ER1] tente de retranscrire le message de l'énoncé source en utilisant une formulation plus simple, mais cela introduit plusieurs problèmes. Tandis que l'énoncé source [ES1] distingue clairement entre les perceptions du français comme langue étrangère selon qu'on l'apprend ou qu'on l'enseigne, l'énoncé reformulé [ER1] présente des incohérences et des ambiguïtés.
- Dans l'énoncé reformulé [ER1], le procédé de **définition** est effectivement utilisé, mais de manière limitée et pas toujours avec précision. Le procédé de définition se présente ainsi dans la reformulation de l'étudiant : « **Pour une part, le français est langue**

étrangère sans aucun doute, et cette définition c'est pour ceux qui la voient d'une autre façon et pas d'une façon langue maternelle ». Dans cette situation, l'apprenant essaie de définir la notion de « langue étrangère » en se basant sur l'expérience d'apprentissage et la perspective de l'apprenant par rapport à la langue maternelle. Cependant, la formulation de cette définition est moins claire en raison de problèmes grammaticaux et de formulation.

- Dans l'énoncé reformulé (ER1), les procédés **d'illustration** et de **comparaison** sont présents et interagissent pour clarifier la perception du français comme langue étrangère. La première phrase illustre la perception du français en la comparant à d'autres langues : « **...par exemple chez nous on apprend l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère...** ». Ici, le procédé d'illustration montre que le français est perçu comme une langue étrangère contrairement à l'anglais et à l'italien, tout en impliquant une comparaison entre ces perceptions. Une autre expression du texte reformulé emploie également ces procédés : « **...quant aux profs, s'ils sont d'origine des francophones donc c'est leur langue qu'ils enseignent à des étrangers et s'ils sont des étrangers donc ils sont dans la même environnement que les apprenants qui veut dire la même langues...** ». Ici, le procédé d'illustration explique que les enseignants natifs enseignent leur langue aux étrangers, tandis que les enseignants non natifs et leurs élèves perçoivent le français comme une langue étrangère, tout en comparant les perceptions des enseignants natifs et non natifs.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « On observe par-là que la langue française est classé comme un support objectif étrangères, et que seulement ce qu'ils apprennent ou l'enseignent qui peutant savoir les relations entre les langues ».

- Nous remarquons que l'apprenant dans [ER2] tente de préserver le sens général de l'énoncé source [ES2], mais il échoue à maintenir la précision et la clarté de l'original. Le texte source exprime que la langue française ne peut être classifiée comme langue étrangère de manière objective sans considérer les relations subjectives des apprenants et des enseignants. En revanche, [ER2] introduit des erreurs grammaticales et des

formulations confuses, telles que « **classé comme un support objectif étrangères** » et « **seulement ce qu'ils apprennent ou l'enseignant qui peut savoir les relations entre les langues** », ce qui obscurcit le sens original. Ainsi, bien que l'intention de l'étudiant de conserver le sens soit présente, la reformulation ne parvient pas à rendre le message de manière précise et compréhensible.

- Par la suite, l'étudiant dans sa reformulation utilise de **la synonymie** dans les phrases suivantes :

[ES1] « ... se l'approprient autrement que de façon native. »

[ER1] « ... pour ceux qui la voient d'une autre façon et pas d'une façon langue **maternelle**. »

[ES1] « Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, ... »

[ER1] « **en revanche** cela c'est la capacité d'apprendre le français, ... »

[ES1] « Quant à ceux qui l'enseignent... »

[ER1] « ... les profs qui **apprennent** cette langue aux apprenants... »

[ES1] « ... ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue... »

[ER1] « ... dans le même environnement que **les apprenants**... »

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, ... »

[ER2] « **On observe par-là** que la langue française est classée comme un support objectif étrangères, ... »

- Pour le procédé de **nominalisation** se trouve uniquement dans la phrase « **la capacité d'apprendre le français** » : Ici, « capacité » est une nominalisation du verbe « être capable ».

Etudiant 14 (T.M) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue »

[ER1] « L'étrangeté du français dépend de la façon qu'on la prenne, soit originale ou secondaire, comme chez nous, nous apprenons l'anglais et l'allemand comme des langues secondaires et non nos propres langues. Par exemple les enseignants si ils enseignent leur langue native, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils apprennent aux élèves, par contre si ce n'était pas le cas, ils seraient dans la même situation que leurs apprenants »

- Dans ce cas, bien que l'énoncé reformulé [ER1] capte le sens général d'énoncé source [ES1], l'étudiant a négligé certaines nuances essentielles dans sa reformulation, ce qui pourrait conduire à une compréhension moins précise des distinctions présentes dans le texte original.
- En outre, il est possible de distinguer le processus de définition dans la reformulation de l'étudiant, comme le souligne [ER1] « **L'étrangeté du français dépend de la façon qu'on la prenne, soit originale ou secondaire, comme chez nous, nous apprenons l'anglais et l'allemand comme des langues secondaires et non nos propres langues.** ». Cette **définition** est moins précise et détaillée que celle de l'énoncé source [ES1], simplifiant les concepts et diminuant la clarté des distinctions entre les rôles des apprenants et des enseignants. En même temps, **la comparaison** incluse dans la même phrase, qui met en relation la perception du français avec celle des langues secondaires, contextualise le concept mais diminue également la précision en omettant certaines nuances importantes de l'énoncé source.
- Par la suite, le procédé **d'illustration** se trouve dans la phrase suivante de la reformulation de l'étudiant : « **Par exemple les enseignants si ils enseignent leur langue native, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils apprennent aux élèves, par contre si ce n'était pas le cas, ils seraient dans la même situation**

que leurs apprenants. » Cette illustration rend le concept plus compréhensible en soulignant la différence entre les enseignants natifs et non natifs. Toutefois, cette explication est moins précise que celle de l'énoncé source, car elle ne capture pas toutes les subtilités des rôles des apprenants et des enseignants.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Ainsi que la classification du français dépend du type de relation préalable que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent avec elle ».

- En comparaison avec l'énoncé source [ES2], l'énoncé reformulé [ER2] montre que l'étudiant a opté pour une syntaxe et un vocabulaire simplifié. La phrase est plus courte et plus facile à comprendre, mais elle perd en précision. Le vocabulaire simplifié ne reflète pas les nuances importantes du texte original, ce qui réduit la profondeur de l'explication sur la relation entre la langue française et sa classification.
- Par la suite, le procédé de **nominalisation** est apparu dans la reformulation de l'étudiant dans les phrases suivante :

[ER1] « **L'étrangeté du français dépend de la façon qu'on la prenne** »

[ER2] « **la classification du français dépend du type de relation préalable** »

- L'étudiant également utilise **la synonymie** dans sa reformulation dans les termes suivants :

[ES1] « Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers ».

[ER1] « Par exemple les enseignants s'ils enseignent **leur langue native**, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils apprennent aux élèves ».

- Bien que la reformulation de l'étudiant présente des idées similaires à celles du texte original, il n'y a pas de **synonymes** directs évidents. L'étudiant a plutôt utilisé des **paraphrases** pour exprimer les concepts de manière différente tout en préservant le sens général.

Etudiant 15 (A.A) :

[ES1] « En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue ».

[ES1] « Effectivement, pour ceux qui acquièrent le français sans être des locuteurs natifs, il est évident que cette langue est considérée comme étrangère. Cependant, ils sont conscients d'apprendre le français en tant que langue étrangère, comme tous nous apprenons l'anglais ou l'italien chez nous, sans les considères comme des langues étrangères. En ceux qui concerne ceux qui enseignent le français, s'ils sont des locuteurs natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur propre langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans la même situation que leurs élèves par rapport à cette langue ».

- Dans cette reformulation de [ER1] par l'étudiant, on constate que les phrases issues de [ES1] sont rendues plus simples et accessibles. Cependant, cette simplification entraîne une perte de précision et de détails. Les structures syntaxiques sont simplifiées, le vocabulaire devient moins technique, ainsi des erreurs de grammaire apparaissent, ce qui nuit à la clarté et à la richesse du texte original.
- Dans cet énoncé reformulé [ER1], nous avons constaté les résultats suivants :
- **La définition contextuelle** est maintenue dans la phrase de l'étudiant : « **Effectivement, pour ceux qui acquièrent le français sans être des locuteurs natifs, il est évident que cette langue est considérée comme étrangère.** » Cette définition, bien que plus explicite, reste fidèle à celle du texte source [ES1] en clarifiant que le français est perçu comme une langue étrangère pour les apprenants non natifs.
- Ensuite, **la comparaison** est illustrée par : « **Cependant, ils sont conscients d'apprendre le français en tant que langue étrangère, comme tous nous apprenons l'anglais ou l'italien chez nous, sans les considérer comme des langues étrangères.** » Cette phrase compare la perception du français à celle de l'anglais et de l'italien, montrant ainsi comment la langue est perçue différemment selon l'origine de l'apprenant. Bien que cette comparaison soit conservée, elle est légèrement simplifiée

pour une meilleure compréhension, ce qui entraîne une perte de précision par rapport au texte source.

- Enfin, l'expression : « **En ce qui concerne ceux qui enseignent le français, s'ils sont des locuteurs natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur propre langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans la même situation que leurs élèves par rapport à cette langue** » illustre comment la perception du français comme langue étrangère varie en fonction du statut de l'enseignant. Bien que ce **procédé d'illustration** soit conservé, il est exprimé de manière moins détaillée, se concentrant sur la distinction entre enseignants natifs et non natifs sans les nuances du texte original.

[ES2] « On voit par-là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle ».

[ER2] « Il est donc clair que, langue français ne peut pas être objectivement qualifiée de langue étrangère, mais la classification dépend plutôt de la relation préalable de ceux qui l'utilisent ».

- La reformulation [ER2] simplifie le texte source [ES2] en déclarant que « **langue français ne peut pas être objectivement qualifiée de langue étrangère, mais la classification dépend plutôt de la relation préalable de ceux qui l'utilisent** ». Ainsi, l'étudiant conserve l'idée essentielle que la langue est classifiée comme étrangère en fonction de la relation des individus avec elle, mais elle présente des erreurs, comme l'oubli de l'article défini devant « langue française » et une formulation légèrement simplifiée qui perd certaines nuances du texte original.
- Pour récapituler, le texte reformulé n'utilise pas le procédé **de nominalisation**.
- Par rapport au procédé de synonymie a été utilisé pas l'étudiant dans plusieurs reprises comme :

[ES1] « quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs »

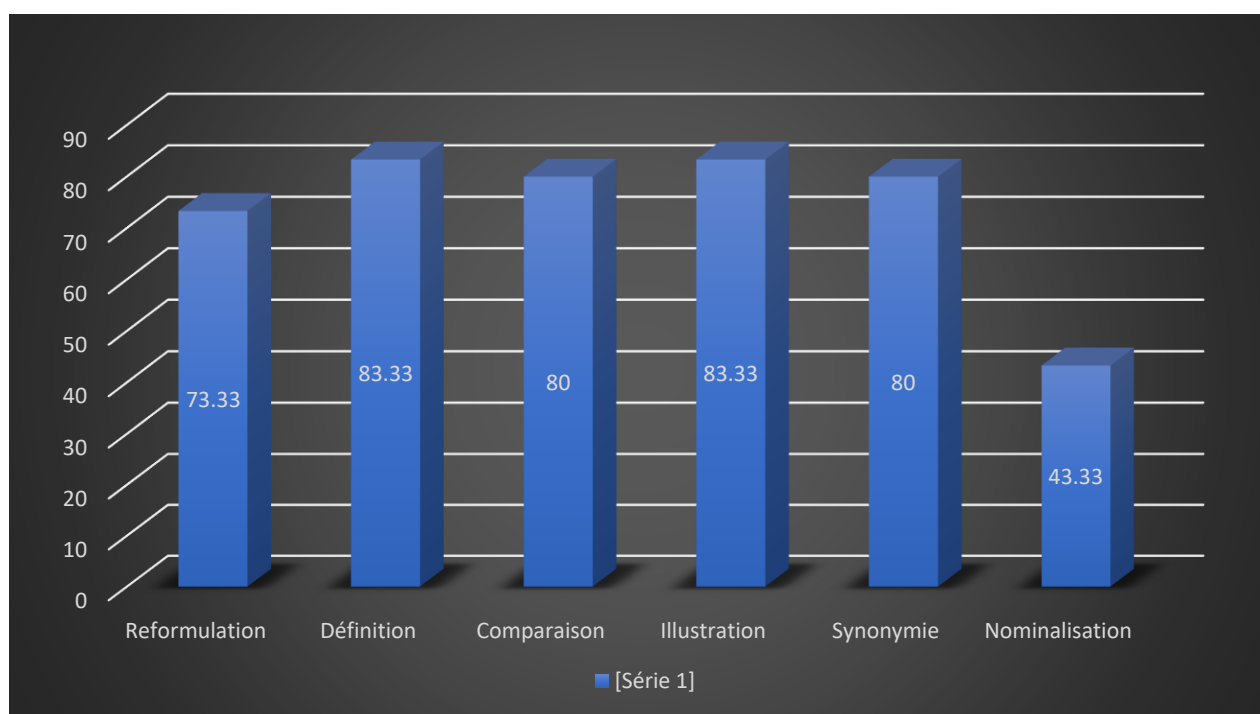
[ER1] « **en ce qui concerne** ceux qui enseignent le français, s'ils sont des **locuteurs natifs** »

[ES2] « la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère »

[ER2] « la langue française ne peut pas être **objectivement qualifiée** de langue étrangère »

6. Synthèse des données :

Nous résumons les résultats d'analyse par le graphique suivant :



7. Commentaire :

L'analyse des résultats obtenus à partir de graphique montre que les étudiants de Master 01 didactique des langues étrangères du département de français de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou ont des compétences variées dans la reformulation et les procédés linguistiques explicatifs.

Nous avons résulté que les étudiants obtiennent un score de 73,33 % en reformulation, ce qui indique une maîtrise assez bonne, mais aussi des opportunités d'amélioration en termes de précision et de fluidité. Ils réussissent particulièrement bien dans les domaines de la définition et de l'illustration, avec des scores de 83,33 % dans chacun de ces aspects. Cela montre qu'ils comprennent bien les concepts et sont capables de fournir des exemples pertinents pour soutenir leurs arguments.

Partie pratique

En comparaison et en synonymie, les étudiants affichent un score de 80 %, ce qui indique qu'ils peuvent établir des parallèles efficaces et utiliser des synonymes appropriés. Cependant, le score de 43,33 % en nominalisation révèle une difficulté notable dans la transformation des verbes et des adjectifs en noms, un domaine crucial qui nécessite une attention particulière pour améliorer leur performance.

L'analyse approfondie des écrits des étudiants met également en lumière plusieurs difficultés dans d'autres domaines linguistiques. Sémantiquement, les productions manquent souvent de pertinence et de cohérence, suggérant une difficulté à maintenir une logique claire dans leurs écrits. Morpho syntaxiquement, des erreurs récurrentes sont observées, notamment dans les accords de genre et de nombre, ainsi que dans le choix des prépositions et la conjugaison des verbes.

En ce qui concerne l'orthographe, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés notables, notamment dans l'écriture correcte des mots courants. L'incohérence syntaxique et un vocabulaire limité sont aussi des aspects préoccupants, car les étudiants utilisent souvent des termes de registre courant, ce qui réduit la richesse et la précision de leurs écrits.

Nous concluons que, malgré une bonne compréhension du sujet et des compétences notables en reformulation, les étudiants éprouvent des difficultés majeures à exprimer leurs idées de manière claire et efficace à l'écrit. Ces difficultés soulignent des lacunes importantes en morphosyntaxe, en sémantique et en orthographe. Pour améliorer la qualité de leurs productions écrites, il est crucial qu'ils travaillent sur ces aspects spécifiques afin de mieux organiser et clarifier leurs idées.

8. Solutions proposées :

Nous visons, à travers ces solutions proposées, à optimiser les compétences en reformulation et à améliorer la qualité de l'écriture des apprenants :

➤ **La lecture :**

Il est important de rappeler que la pratique de la lecture améliore considérablement les compétences en écriture. En effet, à travers la lecture, les étudiants enrichissent leur vocabulaire et découvrent des structures de phrases variées, ce qui leur permet de mieux s'exprimer à l'écrit. Il est crucial que les enseignants encouragent leurs étudiants à lire et leur expliquent qu'ils peuvent commencer par des textes qu'ils apprécient dans leur langue maternelle, tels que des romans, des contes ou des articles d'actualité. Cette approche rendra la lecture plus agréable et motivante pour les étudiants.

➤ **L'habitude de veiller sur le bon fondement de la langue et sa correction :**

La plupart des étudiants trouvent souvent les règles d'écriture, telles que l'organisation des textes, ennuyeuses et peu engageantes. Pourtant, il est essentiel de comprendre que ces règles ne sont pas des contraintes imposées, mais des outils conçus pour améliorer la qualité de l'écriture. Il est donc crucial que les étudiants prennent l'habitude de valoriser et de suivre ces règles dans leurs productions écrites. En intégrant ces principes de manière systématique, les étudiants pourront améliorer considérablement leurs compétences rédactionnelles.

➤ **Penser en langue française (langue d'écriture) :**

Quand les étudiants rédigent en langue étrangère, ils ont généralement tendance à écrire en tête les phrases en langue maternelle, ensuite faire la traduction en français sur le papier, le résultat : des textes qui ne sont pas satisfaisants. Pour éviter cela, il faut que l'étudiant apprenne à utiliser des phrases modèles pour ne pas tomber dans le non-respect de la structure des phrases en langue étrangère, par exemple : apprendre à retenir les formules de salutation en français.

➤ **La planification du texte :**

En effet, il est crucial de créer un schéma, notamment pour les textes argumentatifs, afin d'éviter les ambiguïtés, telles que les répétitions ou les arguments non pertinents. Il est préférable de se concentrer sur l'élaboration d'un plan détaillé avant de commencer la rédaction, plutôt que de rédiger directement sans préparation, surtout lors d'un examen. Un plan bien structuré facilitera une rédaction claire et cohérente.

➤ **La révision et la bonne gestion du temps :**

Dans les examens, les étudiants sont censés organiser leur temps pour pouvoir en consacrer une partie à la fin pour réviser leurs textes. Cette stratégie les aide à éviter toute sortes d'erreurs notamment celles d'inattention.

➤ **L'utilisation du dictionnaire :**

L'utilisation du dictionnaire est un outil crucial dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), car il permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants et d'apprendre des structures grammaticales. Il joue un rôle essentiel dans la consolidation des connaissances et la préparation à la production écrite. Cependant, il est souvent constaté que les apprenants ne sont pas habitués à utiliser régulièrement un dictionnaire de français.

➤ **Le travail de groupe :**

Aussi, il est très utile d'accomplir des tâches d'écriture en groupe, cela travaille la compétence scripturale de différentes dimensions. Au sein des groupes les étudiants ont la possibilité d'échanger des idées, de se corriger, de s'entraider, de cette façon ils enrichissent leurs connaissances en matière de l'écrit. A la fin du travail, ils peuvent sélectionner la meilleure production écrite et la considérer comme un exemple à suivre.

➤ **Développer des formations sur les stratégies de reformulation :**

Il est essentiel que les enseignants reçoivent une formation approfondie sur les meilleures pratiques en matière de reformulation. Ces formations doivent couvrir des techniques spécifiques telles que la simplification des phrases, l'amélioration de la clarté et la cohérence

textuelle. En acquérant ces compétences, les enseignants seront mieux préparés pour guider les étudiants dans l'application efficace de ces techniques dans leurs écrits.

➤ **Organiser des ateliers de reformulation :**

Mettre en place des ateliers pratiques permet aux étudiants de travailler directement sur des exercices de reformulation dans un cadre structuré. Ces ateliers devraient inclure des activités telles que la réécriture de textes, des exercices de transformation de phrases et des jeux de rôle pour appliquer les techniques de reformulation.

➤ **Identifier les défis en reformulation :**

Une analyse approfondie des difficultés rencontrées par les étudiants dans les activités de reformulation est nécessaire. Cette analyse peut inclure des enquêtes, des évaluations des productions écrites et des discussions en classe pour identifier les problèmes spécifiques, tels que les erreurs récurrentes ou les difficultés conceptuelles. Ces informations permettront de cibler les domaines nécessitant une attention particulière et d'ajuster les stratégies pédagogiques en conséquence.

➤ **Introduire des outils pédagogiques innovants :**

L'intégration de nouveaux outils pédagogiques, tels que des logiciels de traitement de texte avec des fonctionnalités de reformulation, des applications de vocabulaire et des plateformes d'apprentissage en ligne, peut considérablement faciliter le processus d'apprentissage. Ces outils offrent des exercices interactifs, des suggestions automatiques de reformulation et des ressources supplémentaires pour enrichir le vocabulaire et améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants.

➤ **Concevoir des exercices de compréhension des textes :**

Des exercices ciblés sur l'analyse et la compréhension des textes sources sont essentiels pour améliorer la reformulation. Ces exercices devraient inclure des activités telles que l'analyse de textes complexes, la discussion de leur structure et le résumé de leurs idées principales. En renforçant leur compréhension des textes, les étudiants seront mieux préparés à reformuler les informations de manière précise et cohérente.

Conclusion partielle :

À travers ce deuxième chapitre, nous avons examiné les reformulations réalisées par les étudiants du master 01 DLE de département de français durant leur examen de premier semestre. L'objectif était d'identifier les difficultés rencontrées, de déterminer l'importance accordée à la reformulation, ainsi que les moyens linguistiques employés.

Enfin, nous avons proposé plusieurs solutions pour optimiser les compétences en reformulation des apprenants et améliorer la qualité de leur écriture. Ces recommandations visent à remédier aux lacunes identifiées, afin d'améliorer leurs productions écrites et de maîtriser le processus de reformulation

Conclusion générale

Conclusion Générale

En conclusion, cette étude a mis en évidence l'importance de la maîtrise des compétences de reformulation dans le cadre de l'enseignement universitaire, et plus particulièrement pour les étudiants du Master 01 DLE de département de français de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, durant l'année 2023/2024. La reformulation, en tant que procédé explicatif, joue un rôle crucial dans la clarté et la précision des productions écrites, et son enseignement et sa pratique sont essentiels pour préparer les étudiants à des défis académiques plus complexes.

L'analyse empirique des productions écrites des étudiants a confirmé nos hypothèses principales. D'une part, nous avons observé que la formation spécifique sur les techniques de reformulation et les compétences linguistiques essentielles contribue significativement à l'amélioration de la clarté et de la cohérence des écrits. Les étudiants montrent une bonne compréhension des techniques de reformulation, avec des résultats particulièrement positifs dans les domaines de la définition et de l'illustration. Toutefois, certains aspects, notamment la nominalisation, posent encore des difficultés, ce qui souligne la nécessité de renforcer ces compétences spécifiques.

D'autre part, l'intégration des techniques de reformulation et des procédés explicatifs dans l'enseignement a montré un impact bénéfique sur la qualité des productions écrites. Cependant, les défis rencontrés, tels que les erreurs grammaticales, sémantiques et orthographiques, révèlent des lacunes qui doivent être adressées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement et des pratiques d'écriture des étudiants.

Les difficultés identifiées dans les écrits des étudiants – notamment en matière de morphosyntaxe, de sémantique et d'orthographe – indiquent que des mesures pédagogiques spécifiques doivent être mises en œuvre. Les recommandations formulées, telles que l'encouragement à la lecture, la valorisation des règles d'écriture, la planification préalable des textes, et l'utilisation d'outils pédagogiques innovants, visent à remédier à ces lacunes et à améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants.

En somme, bien que les étudiants présentent une base solide en matière de reformulation, il est crucial de continuer à affiner leur maîtrise des techniques de reformulation et des compétences linguistiques associées. L'amélioration continue de ces compétences est essentielle non seulement pour la réussite académique des étudiants mais aussi pour leur préparation aux

Conclusion générale

exigences de la rédaction de mémoires et à la communication académique plus large. Les solutions proposées visent à renforcer les pratiques pédagogiques, à optimiser les compétences des apprenants et à garantir une meilleure qualité des productions écrites dans un cadre universitaire.

Enfin, nous espérons que cette recherche ouvrira la voie à de nouvelles investigations et explorations sur ce sujet à l'avenir. D'autres pistes de recherche sont envisageables en focalisant l'attention sur les techniques transversales appliquées dans les différents écrits académiques à l'instar du résumé, compte-rendu ou de la synthèse de document.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adam Jean Michel, (1997), *Les textes : Types et Prototypes*, Paris, Nathan.
- Adam, J-M, (1999), *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Editions Nathan, Paris, p. 48.
- Barré-De Miniac Christine, (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De bœck Université
- Barré. DE Miniac, (2000), *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*, Paris, presses universitaires du septentrion, P19.
- Cuq, J-P, (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, p. 47.
- Cuq J-P, Gruca I, (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Collection FLE.
- Catach Nina, (1986), *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris : Nathan Université.
- Fromilhague Catherine (1995) *Les Figures de Styles*, Nathan Université, Paris.
- Fuchs C. (1982), *La paraphrase*, Paris, PUF
- Gulich E, Kotchi T, (1987) : *Les actes de reformulation dans la consultation La } dame de Caluire* in BANGE P. Ed : La dame de Caluire.
- Gulich E. et Kotchi T, (1983) : *Les marqueurs de la reformulation } La définition des procédés explicatifs* in : *lacroiseef.wordpress.com. }paraphrastique*, In Cahiers de Linguistique, La Dame de Caluire, Bange
- Jean-François JEANDILLOU (1997) : *L'analyse Textuelle* Armand Colin, Paris.
- Jean- Dubois, René Lagane (2009) *Les Indispensables, Grammaire* éditions LAROUSSE.
- Marie C Le Bot, Martine S, Elisabeth R (2008) *La reformulation marqueurs linguistiques Stratégies énonciatives*, Presses Universitaire de Rennes, p 11.
- Martinet André (1985) *Syntaxe Générale*, Armand Colin, Paris.

Références bibliographiques

- Puren Christian, (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, CLE, internationale.
- Ruch,H, (1980), *linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier.
- Roulet E. (1987), *Complétude interactive et connecteurs reformulateurs*, Cahiers de linguistique française, n° 8, p. 111-140.
- Rossari C. (1994), *Les opérations de reformulation : analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Berne, Peter Lang.
- Reuter Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*. Issy-les-Moulineaux. ESF édition, P58.

Dictionnaires :

Cuq, Jean, Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second, (2003).

Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, LAROUSSE, Paris (1994)

Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, (1993)

Galisson, R. Coste, D. Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Ed Hachette, (1976)

Le Dictionnaire, le Robert, (2005)

Le dictionnaire du Petit Larousse, (2004)

Sous la direction de George Mounin. Dictionnaire de la Linguistique, Paris, (1974).

Mémoires et thèses :

Mezizen, L « l'enseignement de l'écrit chez les apprenants de la première année moyenne de l'école Djemai El Hachemi d'illoula Oumalou » Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou (2016/2017).

Références bibliographiques

Mohammedi S, Khelifi A « Difficultés linguistiques rencontrées au niveau de la production écrite Cas des étudiants de 1ère année LMD licence français à l'université d'Adrar » Université Ahmed Draya -Adrar (2018/2019).

Hannat S, Hamitouche L « Le procédé de la reformulation dans les écrits des étudiants : cas de la troisième année licence de français » Université Abderrahmane Mira–Bejaia (2016/2017).

Bencharef C « L'apport de la reformulation des consignes d'écriture sur la production écrite – Cas de 4ème AM- C.E.M AHMED REMIDHINI BRANIS-BISKRA » Université Mohamed Khider de Biskra (2022/2023)

Table des matières

- Introduction générale.....	08
- Chapitre 01 : Maîtriser l'art de l'écriture : Compétences et Techniques	
- Introduction	12
1. L'Écrit_ L'écriture	12
1.1 Impacts de l'écriture sur la communication humaine	14
1.2 Les différents types d'écriture	15
1.3 L'écrit et ses fonctions	15
1.3.1 Communiquer	15
1.3.2 Mémoriser	16
1.3.3 Transmettre	16
1.3.4 Prendre et faire prendre conscience	16
2. La maîtrise des savoirs linguistiques	17
2.1 La grammaire et ses notions de base	17
2.2 Le rôle de la grammaire dans l'enseignement	17
2.3 Le lexique	19
2.4 L'orthographe	19
2.5 La ponctuation	20
3. Le texte	21
3.1 Typologies de textes didactiques	22
3.1.1 Le texte narratif.....	22
3.1.2 Le texte descriptif	23
3.1.3 Le texte explicatif	23
3.1.4 Le texte argumentatif	23
3.1.5 Le texte informatif.....	24
3.1.6 Le texte dialogal	24
4. La cohérence textuelle	25
5. La cohésion textuelle	25
6. La compétence scripturale	27
7. La production écrite	27
7.1 Le scripteur	29
8. La compréhension de l'écrit	29

- Conclusion partielle	30
- Chapitre 02 : La réécriture et la reformulation	
- Introduction	32
1. Que-est-ce qu'une réécriture	33
1.1. Réécriture et correction	33
1.2. Réécriture et révision	33
1.3. Réécriture et reformulation	34
2. La reformulation	34
3. La reformulation comme procédés d'explication	35
3.1 Les procédés explicatifs	35
3.2 Les procédés explicatifs de style	35
3.2.1 La comparaison	35
3.2.2 L'illustration	36
3.2.3 La définition	36
3.2.4 L'énumération	36
3.2.5 L'exemplification	37
3.2.6 La fonction	37
3.2.7 l'analyse	37
3.2.8 La reformulation	37
3.3 Les procédés linguistiques	38
3.3.1 Les synonymes	38
3.3.2 La nominalisation	38
3.3.3 La voix active et la voix passive	39
3.3.4 Le discours direct et indirect	39
4. Les techniques de reformulation	40
4.1 Reformulation écho (ou perroquet)	40
4.2 Reformulation miroir (ou effet)	40
4.3. Reformulation résumé (ou synthèse)	41
4.4. Reformulation clarification	41
5. Les opérations de la reformulation paraphrastique et la reformulation non paraphrastique	41
5.1 La reformulation paraphrastique	41
5.1.1 L'expansion	42

Table des matières

5.1.1.1 L'explication définitoire	42
5.1.1.2 L'exemplification	42
5.1.2 La réduction	42
5.1.2.1 La dénomination	42
5.1.2.2 Le résumé	42
5.1.3 La variation	42
5.2 La reformulation non paraphrastique	42
5.2.1. Les récapitulatives	43
5.2.2. Les renonciatives	43
5.2.3. Les distantives	43
5.2.4. Les réexaminatives	43
6. Les marqueurs de la reformulation	43
- Conclusion partielle	44
<u>- Chapitre03 : Partie pratique : la reformulation des étudiants</u>	
1. Introduction	46
2. La présentation de corpus	46
3. Objectif de l'analyse	46
4. Critères d'analyses des reformulations des étudiants	46
5. Présentation globale des procédés explicatifs et linguistiques utilisés	47
6. L'analyse des reformulations des étudiants	48
7. Synthèse des données	81
8. Commentaire.....	81
9. Solutions proposées	83
- Conclusion partielle	86
- <u>Conclusion générale.....</u>	8
- Références bibliographiques	90
- Table des matières	93
- Annexe	96

Annexes

Annexe 1 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur
 et de la Recherche Scientifique
 جامعة مولود معمري
 X0@A0:EX C://:A XCA0C0O
 UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
 TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
 des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de TEED امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة

Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة م.ع. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
 تاريخ الامتحان وتوقيع
 الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
 datée et signée ci-dessus
 par le professeur surveillant

فترة الامتحان
 20 يوم
 (الصباح أو المساء)

SEANCE
 Du 20
 (Matin ou Soir)

الاستاذ
 Le Professeur

1^{er} SEMESTRE نصف السنة
 N° GROUPE T.D 3 رقم فوج م

امتحان المادة Examen de : <u>TEED</u>
--

Reformulation :
 Le français est une langue étrangère pour les
 personnes non natives de cette dernière, bien qu'elles apprennent le français
 en tant que tel et non en tant que langue étrangère. Pour les enseignants
 natifs, c'est leur langue maternelle qu'ils enseignent à des étrangers, tandis
 que s'ils sont étrangers à la langue, ils rentrent dans le même cas que
 leurs élèves. On constate que ce sont ceux qui l'apprennent ou l'enseignent
 qui sont étrangers à la langue française et non pas la langue elle-même

Annexe 2 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X·0·A·:·EX C://:·A ·X·C·A·C·O
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
TIZI-OUZOU

**Faculté des Lettres et
des Langues**

مرجع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de TEEO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة

Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة م.ع. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

SEMESTRE 01 نصف السنة
N° GROUPE T.D 03 رقم فوج ع م

امتحان المادة
Examen de : <u>TEEO</u>

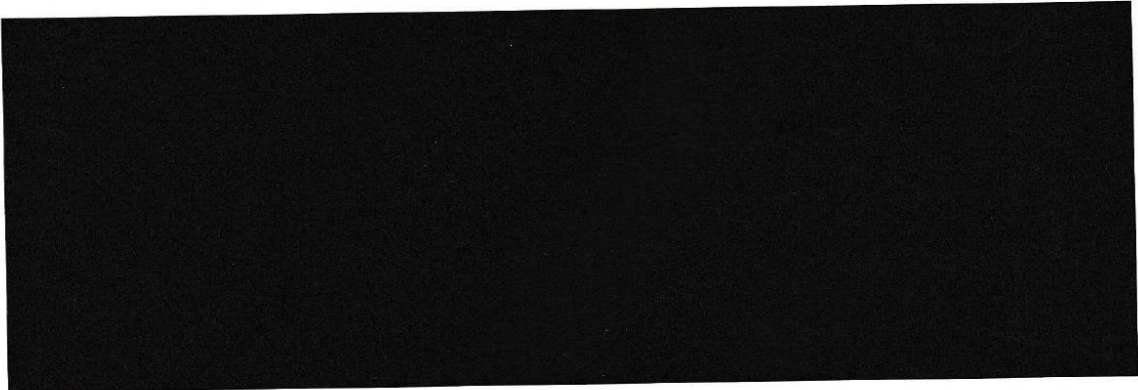
NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم
(الصباح أو المساء)

SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

En effet, si le français est une langue étrangère,
pour ceux qui l'approprient de façon native.
ces derniers apprennent juste le français mais
pas le F.L.E., comme certains apprennent
l'anglais ou l'italien mais l'anglais ou l'italien
langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent
s'ils sont francophones natifs, donc ce n'est pas
la langue étrangère qu'ils enseignent c'est leur
langues à des étrangers, s'ils sont des étrangers
donc ils sont dans le même cas à leurs élèves
concernant cette langue, On constate que la



Langue française ne peut pas être le support objectif de la classification d'étrangère, donc ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent sont a priori avec elle.

A series of horizontal dotted lines for writing, with a large red bracket on the right side.

Annexe 3 :

D'une part le français est une langue que on ne peut pas dire que elle est une langue étrangère, par contre si on l'approprient et on décide de la prendre comme une langue seconde : elle devient une langue étrangère.

D'autre part l'enseignement d'une langue peut avoir un statut et une classification selon l'enseignant et les apprenant, on vas dire d'une la langue française que elle n'est pas étrangère lorsque l'enseignant est un natif francophone qui est face a un public comme lui, et il s'agit d'une langue étrangère lorsque déjà l'enseignant a acquie la langue comme langue seconde et l'enseigne a un public non-francophone.

Donc, la langue française n'est pas un repère de classification pour dire que elle est une langue étrangère car elle depend de la relation qui exist entre l'individu et la langue et aussi la relation de l'enseignant a ces apprenant.

Annexe 4 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur
 et de la Recherche Scientifique
 جامعة مولود معمري
 X·0·A·0:·E·X C://:·A ·X·C·A·C·O·O
 UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI
 TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
 des Langues**

مربع خاص بالادارة
 ← Cadre réservé à
 l'administration

Composition de TEFO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمتد التوقيع في نهاية الورقة
 Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
 تاريخ الامتحان وتوقيع
 الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
 datée et signée ci-dessus
 par le professeur surveillant

فترة الامتحان
 20 يوم
 (الصباح أو المساء)

SEANCE
 Du 20
 (Matin ou Soir)

الاستاذ
 Le Professeur

1^{er} SEMESTRE نصف السنة
 N° GROUPE T.D 02 رقم فوج ع م

امتحان المادة
 Examen de : TEFO

Correction:

Effectivement, si le français est
 considérée comme étant une langue
 étrangère, cela s'applique sur les
 personnes qui ne le parle pas
 nativement. Cependant, ces personnes
 sont conscientes d'apprendre
 le français en tant que langue non-
 étrangère, tel qu'on apprend
 l'anglais ou l'italien sans les

considérées étrangères. Concernant les
enseignants de cette langue, dans le cas
où ils sont francophones natifs, ils
n'enseignent pas une langue étrangère,
mais la leur à des personnes étrangères,
et si eux aussi sont des étrangers, ils
sont donc dans la même situation que
leurs apprenants concernant cette langue.
On constate par cela que la langue
française ne peut pas être objectivement
classifiée comme étrangère, mais cela
dépend plutôt de la relation que les
apprenants ou les enseignants entretiennent
avec elle.

Annexe 5 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur
 et de la Recherche Scientifique
 جامعة مولود معمري
 X·0A·EX C://:A ·XCA·C·O
 UNIVERSITE MOULOU MAMMERI
 TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
 des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de T.F.E.O امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة
 Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
 تاريخ الامتحان وتوقيع
 الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
 datée et signée ci-dessus
 par le professeur surveillant

فترة الامتحان
 20 يوم
 (الصباح أو المساء)

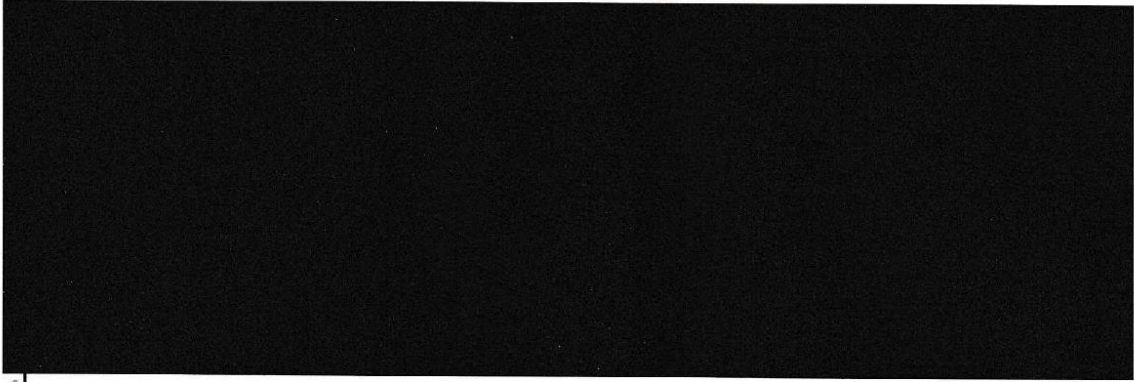
SEANCE
 Du 20
 (Matin ou Soir)

الاستاذ
 Le Professeur

51 SEMESTRE نصف السنة
 N° GROUPE T.D 01 رقم فوج ع م

امتحان المادة: Examen de : <u>T.F.E.O</u>
--

Effectivement, si le français est certainement une
 langue étrangère, c'est pour les uns qui la
 considèrent d'une façon innée. Mais ils sont
 conscients d'apprendre cette langue mais non
 pas comme étant une langue étrangère. C'est
 même cas ici on apprend l'anglais ou
 l'italien mais pas comme des langues étrangères.
 Par rapport à ceux qui l'enseignent, s'ils
 sont des vrais français, le français n'est pas
 une langue étrangère pour eux, mais s'ils
 ne sont pas francophones, ils ont dans un



cas pareil avec leurs élèves face à cette langue. À travers cela, il paraît que la langue française ne peut être le point objectif de classement d'étrangère et qu'il ne peut lors se démenter de que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent, discutent à priori avec elle.

Annexe 6 :

Effectivement, le français est considéré comme une langue étrangère par ceux qui l'apprennent de manière non native. Ils sont conscients qu'ils apprennent le français et non le français langue étrangère, comme nous apprenons l'anglais ou l'italien chez nous. Si les enseignants sont francophones natifs ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur langue à des étrangers, si les enseignants sont étrangers, ils sont dans la même situation que leurs élèves vis à vis du français. Cela montre que la langue française ne peut pas être objectivement classée comme étrangère, mais cela dépend de la relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent avec elle.

Annexe 7 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X.0.0.1.0.4X C://:1 .XCA.C.O
UNIVERSITE MOULOD MAMMERI
TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
des Langues**

مربع خاص بالادارة
← Cadre réservé à
l'administration

Composition de TEEO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمتص التوقيع في نهاية الورقة
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

SEMESTRE 05 نصف السنة
N° GROUPE T.D 02 رقم فوج ع م

امتحان المادة
Examen de : TEEO

NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم
(الصباح أو المساء)

SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

Effectivement Jean-Pierre Aug a dit que le français est considéré comme une langue étrangère car les apprenants ne l'ont pas appris dès leur naissance, en effet les personnes qui apprennent le français savent qu'ils étudient le français et non pas une version étrangère de la langue comme on peut apprendre l'anglais d'italien, c'est une nuance importante à prendre en compte. Par ailleurs, des enseignants qui ils l'enseignent, s'ils sont francophones

natifs, pour eux ils enseignent leur langue maternelle à des apprenants non francophones mais si cette langue est étrangère pour eux alors ils sont dans le même cas que leurs apprenants. Ainsi, on peut dire que la langue française ne peut être objectivement classée comme étrangère mais cela dépend de la relation que les apprenants ou les enseignants entretiennent avec elle.

Annexe 8 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur
 et de la Recherche Scientifique
 جامعة مولود معمري
 X·0/1·:·EX C://:·1 ·XCA·C·O
 UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI
 TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
 des Langues**

مربع خاص بالادارة
 ← Cadre réservé à
 l'administration

Composition de امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة م.ع. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
 تاريخ الامتحان وتوقيع
 الاستاذ القائم بالمراقبة

SEMESTRE نصف السنة
 N° GROUPE T.D رقم فوج م ع

امتحان المادة:
 Examen de : **TEFO**

NB: Chaque feuille doit être
 datée et signée ci-dessus
 par le professeur surveillant

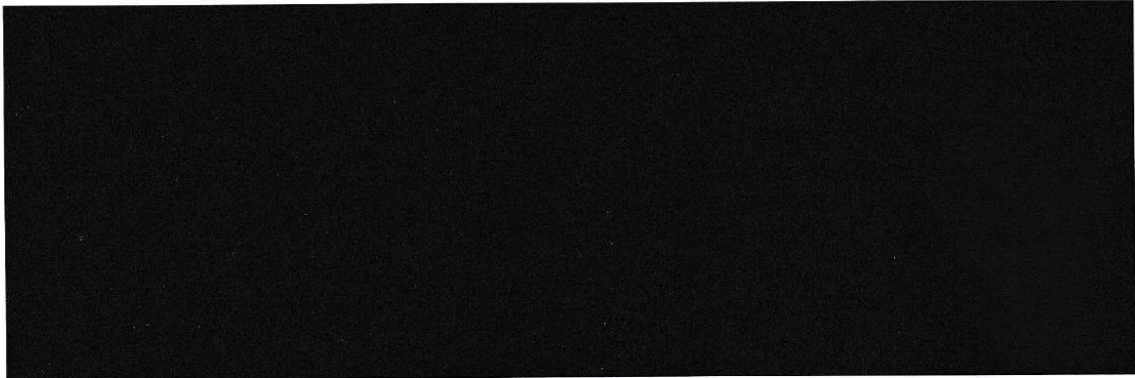
فترة الامتحان
 20 يوم
 (الصباح أو المساء)

SEANCE
 Du 20
 (Matin ou Soir)

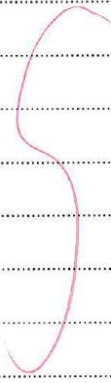
الاستاذ
 Le Professeur

Activité:
 En gros, si tu n'as pas grandi en parlant
 français, tu le considères comme une langue
 étrangère, mais ceux qu'ils l'apprennent savent
 qu'ils l'apprennent pas comme une langue étrangère, mais
 comme si importe quelle autre langue l'anglais
 et l'italien. Pour ceux qu'ils l'enseignent,
 s'ils sont français, ils ne voient pas le français
 comme étranger, mais comme leur langue
 qu'ils enseignent à des étrangers, et si ce sont
 des étrangers qu'ils l'enseignent, ils sont

14/20



dans la même situation que leurs élèves. Donc on peut
pas vraiment dire que le français est objectivement
une langue étrangère ; ça dépend surtout de la relation
des gens avec cette langue.



Annexe 9 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur
 et de la Recherche Scientifique
 جامعة مولود معمري
 X·0·A·0:EX C://:A ·XC·A·C·O
 UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
 TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
 des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de TEEO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة
 Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالترقيم Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
 تاريخ الامتحان وتوقيع
 الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
 datée et signée ci-dessus
 par le professeur surveillant

فترة الامتحان
 20 يوم
 (الصباح أو المساء)

SEANCE
 Du 20
 (Matin ou Soir)

الاستاذ
 Le Professeur

SEMESTRE 1 نصف السنة
 N° GROUPE T.D 03 رقم فوج ع م

امتحان المادة Examen de: <u>TEEO</u>

En fait, la langue française d'une idée générale c'est une langue qui considère comme une langue étrangère, pour ce qui pensent clairement. L'apprentissage de cette langue est principalement c'est d'apprendre le (façon d'une) français d'une façon clair (grammaire - conjugaison - vocabulaire) comme on apprend ici les autres langues, comme la langue italienne, on apprend juste le contexte scolaire, conjugaison, ...

14
29

pour les profs qui apprennent cette langue aux
apprenants, si ils sont conscients, et qu'ils pensent
d'une façon réal ils vont savoir que ce n'est
pas leur langue. et que elle est aux autres.
(*) si ils pensent comme ça leurs apprenants
pensent exactement comme eux à propos de
cette langue. Alors la langue française est
juste une langue qui rapproche d'une manière
clair entre le prof et l'élève.

Annexe 10 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X·0·A·:·EX C://:·A ·X·C·A·C·O
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة

Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم
(الصباح أو المساء)

SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

1er SEMESTRE نصف السنة
N° GROUPE T.D رقم فوج ع م

امتحان المادة Examen de :

Par reformulation
Si le français n'est pas votre
langue maternelle, vous pourrez
l'apprendre et la maîtriser de
manière différente. Ces personnes
sont conscientes qu'elles apprennent
le Français et non le Français langue
étrangère comme on apprend notre
langue maternelle. En ce qui concerne
les enseignants, s'ils sont francophones
natifs, ils n'enseignent pas une

14
20

langue étrangère, mais plutôt leur
langue aux étrangers et s'ils sont étrangers
eux mêmes, ils se trouvent dans la même
situation que leurs élèves vis-à-vis de
cette langue. Cela montre que la langue
Française ne peut pas être objectivement
classifié comme étrangère. Il s'agit plutôt
de type de relation préalable que ceux qui
l'apprennent ou l'enseignent ont avec elle.

(Jean-Pierre Guq)

Annexe 11 :

En effet, si la langue française est d'une manière obligatoire une langue étrangère pour les natifs. Mais, pour ceux qui il veut apprendre le français, elle n'est pas une langue étrangère comme l'anglais et l'italien quand on les apprend chez nous donc ne sont pas des langues étrangères. Quant le français est enseigné par des francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, c'est leur langue qui a des étrangers. Si les enseignants sont étrangers donc sont en même situation que leurs apprenants en cette langue. On voit par là que la langue française ne peut pas être dans la classification étrangère du support objectif, et qu'il ne peut pas agir que le français a une relation avec ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretenant a priori avec la langue.

Annexe 12 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X-0A0:EX C://:A-XCA.C.O
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة

Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ت.د NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	--------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم
(الصباح أو المساء)

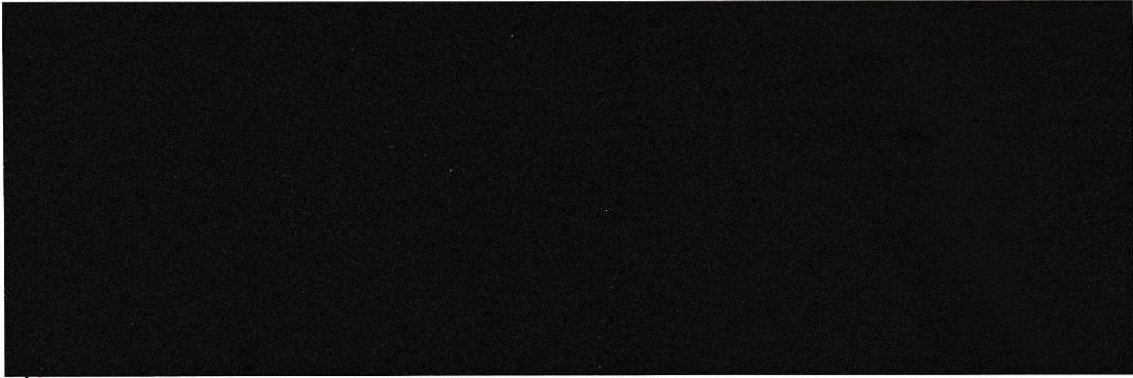
SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

نصف السنة SEMESTRE
رقم فوج ع م N° GROUPE T.D 09

امتحان المادة..... Examen de :

En effet, si le français est une
langue étrangère pour ce qui ne la parle
pas nativement, il est important de
reconnaître que les apprenants conscient
de leur apprentissage du français ne la
considèrent pas comme une langue étrangère
mais comme une langue qu'il s'approprient
De même, les enseignants de cette langue
ne la considèrent pas comme une langue
étrangère, mais plutôt leur langue qu'ils
enseignent à des étrangers. Et pour les



enseignants étrangers se trouve dans la même situation que leurs élèves. On constate que la classification du français comme langue étrangère dépend de la relation de la langue avec les individus ^{plutôt} que de la langue ~~en~~ elle-même.



Annexe 13 :

Pour une part, le français est langue étrangère sans aucun doute, et cette définition c'est pour ceux qui la voient d'une façon et pas d'une façon "langue maternelle", en revanche là c'est la capacité d'apprendre le français et pas le français langue étrangère par exemple chez nous on apprend l'anglais en l'état et non pas l'anglais langue étrangère en l'état langue étrangère contrairement au prof, s'ils sont d'origine des francophones donc c'est leur langue qu'ils enseignent à des étrangers, et s'ils sont des étrangers donc ils sont dans le même environnement que les apprenant qui veut dire la même langue on observe par là que la langue française est classée comme un support objectif étrangers et que seulement ce qui s'apprend ou l'enseignement qui peut savoir les relations entre les langues.

Jean-Pierre Cug (???)

ce texte

Annexe 14 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X.0A.0:EX C://:A .XCA.C.O
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
des Langues**

مربع خاص بالادارة
← Cadre réservé à
l'administration

Composition de TEEO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمتنع التوقيع في نهاية الورقة
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur
-----------------	---------------------------	-------------------------------------	---	---

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

SEMESTRE S1 نصف السنة
N° GROUPE T.D 03 رقم فوج ع م

امتحان المادة.....
Examen de: TEEO

NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم (الصباح أو المساء)

SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

L'étrangeté du français dépend de la façon qu'on
la perçoit, soit originale ou secondaire... comme c'est
pour nous apprenants l'anglais et l'allemand sont
des langues secondaires et non nos propres langues.
Par exemple les enseignants si ils enseignent
leur langue native, ce n'est pas une langue étrangère
qu'ils apprennent avec élèves, par contre si ce n'est
pas le cas, ils restent dans la même situation
que leurs apprenants... ainsi le français dépend du type
de relation que la classe entretient avec elle.
que la classe entretient avec elle.

Annexe 15 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
جامعة مولود معمري
X٠٥/١٠:٤X C://:١ XCA٠C٠O
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI
TIZI-OUZOU
**Faculté des Lettres et
des Langues**

مربع خاص بالادارة ← Cadre réservé à l'administration
--

Composition de TEEO امتحان في

يجب التأكد من ملء هذا الجزء من ورقة الاجابة - ويمنع التوقيع في نهاية الورقة
Ne pas oublier de remplir l'entête ci-dessus - Il est interdit de signer à la fin de la composition

العلامة NOTE	علامة م.ع.م. NOTE DE T.D	العلامة النهائية NOTE DÉFINITIVE	مع التقدير الذي يقابل الدرجة بالارقام Appréciation expliquant la note chiffrée	توقيع المصحح Signature du correcteur

يجب أن تحمل كل ورقة
تاريخ الامتحان وتوقيع
الاستاذ القائم بالمراقبة

5.1 SEMESTRE نصف السنة
N° GROUPE T.D 1 رقم فوج ع م

امتحان المادة..... Examen de : <u>TEEO</u>

NB: Chaque feuille doit être
datée et signée ci-dessus
par le professeur surveillant

فترة الامتحان
20 يوم
(الصباح أو المساء)

SEANCE
Du 20
(Matin ou Soir)

الاستاذ
Le Professeur

Effectivement, pour ceux qui acquièrent le français sans être des locuteurs natifs, il est évident que cette langue est considérée comme étrangère. Cependant, ils sont conscients d'apprendre le français en tant que langue étrangère, comme tous nous apprenons l'anglais ou italien chez nous, sans les considérer comme des langues étrangères. En ce qui concerne ceux qui enseignent le français, s'ils sont des locuteurs natifs, ils n'enseignent pas une langue étrangère, mais leur propre langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans la même

7

situation que leurs élèves par rapport à cette langue. Il est donc clair que l'anglais ne peut pas être objectivement qualifié de langue étrangère, mais la classification dépend plutôt de la relation préalable de ceux qui l'utilisent.