

De quelques marqueurs de reformulation dans l'écriture des mémoires de master en français langue étrangère

Luminița Steriu
Université Ovidius, Constanța
lumy_ss@yahoo.com

Abstract

The theoretical chapter of dissertation papers written by master's students represents a real challenge for them because the techniques of academic writing presuppose the judicious understanding and reformulation of the sources consulted. In this article, based on a corpus of 15 dissertation papers written in French as a foreign language in the broad domain of philology, we examine the types of reformulation used by novice writers as well as markers of reformulation used. The quantitative and qualitative approaches of reformulation markers identified in the foreign language are related to students' reading and writing practices.

1 Introduction

La problématique de la reformulation occupe une place centrale dans différents domaines des sciences du langage. Objet d'étude de la linguistique, la reformulation a donné lieu à des travaux dans des domaines complémentaires : d'une part, ceux qui s'intéressent à la paraphrase en langue et en discours, comme dans les recherches de Catherine Fuchs (1982 ; 1994) ; d'autre part, dans le champ de l'analyse des conversations, de la sémantique ou de la pragmatique, comme chez Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi (1987), ou bien dans le champ de l'analyse des marqueurs de reformulation, comme dans les ouvrages de Gülich et Kotschi (1983), Eddie Roulet (1987) et Corinne Rossari (1989 ; 1990 ;

1994). À part ces perspectives analytiques, la reformulation occupe également une place considérable dans le champ de la didactique. Elle est envisagée dans le discours de l'enseignant dans une visée explicative (Blondel 1996) ou bien en tant que principe universel d'acquisition des langues, comme le montrent les travaux de Claire Martinot (2009 ; 2015).

La diversité et l'hétérogénéité de ces approches montrent que la reformulation constitue un phénomène complexe, qui suppose une multitude d'opérations : de la répétition, la reprise ou l'explication à la récapitulation ou la transformation. Elle est envisagée comme une activité scripturale problématique, qui conduit les étudiants à la fois à rester proche, sémantiquement, du texte-source, et à le formuler avec d'autres mots (les leurs). Le fragment reformulé est délimité textuellement par des marqueurs plus ou moins spécifiques.

À la croisée des préoccupations linguistiques et didactiques envers le procédé de reformulation, nous avons choisi d'étudier ce phénomène dans un contexte spécifique, dans le cadre de l'écriture de recherche des étudiants, en nous focalisant notamment sur l'usage des marqueurs de reformulation dans la rédaction des mémoires de master.

La reprise des discours des autres est, en effet, le propre du chapitre théorique qui figure obligatoirement dans tous les mémoires de jeune recherche. Elle requiert une activité à la fois importante et complexe, car sa maîtrise demande un long apprentissage et des compétences linguistiques considérables. Comme l'explique Tran (2014 : 95), « la compétence à reformuler devrait devenir, chez les étudiants, les jeunes doctorants ou les apprentis chercheurs, l'une des compétences indispensables à acquérir ».

Dans cet article, par le biais de l'étude des marqueurs de reformulation dans un corpus d'extraits de mémoires de master rédigés en français langue étrangère, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les fonctions des marqueurs de reformulation dans l'organisation du discours des étudiants ? Quels marqueurs de reformulation les étudiants privilégient-ils ? Comment s'en servent-ils pour incorporer leur propre énonciation dans celle du discours repris ?

Dans un premier temps, nous présenterons la notion de reformulation telle qu'elle est définie par les chercheurs. Différents ouvrages concernant la question de la reformulation nous permettront de rendre compte d'une classification des opérations de reformulation ainsi que de quelques typologies des marqueurs de reformulation. Dans un second temps, nous ferons état d'un

aperçu quantitatif des marqueurs de reformulation repérés dans le corpus que nous allons illustrer par un tableau concernant le nombre d'occurrences des marqueurs. La dernière partie de l'article consistera dans une analyse qualitative des premiers trois marqueurs les plus utilisés par les étudiants, en tenant compte des critères d'analyse proposés par Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (1983) et Catherine Fuchs (1994).

2 Cadre théorique de la notion de reformulation

Les définitions proposées par les linguistes concernant la notion de reformulation sont aussi nombreuses que variées. D'une part, Jean Peytard (1984 : 17–18) définit la reformulation comme « l'ensemble des transformations qu'un discours (littéraire, scientifique) admet d'une même et unique source, pour devenir autrement équivalent » ou bien « le mouvement d'un discours vers un autre, la production de l'autre à partir de l'un, sous le sceau d'une équivalence ». Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi (1987) parlent eux aussi d'une relation d'équivalence sémantique entre les deux énoncés que la reformulation met en rapport : « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy , qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y , R étant le marqueur de reformulation ». L'énoncé reformulateur est initialement nommé par les mêmes auteurs « énoncé-doublon » (1983). La reformulation implique donc l'existence de deux parties, à savoir, un *énoncé-source* et un *énoncé reformulateur*, reliés par un marqueur de reformulation dont le rôle est de connecter les deux énoncés, en établissant une équivalence sémantique entre eux. Suite à ces études, nous emploierons le terme *reformulé* pour appeler la partie qui subit les opérations de reformulation et le terme *reformulant* pour la partie qui indique le résultat de ces opérations.

D'autre part, selon Claire Martinot, la reformulation est « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient dans l'énoncé reformulé une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source » (cf. Martinot 2009 : 31). La définition de Claire Martinot montre qu'on peut distinguer les niveaux linguistiques (lexical, syntaxique ou sémantique) de l'énoncé reformulé et de l'énoncé reformulant. Ainsi l'énoncé reformulant peut-il garder le lexique et la syntaxe de l'énoncé reformulé mais pas le même sens ou bien il peut garder le sens, mais pas le lexique ou la construction syntaxique.

Le procédé de reformulation suppose donc l'existence de deux aptitudes : d'un côté, l'aptitude à transformer partiellement un énoncé et, d'un autre côté, l'aptitude à établir une équivalence sémantique entre l'énoncé reformulé et l'énoncé reformulant.

2.1 Classification des opérations de reformulation

Les linguistes ont également identifié différents types de reformulations, qu'ils ont regroupés dans des classes. Plusieurs typologies ont été proposées par des chercheurs tels que Elisabeth Gülich et Thomas Kotschi, Eddie Roulet ou Corinne Rossari.

Gülich & Kotschi (1987) distinguent « l'hétéro-reformulation » et « l'auto-reformulation », selon que la reformulation porte sur le discours de l'autre ou sur son propre discours. Une autre classification qu'ils proposent est fondée sur la distinction entre la *reformulation paraphrastique* et la *reformulation non paraphrastique*. La notion de reformulation paraphrastique se caractérise par « l'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs interventions ou énoncés » (cf Gülich & Kotschi 1987). Elle peut être réalisée par l'emploi de synonymes ou être introduite par un connecteur tel que « *c'est-à-dire, en d'autres, termes, autrement dit* » (cf. Gülich & Kotschi 1983 : 315). La notion de reformulation non paraphrastique a été proposée par Roulet (1987 : 115–116) qui soutient que, dans ce cas, « l'énonciateur tente de mieux satisfaire à la complétude interactive en présentant l'intervention principale comme une nouvelle formulation, liée à un changement de perspective énonciative indiqué par le connecteur ».

Corinne Rossari distingue à son tour la reformulation paraphrastique de la reformulation non paraphrastique. Elle pointe le fait que, dans la reformulation paraphrastique, le locuteur revient sur sa première formulation, « afin de la compléter, la clarifier ou même la rectifier, tout en instaurant avec celle-ci une équivalence à quelque niveau que ce soit » (cf. Rossari 1990 : 348). L'auteure montre également que, dans la reformulation non paraphrastique, le changement de perspective « donne lieu à une prise de distance plus ou moins forte de la part du locuteur par rapport à sa première formulation selon le connecteur utilisé » (1990 : 349).

En outre, Rossari prend en considération la forme du marqueur de reformulation comme critère de cette opposition. Ainsi, en fonction du marqueur utilisé, l'acte de reformulation peut-il être reconnaissable comme reformulation paraphrastique ou non paraphrastique. Le marqueur de reformulation s'avère

nécessaire d'autant plus que « la reformulation non paraphrastique n'est repérable que par le marqueur qui l'introduit » (cf. Gülich & Kotschi 1987). Parmi les marqueurs représentatifs de ce type de reformulation, nous pouvons citer : « *en somme, en fait, au fond, de toute manière, enfin* » (cf. Rossari 1990 : 347–348).

Après avoir passé en revue différents classements des opérations de reformulation, nous pouvons dire que, dans notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement à la reformulation du discours d'autrui (hétéro-reformulation). Nous utiliserons également la distinction entre la reformulation paraphrastique et la reformulation non paraphrastique, ainsi que les marqueurs qui s'y rattachent, lors de l'analyse des opérations de reformulation dans le chapitre théorique des mémoires de master.

2.2 Typologies des marqueurs de reformulation

La notion de *marqueur* est définie par Elisabeth Gülich & Thomas Kotschi (1983 : 313) comme « une trace qui révèle le travail ou l'effort de l'organisation discursive ». En d'autres termes, les marqueurs de reformulation (désormais MR) sont les expressions de liaison entre l'énoncé reformulé et l'énoncé reformulant, par l'intermédiaire desquels, les scripteurs peuvent mieux structurer leur production, ayant la possibilité d'éviter la simple juxtaposition d'éléments, d'idées et de construire un discours cohérent. Anna Domagała-Bielaszka (2011 : 211) souligne l'importance de la présence d'un marqueur de reformulation dans le cadre d'une opération de reformulation, car celui-ci peut déclencher la relation reformulative entre l'énoncé reformulé et l'énoncé reformulant. L'auteure attribue aux marqueurs le rôle de « connecter le reformulé et le reformulant, en gardant une hiérarchisation subsumante entre eux » c'est-à-dire que l'usage d'un marqueur dans une opération de reformulation permet au scripteur de mieux interpréter l'énoncé-source.

Dans ce qui suit, nous allons passer en revue quelques typologies des marqueurs de reformulation établies par les chercheurs, qui nous serviront de base pour le classement et l'analyse des marqueurs de reformulation relevés dans notre corpus.

Gülich & Kotschi sont parmi les premiers à avoir travaillé sur les marqueurs de reformulation paraphrastique (désormais MRP). Selon eux, « le critère principal qui permet d'identifier les marqueurs de reformulation paraphrastique est l'existence d'une relation paraphrastique entre deux énoncés liés par une certaine équivalence sémantique » (cf. Gülich & Kotschi 1983 : 315). Les auteurs

travaillent sur un corpus oral constitué de différentes conversations spontanées, enregistrées dans des situations de communication diverses, en particulier, la transcription d'un entretien téléphonique radiodiffusé et celle d'un cours de sémantique. Ils rendent compte de l'existence de deux catégories de marqueurs (1983 : 316), qui sont liées plutôt à la valeur morphologique des éléments repérés :

- expressions contenant des verbes comme *dire, expliquer, préciser*, etc. (ou leurs correspondants nominaux) qui renvoient au processus communicatif : *je vous donne ces précisions, pour préciser exactement ma pensée, quand je dis X, je le répète, je vous l'explique, je vais vous dire, nous sommes bien d'accord, comme vous l'avez dit, vous me dites que, c'est (que), c'est-à-dire (que), je veux dire que, tu veux dire, voyez ce que je veux dire, en d'autres termes, autrement dit, par exemple, ça veut dire que*. Étant donné que nous nous situons dans le cadre de l'analyse des productions écrites des étudiants, nous ne retiendrons que les marqueurs qui pourraient être utilisés dans le discours écrit, comme : *c'est-à-dire (que), en d'autres termes, autrement dit et par exemple*.
- morphèmes et locutions qui sont considérés comme adverbes, conjonctions, interjections : *ah, ah oui, ah ben, alors, bon, de toute façon, donc, en fait, évidemment, enfin, hein, d'accord, oui, oui alors, précisément, quoi, voilà, vraiment*. De nouveau, nous excluons les termes appartenant au discours oral et nous retiendrons uniquement les marqueurs qui se trouvent dans le discours écrit : *alors, de toute façon, donc, en fait, enfin*.

Parmi la multitude d'exemples présentés par Güllich & Kotschi, nous avons choisi d'illustrer ici l'exemple suivant (1983 : 338) :

[...] où toutes les cases sont remplies **c'est-à-dire** où toutes les combinaisons de traits théoriquement possibles sont effectivement réalisées dans le système...

(extrait tiré de l'enregistrement d'un cours de sémantique)

À travers l'exemple ci-dessus, les auteurs expliquent que la locutrice fait recours au MRP *c'est-à-dire* pour assurer la compréhension. Elle reformule sa première formulation (*toutes les cases sont remplies*) par une autre (*toutes les combinaisons théoriquement de traits théoriquement possibles sont effectivement*

réalisées dans le système) afin d'écartier le danger éventuel d'une incompréhension de la part des étudiants, en facilitant la restitution du sens de l'énoncé.

D'autres travaux, comme ceux d'Anna Zenone (1981) déplacent la perspective d'analyse des marqueurs sur un plan argumentatif et proposent de parler, pour certains des éléments identifiés auparavant, de *marqueurs de consécution* ou *consécutifs*. Parmi les connecteurs les plus courants qui appartiennent à cette classe, nous pouvons citer : *donc, finalement, après tout, ceci dit, tout compte fait, tout bien considéré, au fond, décidément, enfin, bref, en définitive, alors, aussi, ainsi, par conséquent, en conclusion* (Zenone, 1981 : 113). Zenone propose de les décrire en fonction de leurs conditions d'emploi et de leurs instructions argumentatives et fonctionnelles.

Dans un ouvrage plus récent, Agnès Steuckardt & Aïno Niklas-Salminen (2005) regroupent les marqueurs en deux grandes catégories, « les marqueurs à métaterme » et « les marqueurs sans métaterme ». La première catégorie réunit les marqueurs construits autour des mots *appeler, terme* et *dire* (*en d'autres termes, en termes de + N, c'est-à-dire, soit dit en passant, disons, pour tout dire, autrement dit, etc.*), alors que la deuxième partie est composée des marqueurs en tant qu'indicateurs de glose (*ou, ou plutôt, donc, bref, en somme, en particulier* et *par exemple*).

Après avoir passé en revue différentes typologies des marqueurs, nous allons décrire dans ce qui suit le corpus d'analyse et les méthodes de travail. Nous ferons ensuite état d'un aperçu quantitatif des MR repérés dans le corpus, qui montrera la fréquence et la variété des marqueurs dans les mémoires. Nous finirons cette section par la description des critères d'analyse qualitative qui guideront notre analyse.

3 La description du corpus et des méthodes de travail

Nous souhaiterions examiner, dans cet article, de manière non exhaustive, les marqueurs de reformulation dans un corpus constitué de 15 mémoires de master rédigés en français langue étrangère par des étudiants roumains. Il s'agit de mémoires recueillis dans les archives du Département de Langues Romanes de l'Université *Ovidius* de Constanța dont nous allons analyser les chapitres théoriques, c'est-à-dire la revue de la littérature. Les mémoires ont été rédigés entre 2007–2018 et portent sur les disciplines suivantes : didactique du français (8 mémoires), linguistique (5 mémoires), littérature (2 mémoires). Lors de

l'exposition des exemples, nous allons utiliser des abréviations : des majuscules désignant le nom des auteurs-scripteurs des mémoires, suivies du domaine de spécialisation sur lequel ils portent (did./ling./litt.).

Pour ce qui est des méthodes de travail, nous mènerons notre démarche sur deux plans : d'une part, le plan quantitatif, qui rendra compte de la distribution des marqueurs de reformulation relevés dans le corpus et d'autre part, le plan qualitatif. En ce qui concerne l'identification des marqueurs, nous avons réalisé une extraction manuelle des MR dans les extraits de mémoires. Nous avons compté les occurrences de chaque marqueur dans les chapitres théoriques des mémoires pris en considération, dont la consistance touche environ 280 pages. Quant à la détection des reformulations dans les mémoires, les sources bibliographiques indiquées par les étudiants ont constitué le point de départ essentiel. Ainsi, nous avons pu confronter les ouvrages cités dans la bibliographie aux passages reformulés correspondants. Pour ce faire, nous avons utilisé, d'un côté, Internet et, d'un autre côté, différentes bibliothèques de Roumanie.

3.1 Aperçu quantitatif des MR

Après le comptage, nous avons réparti les marqueurs en deux groupes, selon le type de reformulation qu'ils opèrent. Les marqueurs de reformulation les plus fréquents dans les extraits de mémoires de master figurent dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Distribution des MR dans le corpus

Type de reformulation	Marqueurs	Nombre d'occurrences (sur 15 extraits de mémoires ≈ 280 pages A4)
Reformulation paraphrastique	<i>donc</i>	60
	<i>par exemple</i>	52
	<i>c'est-à-dire</i>	47
	<i>ainsi</i>	38
	<i>alors</i>	14
	<i>en d'autres termes</i>	6
Reformulation non paraphrastique	<i>en fait</i>	14

Nous tenons à préciser que nous avons positionné le marqueur *ainsi* parmi les MRP, même s'il ne figure pas dans la typologie des MRP proposée par Gülich & Kotschi (1983), étant donné qu'il établit une relation d'équivalence sémantique plus ou moins forte entre les énoncés qu'il connecte.

Le tableau 1 révèle uniquement les occurrences des marqueurs utilisés dans les mémoires, sans prétendre pour autant à remplir les exigences d'une étude statistique à proprement parler. En effet, les comptages que nous avons faits ont une valeur indicative dont le rôle est de montrer la distribution des marqueurs dans le corpus.

Une première lecture des résultats quantitatifs permet de constater que les étudiants font appel aux opérations de reformulation paraphrastique au détriment des opérations de reformulation non paraphrastique. Nous observons que les MRP sont plus nombreux et variés par rapport aux marqueurs de reformulation non paraphrastique (désormais MRNP). Le nombre assez restreint d'occurrences du marqueur *en fait*, ainsi que l'absence d'autres marqueurs faisant partie de la catégorie des MRNP, montrent la difficulté des étudiants à exprimer un changement de perspective énonciative par rapport au texte source, qui pourrait s'expliquer par le respect pour le discours d'autorité.

3.2 Critères d'analyse qualitative

Gülich et Kotschi (1983) proposent plusieurs critères d'analyse, afin d'élucider les fonctions discursives et interactives des MRP, en s'interrogeant sur les facteurs qui déterminent le choix d'un marqueur donné : critères d'ordre syntaxique, critères d'ordre sémantique, critères liés aux types de paraphrases et critères liés au degré de complexité de la paraphrase. De tous ces critères, nous allons retenir le critère syntaxique et le critère sémantique.

Sur le plan syntaxique, les chercheurs allemands s'intéressent à l'ordre des éléments constitutifs de la reformulation, en affirmant que les marqueurs de reformulation peuvent occuper trois positions différentes par rapport à l'énoncé reformulant : ils peuvent être « antéposés, postposés ou intégrés dans l'énoncé-doublon » (1983 : 317).

Sur le plan sémantique, Gülich & Kotschi constatent que l'équivalence sémantique qui s'établit entre l'énoncé reformulé et l'énoncé reformulant, peut se manifester à des degrés variés. Ils distinguent ainsi l'*équivalence maximale* de l'*équivalence minimale* (1983 : 325). L'équivalence maximale est caractérisée par une répétition structurelle plus ou moins complète, qui a pour effet une aug-

mentation du sens, tandis que dans le cas de l'équivalence minimale, « la relation paraphrastique entre deux énoncés ne peut être exprimée et comprise qu'à l'aide d'un MRP : c'est en utilisant le MRP que le locuteur établit la relation paraphrastique et qu'il effectue une « prédication d'identité » en dépit d'un manque d'équivalence sémantique » (1983 : 326). Nous tenons à préciser que les termes proposés par les chercheurs allemands (*équivalence maximale/équivalence minimale*) nous semblent parfois trop forts, c'est pour cette raison que nous allons également utiliser les termes *équivalence forte/équivalence faible* lors de l'analyse de certains exemples.

Un autre critère sémantique utilisé concerne la relation entre les composants d'une reformulation paraphrastique : l'expansion, la réduction et la variation. Gülich & Kotschi, précisent que dans la reformulation du type « expansion », « l'énoncé-doublon comporte un plus grand nombre de traits sémantiques (sèmes) que l'énoncé-source auquel il se réfère », tandis que la reformulation du type « réduction » présente les caractéristiques inverses : « les sèmes de l'énoncé-source sont condensés dans le(s) sémème(s) de l'énoncé-doublon » (1983 : 328). En ce qui concerne la variation, elle regroupe les reformulations qui ne sont « ni des expansions ni des réductions » (1983 : 329). Les trois types de relation (expansion, réduction, variation) entre les constituants d'une reformulation paraphrastique répertoriés par Gülich & Kotschi relèvent de l'équivalence sémantique qui s'établit entre un énoncé-source et un énoncé reformulant.

Dix ans plus tard, Catherine Fuchs s'intéresse elle aussi au degré d'équivalence entre les composants d'une reformulation. Selon elle, la notion d'équivalence permet de « décrire la parenté sémantique entre les paraphrases tout en prenant en compte l'existence de différences sémantiques entre elles » (cf. Fuchs 1994 : 52). Cela montre que l'opération de reformulation se caractérise non pas par une identité complète de sens, mais par l'existence d'une partie commune, appelée « invariant » et d'une partie qui change, appelée « variation », d'où les différences sémantiques. Ces différences sont dénommées par Fuchs « opérateurs élémentaires » et ils sont au nombre de quatre : ajout, effacement, déplacement, substitution. Il y a ajout lorsqu'un nouvel élément est inséré dans l'énoncé reformulant. Il y a effacement lorsqu'un élément présent en un point donné de la « chaîne de départ » est absent au même point de la « chaîne d'arrivée », pour reprendre les appellations de Fuchs. Il y a déplacement lorsqu'un élément est effacé de son point d'insertion dans l'énoncé de départ et ajouté en un autre point dans l'énoncé d'arrivée et il y a substitution lorsqu'un élément Y est inséré dans l'énoncé reformulant,

en remplaçant un autre élément X de l'énoncé reformulé (1994 : 59). Nous considérons que les opérateurs répertoriés par Fuchs (ajout, effacement, déplacement, substitution) sont étroitement liés aux trois types de relation rappelés par Gülich & Kotschi (expansion, réduction, variation) parce qu'ils montrent dans quelle mesure et de quelle manière un énoncé est équivalent du point de vue sémantique à un autre.

4 Analyse des MRP relevés dans le corpus

En tenant compte des critères d'analyse proposés par Gülich & Kotschi (1983) et par Catherine Fuchs (1994), nous centrerons notre analyse sur les trois premiers marqueurs de reformulation en fonction de leur répartition dans le corpus : *donc*, avec 60 occurrences, *par exemple*, avec 52 occurrences et *c'est-à-dire* avec 47 occurrences. Nous étudierons ces marqueurs en contexte, en nous appuyant sur des exemples tirés du corpus. Étant donné que nous nous intéressons spécifiquement à l'hétéro-reformulation, c'est-à-dire à la reformulation qui porte sur le discours d'autrui, nous allons introduire, à part les exemples extraits des mémoires, des énoncés extraits des sources théoriques utilisées par les étudiants. Ce sont des énoncés que les jeunes scripteurs exploitent à des degrés divers, afin de les reformuler. Pour désigner les constituants impliqués dans la reformulation, nous utiliserons les abréviations suivantes : ES pour l'énoncé-source, qui représente l'énoncé à partir duquel les étudiants construisent leur propre production et ER pour l'énoncé reformulant, qui désigne les reformulations produites par les étudiants.

4.1 Le cas de *donc*

Comme le montre le tableau 1, *donc* fait partie de la catégorie des MRP. Dans notre corpus, la fonction principale de *donc* est métalinguistique. Cela veut dire que l'énoncé reformulant indique une interprétation de ce qui est dit dans l'énoncé reformulé. En ce qui concerne le plan syntaxique, l'étude des exemples de notre corpus nous a permis de constater que *donc* a une position intégrée dans l'énoncé reformulant, comme dans l'exemple (1) :

- (1) ES : « Je dois avouer que j'ai toujours considéré la langue française comme une amante au sens le plus fort du terme. » (<https://la-plume-francophone.com/2015/09/01/3618/>)
 ER : L'opinion d'Aymen Hacem, un écrivain et universitaire tunisien est curieuse : celui-ci perçoit le français [sic] «comme une amante». **Donc**, comme un être qu'on aime, et qui est interdit et un péché toutefois. (M.A., litt.)

Pour ce qui est du plan sémantique, l'exemple (1) présente une équivalence sémantique forte entre les deux segments de la reformulation, établie à l'aide du marqueur *donc*, mais aussi de la reprise du syntagme *comme une amante*, qui représente les paroles mêmes de l'écrivain évoqué. L'ajout linguistiquement autonome introduit par *donc* (*comme un être qu'on aime, et qui est interdit et un péché toutefois*) permet à l'étudiant d'interpréter l'énoncé-source, en se servant des pronoms relatifs. À travers cet ajout, le rapport qui s'établit entre les deux composants de la reformulation est du type « expansion ».

Nous avons également trouvé des exemples où la relation entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulant est du type « réduction ». Nous pouvons illustrer ce cas dans l'exemple (2) :

- (2) ES : Par définition, on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles (Candelier 2008 : 68)
 ER : Les approches plurielles consistent **donc** en diverses activités portant simultanément sur plusieurs langues et cultures. (S.L., did.)

Dans l'exemple ci-dessus, l'étudiant restitue le sens de l'énoncé-source dans l'énoncé reformulant à l'aide du marqueur *donc*, en faisant en même temps recours à la substitution synonymique de certains mots (*à la fois / simultanément ; variétés linguistiques / langues ; variétés culturelles / cultures*).

Dans les exemples (1) et (2), *donc* est marqueur de reformulation, ou de reprise, pour reprendre l'appellation de Zenone (1981). Deux autres emplois de *donc*, parmi les cinq emplois identifiés par Zenone¹ (1981 : 116-133), se retrouvent dans le corpus, à savoir l'emploi argumentatif et l'emploi récapitulatif.

En ce qui concerne l'emploi de *donc* comme marqueur argumentatif, Zenone soutient que *donc* « annonce le lien de consécution que le locuteur introduit

¹ Les cinq emplois de *donc* identifiés par Zenone sont : l'emploi de reprise, l'emploi discursif, l'emploi argumentatif, l'emploi métadiscursif et l'emploi récapitulatif.

entre q et p : q devient ainsi un argument pour p, p est motivé par q » (1981 : 122). L'exemple (3) illustre cet emploi de *donc*, où la deuxième formulation de l'étudiant représente la conséquence, la conclusion qui dérive de la première formulation, celle-ci étant la motivation ou la preuve de validité de ce qui suit (1981 : 122) :

- (3) Toutes les recherches menées dans ce domaine, ont montré que les erreurs font partie intégrante du contenu et de la forme. **Donc**, il faut adopter une attitude de tolérance face à l'erreur et essayer d'évaluer ce que l'élève a à dire. (C.M., did.)

Enfin, nous avons trouvé beaucoup d'exemples qui illustrent l'emploi de *donc* comme marqueur récapitulatif. Dans cet emploi, *donc* apparaît intégré dans une phrase qui « ne fait que répéter la conclusion du paragraphe précédent » (cf. Zenone 1981 : 132). Nous pouvons illustrer cet emploi dans l'exemple suivant :

- (4) Cet aspect encourage une participation accrue et spécialement celle des cancrès qui trouvent une occasion d'afficher leurs talents et d'être bien vus à l'intérieur du groupe-classe. **Donc**, le jeu peut aussi établir un équilibre entre les bons élèves et les cancrès. (R.E., did.)

Dans l'exemple (4), la deuxième formulation de l'étudiant, introduite par *donc*, répète le contenu véhiculé par la première formulation. Cette répétition met en relief l'idée selon laquelle le jeu est bénéfique notamment pour les élèves médiocres (les cancrès), en ce qu'il suscite l'intérêt de ceux-ci, en leur donnant l'occasion de montrer leurs qualités devant la classe.

4.2 Le cas de *par exemple*

Le deuxième marqueur en tant que fréquence dans notre corpus est *par exemple*. La fonction principale de ce marqueur est d'expliquer, éclaircir et illustrer ce qui vient d'être dit. Dans ce sens, Steuckardt & Niklas-Salminen (2005 : 315) encadre ce marqueur dans la classe des marqueurs d'exemplification, à côté de *tel* et *comme*, avec lesquels il peut commuter. Nous avons retrouvé cet emploi dans notre corpus, mais en dehors de toute fonction reformulative :

- (5) Il y a des compétences qui font partie de la compétence d'un apprenant d'une langue et ne peuvent pas être attribuées de la même façon à des

niveaux spécifiques. *Par exemple*, la compétence socioculturelle et interculturelle, incluant une connaissance explicite de l'histoire, de l'art, des modes de vie, des régions dans lesquelles on parle la langue en question ; la conscience de la variété de langues existantes, leurs différences et leurs points communs ; les techniques et stratégies d'apprentissage. (P.A., did.)

Dans l'exemple (5), l'usage de *par exemple* en tête de phrase indique que l'étudiant-scripteur va donner une explication dans l'énoncé qui suit afin de développer l'idée contenue dans l'énoncé précédent, ce qui permet, selon Steuckardt & Niklas-Salminen, d'installer une continuité du discours (2005 : 313).

En ce qui concerne la position syntaxique, la lecture des exemples de notre corpus nous a permis de constater que *par exemple* est intégré dans l'énoncé reformulant, comme dans l'exemple suivant :

- (6) ES : Durant le jeu, l'enseignant doit veiller à créer une atmosphère favorable, propice au jeu. Pour cela, il est essentiel qu'il prenne en considération l'état des élèves à ce moment précis et prendre une décision en fonction de cela : si les élèves sortent d'une séance d'EPS, l'enseignant peut privilégier des activités ludiques plus calmes, en revanche s'ils ont passé la demi-journée assis, il pourra leur proposer un jeu plus mouvementé. (Bour & Hoyet 2012 : 37)

ER : Pour créer une atmosphère favorable au jeu, l'enseignant qui connaît bien sa situation d'enseignement doit tenir compte des activités qui ont précédé la classe de langue et de l'état de ses élèves dont il peut prévoir les attentes et les besoins à un moment donné. *Par exemple*, après une classe de sport il vaut mieux proposer un jeu qui sollicite peu le corps. En revanche, si les apprenants viennent après des cours pendant lesquels ils sont restés assis, l'enseignant devrait privilégier les activités ludiques plus physiques, plus dynamiques afin d'apaiser leur envie de mouvement. (R.E., did.)

Quant au plan sémantique, l'exemple (6) présente une équivalence sémantique forte entre les deux segments en ce que l'étudiant réussit à restituer le sens de l'énoncé reformulé dans sa reformulation, à savoir, le fait que l'enseignant doit toujours tenir compte de l'état physique des élèves avant le choix des activités dans une classe de langue. Ce qui est à remarquer est le fait que l'instauration d'une équivalence sémantique entre les deux segments est indépendante de la présence du marqueur *par exemple*. En l'occurrence, nous pouvons dire que

par exemple n'est pas un MRP à proprement parler, mais son emploi permet ici de mieux articuler la reformulation, en évitant la juxtaposition d'idées. Si l'on prend en considération uniquement l'ER, on peut observer que *par exemple* remplit les conditions nécessaires pour être un marqueur d'exemplification, c'est-à-dire qu'il explique et illustre ce qui est dit dans la formulation antérieure. Il importe également de noter le fait que nous avons retrouvé cet emploi de *par exemple* dans la plupart d'occurrences de ce marqueur dans notre corpus.

Le scripteur met en œuvre plusieurs modifications qui vont de l'effacement de quelques syntagmes (*Durant le jeu, l'enseignant doit veiller à ; il est essentiel ; prendre une décision en fonction de cela*) à l'ajout d'autres (*qui connaît bien sa situation d'enseignement ; des activités qui ont précédé la classe de langue ; dont il peut prévoir les attentes et les besoins ; il vaut mieux proposer*) et à la substitution de quelques mots ou syntagmes par d'autres à sens proche (*propice / favorable ; prendre en considération / tenir compte de ; une séance d'EPS / une classe de sport ; des activités ludiques plus calmes / un jeu qui sollicite peu le corps ; un jeu plus mouvementé / les activités ludiques plus physiques, plus dynamiques afin d'apaiser leur envie de mouvement*). Toutes ces opérations mènent à l'instauration d'une relation du type « expansion » entre l'ES et l'ER.

4.3 Le cas de *c'est-à-dire*

En tant que MRP, *c'est-à-dire* s'emploie pour exprimer autrement ce qui est dit dans l'énoncé reformulé, afin d'être « plus exact et plus clair » (cf. Steuckardt & Niklas-Salminen 2005 : 252). Ainsi, l'information apportée par *c'est-à-dire* est complémentaire, pouvant être interprétée comme une explication ou une précision.

En ce qui concerne la position syntaxique, nous avons constaté que ce marqueur n'est utilisé qu'en position intégrée par rapport à l'énoncé reformulant, à l'instar des autres marqueurs analysés antérieurement. Nous supposons que les contraintes syntaxiques de *c'est-à-dire* empêcheraient les scripteurs à le situer en position antéposée ou postposée. Pour illustrer la position intégrée, nous avons choisi l'exemple suivant :

- (7) ES : Ainsi définie en première approximation, une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières: – le niveau de maîtrise générale peut varier selon les langues; – le profil des capacités langagières peut être différent

d'une langue à d'autres (par exemple: excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement, une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral); – le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (par exemple: bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). (Coste et al. 2009 : 11)

ER : Il faut ajouter également que cette compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas équilibrée. Selon les études, le niveau de maîtrise d'une langue possédée par un individu peut varier d'une langue à l'autre, **c'est-à-dire** l'individu peut avoir une bonne maîtrise orale dans l'une de ces langues qu'il possède, mais une mauvaise maîtrise de l'écrit pour l'une de ces langues. La même chose se passe avec le profil culturel. Un individu peut connaître bien la culture d'un pays dont il connaît mal la langue ou, au contraire, il connaît bien la langue, mais il n'a pas beaucoup de connaissances sur la culture. (I.A., did.)

Pour ce qui est du plan sémantique, l'étudiant opère dans l'exemple ci-dessus une reformulation du type « réduction » en ce qu'il utilise un nombre plus réduit de mots par rapport à l'énoncé-source. L'équivalence sémantique qui s'établit entre les deux segments est forte, étant donné que le scripteur réussit à restituer le sens de l'énoncé reformulé dans l'énoncé reformulant par le biais de ses propres mots. À l'instar de par exemple, le marqueur *c'est-à-dire* est ici utilisé afin de mieux articuler et structurer la reformulation. Si l'on isole l'ER, on peut remarquer qu'à l'intérieur de ce segment, *c'est-à-dire* connecte deux énoncés (le niveau de maîtrise d'une langue possédée par un individu peut varier d'une langue à l'autre et l'individu peut avoir une bonne maîtrise orale dans l'une de ces langues qu'il possède, mais une mauvaise maîtrise de l'écrit pour l'une de ces langues), dont le second est la reformulation du premier. À l'aide du marqueur *c'est-à-dire*, l'étudiant explicite le sens, « tout en allant du moins précis au plus précis » (cf. Chéria 2010 : 44). Parmi les modifications qu'il met en œuvre, nous pouvons signaler l'effacement de quelques syntagmes (*Ainsi définie en première approximation ; une troisième langue n'étant contrôlée en partie que pour la compréhension écrite, sans véritable accès à l'oral ; le profil multiculturel peut présenter une configuration autre que le profil multilingue*), l'ajout d'autres (*Il faut ajouter également que ; La même chose se passe avec le profil culturel*) et la substitution de quelques syntagmes par d'autres à sens

proche, par exemple, la transformation de la phrase assertive une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée par une phrase négative cette compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas équilibrée. D'autres mots ou syntagmes qui sont substitués sont : *efficacité à l'écrit/maîtrise à l'écrit, communauté pays ; faibles connaissances/pas beaucoup de connaissances ; maîtriser une langue/connaitre une langue.*

Une autre fonction de *c'est-à-dire* dans notre corpus est la fonction interprétative. Cela veut dire que l'énoncé reformulant fournit une interprétation de l'énoncé reformulé. Murât & Cartier-Bresson (1987 : 15) avaient déjà parlé de cette fonction de *c'est-à-dire*, qu'ils considèrent comme « le mot de l'interprétation dans la langue ». Nous pouvons illustrer cette fonction dans l'exemple (8) :

- (8) ES : En 1361, Nicole d'Oresme, francisant une expression déjà existante dans le latin médiéval, introduit en français la locution langue maternelle. Homme érudit (il est traducteur d'Aristote) et puissant (il est évêque de Lisieux), il entend, dans une France non encore unifiée linguistiquement, désigner à l'aide de ce composé un certain niveau de langue : celui du français, d'oïl ou d'oc, par opposition au latin, la langue du savoir et de la pensée. Par langue maternelle, il entend donc langue régionale ou locale. (Urbain 1982 : 9)

ER : L'expression „ langue maternelle ” est attestée en latin dès le XII^e siècle. En 1361, Nicole d'Oresme traduit en français cette locution pour désigner la langue régionale ou locale, *c'est-à-dire* le français d'oïl ou d'oc. Il oppose à cette langue inférieure le latin, la langue de la culture et du savoir. (Z.A., did.)

Dans l'exemple ci-dessus, le passage reformulant correspond à une condensation qui coupe les informations non pertinentes dans le but d'alléger la formulation. Le marqueur *c'est-à-dire* permet au scripteur de préciser dans l'énoncé reformulant ce qu'il entend par ce qui est dit dans l'énoncé reformulé, en le résumant. Il opère ainsi une reformulation du type « réduction », réalisée par l'effacement de quelques syntagmes dont le rôle est de rendre la formulation plus claire. L'équivalence sémantique entre l'ES et l'ER est forte puisque l'étudiant parvient à restituer le sens de l'énoncé-source dans l'énoncé reformulant, à savoir le fait que, la langue maternelle, considérée par Nicole Oresme comme une langue régionale ou locale, désigne un certain niveau de langue : le français d'oïl ou d'oc.

5 Conclusions

La reformulation est certes l'une des compétences de base que chaque étudiant doit maîtriser afin de pouvoir rédiger son mémoire et mener une recherche, conformément aux normes de la déontologie universitaire. Même si les mémoires qui ont servi de corpus pour cette recherche sont en nombre trop restreint pour nous permettre d'avoir une vision d'ensemble sur la question de la reformulation, nous pouvons cependant formuler quelques conclusions.

D'abord, une approche quantitative des marqueurs de reformulation nous a permis de constater que, des deux grands types de reformulation, les étudiants privilégient la reformulation paraphrastique et les marqueurs de reformulation paraphrastique qui s'y rattachent. Le fait que la reformulation non paraphrastique est très peu présente dans les mémoires analysés relève de la difficulté des étudiants à prendre des distances par rapport au texte source et à opérer un changement de perspective énonciative, ce qui est une caractéristique intrinsèque à ce type de reformulation. La préférence de la part des étudiants pour la reformulation paraphrastique constitue un fait en quelque sorte attendu, vu leur manque d'expérience en tant que scripteurs d'un discours scientifique en langue étrangère.

L'approche qualitative autour des marqueurs de reformulation analysés nous a permis de remarquer que les étudiants placent les marqueurs uniquement dans une position intégrée par rapport à l'énoncé reformulant, en privilégiant l'équivalence forte. Pour ce qui est des types de rapports qui peuvent s'établir entre les composants d'une reformulation, nous avons vu que les jeunes scripteurs alternent les reformulations du type « réduction » et « expansion ». Les MRP du type « réduction » qui apparaissent dans notre corpus sont *donc* et *c'est-à-dire*. Les MRP qui marquent des reformulations du type « expansion » sont *par exemple* et *donc*, mais ils ne donnent pas lieu à des expansions très élaborées. Nous avons également observé que les étudiants font recours aux opérateurs élémentaires répertoriés par Fuchs (1994) dans la production de leurs reformulations.

Un autre élément que nous avons constaté porte sur le fait que certains des marqueurs analysés ont différents autres emplois dans le corpus, outre la fonction reformulative. Ainsi, le marqueur *donc* est utilisé en tant que marqueur argumentatif et récapitulatif, alors que *par exemple* est employé comme marqueur d'exemplification. Le seul marqueur qui remplit uniquement une fonction reformulative dans notre corpus est *c'est-à-dire*, son emploi étant liée soit à l'articulation de la reformulation, soit à l'interprétation du texte-source.

Cette étude peut être encore développée sous différents angles. D'un côté, nous avons l'intention d'élargir le corpus d'analyse afin d'examiner d'autres stratégies discursives liées à la reformulation, outre les marqueurs de reformulation. D'un autre côté, nous voudrions prendre en considération des mémoires de master rédigés en roumain langue maternelle pour voir si le fait d'écrire en langue étrangère ou en langue maternelle influe sur l'écriture de recherche des étudiants.

Bibliographie

- Blondel, E. (1996) : La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor* 4 : 47–59.
- Chéria, N. (2010) : Reformulation paraphrastique et non paraphrastique dans *La Jalousie de Robbe-Grillet* : L'exemple de *c'est-à-dire* vs *en fait* et *en réalité*. *L'Information Grammaticale* 127 : 43–47.
- Domagala-Bielaszka, A. (2011) : Les opérations de reformulation dans la communication inférentielle. *Synergies Pologne* 8 : 209–216.
- Fuchs, C. (1982) : La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue française* 53 : 22–33.
- Fuchs, C. (1994) : *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Gülich, E. & T. Kotschi (1983) : Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* 5) : 305–346.
- Gülich, E. & T. Kotschi (1987) : Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*. In P. Bange (éd.) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne : Peter Lang. 15–81.
- Martinot, C. (2009) : Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de Praxématique* 52.
- Martinot, C. (2015) : La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela* HS-18, consulté le 16 février 2019. <http://journals.openedition.org/corela/4034>
- Murât, M. & B. Cartier-Bresson (1987) : *C'est-à-dire* ou la reprise interprétative. *Langue française* 73 : 5–15.
- Peytard, J. (1984) : Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. *Techniques nouvelles en sciences de l'homme*, Université de Franche-Comté. 17–28, consulté le 18 février 2019. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5201

- Rossari, C. (1989) : Apports de l'analyse contrastive à la description de certains connecteurs reformulatifs du français et de l'italien. *Cahiers de Linguistique Française* 10 : 193–214.
- Rossari, C. (1990) : Projets pour une typologie des opérations de reformulation. *Cahiers de Linguistique Française* 11 : 345–359.
- Rossari, C. (1994) : *Les opérations de reformulation : analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. (1987) : Complétude interactive et mouvements discursifs. *Cahiers de Linguistique Française* 8 : 111–140.
- Steuckardt, A. & A. Niklas-Salminen (2005) : *Les marqueurs de glose*. Publications de l'Université de Provence.
- Tran, T.-T.-H. (2014) : *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Zenone, A. (1981) : Marqueurs de consécution: le cas de *donc*. *Cahiers de linguistique française* 2 : 113–139.

Bibliographie des sources théoriques utilisées par les étudiants

- Bour, C. & C. Hoyet (2012) : *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?*, Mémoire de master, Université Montpellier II.
- Candelier, M. (2008) : Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* 5 : 65–90.
- Coste, D., D. Moore D. & G. Zarate (2009) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, version révisée.
- Urbain, J.-D. (1982) : La langue maternelle, part maudite de la linguistique. *Langue française* 54 : 7–28.