

# **APLA - ALPA**



**Atlantic Provinces Linguistic Association  
Association de linguistique des provinces atlantiques**

## **PAMAPLA 37**

**PAPERS FROM THE 37TH ANNUAL MEETING  
OF THE ATLANTIC PROVINCES  
LINGUISTIC ASSOCIATION**

**Université de Moncton  
Moncton, New Brunswick, Canada  
1–2 November 2013**

## **ACALPA 37**

**ACTES DU 37<sup>e</sup> COLLOQUE ANNUEL  
DE L'ASSOCIATION DE LINGUISTIQUE  
DES PROVINCES ATLANTIQUES**

**Université de Moncton  
Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada  
1–2 novembre 2013**

**EDITED BY / RÉDACTION**

**PATRICIA BALCOM (UMCM)  
LOUISE BEAULIEU (UMCS)  
SYLVIA KASPARIAN (UMCM)  
CYNTHIA POTVIN (UMCM)  
MONA-LUIZA UNGUREANU (UMCS)**

© 2014 by individual authors of the papers  
© 2014 Auteurs et auteurs des communications

Formatted in 12 point Times New Roman

*Papers from the 37<sup>th</sup> Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association*  
*Actes du 37<sup>e</sup> Colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces atlantiques*  
v.37 (2013)

Legal deposit / Dépôt légal : 2014  
National Library of Canada  
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 2368-7215

## TABLE OF CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

About APLA 37 / À propos d'ALPA 37 .....	1
<b>PATRICIA BALCOM</b>	
Same ou différent? Adverb placement and complex negation at the initial stages of L2 and L3 French .....	6
<b>BERNARD MULO FARENKIA</b>	
Refuser poliment une invitation en français langue pluricentrique .....	19
<b>TAKESHI OGURO</b>	
Exceptional sluicing cases in Japanese .....	33
<b>KAREN SPRACKLIN</b>	
L'approche actancielle et la didactique systématique du vocabulaire français : théorie et démarches.....	47
<b>ALEXANDRA TSEDRYK</b>	
Définition et évaluation de la compétence paraphrastique.....	58



## ABOUT APLA 37 / À PROPOS D'ALPA 37

The 37<sup>st</sup> Annual Meeting of the Atlantic Provinces Linguistic Association (APLA) took place from 1 to 2 November 2013 on the campus of *l'Université de Moncton* in Moncton, New Brunswick. The conference was organized by a committee of linguists from the departments of *Anglais, Études françaises* and *Traduction et langues* at the Moncton campus and *Secteur Administration, Arts et Sciences humaines* at the Shippagan campus. The last time that APLA met in Moncton was in 2000.

La 37<sup>e</sup> Réunion annuelle de l'Association de linguistique des provinces atlantiques (ALPA) s'est déroulée du 1<sup>er</sup> au 2 novembre 2013 à l'Université de Moncton, Moncton (N.-B.). Ce colloque a été organisé par des linguistes de l'Université de Moncton, membres du département d'*Anglais, d'Études françaises* et de *Traduction et langues* du campus de Moncton et du secteur *Administration, Arts et Sciences humaines* du campus de Shippagan. La dernière réunion de l'APLA/ALPA tenue à Moncton datait de 2000.

About 40 scholars attended the APLA 37 conference. In addition to linguists from the four Atlantic Provinces, the conference attracted researchers from other regions of Canada as well as Germany, Iran and Japan. One quarter of the attendees were students.

Le colloque APLA 37 regroupait environ 40 linguistes venant des quatre provinces du Canada atlantique et des autres provinces canadiennes, ainsi que de l'Allemagne, de l'Iran et du Japon. Au moins un quart des participants étaient étudiants et étudiantes lors de la tenue du colloque.

Marie-Odile Junker, Professor of Linguistics and (then) Killam Research Fellow, Carleton University, delivered the plenary Murray Kinloch Memorial Lecture. Her presentation was entitled "*From Ghost Arguments to Linguistic Atlas: Participatory Action Research does not have to be scary. / Des arguments fantômes à un atlas linguistique : Inutile d'avoir peur de la recherche particip-action!*".

Marie-Odile Junker, Professeure de linguistique à la Carleton University et (lors de la tenue du colloque) Killam Research Fellow à la même université, a présenté la Murray Kinloch Memorial Lecture. Le titre de sa communication était « *From Ghost Arguments to Linguistic Atlas: Participatory Action Research does not have to be scary. / Des arguments fantômes à un atlas linguistique : Inutile d'avoir peur de la recherche particip-action!* ».

The conference was made possible by generous support from the following offices and departments : La tenue de ce colloque a été rendue possible grâce à l'appui généreux de plusieurs partenaires :

---

Bureau du recteur, Université de Moncton

Campus de Shippagan, Université de Moncton

Centre de recherche en linguistique appliquée (CRLA), Université de Moncton

Département d'anglais, Université de Moncton

Faculté des arts et des sciences sociales, Université de Moncton

Faculté des études supérieures et de la recherche, Université de Moncton

Secteur administration, arts et sciences humaines, campus de Shippagan, Université de Moncton

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, Université de Moncton

Four student assistants helped to ensure that everything ran smoothly. Many thanks to Yannick Nganhou, Karen Spracklin, Jenna Tremblay and Marie-Helene Ward.

The members of the Organizing Committee were Patricia Balcom, (UMCM), Louise Beaulieu (UMCS), Sylvia Kasparian (UMCM), Cynthia Potvin (UMCM), and Mona-Luiza Ungureanu (UMCS).

Photos from the conference are posted on the APLA/ALPA website at:

<http://www.unb.ca/fredericton/arts/departments/french/apla-alpa/en/photos/apla37-2013/index.html>

Quatre étudiants et étudiantes ont vu au bon déroulement du colloque. Un gros merci à Yannick Nganhou, Karen Spracklin, Jenna Tremblay et Marie-Helene Ward.

Les membres du Comité d'organisation étaient Patricia Balcom, (UMCM), Louise Beaulieu (UMCS), Sylvia Kasparian (UMCM), Cynthia Potvin (UMCM), et Mona-Luiza Ungureanu (UMCS).

Les photos prises lors du colloque sont disponibles sur le site de APLA/ALPA à l'adresse suivante :

The following papers were presented at the meeting but do not appear in PAMAPLA 37. Les communications suivantes ont aussi été présentées lors du colloque mais les textes de ces communications n'apparaissent pas dans ACALPA 37.

---

LOULA ABD-ELRAZAK, *Université de Waterloo*, La Mise en prose de La Vie et miracles de Nostre Dame : une traduction intralinguale.

ABBAS ALI AHANGAR & MAHDIEH SHOKOUHIAN, *University of Sistan & Baluchestan*, Speech acts in written family court petitions and verdicts.

LAURENCE ARRIGHI & KARINE GAUVIN, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Description du lexique d'origine amérindienne dans les ouvrages lexicographiques acadiens.

SAMIRA BELYAZID, *Université de Moncton, campus d'Edmundston*, Idle No More, le dit et le non-dit.

WLADYSLAW CICHOCKI, *University of New Brunswick*, SID-AHMED SELOUANI & YVES PERREAULT, *Université de Moncton, campus de Shippagan*, Rhythmic variability in dialects of New Brunswick Acadian French.

PHILIP COMEAU, *Université d'Ottawa*, RUTH KING, *York University* & CARMEN LEBLANC, *Carleton University*, Fragments de l'histoire sociolinguistique des Acadiens.

FÉLIX DESMEULES-TRUDEL, *University of Ottawa*, Perception of Quebec French nasal vowels by Brazilian learners: Acoustic and perceptual factors.

PATRICK DUFFLEY, *Université Laval*, Control vs raising: a false dichotomy.

ALAIN FLAUBERT TAKAM, *Université de Waterloo*, Gouvernamentalité et politiques linguistiques en rapport aux langues autochtones canadiennes.

KARINE GAUVIN, *Université de Moncton, campus de Moncton*, L'élargissement sémantique des mots issus du vocabulaire maritime dans les français acadien et québécois.

DUSTIN GRUE, *University of British Columbia*, Testing Canada's 'honour': Does orthography index ideology?

CHIDI IGWE, *University of Regina*, Lexical creations that endanger an endangered language: Aspects of Igbonization in Microsoft product localization.

HECTOR KAMDEM FONKOUA, *Bayreuth International Graduate School of African Studies*, Pronominal forms and metapragmatic attacks in Cameroon presidential discourse.

DAIHO KITAOKA & SARA MACKENZIE, *Memorial University of Newfoundland*, Analysis of a Japanese reversing game.

CATHERINE LÉGER, *University of Victoria*, Un nouveau regard sur *back* en chiac.

SUZANNE LÉGER, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Les emprunts français en micmac : traces de contacts interculturels.

JAKOB R. E. LEIMGRUBER, *McGill University*, Linguistic landscape and language planning in urban settings: English in Montreal and Singapore.

MARTIN MOMHA, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Géopolitique et géostratégie des langues : une analyse des enjeux et de l'influence des langues sur les systèmes de pensées et la politique des organisations internationales.

MARTIN MOMHA & SYLVIA KASPARIAN, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Le discours contemporain sur les autochtones québécoises 2012 : présentation du projet et des résultats provisoires.

RAYMOND MOPOHO, *Dalhousie University*, Mobilisation linguistique autour d'une langue étrangère : la question anglophone au Cameroun.

CHANTAL RICHARD, *Université du Nouveau-Brunswick* & SYLVIA KASPARIAN, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Du « nous » acadien au « they » loyaliste : une analyse comparée du vocabulaire identitaire collectif à la fin du 19<sup>e</sup> siècle par SPHINX et HYPERBASE.

MARIE-LUCIE TARPENT, *Mount Saint Vincent University*, Tsimshianic lexical creativity in a changing cultural context.

YANNICK JOCELYN NGANHOU TCHOUDI, *Université de Moncton, campus de Moncton*, Les insultes dans la conversation au Cameroun.

MONA-LUIZA UNGUREANU, *Université de Moncton, campus de Shippagan*, The syntactic position and properties of demonstratives in Romanian.



# SAME *OU* DIFFÉRENT? ADVERB PLACEMENT AT THE INITIAL STAGES OF L2 AND L3 FRENCH

Patricia Balcom  
Université de Moncton  
[patricia.balcom@umoncton.ca](mailto:patricia.balcom@umoncton.ca)

## 1. Introduction

A number of hypotheses have been put forward to account for "the L3 transfer puzzle" (Rothman & Cabrelli-Amaro 2010:192), namely L1 transfer; L2 transfer (the "L2 status factor", Bardel & Falk 2007); and positive transfer from L1 and/or L2 (Flynn, Vinnitskaya, & Foley's 2004 *Cumulative Enhancement Model*).

However, cross-linguistic influence in L2/L3 acquisition can be affected by psychotypology (Kellerman 1977), that is perceived language distance [my emphasis]. Arabic and French share rich verbal morphology, which accounts for adverb placement, but learners in the Arabian Gulf may not perceive these similarities because English and French are alike in terms of their writing systems, vocabulary and culture. In this paper I will compare L1 English/L2 French and L1 Arabic/L2 English/L3 French learners to explore these issues.

## 2. Basic negation and adverb placement in Arabic, English and French

In Emirati Arabic, the L1 of the participants in this study, basic negation consists of the proclitic negator *maa*, as shown in (1). In English the negator *not* follows the auxiliary verb and precedes the lexical verb as in (2). In French basic negation is discontinuous: *ne* precedes the lexical verb and *pas* follows, as shown in (3).<sup>1</sup>

Emirati Arabic [*SmaaVO*]

- (1) Mariam *maa* tegra ketIb.  
Mary Neg read books

English [*SAux-notVO*]

- (2) Mary does *not* read books.

French [*Sne-VpasO*]

- (3) Marie *ne* lit *pas* les livres.  
Mary Neg read not the books

---

<sup>1</sup> Because the participants were classroom learners of English and French, formal written negation is presented for these languages. After extensive discussions with colleagues and informants it was decided that Emirati Arabic, an informal variety, would be used on the Arabic tasks. Thus the varieties are not completely comparable.

## 2.1 Negative aspectual adverbs<sup>2</sup> in Arabic, English and French

In the study reported in this paper the negative aspectual adverbs *not ... ever* and *not ... anymore* were utilized, so the description which follows is limited to these two adverbs. With *not ... ever*, in Arabic the proclitic *maa* immediately precedes the verb; the unmarked/preferred position for the negative adverb *muul* ‘ever’ is immediately preceding *maa* as shown in (4). In English both elements, *not* and *ever* occur pre-verbally, as shown in (5). In French, negation is again discontinuous: there is a proclitic negator *ne* and the adverb *jamais* ‘ever’ occurs post-verbally as shown in (6).

Emirati Arabic [*SnegA-maaVO*]

- (4) Mariam ***muul maa*** tegra ketlb  
 Mary never Neg read book

English [*Sauxnot-NegAVO*]

- (5) Mary does ***not ever*** read books.<sup>3</sup>

French [*Sne-VNegAO*]

- (6) Marie ***ne*** lit ***jamais*** les livres.  
 Mary Neg read never the books

With *not ... anymore*, in Arabic and French the descriptions in (4) and (6) apply, as shown in (7a) and (7b), while in English the adverb is clause-final, as shown in (7c).<sup>4</sup>

- (7) a. Mariam ***elhin maa*** tegra ketlb  
 Mary anymore Neg read books
- b. Marie ***ne*** lit ***plus*** les livres.  
 Mary Neg read anymore the books
- c. Mary does ***not*** read books ***anymore***.

In Emirati Arabic (and other varieties of Arabic) adverbs, including negative adverbs, are characterized by what Fassi Fehri (1993:13) referred to as “transportability”: they can occur sentence-initially (8a), between the lexical verb and the object (8b), and in clause-final position (8c) as well as in its preferred base position (8d).

<sup>2</sup> I have used the term “aspectual adverbs” (Cinque 1999; 2004) as a cover term for habitual (e.g. *sometimes*), frequentative (e.g. *often*), terminative (e.g. *anymore*) and perfective (e.g. *never*) adverbs.

<sup>3</sup> English requires an auxiliary with basic negation but Arabic and French do not. With the exception of English none of the stimuli on tasks had an auxiliary verb so none are given in the examples.

<sup>4</sup> Cinque (1999, 2004) claimed that clause-final adverbs are not base-generated in that position, but are a result of the verb and its object moving up in the tree. In this paper, SVOA refers to the surface position of the adverb.

- (8) a. *muul/elhin* Mariam *maa* tegra ketIb  
 Ever/anymore Mary not read books
- b. Mariam *maa* tegra *muul/elhin* ketIb  
 Mary not read ever/anymore books
- c. Mariam *maa* tegra ketIb *muul/elhin*  
 Mary not read books ever/anymore
- d. Mariam *muul/elhin* *maa* tegra ketIb  
 Mary never/anymore not read books

## 2.2 “Positive” adverbs in Arabic, English and French

“Positive” aspectual adverbs are pre-verbal in English and post-verbal in French. As mentioned earlier, the distribution of adverbs in Arabic is characterized by “transportability” (Fassi Fehri 1993:13), so that ASVO, SAVO, SVAO and SVOA are all grammatical.<sup>5</sup> Table 1 gives the positions for positive and negative aspectual adverbs (e.g. *often*, *never*) in Arabic, English and French.

Emirati Arabic	English	French
√AS(Neg)VO	?AS(AuxNeg)VO	?AS(Neg)VO
√SA(Neg)VO	√SA(AuxNeg)VO	*SA(Neg)VO
√S(Neg)VAO	*S(AuxNeg)VAO	√S(Neg)VAO
√S(Neg)VOA	?S(AuxNeg)VOA	?S(Neg)VOA

Table 1 - Position of Negative and Positive Aspectual Adverbs in Emirati Arabic, English and French

Table 2 shows the positions for adverbs of manner (e.g. *badly*, *well*) and quantity (e.g. *a little*, *a lot*) in the three languages. In French they have the same position as aspectual adverbs — post-verbal — while in English they are clause-final.<sup>6</sup> These classes of adverbs are VP-adverbs (Jackendoff 1972) and cannot occur in clause-initial position. In Arabic these adverbs are transportable.

Emirati Arabic	English	French
√ASVO	*ASVO	*ASVO
√SAVO	*SAVO	*SAVO
√SVAO	*SVAO	√SVAO
√SVOA	√SVOA	?SVOA

Table 2 - Position of Manner and Quantity Adverbs in Emirati Arabic, English and French

## 2.2 Research Hypotheses

Based on the description of negation and adverb position seen above, the following research hypotheses were formulated:

<sup>5</sup> ASVO and SVOA are also acceptable, though marked, in English and French.

<sup>6</sup> See note 4 regarding Cinque’s analysis of clause-final adverbs.

- If there is L1 transfer, the L3 Arabophones should be more accurate than the L2 Anglophones since negation is similar in the L1 and the L3, and SVAO is one possible position for adverbs in the L1;
- If there is L1 transfer, the Arabophones should also demonstrate transportability in their L3 adverb placement;
- If there is L2 transfer in L3 acquisition, the performance of the L3 learners, whose L2 is English, should be comparable to that of the L2 French learners, whose L1 is English, because both will be transferring from English;
- Psychotypology may influence which language is the source of transfer with the L3 learners.

### 3. Method

There were two tasks, a picture description and a grammaticality judgment task. They were administered to the L2 learners after 11 weeks of instruction, or roughly 27.5 hours of class time and to the L3 learners after 14 weeks, or 37.5 hours of class time.

#### 3.1. Picture description task

As mentioned in Section 2, in Arabic most negative and positive adverbs occur freely in various positions. To tap this transportability, a picture-description task was developed, inspired by Juffs (1996). Participants were asked to write up to three sentences describing nine labelled images, using all of the words on the image. If they thought there were fewer than three possible sentences, they were asked to write “no other way”. Figure 1 gives an example of an image for a test item for the Canadian participants.



Figure 1 - Example of an image used in the task for Canadian L2 learners.

Instructions and a possible answer are shown in (9).

(9) Remember to write as many sentences as you can. If you think there are less than three possible sentences, please write "no other way" on the empty line(s).

1. Lucie beaucoup aime Paris.
2. Lucie aime beaucoup Paris.
3. No other way.

Figure 2 shows the image used in the task for the Emirati participants.



Figure 2 - Example of an image used in the task for Emirati L3 learners.

### 3.2 Judgment task

This task consisted of 9 grammatical and 12 ungrammatical sentences, and used the same positive and negative adverbs as the picture-description task. Participants were asked to indicate whether they thought sentences were grammatical or ungrammatical, and to correct those they considered ungrammatical. For the L2 learners glosses of the adverbs in English were provided, and for the L3 learners glosses in English and Arabic alternated in order to counter-balance possible influence of the L1 and L2. Sample sentences from the Canadian task are given in (10).

- (10) 1. Janelle souvent danse le ballet. ("often") ( )  
 \_\_\_\_\_
2. Jean ne regarde plus la télévision. ("not ... anymore") ( )  
 \_\_\_\_\_

11. Jean regarde souvent des films français. ("often") ( )

---

26. Carmen n'appelle Céline plus. ("not...anymore") ( )

---

### 3.3 Participants

The L2 learners were 14 students registered in a French course for beginners at an Anglophone university in the Maritimes, and ranged in age from 19 to 43. Almost all had taken Core French at high school, but had not studied French for at least six years. The L3 learners were 14 university students at a university in the United Arab Emirates, ranging in age from 20-26. All were true beginners in French.

## 4. Results

The data were coded in two different ways: right/wrong and by category. In order to compare the results of the two groups statistically, responses were first coded 1 "correct", S(Neg)VAO, and 0 "not correct", for all other word orders. While I recognize that some adverbs can occur clause-initially and clause-finally in French, the two tasks described above were administered to eight unilingual Francophones, who almost never produced the other possible positions, with S(neg)VAO comprising from 92.9% to 100% of their responses.

Responses were also coded by word order: ASVO, SAVO, SVAO and SVOA, with separate codes for sentences with negation. In what follows I first present results relating to learners' accuracy and then their word-order preferences. Recall that in the picture-description task learners could write up to three sentences describing the pictures. In this paper only the first responses are given: an analysis of all responses was reported in Balcom (2014).

### 4.1 Correct responses

Table 3 gives the group statistics by task. The L2 learners were significantly more accurate than the L3 learners with negative adverbs on the judgement task: 4.71/6.00 (78.5%) versus 3.42/6.00 (57%) ( $t(26) = 2.88$ ,  $p = .008$ ,  $\alpha = .05$ ).

Task	Group	N	Mean	SD	SEM	Min	Max
PDNeg	L2	14	2.64	0.63	.17	1	3
	L3	14	2.14	1.09	.29	0	3
PDAdv	L2	14	0.78	1.37	.36	0	5
	L3	14	1.21	1.62	.43	0	6
GJNeg	L2	14	4.71*	1.13	.30	2	6
	L3	14	3.43	1.22	.33	2	6
GJAdv	L2	14	3.21	3.72	.99	0	13
	L3	14	4.93	1.73	.46	2	8

Note. PD = picture description; GJ = grammaticality judgement. \* = .05

Table 3 - Right/wrong Responses by Group and Task

The L2 learners were also more accurate than the L3 learners on the picture-description task: 2.64/3.00 (88%) versus 2.14/3.00 (70%), but these differences were not significant ( $t(26) = 1.41, p = .17$ )

Overall the participants were much less accurate with positive adverbs than they were with negative adverbs. However, the L3 group was more accurate than the L2 learners on the picture-description task: 1.21/6.00 (20.12%) versus 0.78/6.00 (13%), but these differences were not significant ( $t(26) = -.75, p = .46$ ). The L3 learners were also more accurate on the judgement task: 4.93/16 (30.6%) compared to 3.21/16 (20.1%), but again the differences were not significant ( $t(26) = -1.56, p = .13$ ).

To summarize the results thus far, the L2 learners were more accurate than the L3 learners with negative adverbs, and the L3 learners were more accurate than the L2 learners with positive adverbs. In what follows I will present the frequency of different types of responses by group and task.

#### 4.2 Frequency of various types of responses

Figure 3 shows the frequency of responses to sentences with negative adverbs on the picture description task. Both groups were quite accurate, producing target sentences in 65% to 93% of their responses. The L2 group produced “Other” sentences ranging from 7.1% to 21.4% of their responses, as shown in (11a) and (11b), with the relevant elements in bold.<sup>7</sup>

- (11) a. Lucy **ne** appelle **pas** **jamais** Jennifer.  
 b. Andrew **ne** habite **pas** Montréal **plus**.

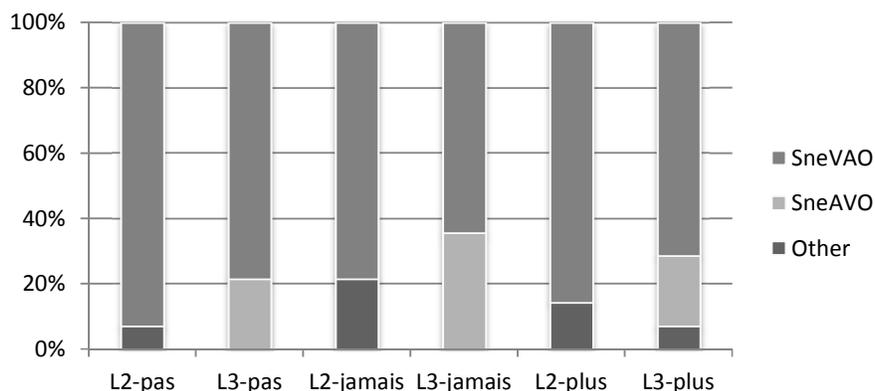


Figure 3 - Frequency of Responses with Negative Adverbs on the Picture Description Task by Group

<sup>7</sup> With the L2 group here was one instance of *ne*-deletion, as shown in (i).

(i) Kevin écoute **pas** de la musique.

The L3 group never produced sentences like (11a) and (11b), but produced SneAVO sentences as shown in (12a) to (12c)<sup>8</sup>. The L2 learners never produced such sentences.

- (12) a. Ali **ne pas** écoute de la musique.  
 b. Fatima **ne jamais** appelle Meera.  
 c. Mohamed **ne plus** habite Dubai.

Both groups were 100% accurate with grammatical stimuli on the judgement task. With ungrammatical stimulus in nearly 50% of their responses, the L3 learners accepted (13), while the L2 group corrected it to the target 100% of the time.

- (13) Badreeya **ne pas** aime le chocolat

Figure 4 gives the frequency of responses to sentences with negative adverbs on the judgement task by structure. Both groups performed near ceiling with grammatical stimuli, with over 90% target responses. With ungrammatical *jamais*, the L2 learners accepted (14) in 37.5% of their responses compared to 83.3% for L3 learners.

- (14) Kamiko/Hind **ne jamais** parle japonais.

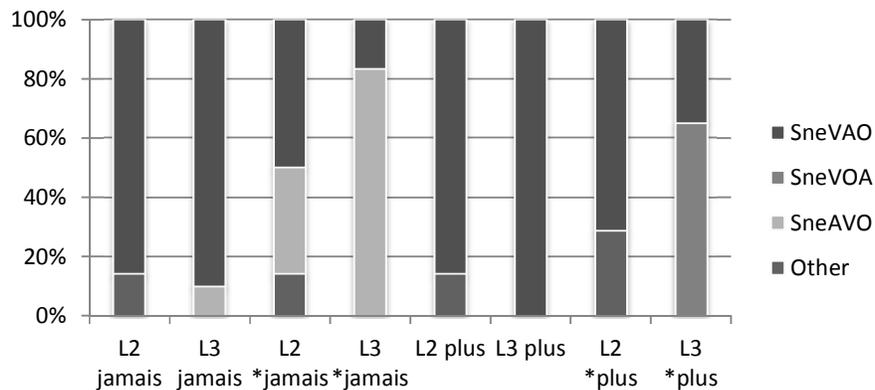


Figure 4 - Frequency of Responses to Sentences with Negative Adverbs on the Judgement Task by Group

The L2 learners corrected to target in 50% of their responses, compared to only 16.7% for L3 learners. In their “Other” responses, the L2 group made non-target “corrections” to the ungrammatical stimuli, as shown in (15a) and (15b).

<sup>8</sup> With the L3 group there were two instances where the verb was omitted, resulting in SneAO structures. These were included with SneAVO responses. There was also one instance of *ne*-deletion, resulting in the sentence in (ii).

(ii) Mohamed habite **plus** Dubai.

- (15) a. Kamiko *ne jamais pas* parle japonais.  
 b. Kamiko *ne* parle *pas jamais* japonais.

With ungrammatical *plus*, L2 learners accepted (16) in only 50% of their responses, compared to 72.7% for the L3 learners.

- (16) Carmen/Reem *n'appelle Céline/Hind plus*.

In 35.7% of the L2 learners' responses and 27.3% of the L3 learners' responses they corrected to target. "Other" "non-target" "corrections" by the L2 group are shown in (17a) and (17b).

- (17) a. Carmen *n'appelle Céline pas*.  
 b. Carmen *n'appelle pas Céline plus*.

The L3 group never produced such structures: they either accepted ungrammatical stimuli or corrected to the target.

Figure 5 gives the frequency of different word orders on the picture-description task by group and type of adverb. The letters following the group on this and subsequent figures stand for Aspectual (A), Manner (M) and Quantity (Q).

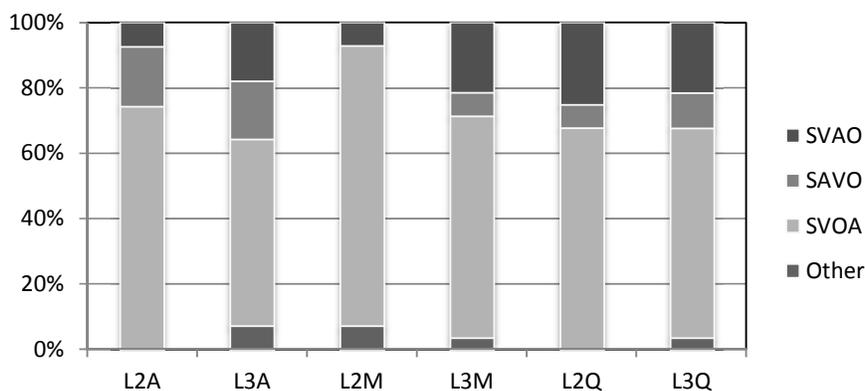


Figure 5 - Frequency of Responses with Positive Adverbs on the Picture Description Task by Group and Type of Adverb

The L2 group had a stronger tendency to produce SVOA (19a) sentences, ranging from 67.9% to 85.7%, compared to 57.1% to 68.0% for the L3s. The L3 group produced more target SVAO sentences as in (18b), ranging from 17.9% to 21.4%, compared to 7.2% to 25% for the L2 group. However, these differences were not significant ( $\text{Chi}^2 = 2.67$ , 2 df,  $p = 0.26$ ).

- (18) a. Jennifer danse le ballet **bien**.

b. Fatima aime **beaucoup** Paris.

As can be seen in Figure 6, L3 learners accepted more target SVAO structures, ranging from 69.2% to 83.7%, compared to 32.1% to 42.9% for the L2 group. The L2 learners had a tendency to “correct” grammatical SVAO to SVOA, ranging from 46.4% to 60.7%, compared to 7.7% to 14.6% of the L3 group’s responses.

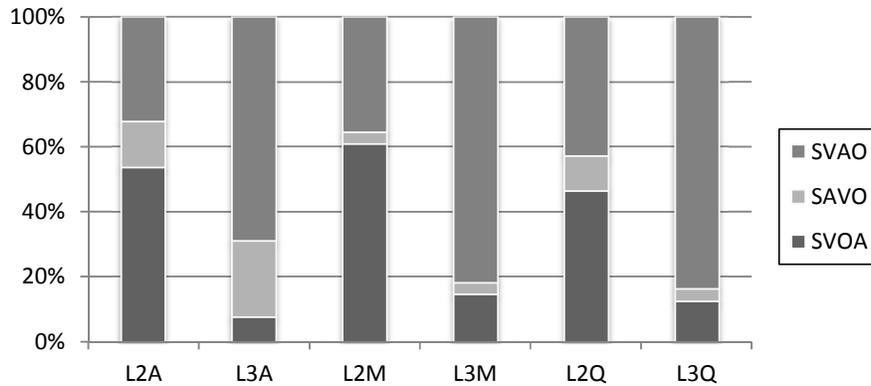


Figure 6 - Frequency of Responses to Grammatical Sentences with Positive Adverbs on the Judgement Task by Group

The differences between the groups were highly significant ( $\chi^2 = 36.62$ , 2 df,  $p \leq 0.001$ ). One limitation of the Chi-square test is that it does not show where the differences between groups lie, but presumably in this case it is due to the L2 learners’ “corrections” to SVOA and the L3 learners’ acceptance of SVAO.

Figure 7 gives the responses to ungrammatical stimuli on the judgement task. To assist the reader in decoding the abbreviations on the x-axis, SAVO and SVOA represent the placement of the adverb in English. Recall that aspectual adverbs in English are SAVO, and manner and quantity are SVOA.

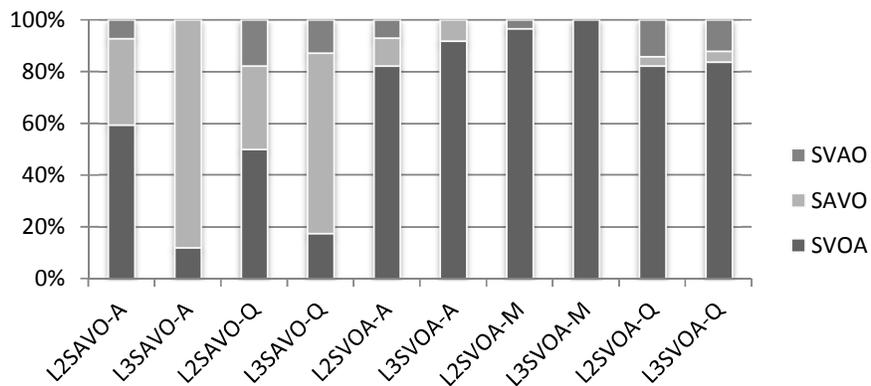


Figure 7 - Frequency of Responses to Ungrammatical Sentences with Positive Adverbs on the Judgement Task by Group

Both groups accepted \*SAVO, in 32.1% of the L2 responses and in 69.6% and 88.0% of the L3 responses. A few participants corrected to target SVAO, particularly with quantity adverbs (17.9% for the L2s and 12.9% for the L3s). The L2 learners again “corrected” to SVOA more than L3 learners, in 50% and 57.2% of their responses, compared to 12.0% and 17.5% of the L3 group’s responses. There were significant differences between the groups ( $\text{Chi}^2 = 24.06$ , 2 df,  $p \leq 0.001$ ), presumably due to the use of SVOA by the L2 learners and acceptance of SAVO by the L3 learners.

As seen in Figure 7, both groups accepted \*SVOA in most of their responses, ranging from 82% to 100%. In a small number of responses with quantity adverbs (12% to 14%) participants corrected to target SVAO and a small number “corrected” to SAVO. There were no significant differences between the groups ( $\text{Chi}^2 = 0.19$ , 2 df,  $p = 0.66$ ).

A Fisher’s exact test was used to see if there were differences between responses with stimuli containing adverbs which are pre-verbal and those containing adverbs that are clause-final in English. This test was used because some of the expected frequencies were less than 5, and two-tailed because differences could be in either direction. Aspectual and manner adverbs were compared, as were aspectual and quantity adverbs. The only significant difference was the L2 learners’ responses on the picture-description task, where there were more SAVO responses with adverbs of aspectual than with adverbs of manner (Fisher’s exact test 2-tailed,  $p = 0.05$ ).

## 5. Discussion and Conclusion

The L2 participants’ greater accuracy with negative adverbs suggests that there was no L1 transfer with the L3 participants, because negative adverbs in French and Emirati Arabic are similar but the L3 learners were less accurate. The fact that the L2 learners had studied French before (although at least 6 years previously) could account for their increased accuracy. Unfortunately it is almost impossible to find Canadian L2 learners who have never been exposed to French.<sup>9</sup>

As well as these differences between the two groups in terms of accuracy, their response also patterns differed. With negative adverbs, the L3 group produced sentences such as (19a) and (19b), as well as accepting and producing them on the judgement task.

- (19) a. Fatima **ne jamais** appelle Meera.  
 b. Mohamed **ne plus** habite Dubai.

The L2 group never produced such sentences, and accepted them at a much lower frequency than the L3 learners. This result suggests that transfer from English was not a factor with the L3 learners, since their behaviour differed from that of the Anglophones. The L3 learners’ acceptance and production of this structure could be attributed to L1 transfer, where the two elements occur together pre-verbally in their

---

<sup>9</sup> In Balcom and Bouffard (2010) L2 participants were from the state of Maine taking a French course for true beginners, although most had been exposed to French in high-school.

preferred position. The order is the reverse, however. The fact that the L2 learners never produced and rarely accepted this structure adds credence to the proposal of L1 transfer, although it did not facilitate learning.

In non-target corrections the L2 learners combined *ne pas* with the negative adverb as shown in (20), perhaps equating *ne pas* with *not* in English and therefore combining basic negation with the negative adverb.

- (20) a. Kamiko *ne jamais pas* parle japonais.  
 b. Kamiko *ne* parle *pas jamais* japonais.

The fact that L3 learners never produced this structure, again, suggests no L2 transfer from English to L3 French with such structures.

Although the differences in accuracy were not significant, with adverbs the L3 group produced and accepted more target SVAO structures. SVAO is a possible position for adverbs in Emirati Arabic so it is possible there is positive transfer from the L1 with adverb placement.

The L2 group had a stronger tendency to produce and correct to SVOA. This is a tendency documented by Balcom and Bouffard (2010) with a different group of participants and on different tasks. In Balcom (forthcoming) I attributed it to SVA input in French coupled with transfer of SVOA from English. Learners have recognized that in French adverbs do not precede the verb but they do not have adequate input with SVAO to show them the adverb is not clause-final. But if it is a combination of input and SVOA order why did the L3 learners not exhibit the same behaviour?

The L3 learners were more likely to accept and produce a variety of structures: SAVO, SVAO as well as SVOA. This could be attributed to variability in early language acquisition, but since the L2 Anglophones do not exhibit the same variability, and almost consistently use SVOA, this variability of adverb placement in L3 French may be due to transfer of transportability from L1 Arabic.

## References

- Balcom, P. (forthcoming). *Les apprenants utilisent cet ordre souvent*: Early stages in the acquisition of adverb placement and negation in L2 French. In E. Tsedryk (ed.) *PAMAPLA 2012*.
- Balcom, P. (2014). Is transportability transferable? Adverb placement in L1 Arabic, L2 English and L3 French. Annual Conference of the Canadian Association of Applied Linguistics, Brock University, St. Catharines ON.
- Balcom, P. and Bouffard, P. (2010). Where do they go from there? The initial state in L2 and L3 acquisition. Annual meeting of APLA. UPEI, Charlottetown.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007) The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*: 23: 459–84.
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads*. Oxford: Oxford University Press.
- Cinque, G. (2004). Issues in adverbial syntax. *Lingua*: 114: 683-710.
- Fassi Fehri, A. (1993). *Issues in the structure of Arabic clauses and words*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Flynn, S., Vinnitskaya, I., & Foley, C. (2004) The cumulative-enhancement model for language acquisition. *International Journal of Multilingualism* 1: 13–16.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Juffs, Alan. 1996. *Learnability and the lexicon: Theories and second language acquisition research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kellerman E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- Rothman, J. and Cabrelli-Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Language Learning* 26: 189-218.



# REFUSER *POLIMENT* UNE INVITATION EN FRANÇAIS AU CAMEROUN

*Bernard Mulo Farenkia*  
*Cape Breton University*  
[bernard\\_farenkia@cbu.ca](mailto:bernard_farenkia@cbu.ca)

## 1. Introduction

Le refus est un acte réactif aux actes verbaux (offre, invitation, requête, suggestion, etc.) et non verbaux (offre de cadeau ou de service). L'enchaînement invitation - refus menace sérieusement les faces de l'allocutaire et celles du locuteur. Pour formuler son refus, le locuteur peut recourir aux formes directes et courir le risque de troubler les relations sociales. Il peut aussi, dans le souci de ménager les faces de l'autre et de préserver l'harmonie sociale, entreprendre un « travail de figuration », (*face-work*) moyennant une batterie de procédés de politesse. En partant de la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987), nous décrirons les procédés mobilisés par les locuteurs camerounais de français pour refuser (poliment) une invitation. Dans un premier temps (section 2), nous élaborerons le cadre théorique du travail : le concept de français comme langue pluricentrique, le modèle de la politesse développé par Brown et Levinson (1987) et l'acte de refus seront brièvement définis. Dans un deuxième temps (section 3), nous présenterons les données sur lesquelles portent les analyses. Finalement (section 4), nous analyserons qualitativement certains procédés mobilisés par les enquêtés pour refuser une invitation.

## 2. Cadre théorique

Cette recherche se situe dans le cadre théorique de la variation et du français comme langue pluri- ou polycentrique. Le concept de langue pluricentrique, ainsi qu'il a été employé par de nombreux chercheurs (Clyne 1992 ; Pöll 2005 parmi d'autres), caractérise « une langue qui n'a pas qu'un seul centre dont émanent les normes » (Pöll, 2005:19), une langue dont les locuteurs reconnaissent et valorisent la coexistence de plusieurs normes et de plusieurs modalités d'existence. Cette définition du concept de langue pluricentrique est à la base de plusieurs travaux sur les régionalismes phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques du français. L'analyse des régionalismes pragmatiques est basée sur le postulat que les locuteurs du français dans les différents espaces de la francophonie ne partagent pas forcément les mêmes valeurs culturelles et, que par conséquent, ils n'adoptent pas toujours le même comportement discursif dans la réalisation d'un même phénomène pragmatique. Autrement dit, les styles conversationnels, c'est-à-dire l'ensemble des préférences collectives sur les manières de communiquer (Kerbrat-Orecchioni 1998 ; Tannen 2005), diffèrent dans l'espace francophone. Un des aspects du style conversationnel les plus sensibles à la variation, est l'expression de la politesse.

La théorie de la politesse développée par Brown et Levinson (1987) repose, essentiellement, sur la notion de face. Selon Goffman (1973), chaque individu présente deux faces au cours d'une interaction : une *face positive* qui « correspond en gros au narcissisme et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni 1992:168), et une *face négative*, qui n'est rien d'autre que le *territoire* corporel, spatial, temporel ou tout ce qui relève de la sphère privée à laquelle l'autre ne saurait accéder sans l'autorisation de son propriétaire (*ibid.* : 167). Ces deux faces peuvent être la cible de plusieurs types d'actes menaçants (cf. Brown et Levinson 1987:65-68). Pour préserver l'harmonie sociale, il faut nécessairement neutraliser ou atténuer les actes menaçants moyennant des procédés de redressement, qui peuvent relever soit de la *politesse positive* (Brown et Levinson 1987:101), c'est-à-dire qu'ils sont dirigés vers la face positive de l'interlocuteur, soit de la *politesse négative*, c'est-à-dire qu'ils sont orientées vers la *face négative* de l'autre (*ibid.* : 129). A tout prendre, la politesse se définit comme un ensemble de comportements discursifs destinés soit à flatter les faces soit à atténuer ou à éviter tout acte susceptible de les mettre en péril. Mais il faut dire que le ménagement des faces peut aussi être foulé au pied. En d'autres termes, dans certaines situations les protagonistes sont plutôt mus par le souci d'attaquer les faces de leurs vis-à-vis : à cet effet, ils peuvent énoncer des actes ostensiblement menaçants, en augmentant la charge agressive moyennant des procédés d'impolitesse.

Selon Vanderveken (1988:179), l'acte de refus est « la dénégation illocutoire d'une acceptation ou d'un consentement. Refuser, c'est ne pas accepter ce qui est offert. C'est décliner, rejeter ou repousser une invitation, un pourboire, un cadeau, etc. ». En refusant de s'engager dans une ligne d'action proposée par l'allocutaire, le locuteur commet un acte doublement menaçant. Premièrement, le refus porte atteinte à la face positive de l'interlocuteur. C'est une forme de mépris ou de rejet des besoins de face, c'est-à-dire des désirs d'être apprécié, accepté, de susciter de l'intérêt, etc. Le refus met aussi en péril la face négative de l'interlocuteur dans la mesure où l'acte de refus met le vis-à-vis dans l'obligation de justifier l'acte initial (ex. invitation, offre, suggestion, etc.), ou lui impose implicitement l'acceptation du refus. Deuxièmement, le refus menace la face positive du locuteur : le refus projette du locuteur l'image d'un individu qui ne respecte pas les besoins ou désirs de face des autres. Par exemple, le refus d'une invitation peut susciter des questions par rapport à la sociabilité du locuteur. Le refus peut aussi porter atteinte à la face négative du locuteur. Celui-ci doit, dans le cas d'une invitation par exemple, le plus souvent dévoiler un segment de son territoire ou de sa sphère privée dans le but de justifier son refus.

À partir de cette analyse du refus, deux hypothèses peuvent être envisagées. La première suggère que si le locuteur est mû par le souci de ménager les faces, il tentera d'édulcorer son refus. La deuxième propose que si le locuteur veut porter atteinte aux faces de l'allocutaire au risque de nuire à l'harmonie sociale, celui-ci peut soit réaliser son refus de manière directe (c'est-à-dire sans procédés d'adoucissement) soit en intensifier le caractère menaçant à l'aide de plusieurs types de procédés. Dans la suite de cet article nous nous intéresserons à la posture adoptée par les répondants camerounais quand ils doivent formuler un refus en réponse à une invitation d'un allocutaire. Avant de

présenter les analyses qui permettront de répondre à cette question, il convient de présenter brièvement les données sur lesquels se fondent nos analyses.

### 3. Méthodologie

L'étude présentée dans cet article fait partie d'un projet sur la réalisation des actes de langage et les procédés de politesse en français du Cameroun. Ce projet est basé sur un corpus de données obtenues à partir d'un questionnaire élaboré selon le modèle du *Discourse Completion Test* (cf. Blum-Kulka *et al.* 1989). Le questionnaire utilisé pour recueillir les données comporte plus de trente situations de production des actes de parole tels que le refus, la plainte, les excuses, les remerciements, les vœux, etc. Chaque contexte de production consiste en une description d'une situation de communication entre deux locuteurs suivie d'une consigne demandant aux répondants de réagir à la situation présentée. Dans chaque situation, la consigne donnée aux répondants indiquait qu'ils devraient formuler spontanément l'acte de langage suscité dans chaque contexte, tel qu'ils l'auraient fait dans une situation réelle. Dans le but de générer des choix variés, nous avons pris le soin de définir clairement les situations de l'enquête et les variables situationnelles de chaque situation, notamment le type d'invitation, la distance hiérarchique et le degré de familiarité entre les protagonistes. Les trois situations portant sur l'acte de refus sont montrées en (1a), (1b) et (1c).

- (1) a. **Situation 1 :** *Votre ami(e) vous invite à une fête qu'il/elle organise le samedi prochain. Vous ne pouvez malheureusement pas honorer cette invitation. Vous lui dites:*
- b. **Situation 2 :** *Un(e) camarade de classe que vous ne connaissez pas bien, et originaire d'un autre pays, s'intéresse tout particulièrement au style de vie des étudiants camerounais. Après le cours, il/elle vous invite à prendre un pot avec lui/elle. Vous voulez décliner l'invitation. Vous lui dites:*
- c. **Situation 3 :** *Vous discutez avec votre professeur(e) d'un rapport de recherche que vous devriez remettre dans deux semaines. Il/elle vous annonce qu'un(e) de ses collègues viendra à son prochain cours pour donner une conférence portant sur quelques aspects de votre travail. Votre professeur(e) vous invite à y assister. Vous ne pouvez malheureusement pas y aller. Vous lui dites*

Le questionnaire a été distribué à 142 étudiants francophones (97 femmes et 45 hommes) âgés de 18 à 30 ans, la majorité c'est-à-dire 105 répondants, étaient âgés de 20 à 25 ans. Tous les répondants fréquentaient l'Université de Douala ou l'Université de Yaoundé au Cameroun. Le profil linguistique de ces répondants révèle qu'ils pratiquent le français depuis l'école primaire et que certains d'entre eux utilisent des langues autochtones en milieu familial et le camfranglais avec les amis et connaissances.

#### 4. Résultats et discussion

L'analyse qualitative a porté sur les types de formulations du refus, les procédés employés pour adoucir le refus et la distribution situationnelle de certains procédés de politesse. La description de ces procédés présentés dans les sections qui suivent porte sur 303 occurrences de refus relevées dans le corpus décrit à la section 3.

##### 4.1 Types de formulation du refus

Le refus peut se réaliser de différentes manières. D'abord, la formulation du refus peut être directe ou indirecte. Le refus direct se caractérise par l'emploi du *non* catégorique. Cette forme est rare dans le corpus et lorsqu'elle est attestée, elle est généralement associée à d'autres actes de langage tels que le remerciement, la justification, l'excuse, etc. Les locuteurs préfèrent plutôt des formules qui comportent le marqueur de négation *ne pas*, tel que montré en (2).

(2) Je ne serai pas là.

La formulation indirecte quant à elle peut être conventionnelle ou non-conventionnelle. D'une part, la forme indirecte conventionnelle du refus est celle au moyen de laquelle le locuteur tente de justifier le refus ; cette forme est généralement précédée d'un énoncé de type *Je refuse l'invitation parce que* tel qu'illustré en (3).

(3) Je ne peux malheureusement pas être là samedi.

D'autre part, la formulation indirecte non conventionnelle peut apparaître seule ou en association avec d'autres formulations qui représentent divers types de stratégies de politesse positive ou négative. Par exemple, pour refuser indirectement une invitation, certains locuteurs expriment le regret ou la déception, comme le montre l'exemple (4).

(4) Ça me fait mal d'être occupé ce jour-là monsieur.

Ensuite du point de vue de la complexité des énoncés, on constate que certains locuteurs emploient des formulations simples, c'est-à-dire celles constituées d'un seul énoncé (5). D'autres utilisent des formulations complexes présentant le refus sous forme de macro-acte composé d'un noyau, le refus proprement dit, et d'un ou de plusieurs mouvements de soutiens ou actes subsidiaires, placés avant ou après l'acte central (5b).

(5) a. J'ai autre chose à faire.

b. **Mon cœur je suis vraiment désolé** mais je ne peux pas assister à cette fête.  
**J'avais déjà prévu autre chose pour ce jour.**

Finalement, certains locuteurs emploient des procédés d'atténuation ou d'intensification du refus. Ces procédés morphologiques, syntaxiques ou lexicaux peuvent apparaître à l'intérieur de l'acte de refus proprement dit. Le corpus regorge de procédés d'atténuation tels que le montrent les exemples (6a), (6b) et (6c).

- (6) a. Mademoiselle **je ne pense pas que je puisse** prendre part à ton invitation en défaut du temps.
- b. Je ne peux **malheureusement** pas être là samedi.
- c. Je serais **plutôt** à une conférence portant sur la campagne.

L'adoucissement peut avoir lieu en combinant le refus aux actes tels que la justification, l'excuse, le remerciement, l'expression de la bonne foi, comme le montrent les exemples (7a), (7b), (7c) et (7d). Dans certains cas, les locuteurs combinent divers types de procédés dans un même énoncé (7e).

- (7) a. Non **merci!**
- b. **Gars, vraiment, excuse-moi.** Je ne pourrai pas être libre ce jour-là.
- c. Ma puce, tu vas devoir faire ta fête sans moi, **je dois garder ma petite sœur.**
- d. **Je voulais bien assister à cette fête mais** je vois que je ne pourrais pas, tout cela à cause du manque du temps.
- e. **Ça me plairait vraiment** d'assister à cette fête **mais je crains de ne pas** être dans la ville à ce moment.

En somme, les locuteurs utilisent des formulations simples, directes et indirectes ainsi que des formulations complexes pour exprimer le refus. Dans certains cas, le refus peut être atténué ou renforcé au moyen de procédés divers. La section qui suit présente quelques stratégies de politesse employées pour adoucir le refus

## 4.2 Formulations du refus et politesse

Les types de procédés employés pour atténuer le refus, tels que ceux discutés à la section 4.1, se répartissent en deux catégories selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987). Certains sont des procédés de politesse positive, dirigés vers la face positive de l'interlocuteur, alors que d'autres sont des procédés de politesse négative, orientés vers la face négative de l'autre. Dans les sections qui suivent, nous présenterons les divers procédés employés par les locuteurs de notre corpus pour adoucir le refus selon ces deux stratégies de politesse.

#### 4.2.1 Formulations et stratégies de politesse - face positive

Selon la théorie de Brown et Levinson, la politesse positive est l'ensemble des procédés destinés à prendre en compte le besoin ou le désir d'être accepté par les autres. Comme le refus d'une invitation porte manifestement atteinte à ce désir, il est de bon ton d'en atténuer le teneur moyennant des procédés qui mitigent le refus. Ces procédés expriment divers contenus sémantiques. Le corpus que nous avons dépouillé présente plusieurs types de stratégies de politesse qui s'adressent à la face positive du locuteur, dans cette section nous allons présenter ceux qui sont les plus fréquents.

En utilisant la *justification* (8), le locuteur donne la ou les raisons de son refus-

- (8) Excuses-moi ma sœur mais **mon agenda est saturé**, une autre fois peut-être.

À l'aide de la *solution alternative*, le locuteur fait preuve de bonne foi en proposant une condition d'acceptation qui lui conviendrait. Les énoncés utilisés à cet effet peuvent prendre divers formats syntaxiques tels que montré en (9a), (9b) et (9c).

- (9) a. C'est mieux prochainement si vous ne trouvez aucun inconvénient.  
 b. Est-ce qu'on ne peut pas remettre ça à plus tard même demain ?  
 c. Si on allait prendre une autre fois.

En ajoutant de *bonnes intentions* à son refus, le locuteur indique qu'il est disposé à coopérer même s'il doit décliner l'invitation. Pour marquer leur sincérité les répondants font usage d'adverbes tels que *bien, sincèrement, vraiment*. Les formulations attestées sont, pour la plupart, du type *j'aurais bien voulu, j'aurais vraiment aimé venir mais* tel qu'en (10a) et (10b).

- (10) a. **Ça serait un plaisir pour moi mais malheureusement** je ne pourrai pas être là ce jour à cause de mon état de santé.  
 b. **Je souhaiterais vraiment venir avec toi**, mais je suis **vraiment** occupé après les cours, désolé.

À l'aide de la *sympathie et de la réciprocité*, le locuteur indique qu'en dépit du refus, il éprouve de la sympathie envers son partenaire d'interaction, qu'il peut se mettre à la place de l'autre et qu'il comprend sa déception, comme le montrent les exemples en (11a) et (11b).

- (11) a. Je suis vraiment désolé, mais je ne peux pas assister à la fête de samedi prochain. **Tu dois être très déçu, moi aussi je le suis** mais je ne peux faire autrement. Je suis déjà malheureusement engagé ailleurs.

- b. **Je suis moi-même très déçue** de ne pouvoir assister à cette fête pour des raisons académiques.

En ajoutant une *promesse d'accepter une autre invitation*, le locuteur tente de se montrer coopératif en promettant de répondre favorablement à une autre invitation tel qu'illustré en (12a), (12b) et (12c).

- (12) a. On verra peut-être une autre fois.  
 b. Mais je te promets que je suis là la prochaine fois ok ?  
 c. Soyez sûr qu'à la prochaine je participerai.

*L'approbation et la valorisation* indiquent que le refus du répondant ne remet pas en cause la valeur sociale ou matérielle de l'invitation. Ce procédé se manifeste de diverses manières. Certains locuteurs énoncent une évaluation positive de l'invitation tel qu'en (13a), (13b) et (13c).

- (13) a. **C'est une chouette proposition** mais on va devoir remettre ça à une autre fois car j'ai des choses à faire maintenant.  
 b. **Assister à cette conférence m'apportera certainement beaucoup de profit** mais je ne pourrais pas y assister. J'ai des obligations à remplir.  
 c. Je ne pourrais pas être présente pourtant **ça m'aurait été bénéfique**. Merci beaucoup monsieur pour cette aide.

D'autres expriment la joie d'être invités (14a) ou la gratitude (14b).

- (14) a. **Je serais très heureuse de prendre ce pot avec toi**, mais malheureusement j'ai des courses à faire, on le fera un autre jour.  
 b. **C'est vraiment aimable de ta part**, mais je suis désolé, je n'ai pas de temps aujourd'hui.

Grâce à des énoncés d'*attention soucieuse et affectueuse*, le locuteur manifeste de la sollicitude envers l'interlocuteur au moyen d'actes tels que la promesse de cadeau (15a), les bons souhaits (15b) et la demande d'un récit de l'événement manqué (15c).

- (15) a. Malgré mon absence je t'enverrai un cadeau.  
 b. Malheureusement, je ne serai pas là mais **je vous souhaite une très bonne fête. Amusez-vous bien**.

- c. **Tu vas me raconter** et surtout garde moi de bonnes choses.

Invoquer le *savoir partagé ou lieu commun* permet au locuteur de faire allusion à un savoir partagé dans le but d'appeler l'interlocuteur à la raison ou d'inciter ce dernier à accepter le refus sans autres formes de procès, les exemples (16a) et (16b) illustrent ce procédé.

- (16) a. Wèke! Le même samedi mes parents vont voyager et je serais seule à la maison avec Anita. **Tu sais qu'elle a 8 mois non ? Je ne peux pas la laisser toute seule à la maison.** Je ne viendrai pas c'est pas possible.
- b. Désolé ma puce mais je pourrais pas y être, ne te fâche pas **car tu sais que j'aime les fêtes**, c'est juste que je serai prise.

Le locuteur peut aussi faire montre de *solidarité* en utilisant des termes d'adresse tels que *ma puce, mon ami, gars, ma copine, mon pot, mon frère, ma sœur, mon cœur, cher ami, mon cher, mon cher ami, chère amie* tel que montré en (17a). Les prénoms sont aussi utilisés pour démontrer l'affection et la convivialité envers l'interlocuteur (17b) et, par ricochet, le refus.

- (17) a. Désolé **ma puce** mais je pourrais pas y être, ne te fâche pas car tu sais que j'aime les fêtes, c'est juste que je serai prise.
- b. **Roger**, je ne peux pas honorer votre invitation du samedi car ce même jour le professeur a prévu des cours de rattrapages allant 15 heures à 20 heures donc je suis vraiment désolé.

Les répondants recourent aussi au mélange codique, français et anglais, tel que montré en (18a) et (18b) et à l'argot, lexical ou phrastique, (18c) pour créer un climat de complicité.

- (18) a. **Sorry**, je ne pense pas pouvoir venir avec vous.
- b. J'apprécie ton invitation mais **today** le **time** n'est pas propice.
- c. Halala, j'aurais aimé y aller, mais comme tu sais gars je peux pas j'ai un **way fort**<sup>1</sup> et je peux même pas **je risque de verser le manioc**<sup>2</sup> sinon bonne fête.

En somme, les locuteurs recourent à plusieurs types de stratégies de politesse positive pour atténuer le refus.

<sup>1</sup> J'ai un problème urgent / important à régler.

<sup>2</sup> Je risque d'échouer de façon catastrophique.

Penchons-nous à présent sur les stratégies de politesse orientées vers la face négative de l'interlocuteur.

#### 4.2.2 Formulations et stratégies de politesse - face négative

La politesse négative quant à elle est dirigée vers la face négative ou le territoire de l'allocutaire. C'est-à-dire que la politesse négative est l'ensemble des procédés destinés à respecter la liberté d'action de l'autre. Dans le corpus que nous avons analysé, les types de stratégies employés pour désamorcer les menaces sur cette face sont aussi nombreux et variés. D'abord, on retrouve la *formulation indirecte conventionnelle*, notamment la justification tel que montré en (19a) et (19b), qui est le procédé de politesse négative par excellence.

- (19) a. J'ai une réunion de famille d'une certaine importance.  
b. Mais je serai vraiment très pris après le cours.

Le locuteur peut aussi indiquer que son refus n'est pas un signe de rejet de l'autre, mais que son acte obéit à un *principe général*, c'est-à-dire à sa manière à lui d'appréhender la vie tel qu'illustré en (20a) et (20b).

- (20) a. Je n'ai l'habitude de rester au bar.  
b. Je ne suis pas habitué à prendre un pot avec les étrangers.

En utilisant le procédé de l'*excuse*, le locuteur peut demander pardon, exprimer ses regrets, offrir des excuses ou exprimer sa déception de devoir refuser. Ces actes réparateurs peuvent précéder ou suivre le refus proprement dit ou les justifications tel que montré de (21a) à (21h).

- (21) a. **Mon cœur je suis vraiment désolé** mais je ne peux pas assister à cette fête. J'avais déjà prévu autre chose pour ce jour.  
b. Monsieur **j'ai le regret de vous annoncer que** je ne pourrais pas assister à cette conférence.  
c. **Ne te fâche pas, pardon** mais c'est impossible.  
d. **S'il vous plaît je vous prie d'être compréhensif.** Il me sera difficile d'être présent à cette conférence.  
e. **Je m'excuse**, je ne peux pas assister à cette fête.

- f. C'est gentil mais en fait je ne suis malheureusement pas disponible, **veille m'excuser.**
- g. **Je suis moi-même très déçue** de ne pouvoir assister à cette fête pour des raisons académiques.
- h. Ça me fait mal d'être occupé ce jour-là monsieur.

Le *pessimisme* est un procédé qui consiste à indiquer à l'autre que le refus ne dépend de personne (22a) et que les circonstances pour l'acceptation de l'invitation sont irrémédiablement défavorables (22b).

- (22) a. Je n'ai véritablement pas de chance.
- b. Non Madame **c'est pas la peine** cela tombe mal car je ne pourrais pas y participer.

La *minimisation du refus* est utilisée par le locuteur pour réduire l'impact du refus en se demandant si l'acte exécuté a un impact négatif sur l'interlocuteur (23) et en espérant que tel ne sera pas le cas.

- (23) **Je ne sais pas si ça va causer problème du fait que je serai absent.** Car je serai vraiment surchargé ce jour.

La *déférence* est aussi une stratégie des locuteurs pour atténuer le refus. Dans ce procédé des termes tels que *monsieur, madame, professeur, etc.* sont employés pour manifester le respect ou la déférence envers le supérieur dont l'invitation est refusé. Les exemples en (24a) et (24b) illustrent ce procédé.

- (24) a. Merci **Professeur!** Mais c'est dommage parce que pour des raisons qui ne dépendent pas de moi, je ne pourrai pas y assister.
- b. Oh la la! **Monsieur** je ne pourrais malheureusement pas y être. Je fais doter ma sœur le même jour au village.

En somme, les locuteurs disposent aussi de plusieurs stratégies leur permettant d'atténuer le refus et de respecter le territoire ou la face négative d'autrui.

### 4.3 Cumul de stratégies de politesse

Le refus apparaît aussi sous forme de macro-acte de langage composé de plusieurs types de micro-actes. Ces micro-actes peuvent mettre en évidence différentes stratégies de politesse, comme le montre l'exemple (25).

- (25) Je suis désolé mais je ne pourrais pas prendre ce pot, j'ai autre chose à faire. Mais je te remercie d'avoir pensé à moi, peut-être pour une prochaine fois, c'est promis.

Dans l'exemple en (25), l'acte central est le refus direct (*mais je ne pourrais pas prendre ce pot*), lequel est précédé d'une stratégie de politesse négative, l'excuse (*Je suis désolé*) et suivi d'une combinaison de stratégies de politesse positive, à savoir la justification (*j'ai autre chose à faire*), le remerciement (*mais je te remercie d'avoir pensé à moi*), la proposition d'une solution alternative (*peut-être pour une prochaine fois*) et la promesse (*c'est promis*). Le cumul est motivé par le souci d'adoucir le refus au maximum et la combinaison des actes de langage et stratégies de politesse varie en fonction des situations. Dans ce type de cumul, les procédés de politesse positive les plus employés sont généralement la justification et le remerciement alors que l'excuse est le procédé de politesse négative le plus attesté dans le corpus.

On note aussi que dans la situation du refus de l'invitation d'un ami, la combinaison la plus attestée est 'excuse + justification' ou 'justification + excuse' (26).

- (26) Je suis navrée, mais je ne peux pas répondre présente à cette invitation, car j'ai encore beaucoup de choses à faire.

Cependant, quand les enquêtés refusent l'invitation d'un ou d'une camarade de classe, ils combinent le plus souvent les actes tels que les excuses (27a), les remerciements (27b), les justifications (27c), les promesses (27d), les suggestions (27e).

- (27) a. C'est gentil de m'avoir invité, mais je ne pourrais être là car j'ai un rendez-vous urgent à honorer. A la prochaine peut-être.
- b. Oh merci c'est très gentil mais j'ai rendez-vous avec des amis au campus remettons à une autre fois.
- c. Euh, je sais que ce que je vais te dire ne vas pas te plaire en fait, je serai prise par la rédaction de mon mémoire et s'il te plaît, ne prends pas ça mal. Je suis désolé. Mais on va gérer.
- d. Ma copine je sais que ça va t'énerver mais je ne peux pas assister à ta fête. Cependant je promets de me rattraper prochainement.
- e. Merci, mais un autre jour on pourra prendre un pot ensemble, car aujourd'hui je suis surchargé.

Enfin, lorsque les répondants refusent l'invitation du professeur, ils s'appuient sur des structures complexes comportant des stratégies orientées vers la face négative et celles portant sur la face positive du supérieur, comme le montrent les exemples (28a), (28b) et (28c).

- (28) a. Excusez-moi monsieur, je serai absent à cette conférence pour des raisons de santé veuillez m'accorder une autre faveur.
- b. Merci monsieur pour cette information capitale, mais ce même jour j'ai une autre urgence à la même heure. Merci quand même.
- c. Cher professeur j'aurais bien souhaité assister à votre conférence mais pour des raisons d'empêchement majeur je ne saurais y être. Je compte sur votre bonne compréhension.

En conclusion, les locuteurs cumulent divers types d'actes de langage et de stratégies de politesse dans les énoncés de refus. Les combinaisons attestées varient en fonction des situations. La distribution des excuses et des remerciements selon le type de situation est présentée dans la section suivante.

#### 4.4 Distribution situationnelle des excuses et des remerciements

Afin d'atténuer le refus les enquêtés recourent généralement à divers types d'actes de langage représentant diverses stratégies de politesse positive et négative. Les analyses montrent que la demande d'excuse, un procédé de politesse négative, et le remerciement, une stratégie de politesse positive, présentent un taux d'emploi très élevé dans le corpus, respectivement 44.88% et 23.76% tel que montré au tableau 1.

PROCÉDÉ	N	FRÉQUENCE SELON LE TYPE DE SITUATION		
		Ami - Amie	Camarade de classe	Professeur - Professeure
<b>Excuse</b> <i>politesse négative</i>	136	41,91 % (57)	19,12 % (26)	38,97 % (53)
<b>Remerciement</b> <i>politesse positive</i>	72	11,11 % (8)	73,61 % (53)	15,28 % (11)

Tableau 1 - Fréquence des excuses et des remerciements

Le Tableau 1 indique que le taux d'emploi des excuses est beaucoup plus élevé lorsque les enquêtés refusent l'invitation d'un ami ou d'une amie (41.91%) et celle d'un professeur ou d'une professeure (38.97%) que celle d'un ou d'une camarade de classe (19.12%). En ce qui concerne le remerciement, par contre, les répondants sont beaucoup plus généreux en expressions de gratitude lorsqu'ils déclinent l'invitation d'un ou d'une camarade de classe (73.61%) que lorsqu'ils refusent celle d'un ami ou d'une amie (11.11%) ou celle d'un professeur ou d'une professeure (15.28%).

Pour ce qui est des formulations de l'excuse et du remerciement, il est évident que les répondants ont des préférences pour des formules spécifiques. Le tableau 2 présente les différentes formes de réalisation de l'excuse dans le corpus

SITUATION	FORME DE RÉALISATION	FRÉQUENCE (N= 136)
<b>Ami - Amie</b>	<i>Je suis (vraiment/ sincèrement) désolé / (vraiment) désolé mon pot/ mon cher</i>	32.35 % (44)
	<i>Excuse-moi / je m'excuse</i>	3.68 % (5)
	<i>Je suis navré</i>	2.21 % (3)
	<i>Ne te fâche pas / pardon</i>	2.21 % (3)
	<i>Domage / Quel dommage</i>	1.47 % (2)
	<i>Sois compréhensive / s'il te plaît</i>	1.47 % (2)
<b>Camarade de classe</b>	<i>Je suis (vraiment) désolé</i>	13.24 % (18)
	<i>Excuse-moi ma sœur / Gars je m'excuse</i>	2.94% (4)
	<i>Je suis vraiment navré</i>	1.47 % (2)
	<i>Je regrette</i>	0.73 % (1)
	<i>Ne le prend pas mal</i>	0.73 % (1)
<b>Professeur - Professeure</b>	<i>J'en suis désolé / Je suis sincèrement désolé monsieur / Désolé Monsieur / Monsieur, je suis vraiment désolé de décliner votre invitation</i>	21.32 % (29)
	<i>Excusez-moi monsieur / Veuillez m'excuser monsieur / Je m'excuse monsieur / Madame je m'excuse</i>	7.35 % (10)
	<i>S'il vous plaît monsieur</i>	5.15 % (7)
	<i>Domage/ Quel dommage</i>	2.21% (3)
	<i>Pardon Monsieur / madame</i>	1.47 % (2)
	<i>Je vous prie d'être compréhensif</i>	0.73 % (1)
	<i>Monsieur j'ai le regret de vous annoncer que</i>	0.73 % (1)

Tableau 2 - Fréquence des divers types de formulations de l'excuse selon la situation

On note que pour s'excuser, et ce peu importe la situation, les informateurs préfèrent de loin les formulations qui incluent le terme « *désolé* », 91 occurrences sur 136 formes mobilisées pour s'excuser soit 66.99%, que celles qui utilisent les termes « *je m'excuse* », 19 occurrences sur 136 formes d'excuse, soit 13.97% ou que tout autre terme.

SITUATION	FORME DE RÉALISATION	FRÉQUENCE (N = 72)
<b>Ami - Amie</b>	<i>Merci pour ton aimable invitation / Merci mon ami / Merci de m'avoir invité</i>	11.11 % (8)
<b>Camarade de classe</b>	<i>Oh merci / Merci / Merci beaucoup / Merci de votre générosité</i>	54.17 % (39)
	<i>C'est très gentil</i>	16.67% (12)
	<i>C'est vraiment aimable de ta part / c'est super</i>	2.78 % (2)
<b>Professeur - Professeure</b>	<i>Merci monsieur / Merci beaucoup</i>	13.89 % (10)
	<i>C'est gentil monsieur</i>	1.39 % (1)

Tableau 3 - Fréquence des divers types de formulations du remerciement selon la situation

En ce qui a trait aux formules de remerciement, les locuteurs utilisent les formes avec « *merci* » dans la plupart des cas peu importe la nature de la situation Dans le

corpus, 57 exemples des 72 occurrences de remerciement attestées, soit 79.17% contiennent cette expression. Les formes du type « *c'est (très) gentil* » sont attestées dans 13 exemples sur 72 possibilités, représentant 18.05% des formes du remerciement.

En somme, les enquêtés disposent d'un répertoire assez varié de formules pour réaliser l'excuse et le remerciement. De plus, on note des préférences pour des formules spécifiques.

## 5. Conclusion

L'étude présentée dans cet article s'insère dans un projet de recherche plus vaste portant sur l'analyse contrastive des actes langagiers en français langue pluricentrique. Le but du présent article était d'abord de rendre compte, à partir d'une sous-section des données colligées des diverses formulations employées par les étudiants camerounais francophones quand ils refusent une invitation et ensuite d'analyser ces énoncés selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson. Les analyses présentées montrent que les répondants perçoivent le refus comme un acte menaçant tel que le suggère Brown et Levinson. Pour cette raison, ils mobilisent divers types de procédés susceptibles d'atténuer leurs refus. Les données recueillies montrent que pour atténuer leurs refus les locuteurs privilégient des formulations indirectes et des stratégies de politesse orientées sur la face positive et sur la face négative de leur allocutaire. Cette étude est basée sur des données produites par une population très restreinte, il semble donc nécessaire, afin d'aboutir à une vue plus réaliste de l'acte de refus en contexte francophone camerounais, non seulement d'élargir le corpus mais aussi d'y intégrer des données orales et des données recueillies auprès d'autres groupes de répondants. L'analyse comparative du refus dans les variétés régionales du français pourrait trouver là un important point de départ.

## Références

- Brown, Penelope & Levinson, C. Stephen. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Clyne, Michael. (ed.) 1992. *Pluricentric languages. Different norms in different nations*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris. Les Éditions de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1998. *Les interactions verbales. Tome 3*. Paris: Armand Colin.
- Pöll, Bernhard. 2005. *Le français langue pluricentrique? Étude sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tannen, Deborah. 2005. *Conversational style. Analyzing Talk among friends*. New York. Oxford University Press.
- Vanderveken, Daniel. 1988. *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Liège / Bruxelles. Pierre Mardaga.



# EXCEPTIONAL SLUICING CASES IN JAPANESE

*Takeshi Oguro*  
Chiba University of Commerce  
[t2oguro@cuc.ac.jp](mailto:t2oguro@cuc.ac.jp)

## 1. Introduction

It has been standardly assumed since the seminal work of Ross (1969) and the extensive study by Merchant (2001) that English sluicing is a result of WH-movement to COMP followed by TP-deletion. Thus the second conjunct of (1a) is considered to be like (1b).

- (1) a. Somebody just left -- guess who.
- b. Guess [<sub>CP</sub> who [<sub>TP</sub> *t* just left]].

Japanese sluicing, on the other hand, is assumed to involve a cleft structure by many authors, including Nishiyama, Whitman, and Yi (1996) and Kuwabara (1997). Their chief motivation comes from the optional presence of a copula.

- (2) Mary-ga      nanika-o      katta      rasii      ga,      boku-wa  
     Mary-NOM   something-ACC   bought      likely      but      I-TOP  
     [nani-o      (da)      ka]      wakaranai.  
     what-ACC    COP      Q      not-know  
     It is likely that Mary bought something, but I don't know what.

In (2), the question marker *ka* can be preceded by the copula *da*, which makes it difficult to maintain a WH-movement analysis (Takahashi 1994). The cleft approach seems superior in this respect and it conforms to the fact that Japanese is a non-WH-movement language. In this study, I show that there are cases in Japanese where the cleft analysis fails and the English type of analysis is applicable.

## 2. Acceptable sluicing cases that disallow a copula

As seen in the first section, Japanese sluicing optionally allows the presence of a copula. There are some sluicing cases, however, where copulas are disallowed. They involve certain reason adjuncts. Let us begin with the non-sluiced cases.

- (3) a. John-ga      naite-iru      ga,      [naze      *pro*      naite-iru  
     John-NOM   crying-be      but      why      crying-be  
     ka]-wa      fumei      da.  
     Q-TOP      unclear COP  
     John is crying, but why he is crying is unclear.

- b. John-ga naite-iru ga, [**nandemata** *pro* naite-iru  
 John-NOM crying-be but why crying-be  
 ka]-wa fumei da.  
 Q-TOP unclear COP  
 John is crying, but why he is crying is unclear.
- c. John-ga naite-iru ga, [**nandatte** *pro* naite-iru  
 John-NOM crying-be but why crying-be  
 ka]-wa fumei da.  
 Q-TOP unclear COP  
 John is crying, but why he is crying is unclear.

All of the indirect questions in (3) concern the same thing, namely the reason for John's crying. All of them in (3) can be sluiced, as in (4).

- (4) a. John-ga naite-iru ga, [**naze** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why Q-TOP unclear COP  
 John is crying, but why is unclear.'
- b. John-ga naite-iru ga, [**nandemata** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why Q-TOP unclear COP  
 'John is crying, but why is unclear.
- c. John-ga naite-iru ga, [**nandatte** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why Q-TOP unclear COP  
 John is crying, but why is unclear.

All the examples in (4) are fine, which shows that all of these WH-expressions allow sluicing. The cleft analysis predicts that these expressions should be compatible with cleft constructions. This prediction, however, is only partially correct.

- (5) a. John-ga naite-iru ga, [**naze da** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why COP Q-TOP unclear COP  
 John is crying, but why is unclear.
- b. \*John-ga naite-iru ga, [**nandemata da** ka]-wa  
 John-NOM crying-be but why COP Q-TOP  
 unclear COP  
 fumei da.  
 John is crying, but why is unclear.
- c. \*John-ga naite-iru ga, [**nandatte da** ka]-wa  
 John-NOM crying-be but why COP Q-TOP

fumei da.  
 unclear COP  
 John is crying, but why is unclear.

If (5a) is fine, (5b) and (5c) are degraded. The discordance between these two WH-expressions and a copula shows up even more clearly in matrix questions.

- (6) a. John-ga                      naite-iru                      yo.  
       John-NOM                    crying-be                    PRT  
       John is crying.
- b. **Naze** desu                      ka?  
       why COP-POLITE Q  
       Why?
- c. \***Nandemata** desu                      ka?  
       why COP-POLITE Q  
       Why?
- d. \***Nandatte** desu                      ka?  
       why COP-POLITE Q  
       'Why?

On a par with (5) and (6), this contrast is observed in the cleft construction.

- (7) a. [<sub>CP1</sub> [<sub>CP2</sub> John-ga                      naite-iru                      no]-wa **naze da** ka]  
       John-NOM                    crying-be                    C-TOP why COP Q  
       fumei-da.  
       unclear-COP  
       'Why it is that John is crying is unclear.'
- b. \* [<sub>CP1</sub> [<sub>CP2</sub> John-ga                      naite-iru                      no]-wa **nandemata da** ka]  
       John-NOM                    crying-be                    C-TOP why COP Q  
       fumei-da.  
       unclear-COP  
       'Why it is that John is crying is unclear.'
- c. \* [<sub>CP1</sub> [<sub>CP2</sub> John-ga                      naite-iru] no]-wa **nandatte da** ka]  
       John-NOM                    crying-be                    C-TOP why COP Q  
       fumei-da.  
       unclear-COP  
       'Why it is that John is crying is unclear.'

Only (7a) is acceptable, (7b) and (7c) are deviant, which can be summarized as in (8).

(8)		sluicing	cleft
	<i>naze</i>	Yes	Yes
	<i>nandemata</i>	Yes	No
	<i>nandatte</i>	Yes	No

Some WH-expressions are incompatible with copulas but they do allow sluicing, which suggests that Japanese might indeed allow sluicing of the English kind, as well as the cleft type of sluicing. This paradigm raises a question of why some WH-expressions resist a cleft structure. The next section deals with another property which distinguishes these unusual WH-items from the regular WH-adjunct *naze*.

### 3. *Nandemata* and *nandatte* as attitude-bearing expressions

In addition to their incompatibility with copulas, the reason adjuncts *nandemata* and *nandatte* are different from *naze* in one other respect. To be precise, contrary to *naze*, these two unusual WH-adjuncts are invariably associated with the speaker's emotional attitude. This arguably stems from the speaker's ignorance to the answer to the question, as is shown in (9) and (10).

- (9) a. Boku-wa [naze John-ga naite-iru ka] sitteiru.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know.  
 'I know why John is crying.'
- b. \* Boku-wa [nandemata John-ga naite-iru ka] sitteiru.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know  
 'I know why John is crying.'
- c. \* Boku-wa [nandatte John-ga naite-iru ka] sitteiru.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know  
 'I know why John is crying.'
- (10) a. Boku-wa [naze John-ga naite-iru ka] sira-nai.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know-not  
 'I don't know why John is crying.'
- b. Boku-wa [nandemata John-ga naite-iru ka] sira-nai.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know-not  
 'I don't know why John is crying.'
- c. Boku-wa [nandatte John-ga naite-iru ka] sira-nai.  
 I-TOP why John-NOM crying-be Q know-not  
 'I don't know why John is crying.'

It seems likely that the attitude-related property displayed by these adjuncts has

something to do with their inability to co-occur with copulas. The next section attempts to account for their peculiarities.

#### 4. An analysis

In this section I would like to suggest an account for the anti-copula restriction posed on these adjuncts, in a way that makes a crucial reference to them being attitude bearers. I adopt, with some modifications, the mechanism proposed by Hiraiwa & Ishihara (2012).

##### 4.1. Hiraiwa & Ishihara (2012)

Hiraiwa & Ishihara (2012) propose a system in which sluicing is derived from a cleft structure, drawing on Rizzi's (1997) multi-layered CP structure. They argue that the CP domain in Japanese has a complex structure as in (11).

- (11) [ForceP<sub>(question)</sub> [Foc(us)P [Fin(ite)P [TP ...] no] da] ka]

They assume with Rizzi that the CP domain may consist of several functional projections. In (11), the Force projection is headed by the particle *ka*, indicating the clause as a question, the Focus projection is headed by *da*, and the Finite projection is headed by *no*.

According to their analysis, several steps are necessary to get a sluicing construction. This is roughly illustrated in (12).<sup>1</sup> First, as in (12a), the surviving WH-expression undergoes focus movement to [Spec, Foc], which is headed by the copula *da* or its null counterpart. Then, as in (12b), FinP is topicalized,<sup>2,3</sup> accompanied by the topic marker *wa*, which yields a cleft structure. Finally, as in (12c), the preposed FinP is deleted.

- (12) a. focus movement of the surviving WH-expression  
 [ForceP [FocP WH [FinP [TP ... *t*<sub>WH</sub> ...] no] (da)] ka]
- b. topicalization of FinP, yielding a cleft structure  
 [TopP [FinP [TP ... *t*<sub>WH</sub> ...] no]-wa [ForceP [FocP WH [*t*<sub>FinP</sub>] (da)] ka]
- c. ellipsis of FinP, leaving the WH-phrase and the copula  
 [TopP [~~FinP [TP ... *t*<sub>WH</sub> ...] no~~]-wa [ForceP [FocP WH [*t*<sub>FinP</sub>] (da)] ka]

Assuming the above mechanism, I would like to consider how the peculiarities of

<sup>1</sup> Throughout the text, for the sake of simplicity, I use classical derivations where movement applies in an already constructed structure.

<sup>2</sup> Hiraiwa & Ishihara (2012) assume that TopP can be projected above ForceP, despite Rizzi's (1997) claim that Force is the highest projection in the sentential structure. I accept Hiraiwa & Ishihara's treatment without any discussion.

<sup>3</sup> Hiraiwa & Ishihara claim that sluicing is derived from a cleft structure based on the behavior of focus particles *sura/sae/demo* 'even', which can be attached to a WH-element but are incompatible with a cleft structure or sluicing.

*nandemata* and *nandatte* can be captured.

## 4.2. An account

In order to deal with the odd behavior of these adjuncts under discussion, we need a couple of additional assumptions: One is concerned with them being reason adjuncts and the other has to do with them as emotionally colored WH-expressions.

Rizzi (1999) suggests that reason adjuncts may appear either in [Spec, Foc] or in the specifier of the Int(errogative) projection, which hosts a clausal interrogative operator such as a reason adjunct. As for emotionally colored WH-expressions, Huang & Ochi (2004) posit a special projection called the Att(itude) projection, which they assume is in the TP domain.

I assume with these authors that both Int and Att may exist in the clausal architecture. I follow Rizzi in assuming that the Int projection is structurally higher than the Foc projection. I depart from Huang & Ochi and assume that Att is higher than Int, as in (13).

(13) (Top) Force (Top) Att (Top) Int (Top) Foc (Top) Fin TP

Let us consider how this expanded C-system can deal with the distribution of the reason adjuncts.

### 4.2.1 Naze

Let us begin with the behavior of *naze*, which is fine with sluicing involving a copula. First we need to determine where *naze* originates. We assume that the surviving WH-item appears in [Spec, Foc] in sluicing of the Japanese kind. If we assume that *naze* is base-generated in [Spec, Int], then it will have to go downward to [Spec, Foc], given the hierarchical ordering in (13). It is well established that lowering movement is generally disallowed, so placing *naze* in [Spec, Int] is undesirable. We are left with no choice but to have it originate in [Spec, Foc]. Since the Int projection plays no role here, it is absent in the cleft structure. Considering that *naze* is not inherently emotionally colored, the Attitude projection is also absent. Thus, in sluicing with *naze*, the clausal structure would be like (13').

(13') (Top) Force (Top) Foc (Top) Fin TP

Given the above consideration, sluicing with *naze* takes place as in (14). First, as in (14a), *naze* originates in [Spec, Foc] and remains there. Then, as in (14b), FinP, headed by *no*, is topicalized, accompanied by the topic-marker *wa*. Finally, as in (14c), FinP gets deleted.

(14) sluicing with *naze* derived from a cleft structure

- a. *naze* in [Spec, Foc]  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>FocP</sub> *naze* [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da] ka]
- b. FinP topicalized  
 [<sub>TopP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>FocP</sub> *naze* [<sub>FinP</sub> *t*<sub>FinP</sub>] da] ka]]
- c. FinP elided  
 [<sub>TopP</sub> [~~FinP~~ [~~TP~~ John is crying] no]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>FocP</sub> *naze* [<sub>FinP</sub> *t*<sub>FinP</sub>] da] ka]]

The whole process in (14) is quite similar to the sluicing cases with an argument WH-phrase, which originates lower than the CP domain. The only difference is that here we have *naze*, which is originated in [Spec, Foc].

#### 4.2.2 Nandemata/Nandatte

Let us now consider how *nandemata* and *nandatte* can be handled. The process takes place as shown in (15). As in (15a), they originate in [Spec, Foc], on a par with *naze*, because it involves a cleft structure. As in (15b), they have to undergo movement from [Spec, Foc] to [Spec, Att], due to the fact that they are attitude bearers. As in (15c), FinP is topicalized and as in (15d) it gets deleted.

- (15) sluicing with *nandemata/nandatte* derived from a cleft structure
- a. *nandemata/nandatte* originating in [Spec, Foc]  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> [<sub>FocP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da]] ka]
- b. *nandemata/nandatte* moving further to [Spec, Att], vacating [Spec, Foc]  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>FocP</sub> *t*<sub>nandemata/nandatte</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da]] ka]
- c. FinP topicalized  
 [<sub>TopP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>FocP</sub> *t*<sub>nandemata/nandatte</sub> [<sub>FinP</sub> *t*<sub>FinP</sub>] da]] ka]]
- d. FinP elided  
 [<sub>TopP</sub> [~~FinP~~ [~~TP~~ John is crying] no]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>FocP</sub> *t*<sub>nandemata/nandatte</sub> [<sub>FinP</sub> *t*<sub>FinP</sub>] da]] ka]]

I would like to suggest that there is a problem in (15b). It involves movement from [Spec, Foc] to [Spec, Att]. To be specific, I claim that there is a ban on escaping [Spec, Foc] in Japanese. This claim comes from Rizzi's (2004) view that some positions are criterial in the sense that items located in these positions are frozen in place, which means that movement from such a position is prohibited.

There is an independent motivation for this prohibition. Consider (16).



- (19) a. John-ga [Taroo-ga nani-o katta ka] siritagatteiru.  
 John-NOM Taro-NOM what-ACC bought Q want-to-know  
 'John wants to know what Taro bought.'
- b. ?Nani-o John-ga [Taroo-ga *t* katta ka] siritagatteiru.  
 what-ACC John-NOM Taro-NOM bought Q want-to-know  
 'What, John wants to know [*t* Taro bought].'

In English, as in (18), once a WH-phrase reaches [Spec, CP] of a question sentence, that is to say, its scope position, it cannot move further. In Japanese, on the other hand, the situation is quite different. The paradigm in (19) indicates that in Japanese, a WH-phrase can be scrambled to somewhere outside of the WH-clause, as discussed in Saito (1989, 1992), Nishigauchi (2002), and Miyagawa (2006), among others. Obviously, this is deeply related to the fact that Japanese is a WH-in-situ language, where WH-phrases are not required to move to COMP. Thus the scope position of a WH-phrase is a not criterial position in Japanese, though it is in English. In Japanese, it is [Spec, Foc] in a cleft construction that is a criterial position.

I therefore assume that the discordance between *nandemata/nandatte* and a copula comes from the context where reason adjuncts are forced to be base generated in [Spec, Foc], which is a criterial position in Japanese.<sup>5</sup>

#### 4.2.3 Nandemata/Nandatte in [Spec, Int]

We have seen (Section 2) that the two adjuncts *nandemata* and *nandatte* cannot co-occur with a copula, but we have also seen that they are fine with sluicing when it does not involve a copula; (4b) and (4c) are repeated in (20) for the reader's convenience.

- (20) a. John-ga naite-iru ga, [**nandemata** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why Q-TOP unclear COP  
 'John is crying, but why is unclear.'
- b. John-ga naite-iru ga, [**nandatte** ka]-wa fumei da.  
 John-NOM crying-be but why Q-TOP unclear COP  
 'John is crying, but why is unclear.'

We now are in a position to address the question of how this effect can be derived.

---

<sup>5</sup> Hiraiwa & Ishihara (2012) assume that the cleft construction is derived from the in-situ focus construction. This means that focused elements do not necessarily have to be raised to [Spec Foc]. It might be difficult, then, to regard [Spec, Foc] as a criterial position. There is, however, an interpretive difference between in-situ focus elements and raised focused items in a cleft, as Hiraiwa and Ishihara note, the former involving information focus and the latter identification focus in the sense of Kiss (1998). Then [Spec, Foc] in a cleft counts as a criterial position when it involves identificational focus.

These strange adjuncts are not compatible with the cleft structure, so a logical question is how these adjuncts would behave if they are placed in a non-cleft environment. In such a context, they do not have to be base generated in [Spec, Foc], which is a criterial position. Therefore the possibility arises that they can successfully reach [Spec, Att]. The alternative base position for reason adjuncts is [Spec, Int]. Let us consider what happens if they are base generated in [Spec, Int].

This is where the English kind of sluicing comes in. In English, sluicing involves the presence of a WH-phrase in COMP and deletion of TP, but with no cleft structure involved. Given this, an alternative derivation would be something like (21).

- (21) sluicing with *nandemata/nandatte* lacking a cleft structure
- a. *nandemata/nandatte* in [Spec, Int]  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> [<sub>IntP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>FocP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da]]] ka]<sup>6</sup>
  - b. *nandemata/nandatte* moving to [Spec, Att]  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>IntP</sub> *t*<sub>nandemata/nandatte</sub> [<sub>FocP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da]]] ka]
  - c. deletion of IntP  
 [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> *nandemata/nandatte* [<sub>IntP</sub> *t*<sub>nandemata/nandatte</sub> [<sub>FocP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no] da]]] ka]

In (21a), the adjunct, *nandemata/nandatte*, originates in [Spec, Int]. In (21b) it moves to [Spec, Att]. It does not have to go downward to [Spec, Foc], because this is not a cleft construction. In (21c), IntP is deleted. The deletion of IntP in (21c) conforms to the MaxElide condition proposed in Merchant (2008) and shown in (22).

- (21) MaxElide [DEFINITION]  
 Let XP be an elided constituent containing an A'-trace  
 Let YP be a possible target for deletion  
 YP must not properly contain XP (XP  $\not\subset$  YP)

The point here is that the ellipsis must target the largest constituent. Thus, the largest target in (21c) is the Int projection. This means that FocP, which is headed by *da*, is necessarily deleted along with IntP. There is no chance for the copula *da* to be present in sluicing with *nandemata/nandatte* in this non-cleft environment.

## 5. Ittai

Japanese has another attitude-bearing interrogative item, namely, *ittai*, 'the hell'. Its distribution has been well known since the very influential study by Pesetsky (1987). Here we see that the expression *ittai naze* 'why the hell' does not behave like

<sup>6</sup> Note that this is not a cleft construction, since [Spec, Foc] is empty.

*nandemata/nandatte*, despite their interpretive similarities.

*Ittai* WH-expressions are employed when the speaker does not know the answer, as shown in (23).

- (23) a. \*Boku-wa [ittai naze John-ga naite-iru ka] sitteiru.  
 I-TOP the-hell why John-NOM crying-be Q know.  
 'I know why the hell John is crying.'
- b. Boku-wa [ittai naze John-ga naite-iru ka] sira-nai.  
 I-TOP the-hell why John-NOM crying-be Q know-not  
 'I don't know why the hell John is crying.'

Contrary to *nandemata/nandatte*, however, *ittai naze* is compatible with a copula.

- (24) a. cleft  
 [<sub>CP</sub> John-ga naite-iru no]-wa ittai naze da ka fumei da.  
 John-NOM crying-be C-TOP the-hell why COP Q unclear COP  
 'Why the hell it is that John is crying is unclear.'
- b. sluicing  
 John-ga naite-iru ga, [ittai naze da ka] fumei da.  
 John-NOM crying-be but the-hell why COP Q unclear COP  
 'John is crying, but why the hell is unclear.'

This does not pose a problem to the suggested account, however, as shown below. As observed in Huang & Ochi (2004), *ittai* and *naze* can be separated.

- (25) a. John-wa ittai naze naite-iru no?  
 John-TOP the-hell why crying-be C  
 'Why the hell is John crying?'
- b. Ittai John-wa naze naite-iru no?  
 the-hell John-TOP why crying-be C  
 'Why the hell is John crying?'

I suggest that *ittai* occupies [Spec, Att] and *naze* is in [Spec, Foc]. Under this view, the cleft structure of (24a) will look like the (26a), and the sluicing part of (24b) will be like (26b).

- (26) a. [<sub>TopP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no]]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> ittai [<sub>FocP</sub> naze [<sub>t</sub><sub>FinP</sub> da]] ka]]
- b. [<sub>TopP</sub> [<sub>FinP</sub> [<sub>TP</sub> John is crying] no]]-wa [<sub>ForceP</sub> [<sub>AttP</sub> ittai [<sub>FocP</sub> naze [<sub>t</sub><sub>FinP</sub> da]] ka]]

Thus, in (26), *ittai* is in [Spec, Att], and *naze* is base generated in [Spec, Foc] and stays

there, serving as a focused element. The problem facing *nandemata/nandatte* does not arise here.<sup>7</sup>

## 6. A Prediction

We have seen that the adjuncts *nandemata* and *nandatte* are not compatible with cleft constructions. This is because they have to escape [Spec, Foc] to move to [Spec, Att] due to their attitude bearing nature. Since movement from [Spec, Foc] is disallowed in Japanese, deviance results.

The observation so far only shows that these unusual WH-adjuncts cannot be the focus of a cleft construction. Here a question arises as to what happens if [Spec, Foc] is occupied by something other than those adjuncts, and they are instead base generated in [Spec, Int] and then raised to [Spec, Att]. It is predicted that such cases are allowed, because nothing moves from [Spec, Foc] and the attitude-bearing reason WH-adjuncts originate in the right position and appear in the right position. This prediction is indeed borne out, as shown in (27).

- (27) a. cleft  
 [Naiteiru no]-wa nandemata/nandatte John da ka fumei da.  
 crying-be C-TOP why John COP Q unclear COP  
 'Why the hell it is John who is crying is unclear.'
- b. sluicing  
 John-ga naite-iru ga, nandemata/nandatte John da ka fumei da.  
 John-NOM crying-be but why John COP Q unclear COP  
 'John is crying, but why John is unclear.'

The relevant parts of the examples in (27) have the following structures.

- (28) a. cleft  

$$[_{\text{TopP}} [_{\text{FinP}} [_{\text{TP}} e \text{ is crying}] \text{ no}]]\text{-wa } [_{\text{ForceP}} [_{\text{AttP}} \text{ nandemata/nandatte } [_{\text{IntP}} t_{\text{nandemata/nandatte}} [_{\text{FocP}} \text{ John } [_{\text{FinP}} \text{ da}]]]] \text{ ka}]] \text{ (is unclear)}$$
- b. sluicing  

$$[_{\text{TopP}} [_{\text{FinP}} [_{\text{TP}} e \text{ is crying}] \text{ no}]]\text{-wa } [_{\text{ForceP}} [_{\text{AttP}} \text{ nandemata/nandatte } [_{\text{IntP}} t_{\text{nandemata/nandatte}} [_{\text{FocP}} \text{ John } [_{\text{FinP}} \text{ da}]]]] \text{ ka}]] \text{ (is unclear)}$$

<sup>7</sup> A complication arises in cases like (ii), where *ittai* and *nandemata/nandatte* co-occur.

(ii) Ittai John-wa nandemata/nandatte naite-iru no?  
 the-hell John-TOP why crying-be C  
 'Why is John crying?'

This might be captured by assuming that *ittai* sits in [Spec, Force], given that it can only be used in interrogative contexts, but not in concessives or exclamatives. I will leave the treatment (ii) for future research.

[Spec, Foc] is filled by the DP *John*, which stays there. FinP is topicalized. In (28a), the fronted FinP is pronounced, leading to a cleft construction. In (28b), it is deleted and we have sluicing. These examples thus show that the two emotional adjuncts are allowed in a cleft and a sluicing context in principle, so long as they are not in [Spec, Foc]. This in turn supports the suggested view of *nandemata/nandatte*, which we have shown cannot be placed in [Spec, Foc].

The cases like (28) are referred to as 'why' stripping cases and examined by Nakao, Yoshida, and Ortega-Santos (2013), who only deal with the normal adverb *naze* and do not discuss *nandemata/nandatte*. Their main point is that 'why' stripping does not involve multiple clefts but that only the non-WH focused element is in [Spec, Foc] and the WH-adjunct of reason is located somewhere higher than [Spec, Foc] in the sentential structure. The present observation and analysis of *nandemata/nandatte* provide supporting evidence for their view, because these adjuncts can never be in the focus position in a cleft construction.

## 6. Conclusion

In this paper I have shown that despite the widely held view, Japanese has sluicing cases that resist the presence of a copula, which cannot be not related to the cleft construction, which can be captured by Hiraiwa & Ishihara's (2012) system with some slight modifications and Rizzi's (2004) notion of criterial positions. As a consequence, the present study lends support to a view of 'why' stripping suggested in Nakao, Yoshida & Ortega-Santos (2013).

## References

- Chomsky, Noam. 1973. Conditions on transformations. In Stephen R. Anderson & Paul Kiparsky (eds.), *A festschrift for Morris Halle*, 232-286. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hiraiwa, Ken & Shinichiro Ishihara. 2012. Syntactic metamorphosis: Clefts, sluicing, and in-situ focus in Japanese. *Syntax* 15(2). 142-180.
- Huang, Cheng-Teh James & Masao Ochi. 2004. Syntax of the hell: Two types of dependencies. In Keir Moulton & Matthew Wolf (eds), *Proceedings of the 34th Conference of the North Eastern Linguistic Society (NELS)*, 279-294. Amherst, MA: GLSA Publications.
- Kiss, Katalin É. 1998. Identificational focus versus information focus. *Language* 74(2). 245-273.
- Kuwabara, Kazuki. 1997. On the properties of truncated clauses in Japanese. In Kazuko Inoue (ed), *Researching and verifying an advanced theory of human languages*, 61-83. Chiba: Kanda University of International Studies.
- Merchant, Jason. 2001. *The Syntax of silence: Sluicing, islands, and the theory of ellipsis*. Oxford: Oxford University Press.
- Merchant, Jason. 2008. Variable island repair under ellipsis. In Kyle Johnson (ed.), *Topics in ellipsis*, 132-153. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miyagawa, Shigeru. 2006. On the "undoing" property of scrambling: a response to Bošković. *Linguistic Inquiry* 37(4). 207-624.
- Nakao, Chizuru, Masaya Yoshida & Ivan Ortega-Santos. 2013. On the structure of Japanese 'Why'-stripping. In Nobu Goto, Koichi Otaki, Atsushi Sato & Kensuke Takita (eds.), *Proceedings of GLOW in Asia IX*

- 2012, 119-212. Mie: Mie University.
- Nishigauchi, Taisuke. 2002. Scrambling and reconstruction at LF. *Gengo Kenkyu* 121. 49-105.
- Nishiyama, Kunio, John Whitman & Eun-Young Yi. 1996. Syntactic movement of overt wh-phrases in Japanese and Korean. In Noriko Akatsuka, Shoichi Iwasaki, & Susan Strauss (eds.), *Japanese/Korean Linguistics* vol. 5, 337-51. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Pesetsky, David. 1987. WH-in-situ: Movement and unselective binding. In Eric Reuland & Alice ter Meulen (eds.), *The representation of (in)definites*, 98-129. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rizzi, Luigi. 1997. The fine structure of the left periphery. In Liliane Haegeman (ed.), *Elements of grammar: Handbook of generative syntax*, 281-337. Dordrecht: Kluwer.
- Rizzi, Luigi. 1999. On the position "int(errogative)" in the left periphery of the clause. Ms., Universita di Siena.
- Rizzi, Luigi. 2004. On the form of chains: Criterial positions and ECP effects. Ms., Universita di Siena.
- Ross, John Robert. 1969. Guess who? In Robert Binnick, Alice Davison, Georgia Green & Jerry Morgan (eds.), *Papers from the 5th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 252-286. Chicago: Chicago Linguistic Society
- Saito, Mamoru. 1989. Scrambling as semantically vacuous A'-movement. In Mark R. Baltin and Anthony S. Kroch (eds.), *Alternative conceptions of phrase structure*, 182-200. Chicago: University of Chicago Press.
- Saito, Mamoru. 1992. Long distance scrambling in Japanese. *Journal of East Asian Linguistics* 1(1). 69-118.
- Takahashi, Daiko. 1994. Sluicing in Japanese. *Journal of East Asian Linguistics*. 3(3). 265-300.



# L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DU VOCABULAIRE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE : THÉORIE ET MÉTHODOLOGIE

*Karen Spracklin*  
*Université de Moncton*  
[Karen.spracklin@crandallu.ca](mailto:Karen.spracklin@crandallu.ca)

## 1. Introduction

Le suremploi des mots “passe-partout” et les difficultés liées au choix du mot juste ont un effet négatif sur les productions écrites des apprenants de langue seconde (L2). Néanmoins, l’approche communicative courante dans les classes L2 favorise les tâches expérientielles qui visent le développement de la compétence communicative (Canale & Swain 1980; Nunan 1991; Sheen 2002) et laisse de côté l’enseignement explicite et systématique du vocabulaire. En effet, le vocabulaire est le « parent pauvre des études de français » (Picoche 2003:1). Les résultats relativement médiocres à l’écrit de la plupart des apprenants de L2, tels que les élèves anglophones néo-brunswickois en immersion française, attestent de ce double fardeau au niveau lexical et syntaxique. Si le vocabulaire, la grammaire et la structure de la phrase de ces apprenants s’avèrent faibles lors de l’évaluation annuelle provinciale de leurs compétences linguistiques (New Brunswick Department of Education 2013) et si l’approche communicative de leurs cours de français L2 met de côté l’enseignement visé du vocabulaire, on doit se demander si on peut améliorer les résultats globaux de ces élèves en faisant de l’enseignement du vocabulaire une priorité.

Il semble donc important de doter la didactique d’un modèle théorique et méthodologique efficace pour l’enseignement systématique du vocabulaire en français L2. L’élaboration d’un programme d’amélioration linguistique axé sur l’enseignement du vocabulaire, « ce grand oublié » (Vancomelbeke 2004:7) est devenue une nécessité dans le contexte des cours de français L2 destinés aux élèves anglophones de niveau secondaire au Nouveau-Brunswick (N.-B.). Cependant, avant d’être en mesure de développer un tel programme, nous devons examiner les apports d’une approche répondant spécifiquement aux exigences d’un programme d’enseignement du vocabulaire, soit l’approche actancielle développée par Jacqueline Picoche (1993). Cette approche est illustrée dans le *Dictionnaire du français usuel* de Picoche et Rolland (2002) et dans un ouvrage didactique récent *Vocalire* (2012), qui met à profit le dictionnaire de Picoche et Rolland. Le but du présent article est donc de jeter les bases pour le développement d’un programme d’enseignement systématique du vocabulaire adapté aux apprenants de L2 de niveau secondaire au N.-B.

Cet article est organisé comme suit. D’abord, dans la section 2, nous présenterons la situation néo-brunswickoise en ce qui a trait à l’enseignement du français L2 au niveau secondaire. Ensuite, dans la section 3, nous examinerons plus en détail le défi que pose l’enseignement du vocabulaire en classe de L2. Finalement, dans la section 4, nous

parlerons brièvement de certains enjeux pédagogiques liés à l'enseignement du vocabulaire.

## 2. Mise en contexte de l'étude : l'immersion française au Nouveau-Brunswick

La situation d'apprentissage linguistique qui nous intéresse est celle des élèves anglophones qui apprennent le français L2 à titre volontaire dans des écoles de langue anglaise où l'instruction se passe entièrement ou partiellement en français. Au N.-B. les districts scolaires anglophones offrent des programmes d'immersion française (IF) qui ont pour but l'enseignement et le développement des compétences linguistiques des élèves majoritairement anglophones dans la langue minoritaire.

Dans son *Guide pédagogique pour le niveau secondaire* (2003), le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick présente les principes fondamentaux du programme d'immersion. Le développement chez l'apprenant de « la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française comme outil de communication, d'interaction, de compréhension et d'expression dans une variété de situations orales et écrites » (p. 2) en est la pierre angulaire. Au N.-B., les programmes d'IF existent depuis les années 70 et selon un sondage publié par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), cette province affiche le pourcentage le plus élevé d'élèves inscrits aux divers programmes d'IF au Canada (PISA 2000).

L'investissement du N.-B. dans ces programmes semble bien fondé. En effet, certains chercheurs canadiens ont constaté que « les enfants qui arrivent à maîtriser assez bien deux langues sont avantagés sur le plan de la connaissance » (Cummins 1983:117). De plus, d'après Genesee (2007), les élèves en IF démontrent des niveaux de compétence en L1 (anglais) en lecture et en écriture supérieurs à ceux des élèves inscrits dans les programmes unilingues anglais. Bournot-Trites & Tellowitz (2002, cité dans Rehorick *et al.*, 2006:9) ont aussi montré que les élèves bilingues dépassent leurs collègues monolingues en ce qui a trait à l'usage grammatical, à la ponctuation et au vocabulaire anglais. En L2, les élèves en classe d'IF se montrent même plus forts en « compétence fonctionnelle » (Genesee 2007:656) que leurs pairs dans des programmes de français L2 non immersifs<sup>1</sup>. Allen (2004) arrive au même constat car selon ses recherches, les élèves en classes d'IF lisent mieux que les élèves dans des programmes monolingues. L'apprenant en IF a la capacité de comprendre et d'utiliser la langue française dans une variété de situations orales et écrites.

Mais quand est-il des résultats obtenus par les apprenants de L2 au niveau secondaire au N.-B.?

---

<sup>1</sup> Les résultats des études des compétences réceptives, à savoir l'écoute et la lecture, se montrent plus élevés que les compétences productives, c'est-à-dire le parler et l'écriture.

## 2.1. Compétences langagières en français L2

Un recensement annuel des finissants des écoles secondaires du N.-B. (New Brunswick Department of Education 2012) indique qu'à la fin de leurs études secondaires en IF, 41% des répondants disent se sentir à l'aise en français parlé (p. 21). En ce qui a trait à la compréhension, 56 % des répondants affirment être capables de comprendre « facilement » leur enseignant quand ce dernier parle en français. Seulement 41 % disent se sentir « à l'aise » quand il s'agit d'employer le français hors de l'école (p. 4). Les résultats des évaluations en littératie compilés par le ministère de l'Éducation donnent raison à ces sentiments de compétence inadéquate.

Chaque année le ministère de l'Éducation de la province du N.-B. veille sur l'évaluation des compétences en lecture et en rédaction des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, y compris ceux inscrits au programme d'IF. Lors des évaluations en littératie au secondaire (précisément en 10<sup>e</sup> année), l'élève doit rédiger un texte qui répond à des suggestions thématiques. L'élève peut aussi écrire un paragraphe sur un sujet de son choix. Chaque rédaction est ensuite évaluée par des enseignants selon les normes de rendement et 6 critères de qualité (New Brunswick Department of Education, 2013:11). Ces critères sont (1) le contenu (focus, détails, etc.), (2) l'organisation, (3) le choix des mots (vocabulaire, figures de style, variété), (4) la voix (dynamisme, individualité), (5) la structure de la phrase (syntaxe, complexité) et (6) les conventions (ponctuation, orthographe et grammaire).

Le taux de réussite de ces évaluations écrites est fixé à 85 %. Selon des résultats récents (2010-2012) des évaluations en français L2 dans les quatre écoles secondaires anglophones de la ville de Moncton et de Riverview, force est de constater que même si la capacité en lecture approche les normes souhaitées (« appropriate achievement »), les élèves peinent à atteindre les niveaux prévus pour la rédaction. En 2012, 29,2 % de la population des élèves testés en 10<sup>e</sup> année à l'échelle provinciale ont reçu la note « fort » (« strong achievement ») en lecture. Cependant, seulement 4,7 % de la même population ont reçu cette note en écriture (New Brunswick Department of Education 2013).

Malgré l'objectif louable des programmes d'IF, la compétence linguistique dans la L2 des apprenants au secondaire au N.-B. n'atteint pas le niveau souhaité à l'écrit, du moins en vocabulaire, en grammaire et en syntaxe. Une intervention s'impose. La prochaine section examinera l'état des lieux de l'enseignement du vocabulaire en L2.

## 3. Enseignement explicite du vocabulaire

« Sans grammaire, on ne peut que très peu dire; sans lexique, on ne peut *rien* dire » (Wilkins 1972:111, traduit de l'anglais). C'est grâce aux mots eux-mêmes – la fondation même de la langue et l'habit de la pensée – qu'un locuteur s'exprime. Les mots sont les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données [...] qui conditionnent leur insertion dans le discours » (Tréville & Duquette 1996:11). Le vocabulaire est pour l'apprenant une matière dont l'importance est critique pour le développement des compétences linguistiques et de la communication humaine. Il est fondamental à l'épanouissement psychologique, social et culturel de l'apprenant

(Vancomelbeke 2004). Cependant, l'enseignement du lexique en français L2 – théories, méthodologies, pratiques – nous semble lacunaire. Les auteurs des manuels de cours de L2 traditionnels mettent l'accent sur la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Dans les manuels traditionnels, toutes ces composantes de la langue sont des matières structurées, dont l'enseignement est fondé sur des démarches didactiques systématiques, alors que l'enseignement du vocabulaire n'est jamais vraiment développé. La recherche montre qu'un manque de vocabulaire chez les apprenants est un obstacle à la compréhension de la langue parlée ou écrite (Nagy 1988) et que ce sont les erreurs de vocabulaire – le choix impropre d'un mot – qui empêchent la communication efficace (Folse 2004 ; Tréville 1987). On peut en conclure que l'enseignement du vocabulaire s'avère nécessaire.

Là où le vocabulaire est abordé en salle de classe L2, les méthodes traditionnelles d'apprentissage couramment employées regroupent les mots à maîtriser selon la classe grammaticale (nom, verbe, adjectif, etc.) ou, plus communément, par groupe thématique toutes classes grammaticales confondues, d'après le thème du texte à l'étude. Cette méthode est plus généralement employée dans des cours pour les apprenants novices ou intermédiaires, où les thèmes abordés offrent l'occasion aux apprenants d'enrichir leur base lexicale. Prenons l'exemple du substantif *chauffage*. Selon cette méthode, l'apprenant rencontrera les mots autour du thème du chauffage résidentiel : *feu, radiateur, conduit, chaleur, mazout*, et ainsi de suite.

On doit pourtant se demander si la didactique du vocabulaire consiste simplement en la présentation de listes de mots, organisées par thème ou par classe grammaticale, qui doivent être saisies et mémorisées par l'apprenant ? On sait que face à de longs inventaires lexicaux rébarbatifs, l'apprenant perd courage : il est inondé, atteint par « l'ennui engendré par des leçons de vocabulaire réduites à des listes de mots et à de simples étiquetages » (Picoche 1999:2). La mémorisation du vocabulaire, tâche mondaine même si obligatoire, devient pour lui un fardeau frustrant (Folse 2004), même insurmontable, vu la quantité énorme de nouveaux lexèmes à saisir dans la deuxième langue. Ni captivantes ni stimulantes, les méthodes traditionnelles d'apprentissage du vocabulaire font obstacle à la motivation d'apprendre.

L'emploi de ces méthodes suscite aussi plusieurs questions. On doit se demander si l'apprenant retient mieux le vocabulaire quand les mots lui sont présentés dans un contexte pédagogique formel, dans un contexte d'enseignement thématique et ciblé ou dans un contexte d'interaction accessoire avec les textes écrits ou les discours oraux. De plus, il y a lieu de s'interroger sur le rapport entre le vocabulaire et les autres composantes de l'apprentissage de la L2. Par exemple, on doit être en mesure de répondre à des questions telles que l'apprentissage du vocabulaire est-il une conséquence indirecte des activités de lecture et d'écoute ; l'apprenant profiterait-il d'un enseignement délibéré et systématique du vocabulaire dans des cours de langue seconde ; un mélange de plusieurs approches faciliterait-il l'apprentissage ?

Dans la littérature portant sur l'enseignement du vocabulaire, on trouve quelques éléments de réponse à ces questions. Selon Hunt et Beglar (2005), « *The most effective lexical development will occur in multifaceted curriculums that achieve a pedagogically sound balance between explicit and implicit activities for L2 learners at all levels of their*

*development* » (cité dans Duppenhaler 2008:6). Dans cet extrait, les activités explicites signifient l'enseignement direct du vocabulaire et les activités implicites, la lecture accompagnée d'activités de soutien du vocabulaire. Cependant, l'efficacité de l'enseignement de listes de mots en contexte, à partir d'un texte de lecture, ou hors contexte, à l'aide de listes de mots, reste à prouver. On sait qu'une approche thématique limitée ne garantit pas la rétention. En effet, Hulstijn (2003) suggère que la présentation de groupes thématiques de mots défavorise l'apprentissage de nouveaux mots. Finalement, l'apprentissage du vocabulaire ne se fait pas plus facilement par simple contact avec des textes de lecture (Picoche 1999 ; Sonbul & Schmitt 2010) ; il semble plutôt qu'un enseignement méthodique et systématique soit nécessaire (Tinkham 1997).

Si l'on cherche à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire L2, on doit être en mesure de proposer des méthodes d'enseignement susceptibles d'amener l'apprenant à découvrir et à se servir d'un vocabulaire riche et précis. Tout effort de résoudre les problèmes associés à ces tâches importantes doit reposer sur un modèle théorique capable de générer une solution pratique.

### 3.1. Schéma actanciel de Tesnière

Malgré le manque d'importance portée à l'enseignement du vocabulaire en salle de classe L2, certains chercheurs suggèrent qu'il existe des façons fiables d'apprendre et de saisir les mots dans toute leur complexité, c'est-à-dire selon leurs acceptions, leurs principes combinatoires, leurs dérivés morphologiques et leurs parentés sémantiques (Rolland & Picoche 2012:3). Vancomelbeke (2004) par exemple appuie l'approche actancielle selon laquelle les mots soulignent la relation entre le verbe et ses actants. Ce système linguistique reconnaît simultanément la place du mot dans son contexte communicatif, la structure syntagmatique nécessitée par le mot lui-même et le sens véhiculé par sa sélection parmi d'autres mots synonymes. Cette approche met l'emphase sur les fonctions grammaticales et significatives du mot choisi (Vancomelbeke 2004:21), mariant ainsi syntaxe et sémantique. L'étude du thème du mot *eau*, par exemple, et de son mouvement permet l'examen des synonymes et des collocations contextualisés - *arroser, (se) baigner, boire, couler, détremper, s'infiltrer, etc.* - et entraînent l'étude de ses actants : « Est-ce que le mot *eau* peut être le sujet de ces verbes ? Pour quels verbes le mot *eau* peut-il être complément d'objet direct ? » (p. 22).

L'approche actancielle est fondée sur le concept du schéma actanciel emprunté à la grammaire de Tesnière (1959), en vertu de laquelle chaque prédicat ne fonctionne que s'il met en relation des « actants ». À chacun de ces actants est assigné un rôle, soit celui d'agent, de patient, de bénéficiaire ou d'instrument de l'événement mis en scène par le verbe. Tesnière a développé cette théorie d'une grammaire en tant que système syntaxique organisé dans lequel le *fonctionnement* de la langue a autant d'importance que sa structure. Tesnière se préoccupait des unités d'analyse purement linguistiques et fonctionnelles et mariait le pratique – les événements linguistiques observés dans la langue – et le pédagogique, au-delà de la grammaire scolaire (Fuchs & Le Goffic 1992).

Le verbe, le « procès », est d'une importance fondamentale dans le système de Tesnière ; il est central au « petit drame » qu'est la phrase (Tesnière 1959). Le verbe est

entouré d'actants et de circonstants, les acteurs qui participent à ce drame. Le verbe est alors essentiel et touche à tous les autres éléments syntaxiques de la phrase. Dans la phrase, on retrouve l'actant dans le rôle de sujet ou de complément : « les actants sont les personnes ou choses qui participent à un degré quelconque au procès » (p. 105). Le verbe peut comporter un, deux, trois, ou même aucun actant.<sup>2</sup>

Les actants sont les ingrédients syntaxiques de la phrase reliés par le verbe et une phrase simple ou complexe peut être construite autour d'un verbe central. Toutefois, le choix du verbe et la sélection juste de ses actants sont aussi liés à la sémantique, c'est-à-dire au sens précis du verbe choisi. De plus, le verbe choisi détermine quel actant peut apparaître dans quelle position dans la phrase. Prenons comme exemple les verbes *casser*, *briser* et *rompre*. Quoique synonymiques, ils exigent des actants différents (on peut rompre du pain, mais pas le briser ; on peut casser un verre ou le briser mais on ne le rompt pas). La position de l'actant n'est pas obligatoirement figée : l'emploi du passif remplace l'actant en première position, le sujet, par celui de la deuxième, l'objet. *Le chat chasse la souris* devient alors *La souris est chassée par le chat*. Ces types de nuances importantes sont souvent négligés dans des programmes de formation lexicale.

Dans le schéma actanciel de Tesnière, les relations syntaxiques entre les éléments de la phrase sont décrites à l'aide des « stemmas ». Ce concept permet la catégorisation des éléments de l'énoncé ainsi que la description de leur fonction parfois changeante. Ce sont les « mots pleins » (verbes, substantifs, adjectifs et adverbes) qui peuvent subir une transformation de catégorie grammaticale. Par exemple, dans la phrase *Le bébé a dormi toute la nuit*, l'unité *nuit* qui est normalement classée parmi les substantifs devient un adverbe dans la circonstance *toute la nuit*. Cette opération comprend aussi des cas de dérivation lexicale. Par exemple, le verbe *chanter* devient le nom *chanteur* qui à son tour fonctionne comme adjectif dans *oiseau chanteur*. C'est donc dire que les classes grammaticales contribuent à l'organisation de la phrase (Fuchs & Le Goffic 1992).

En somme, le schéma actanciel travaille à la fois le vocabulaire pour le choix des mots, la syntaxe en ce qui concerne l'organisation de la phrase et la sémantique pour la sélection juste du mot selon son sens dans la phrase. Le schéma actanciel semble donc encadrer tous les éléments essentiels de l'apprentissage de la L2. Peut-il aussi répondre aux lacunes des compétences linguistiques des élèves L2 au N.-B. ?

### 3.2. Application pédagogique de l'approche actancielle

Il existe des méthodes d'enseignement du vocabulaire qui sont basées sur le schéma actanciel de Tesnière. Dans sa *Didactique du vocabulaire français* (1993), Picoche met en pratique le concept du schéma actanciel, où l'actant (sujet, complément direct, complément indirect, etc.) est numéroté et désigné comme variable ou « valent » du verbe de la phrase. Un verbe à un actant tel que *dormir* en (1a) est dit univalent. La formule en (1b) indique la notation actancielle de Picoche.

<sup>2</sup> Par exemple, dans la phrase *Il neige*, le sujet apparent *il* est en effet « vide d'acteurs » (p. 106); il neige tout simplement sans que quelqu'un y soit impliqué. Dans une phrase à trois actants, il s'agit à la fois de personnes (*Bernard* donne des fleurs à *sa mère*) et de choses (*Bernard* donne *des fleurs* à sa mère).

- (1) a. *Christine dort.*  
 b. A1 humain *dort*

De même, un verbe à deux actants, dit bivalent, prendra deux actants numérotés consécutivement 1 et 2, tel qu'illustré en (2) à l'aide du verbe *boire*.

- (2) a. *Marianne boit de l'eau.*  
 b. A1 humain *boit* A2 liquide

Notons qu'un verbe peut avoir une forme bivalente et une forme univalente. Par exemple si le verbe *boire* a une forme bivalente tel qu'en (2), il a aussi une forme univalente tel que montré en (3).

- (3) *Marianne boit.*<sup>3</sup>

Picoche précise le type d'actant d'un verbe en ajoutant des traits de sélection tels que « humain », « action », « concret » et « abstrait ». Au niveau de la phrase, ces traits sont remplaçables par des noms ou des adjectifs précis, tels que montré dans l'exemple suivant (4a) du verbe *pouvoir*, tiré de Picoche (1993:78) et expliqué par les notations en (4b).

- (4) a. *Jeanne peut tondre la pelouse.*  
 b. A1, humain ou non, réunit les conditions nécessaires pour faire l'action A2

Ces traits permettent l'élaboration d'une constellation de mots et d'expressions qui tournent autour du verbe. Par exemple pour le verbe *pouvoir* on examine des mots tels *capable*, *effort*, *force*, *difficile*, *dur*, *impossible* et ainsi de suite. L'apprenant peut ainsi réfléchir aux nuances de sens qu'entraînent des choix parmi des phrases-exemples, au sens du mot *difficile*, par exemple, lorsqu'il s'agit de la force musculaire (5) ou quand il s'agit des capacités intellectuelles (6).

- (5) *Jeanne voudrait soulever la table mais c'est trop difficile.*  
 (6) *Le calcul est difficile pour Jeanne mais Julie le réussit bien.*

---

<sup>3</sup> Notons que le sens peut en être grandement changé par l'emploi des actants. Dans notre exemple (3), l'énoncé « Marianne boit » peut suggérer qu'elle souffre d'alcoolisme.

Picoche propose ensuite des applications mettant en jeu la rédaction de quelques phrases dans lesquelles l'élève est amené à travailler sur des constellations du mot ayant un thème précis et un but clair. Par exemple, pour réfléchir au verbe *pouvoir*, l'un des exercices de rédaction proposé par Picoche (1993:83) porte sur « un infirme [qui] triomphe de son handicap et [qui] parvient à s'insérer dans la vie professionnelle ». Le verbe cible et sa constellation servent de point de départ dans une telle réflexion écrite.

Picoche (1993:71) affirme que « l'intérêt d'une structure actancielle est de regrouper et d'inventorier une multitude de mots de toutes catégories grammaticales reposant fondamentalement sur une même structure de sens ». La méthode de Picoche suggère une sorte de « jeu de substitutions » (p. 72), dans lequel les diverses possibilités d'emploi d'un mot ou de son synonyme sont discutées et analysées. Afin d'illustrer cette méthodologie, reprenons l'exemple du *chauffage* discuté au début de la section 3. L'approche actancielle mise de l'avant par Picoche permet aux apprenants d'élargir leurs connaissances linguistiques en étudiant le mot *feu* et toute sa famille sémantique ; par exemple, les expressions idiomatiques avec *feu* – *tout feu tous flammes, bruler d'impatience* ; le mot *radiateur* qui s'étendra aux mots en *radio-* et à tous ses rayonnements. Ainsi, il ne s'agit plus de nommer ou d'étiqueter les éléments dans les alentours, mais plus profondément d'explorer les possibilités d'emploi du mot *feu* et ses limites. On imagine une constellation de mots ou une « grappe de mots » (Picoche 1999) suivant laquelle le mot *manger*, par exemple, est libéré des contraintes morphologiques – les dérivés *mangeoire* et *mangeable* – pour explorer les noms (*repas, faim*) et les adjectifs (*alimentaire*) associés au verbe (Picoche 1993:53).

Dans l'enseignement du vocabulaire français, quels mots faut-il valoriser ? Picoche base son choix de mots-vedettes sur *le Trésor de la langue française informatisé* (Brunet 2004). Le TLFi est essentiellement une liste des fréquences de mots venus des textes littéraires (70 millions d'occurrences) et de textes non littéraires (20 millions d'occurrences). Les mots les plus fréquents sont des termes grammaticaux – déterminants (*le, un, son*), prépositions (*de, à, dans*) et conjonctions (*et, que, comme*). Suivent les mots à sens plein : noms, verbes, adjectifs au sens très général (*avoir, faire, homme, petit*). Plus un mot est polysémique, employable dans divers contextes linguistiques, plus sa fréquence sera élevée. La fréquence décroît donc en fonction de la spécialisation.

Le *Dictionnaire du français usuel* (2002) de Picoche et Rolland est basé sur le corpus du *Trésor de la langue française informatisé*. Les mots auxquels s'intéressent Picoche et Rolland sont des mots à haute fréquence, voire des mots « hyper fréquents ». Les auteurs excluent les mots grammaticaux pour se concentrer sur des mots à sens plein – noms, verbes et adjectifs au sens très général – c'est-à-dire des lexèmes polysémiques d'une fréquence supérieure à 7 000 selon le TLFi à partir desquels ils extraient 442 mots-vedettes.<sup>4</sup> Ces 442 mots forment beaucoup plus qu'une simple liste de mots liés

<sup>4</sup> Notons que les articles du *Dictionnaire du français usuel* (2002), 442 en tout, comprennent 15 000 mots et rattachent aux mots-vedettes des mots de vocabulaire fréquents tels les dérivés (ex. : *oser*, v.tr. et *courage*, n.m.), les synonymes, les antonymes, les collocations, etc.

thématiquement et organisés par classe grammaticale. Picoche parcourt l'étendue des synonymes et des paronymes et présente les multiples nuances d'emploi de chaque lexème à l'aide de phrases accompagnatrices. Chaque article dictionnaire débute par les mots usuels, puis le lecteur est amené à réfléchir aux mots abstraits et aux difficultés sémantiques. Une richesse lexicale s'ensuit.

La méthode actancielle offre une approche pratique à la fois linguistique et pédagogique pour l'enseignement et l'étude des mots en fonction de leur environnement (Vancomelbeke 2004). Le modèle actanciel a été expérimenté en salle de classe et du matériel est diffusé sur Internet (Picoche 2003). Cependant, les auteurs n'ont jamais mis leur méthode à l'épreuve de manière expérimentale.

#### 4. Conclusion

Dans cet article nous avons discuté du fait que l'enseignement des mots divorcés de tout contexte risque le développement chez l'apprenant L2 d'une vision stérile de la langue. Il semble qu'il est moins important de travailler les mots en isolation que de développer les connaissances relatives aux mots et aux expressions, aux cooccurrences communes, aux collocations et aux expressions figées françaises qui se côtoient naturellement chez un locuteur natif. Il s'agit d'une constellation de mots examinée dans toute sa richesse, essentielle pour le développement d'une compétence linguistique authentique en L2.

Une approche cohérente pour l'enseignement du vocabulaire en milieu scolaire qui tient compte de ces principes a été élaborée par Picoche et Rolland (2002). Leur méthode, basée sur la théorie actancielle, cherche à développer chez l'apprenant des stratégies de prise de conscience du fonctionnement des mots dans des phrases en travaillant sur les rapports sémantiques entre les mots sur l'axe paradigmatique (synonymie, antonymie, polysémie) et sur l'axe syntagmatique (compatibilité de sens entre les actants de la phrase). Il s'agit là d'une méthode qui intègre à la fois l'enseignement de la syntaxe, de la sémantique et du vocabulaire tout en priorisant le vocabulaire. Selon Picoche, son approche actancielle, cette « mini-révolution copernicienne » (1993:4) se distingue des méthodes couramment employées, car elle cherche à stocker le lexique mental non seulement de mots usuels polysémiques et de leurs actants et collocations, mais de stratégies métalinguistiques d'analyse lexicale. Ces stratégies servent dans le décodage efficace de bien d'autres mots inconnus, rencontrés lors des lectures subséquentes.

La documentation déjà diffusée sur l'approche actancielle pour l'enseignement du vocabulaire propose des pistes pédagogiques pour mettre en œuvre les principes de la méthode actancielle. Un petit nombre de mots fréquents et polysémiques sont identifiés en tant que porte d'entrée à toutes les nuances et les richesses de la langue étudiée. Des exercices sont proposés afin d'amener les apprenants à faire des reformulations lexicales et syntaxiques et à exploiter toutes les possibilités d'usage du mot.

Le matériel pédagogique à développer selon le modèle d'enseignement explicite du vocabulaire doit comprendre un micro-système de mots à dépouiller et à élaborer dans leur constellation, des exercices de perception accompagnés de discussions de nature linguistique et finalement de rédactions réfléchies basées sur la constellation des mots

provenant du travail des élèves. Dans le contexte néo-brunswickois, la préparation et la réalisation de matériaux qui permettront aux élèves de français L2 d'améliorer leurs compétences langagières à l'oral et à l'écrit au moyen de la méthode actancielle est présentement en cours. Cette recherche expérimentale prévoit l'élaboration d'une séquence de six unités d'enseignement du vocabulaire et la création d'une trousse d'activités et de stratégies pédagogiques. Chaque unité d'enseignement mettra en vedette un mot fortement polysémique et tout à fait pertinent à la réalité des apprenants.

Les apports de l'enseignement du vocabulaire selon l'approche actancielle, une approche linguistique et pédagogique prometteuse, reste à déterminer. Nous voulons donc aussi évaluer le matériel pédagogique développé à la lumière des enjeux théoriques discutés ci-dessus et des besoins ressentis et exprimés par des apprenants provenant de différentes situations linguistiques et culturelles. Cette recherche vise à fournir des outils pratiques aux enseignants de français langue seconde au Nouveau-Brunswick qui leur permettront d'enrichir l'expérience linguistique de leurs élèves.

### Références

- Allen, Mary. 2004. Reading achievement of students in French immersion programs. *Educational Quarterly Review* 9(4). 25-30.
- Canale, Michael & Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Cummins, James. 1983. Language proficiency, biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 8(2). 117-138.
- Duppenthaler, Peter. 2008. Vocabulary acquisition: The research and its pedagogical implications. *Studies and Essays* XLII. 1-14. <http://www.lib.tezuka-gu.ac.jp/kiyo/r/TEZUKAYAMAGAKUIN-UNI/r42PDF/r42Duppenthaler.pdf>. (5 October 2011)
- Folse, Keith S. 2004. Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL Reporter* 37(2). 1-13.
- Fuchs, Catherine & Pierre Le Goffic. 1992. *Les linguistiques contemporaines*. Paris : Hachette Supérieur.
- Genesee, Fred. 2007. The suitability of French Immersion for students who are at-risk: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* 63(5). 654-687.
- Hulstijn, Jan. 2003. Empirical studies on incidental and intentional L2 vocabulary learning. In Catherine Doughty & Michael Long (eds.), *The Handbook of second language acquisition*, 362-381. Oxford : Blackwell Publishing.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Nouveau-Brunswick. 2003. *Guide pédagogique pour le niveau secondaire* (Document numéro 841180). Fredericton N.-B. : Province du Nouveau-Brunswick
- Nagy, William, 1988. Nagy, William. 1988. Vocabulary instruction and reading comprehension. Technical Report 431. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17756/ctrstreadtechrepv01988i00431\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17756/ctrstreadtechrepv01988i00431_opt.pdf?sequence=1) (1 November 2013)
- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. 2012. *2012 Grade 12 Exit Survey: What's on your mind? Anglophone Sector*. Fredericton N.-B. : Province du Nouveau-Brunswick
- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. 2013. *Framework for provincial assessments*. Fredericton N.-B. : Province du Nouveau-Brunswick. <http://www.gnb.ca/0000/results/pdf/AssessmentFrameworkDocument.pdf> (20 January 2014)

- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. 2013. *Provincial Literacy Assessment at Grade 10 French Immersion Assessment Results 2012–2013*. Fredericton N.B.: Province du Nouveau-Brunswick. <http://www.gnb.ca/0000/results/documents/2012-2013%20G10FI%20BN%20FINAL.pdf> (20 January 2014)
- Nunan, David. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2). 279-295.
- Picoche, Jacqueline. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Éditions Nathan.
- Picoche, Jacqueline. 1999. Articles de fond. *Études de linguistique appliquée* 116. 421-434.
- Picoche, Jacqueline. 2001. L’outillage linguistique. *Cahiers de lexicologie* 78(1). 1-12.
- Picoche, Jacqueline. 2003. L’utilisation du DFU pour l’enseignement du vocabulaire. Articles de fond. <http://jpicochelinguistique.free.fr/ENSEIGNEMENT/articlesdefond.html> (14 January 2009)
- Picoche, Jacqueline & Jean-Claude Rolland. 2002. *Dictionnaire du français usuel : 15 000 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). 2000. [http://www.cmec.ca/210/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-\(PISA\)/Apercu/index.html](http://www.cmec.ca/210/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-(PISA)/Apercu/index.html) (10 October 2013)
- Rehorick, Sally, Joseph Dicks, Paula Kristmanson & Fiona Cogswell. 2006. *Quality learning in French second language in New Brunswick: A brief to the Department of Education*. Fredericton, N.-B. : Second Language Education Centre, UNB.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat & René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique du français* (4<sup>e</sup> édition revue). Paris : Presses universitaires de France.
- Rolland, Jean-Claude & Jacqueline Picoche. 2012. *Vocalire: Les 7500 mots essentiels du lexique français*. Toulouse : Éditions Lulu.
- Sheen, Ron. 2002. “Focus on form” and “focus on forms”. *ELT Journal* 56(3). 303-305.
- Sonbul, Suhad & Norbert Schmitt. 2010. Direct teaching of vocabulary after reading: Is it worth the effort? *ELT Journal* 64(3). 253-260.
- Tesnière, Lucien. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Librairie Klincksieck.
- Tinkham, Thomas. 1997. The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary. *Second Language Research* 13(2). 138-163.
- Tréville, Marie-Claude. 1987. Faut-il enseigner le vocabulaire dans la langue seconde ? Dans Raymond LeBlanc, Jean Compain, Lise Duquette et Hubert Séguin (eds.) *L’enseignement des langues secondes aux adultes : Recherches et pratique*. Ottawa : Les Presses de l’Université d’Ottawa. 159-182.
- Tréville, Marie-Claude & Lise Duquette. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Vancomelbeke, Philippe. 2004. *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Éditions Nathan.
- Wilkins, David A. 1972. *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.



# POUR UNE DÉFINITION ET L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE PARAPHRASTIQUE

*Alexandra Tsedryk*  
*Université Mount Saint Vincent*  
[alexandra.tsedryk@msvu.ca](mailto:alexandra.tsedryk@msvu.ca)

## 1. Introduction

Le paraphrasage est défini comme la reformulation d'une phrase par une autre de sorte que les deux soient différentes du point de vue lexical et syntaxique, mais équivalentes du point de vue sémantique (McCarthy, Guess & McNamara 2009:683). Produire des phrases sémantiquement équivalentes ou quasi-équivalentes (des paraphrases) en se servant de moyens langagiers divers constitue une tâche cognitive complexe qui nécessite la mise en œuvre simultanée de plusieurs connaissances linguistiques et extralinguistiques, ainsi que le recours aux capacités logiques. Plusieurs linguistes s'accordent pour dire que la maîtrise du paraphrasage équivaut à la maîtrise de la langue (Fuchs 1994 ; Mel'čuk 1992 ; Milićević 2007 ; Martinot & Gerolimich 2011). Ce n'est pas un hasard si l'exercice de reformulation a été utilisé comme pratique discursive dès l'Antiquité ; on demandait alors aux élèves de reformuler le discours des orateurs célèbres. De nos jours, on continue d'utiliser les exercices de reformulation afin de développer les habiletés langagières en langue maternelle et en langue étrangère (Daunay 2004). Comme le souligne Picoche (2007:295), « l'intérêt pédagogique de la reformulation est qu'elle permet à la fois de travailler la syntaxe, de confronter des parasyonymes, d'exploiter des métaphores, et de donner ainsi à l'apprenant le moyen d'assouplir et de varier sa manière de s'exprimer. C'est en somme un premier exercice de style ».

La compétence paraphrastique, soit l'habileté à produire des paraphrases, se développe graduellement en langue maternelle (L1) entre 4 et 10 ans en suivant différentes étapes. Cette compétence contribue au développement de la complexité du discours de l'enfant (Martinot 2010). Ce cheminement linguistique se produit de façon naturelle en L1. Par contre, l'acquisition de cette compétence en langue étrangère ou seconde (L2) exige beaucoup d'effort de la part de l'apprenant, qui n'arrive que très rarement à des résultats semblables à ceux possibles en L1. Les reformulations des locuteurs natifs sont considérablement plus variées et réussies que celles de l'apprenant avancé de L2 (Milićević & Tsedryk 2011 ; Tsedryk 2014).

Bien que la portée de la reformulation en tant que moyen didactique soit attestée par plusieurs pédagogues et linguistes, la pratique montre que les étudiants de langues étrangères, même ceux de niveau avancé, éprouvent des difficultés à reformuler le discours (Keck 2004 ; McInnis 2009 ; Khrišmawan & Widiati 2013 ; Milićević & Tsedryk 2011). Ces difficultés sont nombreuses. D'une part, elles proviennent de connaissances insatisfaisantes relativement à la définition du concept de paraphrase et à

sa confusion avec la définition du résumé. Comme le rapportent Khismawan et Widiati (2013), même si les étudiants semblent comprendre la définition et les buts du paraphrasage, dans la tâche de reformulation, ils recopient souvent les parties du texte source, en témoignant ainsi d'une rupture entre leur perception de la tâche et leur application des connaissances. D'autre part, la difficulté la plus importante quand il s'agit de paraphraser est liée au manque de connaissances linguistiques et techniques relatives au paraphrasage (Keck 2004 ; Tsedryk 2014). De plus, bien que les apprenants démontrent une attitude positive envers la tâche de paraphrasage, ils en reconnaissent l'utilité, ils éprouvent des difficultés à être fidèles au sens de la phrase source en utilisant des moyens linguistiques différents et manquent de confiance en faisant du paraphrasage (Khismawan & Widiati 2013).

L'intérêt pour l'évaluation de la compétence paraphrastique est attesté dans les recherches récentes sur la compréhension de textes et l'écriture (Uemlianin 2000 ; Keck 2004 ; McInnis 2009 ; McCarthy *et al.* 2009 ; Milićević & Tsedryk 2011 ; Khismawan & Widiati 2013). Cependant, les travaux portant sur le développement systématique et structuré de cette compétence chez les apprenants avancés font défaut. Afin de proposer des ressources didactiques pouvant contribuer à l'amélioration de la compétence paraphrastique, nous devons mieux définir cette compétence et ses composantes essentielles, d'une part, et d'autre part, décrire les difficultés des apprenants avancés dans la tâche de paraphrasage. L'objectif de cet article est donc de regarder de plus près différentes approches dans la définition et l'évaluation de la compétence paraphrastique et de proposer de nouvelles avenues basées sur une étude empirique que nous avons menée récemment.

La suite de cet article est organisée comme suit. D'abord, nous résumerons les résultats des études portant sur la capacité de paraphraser en langue maternelle (section 2) et en langue étrangère ou langue seconde (section 3). Ensuite, nous proposons une nouvelle définition de la compétence paraphrastique et un nouveau modèle de son évaluation (section 4) suivi d'une conclusion (section 5).

## **2. Évaluation de la compétence paraphrastique en langue maternelle**

L'intérêt pour l'évaluation de la capacité paraphrastique (CP) au cours de la dernière décennie, comme en témoignent les publications sur le sujet, se présente sous différentes formes en ce qui a trait aux buts de l'évaluation de la CP et aux moyens de mesure de cette dernière. Les études dans le cadre du projet de recherche international *Acquisition et Reformulation* sur les acquisitions tardives mené par Martinot (2003-2011) et collaborateurs en sont un bon exemple. Ces travaux ont pour objectif la description qualitative et quantitative des procédures de reformulation des enfants de 4 à 10 ans de différentes langues maternelles. Ces recherches visent à établir un lien entre le développement de la compétence paraphrastique de l'enfant et son acquisition de la langue maternelle. Selon Martinot (2000:94, cité dans Gerolimich, Martinot & De Goia 2010), « l'acquisition a lieu non pas parce que l'enfant sait imiter ce qu'il entend mais parce qu'il peut transformer ce qu'il entend. L'acquisition de la langue est donc

conditionnée par l'aptitude que détient l'enfant à transformer le matériau linguistique qu'il perçoit pour se l'approprier ».

Martinot (2007:179) propose la définition suivante de *reformulation* : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ». Ainsi, en se servant de cette définition, il est possible de considérer comme reformulation plusieurs types d'énoncés tels que les répétitions, les paraphrases et les productions avec le changement de sens (Martinot 2009).

Cependant, dans une perspective acquisitionnelle, la capacité de produire des phrases qui ont à peu près le même sens, tout en utilisant des moyens langagiers variés est ce qui témoigne du développement de la maîtrise de la langue. Il va sans dire que les répétitions ou les reformulations avec le un changement de sens n'ont pas cette caractéristique. Dans cet article nous ne nous intéresserons qu'aux techniques de paraphrase qui portent sur la production de phrases sémantiquement équivalentes. Les données portant des phrases sémantiquement équivalentes analysées dans Martinot (2009) proviennent d'un corpus recueilli auprès de 60 enfants francophones de quatre groupes d'âge : 4, 6, 8 et 10 ans. Les enfants ont accompli la tâche de restitution d'une histoire, dans laquelle un adulte lisait une histoire de 500 mots à chaque enfant, lequel racontait ensuite l'histoire en ses propres mots. L'histoire source avait été segmentée en 14 séquences qui ont été ensuite comparées aux productions enfantines.

Selon les résultats de cette étude, le nombre de paraphrases augmente systématiquement et graduellement en fonction de l'âge avec une augmentation plus marquée entre 6 et 8 ans<sup>1</sup>. Les procédures de reformulation se diversifient avec l'âge.

Dès 4 ans, les enfants sont en mesure de décrire le sens d'un mot simple comme en (1a) en le remplaçant *grosso modo* par sa définition analytique. Il s'agit de paraphrases descriptives<sup>2</sup>, les premières à être acquises. En revanche, pour un mot complexe, les jeunes enfants produisent souvent des reformulations définitoires lacunaires où la définition d'un mot reformulé est incomplète. C'est le cas de (1b) où le remplacement du verbe *guetter quelqu'un* par *attendre quelqu'un* est lacunaire, car l'enfant omet le sens 'la façon d'attendre' dans la définition analytique qui peut être formulée comme *attendre quelqu'un en regardant fixement dans une direction précise* (Martinot 2009:40). Selon cette étude, l'emploi de paraphrases descriptives se stabilise entre 8 et 10 ans.

- (1) a. [Julie sera ta voisine]  
voisine ~ la maîtresse lui dit : « mets-toi à côté de Tom » (Adrien, 4 ans)
- b. [Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine]  
[Tom] guettait ~ le lendemain il attendait Julie (Madeleine, 6 ans)

[Exemples tirés de Martinot 2009:34-40]

<sup>1</sup> Les enfants de 4 ans ont souvent utilisé des répétitions ou ont omis de l'information dans leurs récits, alors que les enfants de 6 à 8 ans avaient tendance à modifier le sens de l'énoncé source.

<sup>2</sup> Nous utilisons dans cette section la terminologie de Martinot. Elle distingue quatre types majeurs de paraphrases : descriptives, sémantiques, transformationnelles et fonctionnelles.

Le deuxième type de paraphrases, les paraphrases sémantiques, sont produites quand un locuteur remplace une lexie de l'énoncé source par un synonyme. Ce type de paraphrase apparaît dès l'âge de 6 ans; cependant, l'emploi de synonymes variés est attesté plus tard, vers l'âge de 8 ans, et il accroît de façon importante vers 10 ans (Martinot & Gerolimich 2011). Par exemple, en (2) des substitutions synonymiques *sembler* ~ *paraître* et *se parler* ~ *discuter* ont été effectuées par les enfants de 8 ans.

- (2) [Les fleurs semblaient se parler en chantant]  
*semblaient* ~ [...] des fleurs qui *paraissaient* chanter (Claire, 8 ans)

[les fleurs semblaient] *se parler* en chantant ~ [il y avait des fleurs] qui *discutaient* en chantant (Alexandre, 8 ans)

[Exemples tirés de Martinot 2009:34-40]

Le troisième type de paraphrases, les paraphrases transformationnelles, comprend, d'une part, divers changements syntaxiques de la structure de l'énoncé source (p. ex., passivisation, translation, permutation) et, d'autre part, des restructurations contraintes par le lexique. Ainsi, nous observons le changement de la phrase passive en phrase active en (3a) et la restructuration de la relative déterminative en (3b). Certaines restructurations liées au régime du verbe sont attestées dès 4 ans (p. ex., *tenir par la main une petite fille* ~ *tenir la main d'une petite fille*), alors que d'autres, plus complexes, entre autres celles impliquant la restructuration d'un verbe par un gérondif, n'apparaissent qu'à l'âge de 10 ans (p. ex., *en tenant une petite fille par la main*).

- (3) [Les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre]

- a. [...] *une grande lumière l'éblouit* (Alexandrine, 10 ans)  
 b. *la lumière qui inondait l'intérieur* ~  
*à l'intérieur c'est inondé de lumière* (Léo, 10 ans)

[Exemples tirés de Martinot 2009:34-40]

Finalement, le dernier type de paraphrases distinguées par Martinot comprend des paraphrases fonctionnelles. Il s'agit de restructurations introduisant un changement de point de vue comme on le voit en (4). Ce type de paraphrase n'est attesté que chez quelques enfants de 10 ans.

- (4) [Tom, la place est libre à côté de toi]  
*La place est libre à côté de toi* ~ *vu que tu as une place à côté de toi* (Barbara, 10 ans)

[Exemples tirés de Martinot 2009:34-40]

Martinot fait une autre observation intéressante à l'égard de la complexité de la langue chez l'enfant. Selon elle, le nombre de paraphrases produites par des enfants pour des séquences données dépend du type de prédications. Ainsi, des prédications syntaxiquement simples (qui n'ont qu'un seul prédicat) ont été paraphrasées plus souvent que des prédications complexes. Selon son hypothèse, les enfants acquièrent d'abord le premier type de prédications.

L'étude de Martinot (2009) nous renseigne sur les stades d'acquisition de la compétence paraphrastique en français langue maternelle, en précisant les types de reformulations maîtrisés à des âges variés. Nous retenons de cette recherche que les locuteurs natifs développent la CP par étapes et que les productions deviennent de plus en plus complexes avec l'âge. Les paraphrases définitives sont présentes dès 4 ans, alors que les paraphrases produites à la suite d'utilisation de la synonymie et de restructurations syntaxiques contraintes par le lexique sont plus tardives; elles apparaissent dès 6 ans et deviennent plus nombreuses avec l'âge. Finalement, les paraphrases fonctionnelles et celles non prévues par la langue sont les dernières à être acquises.

### 3. Évaluation de la compétence paraphrastique en langue seconde

Si les études portant sur l'acquisition de la compétence paraphrastique en langue maternelle nous renseignent sur les étapes importantes de son développement, elles ne permettent pas de tenir compte des difficultés des apprenants L2. Pour cette raison, il convient de considérer deux recherches qui examinent la CP des locuteurs non natifs du niveau avancé. Elles portent sur l'anglais L2 et décrivent l'habileté à paraphraser comme une compétence essentielle permettant d'éviter le plagiat. Selon cette approche, plus un apprenant est capable d'exprimer les idées en ses propres mots, moins il copie directement le texte source.

#### 3.1 McInnis (2009)

McInnis (2009) compare des stratégies paraphrastiques des apprenants de l'anglais L2 avancé avec celles des locuteurs natifs dans une tâche de reformulation des extraits d'un article. Elle utilise la méthode du rapport verbal simultané et du rappel stimulé. Cette recherche qualitative vise à décrire les reformulations des participants, en se basant sur leurs productions ainsi que sur les commentaires verbaux suivis d'une discussion sur les stratégies de paraphrasage et la perception de la tâche par les apprenants.

La chercheuse a analysé les paraphrases produites selon la méthodologie proposée par Keck (2006), c'est-à-dire en se basant sur le nombre de mots copiés du texte source et en se servant de la distinction entre deux types d'emprunts textuels, *lien unique* et *lien général* (Keck 2006:266-267). Les deux sont des mots copiés du texte source avec une seule différence : un lien unique n'est rencontré dans le texte de départ qu'une seule fois, alors qu'un lien général s'y retrouve à plusieurs reprises. Autrement dit, un lien général est un mot fréquemment utilisé dans le texte de départ. Par exemple, si un texte traite d'études universitaires, les mots *université*, *étudiant* et *cours* y seraient utilisés à plusieurs

reprises et seraient considérés comme des liens généraux. Les liens généraux ainsi que les noms propres ne sont pas comptés comme des mots directement copiés. Seul le pourcentage de liens uniques dans une paraphrase témoigne de son type : *révision importante* (0 % de liens uniques), *révision modérée* (jusqu'à 19 % de liens uniques), *révision minimale* (de 20 à 49 % de liens uniques) et *quasi-copie* (50 % et plus de liens uniques)<sup>3</sup>.

Par exemple, selon cette typologie, pour la phrase de départ en (5) la reformulation en (6) est considérée par McInnis (2009) comme une révision modérée (11,5 % de liens uniques), alors que la phrase en (7) est une révision minimale (29 % de liens uniques). Les lexies *Canadian*, *college*, *students* sont considérées comme des liens généraux<sup>4</sup>.

- (5) *Driven by a variety of factors – demand by students and professional associations for higher credentials, government agendas, the increased cost of education infrastructure and an overall shift toward a culture of lifelong learning – colleges across Canada are offering baccalaureates in all shapes and sizes.*
- (6) *A variety of baccalaureates are now being presented in ~~Canadian colleges~~. There are many reasons for this : college students, as well as staff, requested them; the funds for education has gone up, so standards for education must also be improved; society has a growing desire to improve their knowledge throughout their lifetime; also, government now requires baccalaureates as part of the post-secondary education system.*
- (7) *All sizes and shapes of baccalaureates are offered by ~~Canadian colleges~~ because factors surrounded [sic] the environment of schools are changing, such as demand, cost, and culture.*

[Exemples tirés de McInnis 2009:120-121]

Selon les résultats obtenus, la plupart des locuteurs natifs ont utilisé des paraphrases du type *révision modérée*, alors que des paraphrases du type *révision importante* ont été rendues par seulement trois participants L2. En moyenne, les apprenants L2 ont copié autant de mots du texte source que les natifs. Ceci contredit les résultats de l'étude de Keck (2006) attestant que l'usage des liens uniques des locuteurs non natifs a été significativement plus élevé que celui des locuteurs natifs.

Si la quantité de mots copiés est un indicateur de la qualité des paraphrases, comme le propose Keck (2006), il ne s'agit pas du seul critère à considérer dans l'analyse des phrases paraphrasées. Les paraphrases obtenues dans l'étude de McInnis (2009) ont aussi été jugées en fonction des critères adaptés de Shirley (2004) et du laboratoire *Purdue University Online Writing Lab*. Parmi ces critères, notons (1) la référence à la source originale; (2) le choix suffisant de synonymes; (3) la rétention de tous les points

<sup>3</sup> Notre traduction. En anglais, ces types s'appellent *substantial revision*, *moderate revision*, *minimal revision* et *near copy* (Keck 2006:268).

<sup>4</sup> Les liens uniques sont soulignés, alors que les liens généraux sont barrés.

essentiels du texte source; (4) le changement syntaxique suffisant; (5) l'évitement de produire un résumé; (6) la correction morphosyntaxique; (7) l'absence d'opinion personnelle du participant. Les paraphrases adéquates, selon McInnis, sont celles qui correspondent à tous les critères mentionnés ci-dessus. Ainsi, en appliquant ces critères dans l'analyse, les paraphrases avec le moindre pourcentage de liens uniques n'ont pas été considérées comme des paraphrases adéquates : « The higher quality paraphrases (i.e., paraphrases with less directly borrowed material) were rarely deemed the most appropriate by raters. In fact, the paraphrases with the lowest percentage of directly borrowed words were also the least appropriate when taking into account criteria such as *Avoided Summarizing* » (McInnis 2009:91). Ceci montre que les apprenants, ayant utilisé moins de mots directement copiés, ont plutôt omis plusieurs détails en produisant ainsi des phrases sémantiquement non équivalentes.

Une bonne paraphrase, selon McInnis, doit non seulement être sémantiquement équivalente à la phrase source, mettre en jeu des moyens lexicaux et syntaxiques différents, être correcte du point de vue de la langue, mais elle doit aussi faire référence à l'auteur du texte. Ce dernier élément ne relève pas, selon nous, de la compétence paraphrastique proprement dite du locuteur, mais de ses connaissances sur l'éthique académique et, plus précisément, sur le plagiat. Selon les résultats de l'étude de McInnis, toutes les paraphrases ont été jugées inacceptables, car aucun participant n'a mentionné l'auteur du texte source.

En ce qui concerne les perceptions de la tâche par les étudiants, les apprenants L2 avancés considèrent l'activité de paraphrasage difficile et y mettent deux fois plus de temps que les locuteurs natifs. Par exemple, une participante a fini par copier directement des mots du texte source faute de trouver un synonyme juste, bien qu'elle ait pu se servir du dictionnaire. Ce fait témoigne non seulement du manque de connaissances sur les stratégies de paraphrasage, mais aussi de l'incapacité d'utiliser le dictionnaire efficacement. McInnis souligne l'importance d'enseigner explicitement le concept de paraphrase et les stratégies de paraphrasage à tous les niveaux d'apprentissage d'une L2. Selon l'auteur, les professeurs de langues ne doivent pas tenir pour acquis que les étudiants possèdent une bonne compétence paraphrastique.

Malgré le fait que l'étude de McInnis nous renseigne sur les difficultés des apprenants avancés en ce qui a trait au paraphrasage, elle ne décrit pas en détail les stratégies de reformulation utilisées par des apprenants. Les résultats de cette étude ne permettent donc pas la mise en place d'un enseignement structuré des procédés du paraphrasage, alors que ces procédés présentent un réel défi pour les apprenants.

Cependant, certaines études tentent de pallier cette lacune, telle celle qui sera présentée à la section 3.2.

### **3.2 Khrismawan & Widiati (2013)**

La deuxième étude qualitative sur le paraphrasage en anglais L2 qui a attiré notre attention porte sur le lien entre la perception de la difficulté du paraphrasage et les stratégies cognitives et métacognitives (Chamot & Kupper 1989). Les participants de cette étude sont quatre étudiants indonésiens anglais L2 avancé inscrits au cours

*Linguistique appliquée* au niveau du deuxième cycle à l'Université d'État de Malang en Indonésie. Ces étudiants, dont deux du niveau de langue plus élevé et deux du niveau moins élevé, ont d'abord répondu à un sondage sur leurs perceptions d'une tâche de paraphrasage et ont ensuite reformulé trois phrases et un paragraphe en anglais L2, tout en faisant un rapport verbal simultané. Leurs perceptions ont été comparées à l'efficacité de la production des paraphrases.

Les questions du sondage concernaient quatre domaines. Les étudiants ont donné leurs avis sur la définition de la paraphrase, les stratégies paraphrastiques, l'utilité de la paraphrase et les difficultés liées au paraphrasage. Tous les participants ont donné une définition appropriée de la paraphrase, en précisant que c'est une reformulation des phrases ou des paragraphes en « ses propres mots » qui en conserve le sens. Les réponses sur les stratégies de paraphrasage ont été variées. Un participant a proposé d'agir par étapes : « lire la phrase source, trouver les mots difficiles, les traduire ou trouver leurs synonymes, relire la phrase source, penser à la structure de la phrase, commencer à écrire, relire encore, réviser et finir »<sup>5</sup> (Khriawan & Widiati 2013:139). Les participants ont noté que le paraphrasage était très utile les apprenants et qu'il était nécessaire pour mieux comprendre les idées du texte source, maîtriser l'écriture académique et éviter le plagiat. Toutefois, ils étaient tous d'accord pour dire que la tâche de paraphrasage était complexe. Plus précisément, ils ont souligné la difficulté de conserver l'équivalence sémantique entre la phrase source et la phrase d'arrivée, le manque de compétences en stratégies de paraphrasage et en techniques d'évitement du plagiat.

Quant aux paraphrases obtenues, ces dernières ont été analysées en vue de la description des stratégies de lecture, des stratégies de paraphrasage et des stratégies d'apprentissage déployées par les participants. Toutes les stratégies ont été divisées en stratégies cognitives et métacognitives. Parmi les nombreuses stratégies cognitives (n=21) présentées en vrac, nous retrouvons, d'une part, celles liées aux connaissances linguistiques et, d'autre part, celles liées aux connaissances métalinguistiques et aux habiletés cognitives. La plupart des stratégies citées dans l'étude de Khriawan & Widiati (2013) sont des stratégies liées aux habiletés cognitives. Ainsi, les techniques suivantes y sont mentionnées : la relecture des parties les plus importantes de la phrase source et leur évaluation, la relecture au complet de la phrase source et de la phrase d'arrivée aux fins de vérification de correspondance sémantique, l'emploi des dictionnaires, l'autoquestionnement pendant l'écriture, la référence à l'idée principale, la rétention des termes techniques de la phrase source et la mention du nom de l'auteur (de la source) dans la paraphrase. Parmi les techniques liées aux connaissances linguistiques, nous remarquons l'usage de synonymes et d'antonymes, la restructuration syntaxique et l'analyse de l'organisation textuelle (dans le cas du paraphrasage d'un paragraphe). Finalement, les techniques qui mettent en jeu des connaissances linguistiques et des habiletés cognitives simultanément, comme l'utilisation d'inférences sémantiques et de changements dans la répartition de l'information en thème et en rhème, ont aussi été utilisées par les participants. Les stratégies métacognitives comprennent surtout la

---

<sup>5</sup> Notre traduction.

planification de l'activité et sa surveillance (contrôle de la compréhension, de la production, des stratégies utilisées et de l'autoévaluation).

Ayant comparé les perceptions sur le paraphrasage des apprenants avec leurs productions paraphrastiques, les auteurs concluent qu'il existe une rupture entre les deux. Ainsi, la plupart des phrases produites (13 des 18) ne correspondaient pas à la description d'une « bonne paraphrase », car elles contenaient des mots recopiés directement des phrases sources. De plus, les auteurs ont remarqué un problème avec la compréhension du concept même de la paraphrase : « [...] all subjects explicitly sounded doubtful and seemed to have little confidence in the work they completed. [...] [P]araphrasing is difficult for several reasons, such as having difficulty in maintaining meaning using different language and lacking of self confidence in paraphrasing skills. Such difficulties were quite obviously reflected in the process of doing the task when students spent most of the time finding and considering the appropriate lexical items » (Khrismawan & Widiati 2013:153). Ce témoignage nous renseigne sur le manque de connaissances linguistiques et le manque de compétences en paraphrasage des apprenants avancés en L2. Le choix des unités lexicales appropriées au contexte donné s'est avéré le plus problématique pour ces apprenants.

Les auteurs font deux recommandations sur la didactique de la paraphrase. Premièrement, il faut enseigner aux apprenants les critères d'acceptabilité des paraphrases. Une distinction claire doit être faite entre le paraphrasage et la rédaction d'un résumé, car celle-ci n'est pas apparente chez certains apprenants, ce qui se manifeste dans leurs productions. Deuxièmement, il est nécessaire de pratiquer régulièrement l'usage de différentes stratégies de paraphrasage avec les apprenants.

Malgré le fait que l'étude présentée dans cette section énumère plusieurs stratégies de paraphrasage utilisées par les participants, elle ne fournit que brièvement l'information sur la préférence des stratégies paraphrastiques utilisées par les apprenants de différents niveaux. Cependant, il serait avantageux de savoir comment la compétence paraphrastique des apprenants pourrait être améliorée, c'est pourquoi nous nous sommes intéressés à cette question dans deux études (Tsedryk 2013, 2014) dont les implications en ce qui a trait à la définition et à l'évaluation de la CP sont discutées à la section 4.

#### **4. Notre approche**

Notre réflexion portant sur la définition et l'évaluation de la CP fait suite à une étude empirique que nous avons effectuée récemment auprès des apprenants du français L2 (n=40) et des locuteurs natifs du français d'origine québécoise (n=40). Les participants L2 de l'étude, étudiants se spécialisant en français de troisième et quatrième années des universités canadiennes avaient en moyenne 22,3 ans. Le groupe témoin se composait de 40 jeunes adultes, étudiants au Cégep et étudiants des universités québécoises dont la moyenne d'âge est de 19,2 ans.

Le but de cette étude était de comparer la capacité de ces deux groupes d'apprenants à reformuler des phrases données dans un test de paraphrasage. Plus précisément, nous cherchions à comprendre dans quelle mesure les participants étaient familiers avec la notion de paraphrase, quelles stratégies de reformulation ils utilisaient et quelles étaient

les difficultés précises des apprenants L2 dans une tâche de paraphrasage. Les détails relatifs à cette étude sont disponibles dans Tsedryk (2014) et Tsedryk (2013).

#### 4.1 Définition de la compétence paraphrastique

Avant de passer à l'évaluation de la compétence paraphrastique et aux stratégies pour développer cette compétence chez les apprenants, il est nécessaire de réfléchir aux composantes et à la définition de la CP. Autrement dit, il convient de poser la question suivante : De quelles connaissances et de quelles habiletés un locuteur a-t-il besoin quand il reformule des énoncés ?

Rappelons-nous que les paraphrases sont des phrases sémantiquement équivalentes ou quasi-équivalentes, comme les phrases en (8).

- (8) a. *Chaque université dispose d'un bureau international qui promeut les séjours d'études à l'étranger, sélectionne les candidats et les aide à préparer leur départ.*
- b. *La promotion des séjours étrangers, la sélection des candidats et l'aide dans la préparation de leur départ se font dans chaque université par l'entremise du bureau international.*
- c. *Toutes les universités ont un centre d'études internationales qui fait la promotion des échanges étudiants, choisit les étudiants qui ont du potentiel et les guide dans leur préparation au voyage.*

Les connaissances et les habiletés nécessaires pour produire les paraphrases sont des connaissances linguistiques au niveau du contenu, « le quoi », et des habiletés au niveau de la manipulation efficace des connaissances linguistiques dans le discours, « le comment ».

Considérons les connaissances linguistiques nécessaires pour produire des paraphrases. Nous pouvons en distinguer trois types : les connaissances lexicales, grammaticales et discursives. Tout d'abord, il faut maîtriser le sens, la forme, la combinatoire lexicale et syntaxique d'une lexie, ainsi que les relations lexicales qu'elle entretient avec d'autres unités lexicales afin de produire des paraphrases variées. Ainsi, les substitutions en (8a-c) *disposer d'un bureau international ~ avoir un centre d'études internationales, bureau qui promeut ~ centre qui fait de la promotion, bureau qui sélectionne des candidats ~ la sélection des candidats se fait par l'entremise du bureau, séjour d'études à l'étranger ~ échanges étudiants, chaque université ~ toutes les universités* ont été effectuées grâce à divers types de connaissances lexicales.

Cependant, les connaissances lexicales ne suffisent pas. Il faut aussi maîtriser la syntaxe et la morphologie pour créer des phrases grammaticalement correctes. Ainsi, pour produire la phrase (8b), un locuteur a dû d'abord se servir de ses connaissances sur les relations lexicales, soit utiliser la nominalisation des verbes *promouvoir ~ promotion,*

*sélectionner* ~ *sélection*, *aider* ~ *aide*, et ensuite effectuer des restructurations syntaxiques de la phrase de départ. De cette façon, les étapes de restructurations syntaxiques peuvent schématiquement être présentées comme montré en (9).

- (9)  $X \text{ qui } P, Q \text{ et } W \rightarrow X \text{ fait } \textit{nominalisation } P, \textit{nominalisation } Q \text{ et } \textit{nominalisation } W$   
 $\rightarrow \textit{nominalisation } P, \textit{nominalisation } Q \text{ et } \textit{nominalisation } W \text{ se font par } X$

Outre les connaissances lexicales et grammaticales, un locuteur recourt à des connaissances discursives. Il s'agit de la maîtrise de formules de politesse, de différences dialectales, de différences de registre, d'une part, et de règles de cohésion et de cohérence textuelle, d'autre part. Par exemple, un locuteur doit savoir dans quelles circonstances on recourt au tutoiement et au vouvoiement dans une langue particulière.

En plus de ses connaissances linguistiques, un locuteur se sert aussi de son érudition et de ses capacités logiques afin de reformuler un énoncé. Les connaissances générales sur le monde, les connaissances encyclopédiques et les connaissances situationnelles aident à établir des liens paraphrastiques entre les propositions dont l'équivalence n'est pas assurée par la langue elle-même. Ainsi, en disant que la phrase *La fête nationale française est un jour férié en France* équivaut à la phrase *Le 14 juillet est un jour férié en France*, un locuteur met en jeu ses connaissances encyclopédiques. Pour établir la synonymie entre *le 14 juillet* et *la fête nationale française*, il faut connaître des faits historiques sur *la prise de la Bastille le 14 juillet 1789*.

Passons maintenant aux habiletés linguistiques nécessaires pour produire des paraphrases. Nous en distinguons trois : (1) l'habileté à produire une phrase qui conserve le sens de la phrase de départ, (2) l'habileté à utiliser des moyens paraphrastiques de nature différente et (3) l'habileté à choisir parmi plusieurs variantes paraphrastiques celle qui convient le mieux à une situation de communication donnée.

En dépit de connaissances déclaratives sur la notion de la paraphrase, soit sur la nécessité de l'équivalence ou de la quasi-équivalence sémantique entre la phrase source et la phrase d'arrivée, la mise en œuvre des connaissances nécessaires pour assurer cette équivalence n'est pas évidente pour certains locuteurs. Par exemple, les participants de notre étude (Tsedryk 2013) ont produit des phrases (10b) et (10c) non équivalentes sémantiquement à la phrase de départ (10a).

- (10) a. Phrase à paraphraser : *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *Julie aime les romans historiques.* [3-21.3]  
 c. *Julie a une préférence pour cet auteur.* [3-75.2]

Dans la phrase (10b) un locuteur a fait une généralisation : 'X aime beaucoup l'auteur du roman de type Y' → 'X aime tous les romans de type Y'. La phrase (10c) n'a pas le même sens que la phrase de départ (10a), car une idée de comparaison a été ajoutée au sens de la phrase 'X aime beaucoup l'auteur Y' → 'X préfère l'auteur Y [à d'autres

auteurs]’. L’habileté à conserver le sens de la phrase de départ dans la phrase reformulée constitue une composante importante de la compétence paraphrastique.

La deuxième habileté est liée à l’utilisation de moyens paraphrastiques de nature différente lors de la production de paraphrases. Il s’agit de la mise en application des connaissances lexicales et grammaticales. Par exemple, pour la phrase de départ (11a), un locuteur a proposé une variante paraphrastique en (11b) où il a fait des substitutions de types variés. Il a fait des changements dans la structure syntaxique de la phrase, en remplaçant une phrase simple par une phrase complexe avec une proposition principale et une proposition subordonnée complément circonstanciel de concession. Il a aussi utilisé une substitution lexicale antonymique [phrase] *difficile* ~ [phrase] *n’était pas facile* et une substitution sémantique ‘a analysé [quelque chose de difficile]’ → ‘a réussi à analyser [quelque chose de difficile]’.

- (11) a. [phrase de contexte :  
*Aujourd’hui dans le cours de grammaire les étudiants ont travaillé sur la structure syntaxique de la phrase.*  
 Phrase à reformuler : *Natalie a correctement analysé cette phrase difficile.*
- b. *Même si la phrase à analyser n’était pas facile, Natalie a réussi à le faire correctement.*

L’habileté à se servir de moyens paraphrastiques variés révèle l’aisance avec laquelle un locuteur est capable de manipuler les éléments linguistiques.

Finalement, être capable de choisir une bonne variante paraphrastique parmi plusieurs variantes possibles dans une situation de communication donnée ou dans un contexte donné témoigne d’une bonne compétence paraphrastique. Par exemple, un locuteur fait appel à ses connaissances discursives lorsqu’il choisit entre les registres familier et standard pour exprimer la même idée : *Elle a trouvé un emploi.* ~ <sup>fam</sup> *Elle a trouvé un boulot.*

Ayant décrit brièvement les composantes de la compétence paraphrastique, nous pouvons maintenant proposer sa définition (reprise de Tsedryk 2013:169) :

*La compétence paraphrastique d’un locuteur, c’est l’ensemble des connaissances et des habiletés qui lui permettent de produire et d’utiliser efficacement dans le discours, dans différents contextes de communication linguistique, des paraphrases de types variés et d’un haut niveau de correction.*

Maintenant que nous avons une définition claire de la compétence paraphrastique, il est possible de regarder de plus près son évaluation.

## 4.2 Évaluation de la compétence paraphrastique

Après avoir établi ce qui constitue la compétence paraphrastique, nous pouvons maintenant procéder à son évaluation. Le modèle que nous proposons pour faire l'évaluation de la compétence paraphrastique comporte deux axes : l'axe quantitatif et l'axe qualitatif tel que montré à la figure 1.

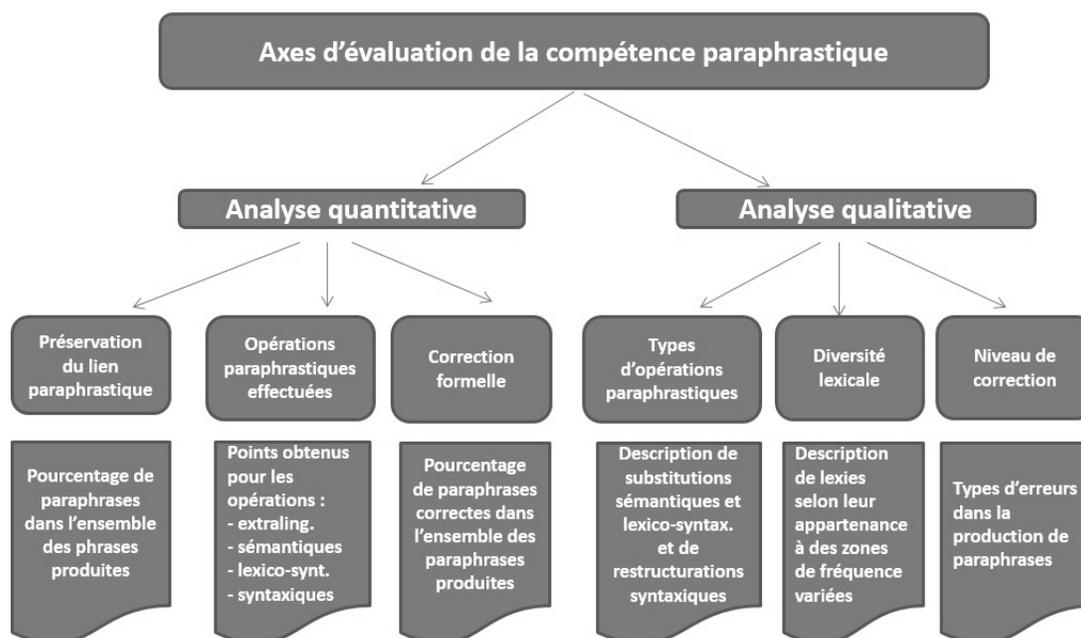


Figure 1 - Modèle d'évaluation de la compétence paraphrastique

Regardons d'abord, l'évaluation de la CP selon l'axe quantitatif. Afin d'obtenir des données quantitatives sur la compétence paraphrastique, il est possible d'analyser les phrases produites lors d'une tâche de paraphrasage selon les trois critères. Ces critères sont (1) l'analyse du sens, (2) l'analyse des opérations paraphrastiques appliquées et (3) l'analyse de la correction formelle de la phrase d'arrivée, respectivement *Préservation du lien paraphrastique*, *Opérations paraphrastiques effectuées* et *Correction formelle* dans le modèle montré à la figure 1.

Le premier critère, *Préservation du lien paraphrastique*, porte sur l'importance de vérifier comment un locuteur met en application son habileté à conserver le sens de la phrase de départ; autrement dit, sa capacité de préserver le lien d'équivalence. Comme nous l'avons remarqué plus haut, certains locuteurs ont des difficultés à garder ce lien, même s'ils semblent comprendre la notion de la paraphrase. Les phrases obtenues sont classées en paraphrases et en non-paraphrases. Quelquefois, il arrive cependant qu'un apprenant L2 conserve le sens de la phrase source sans pour autant obtenir une phrase grammaticalement ou stylistiquement correcte. Les phrases de ce type sont alors classées comme des paraphrases défectueuses. Par exemple, la phrase dans (12b) illustre une paraphrase défectueuse de (12a); un apprenant a essayé d'utiliser la substitution lexicale

pour obtenir une reformulation. Cependant, il s'est trompé dans le choix du verbe support pour la lexie ADMIRATION (*\*posséder de l'admiration* au lieu de *éprouver de l'admiration*).

- (12) a. *Julie admire énormément l'auteur de ce roman historique.*  
 b. *Julie \*possède beaucoup d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.*  
*Julie éprouve beaucoup d'admiration pour l'auteur de ce roman historique.*

Le deuxième critère, *Opérations paraphrastiques effectuées*, souligne la nécessité d'analyser les moyens paraphrastiques utilisés par l'apprenant pendant le paraphrasage. C'est-à-dire, qu'il faut observer les opérations paraphrastiques effectuées pour obtenir une paraphrase et donner un point pour chaque opération réussie. Selon la théorie Sens-Texte (Mel'čuk 1997 ; Milićević 2007), il existe quatre types majeurs d'opérations paraphrastiques : (1) opérations extralinguistiques (13a), (2) opérations sémantiques (13b), (3) opérations lexico-syntaxiques (13c) et (4) opérations syntaxiques (13d).

- (13) a. *poser des questions au professeur de français ~*  
*poser des questions dans le cours de français* (Tsedryk 2013)  
 b. *avoir beaucoup de questions* [pendant le cours] ~  
*avoir l'habitude de demander des explications* [pendant le cours] (Tsedryk 2013)  
 c. *avoir des questions ~ questionner, plusieurs questions ~ nombreuses questions*  
 (Tsedryk 2013)  
 d. *Marc a beaucoup de questions pour le professeur de français. ~ Les questions que Marc pose au professeur de français sont nombreuses.* (Tsedryk 2013)

Dans (13a), un locuteur s'est servi de ses connaissances générales sur le monde : on pose souvent des questions au professeur pendant son cours, quoi qu'il soit possible de le faire aussi à l'extérieur d'un cours théorique. Dans (13b), l'équivalence de sens repose sur une opération sémantique de décomposition. L'expression *avoir des questions* est remplacée *grosso modo* par sa définition lexicographique. Selon le dictionnaire *Antidote*, la définition d'une des acceptions de QUESTION est « interrogation adressée à quelqu'un pour obtenir un renseignement ou une explication, vérifier des connaissances ». Les opérations lexico-syntaxiques dans (13c) se basent sur des relations lexicales entre les lexies : la construction *avoir des questions* constituée d'un verbe support et d'un nom a été remplacée par le verbe *questionner* exprimant le même sens, alors que *nombreuses* [questions] ~ *plusieurs* [questions] est une substitution synonymique simple. Finalement, l'opération syntaxique de relativisation appliquée à la phrase (13d) a donné lieu à la restructuration syntaxique de la phrase de départ.

Finalement le dernier critère pour évaluer la CP d'une façon quantitative, *Correction formelle*, prend note de la proportion de paraphrases défectueuses dans l'ensemble des paraphrases produites. Par conséquent, si un apprenant du français commet plusieurs erreurs grammaticales et stylistiques en faisant du paraphrasage, il obtiendra un score minimal pour ce critère. Cette évaluation rend compte des connaissances grammaticales, lexicales et discursives et de l'habileté à les utiliser efficacement dans le discours.

Passons maintenant à l'analyse qualitative de la compétence paraphrastique. Celle-ci peut aussi se faire à partir de trois critères : (1) l'analyse qualitative des opérations paraphrastiques, (2) l'analyse de la fréquence des lexies utilisées et (3) l'analyse de types d'erreurs dans la production paraphrastique, respectivement *Types d'opérations paraphrastiques*, *Diversité lexicale* et *Niveau de correction* dans notre modèle (figure 1).

Tout d'abord, en ce qui trait aux *Types d'opérations paraphrastiques*, l'évaluation de ces procédés est nécessaire car les données quantitatives sur les types d'opérations effectuées pendant la tâche de reformulation ne nous renseignent que partiellement sur la CP des participants. Il est essentiel de décrire les types de substitutions utilisés et négligés par les locuteurs de différents niveaux de CP. Par exemple, les locuteurs qui ont une bonne compétence paraphrastique utilisent différents types de substitutions lexico-syntaxiques : des substitutions simples et complexes reposant sur des liens paradigmatiques et syntagmatiques ; alors que les locuteurs qui ont une compétence paraphrastique moins développée recourent plutôt aux substitutions simples, en commettant des erreurs quand ils veulent utiliser des substitutions lexicales complexes (Tsedryk 2013). Ceci témoigne de la profondeur des connaissances lexicales.

Ensuite, il est nécessaire de caractériser l'étendue des connaissances lexicales d'un locuteur utilisant le paraphrasage, *Diversité lexicale*. Pour ce faire, on peut analyser la fréquence des lexies utilisées dans les paraphrases en utilisant le logiciel *Vocabprofile* (Tom Cobb 2010)<sup>6</sup>. Ce logiciel permet de déterminer le nombre de lexies dans une production langagière donnée appartenant à des zones de fréquence variées (1K : premier millier de mots les plus fréquents, 2K : deuxième millier, 3K : troisième millier; MHL : mots hors liste, qui n'apparaissent dans aucune de trois premières zones de fréquence). *La sophistication lexicale* représente la proportion de mots peu fréquents par rapport à la totalité des mots dans un texte (Milton 2009:131). Plus il y a de lexies de moindres fréquences dans les paraphrases, mieux un locuteur maîtrise le lexique.

Finalement, le dernier critère en ce qui a trait à l'évaluation qualitative de la CP est *Niveau de correction*. Étant donné qu'il est souhaitable de décrire le niveau de correction des paraphrases obtenues par les locuteurs, les types d'erreurs relevés dans la paraphrase au niveau morphologique, syntaxique, lexical et au niveau de l'interférence avec la langue maternelle nous renseignent sur les mesures à prendre afin d'améliorer la production langagière.

Notre approche en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence paraphrastique peut donc être résumée comme suit. Cette évaluation doit se faire sur deux axes : quantitatif et

<sup>6</sup> Ce logiciel peut être consulté en ligne à l'adresse suivante : [www.lex Tutor.ca](http://www.lex Tutor.ca). Les listes de fréquence en français ont été compilées par T. Selva sur la base du corpus Verlinde & Selva (2001) contenant plus de 50 millions de mots et par G. Jones & R. Goodfellow (Jones 2001) et adaptées pour le Web par Tom Cobb (UQAM, Canada).

qualitatif. L'analyse quantitative prend en compte la préservation du lien paraphrastique, le nombre d'opérations paraphrastiques mises en place lors du paraphrasage et le pourcentage de phrases grammaticalement et stylistiquement correctes dans l'ensemble des paraphrases produites. L'analyse qualitative, quant à elle, considère les types d'opérations paraphrastiques utilisées, la diversité lexicale des productions et les types d'erreurs commises pendant le paraphrasage.

L'application pratique de ce modèle est décrite en détail dans Tsedryk (2013).

## 5. Conclusion

Dans cet article, nous avons amorcé une réflexion sur la définition et l'évaluation de la compétence paraphrastique. Bien que la reformulation soit utilisée d'une façon régulière par les locuteurs à l'oral et à l'écrit, une définition de la compétence reliée à ce processus n'a pas été proposée jusqu'à présent. Or, sans une définition détaillée d'une compétence particulière, il est difficile de procéder à son évaluation. Selon quels critères devons-nous considérer une phrase comme une bonne paraphrase et selon quels critères un locuteur possède-t-il une bonne ou une mauvaise compétence paraphrastique? Après avoir examiné différentes approches dans l'évaluation de la CP en langue maternelle et en langue seconde, nous constatons que les méthodes d'évaluation de la CP dépendent de l'objectif des études.

Ainsi, selon le but de l'étude et le contexte linguistique, la définition de la compétence paraphrastique change. Pour ceux qui étudient le lien entre la CP et le plagiat, les critères de qualité de la paraphrase ne sont pas les mêmes que pour ceux qui veulent considérer la CP comme preuve de maîtrise d'une langue donnée.

Notre approche concerne surtout l'enseignement de la langue seconde. Nous proposons de rendre compte, dans la définition de la compétence paraphrastique, des connaissances linguistiques et extralinguistiques et des habiletés différentes permettant à un locuteur d'exprimer une idée complexe dans ses propres mots en se servant de toute une gamme de moyens linguistiques et de stratégies variées. Après avoir défini la compétence paraphrastique, nous avons proposé notre modèle d'évaluation des paraphrases basé sur les acquis de la théorie Sens-Texte. Ce modèle, inspiré d'une recherche empirique sur la compétence paraphrastique en français L2, inclut deux axes, quantitatif et qualitatif, et prend en compte la préservation du lien paraphrastique, divers types d'opérations paraphrastiques effectuées et la correction formelle des paraphrases proposées. Nous croyons que dans le contexte d'études sur l'apprentissage et l'enseignement de L2, plus d'études quantitatives et qualitatives sont nécessaires pour tirer des conclusions sur la qualité de la paraphrase et des stratégies paraphrastiques déployées. Un avantage important de notre méthode est la possibilité d'appliquer ses résultats dans la didactique de la paraphrase. En sachant quelles techniques paraphrastiques représentent le plus de difficultés pour les apprenants, nous pouvons mettre en place un système d'enseignement de la paraphrase qui est basé sur les acquis de la théorie Sens-Texte.

Puisque le paraphrasage est une tâche cognitive très complexe et exigeante, il faut viser une approche d'enseignement structurée et systématique. Il faut non seulement

expliquer clairement le concept de la paraphrase, mais aussi proposer aux apprenants des exercices de paraphrasage multiples. Enfin, il est essentiel que les étudiants apprennent à se servir des ressources disponibles, telles que dictionnaires des synonymes, dictionnaires unilingues, dictionnaires spécialisés et concordanciers.

### Références

- Chamot, Anna U. & Lisa Kupper. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals* 22(1). 13-22.
- Cobb, Tom. 2012. *Vocabprofile* [Compleat Lexical Tutor (v. 6.2), French VP\_Fr (v.2.7)] <http://www.lextutor.ca> (le 20 avril, 2014.)
- Daunay, Bertrand. 2004. Réécriture et paraphrase. Contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui* 144. 25-32.
- Fuchs, Catherine. 1994. *Paraphrase et énonciation*. Paris : Éditions Ophrys.
- Gerolimich, Sonia, Claire Martinot & Michelle De Goia. 2010. Reformulations définitives spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans. Deuxième partie : Autour de la définition. *Publiforum* 11. [http://publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=149](http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=149) (le 29 avril 2014.)
- Jones, Glyn. 2001. Compiling French word frequency list for the VAT: A feasibility study. [http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/F\\_webfreqs/glynn\\_jones.html](http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cgi-bin/F_webfreqs/glynn_jones.html) (le 29 avril 2014.)
- Keck, Casey. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing* 15. 261-278.
- Khrismawan, Beleven & Utami Widiati. 2013. Students' perceptions about paraphrasing and their cognitive processes in paraphrasing. *TEFLIN Journal* 24(2). 135-157.
- Martinot, Claire. 2007. Quand *acquisition* rime avec *reformulation* : nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. Dans *Recherches linguistiques 29 : Usages et analyses de la reformulation*, sous la direction de Mohamed Kara. 179-211.
- Martinot, Claire. 2009. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique* 52 : *La reformulation : acquisition et diversité des discours*. 29-57.
- Martinot, Claire. 2010. Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique* 61. 63-96.
- Martinot, Claire & Sonia Gerolimich. 2011. Acquisition de la compétence paraphrastique par des enfants francophones et italophones de 4 à 10 ans. *La synonymie au-delà du lexique (2011)*. 191-224.
- McCarthy, Philip M., Rebekah H. Guess & Danielle S. McNamara. 2009. The components of paraphrase evaluations. *Behavior Research Methods* 41(3). 682-690. [http://129.219.222.66/Publish/pdf/McCarthy\\_Guess\\_McNamara\\_2009\\_paraphrase\\_evals.pdf](http://129.219.222.66/Publish/pdf/McCarthy_Guess_McNamara_2009_paraphrase_evals.pdf) (le 20 avril 2014.)
- McInnis, Lara. 2009. *Analyzing English L1 and L2 paraphrasing strategies through concurrent verbal report and stimulated recall protocols*. Toronto: University of Toronto MA thesis.
- Mel'čuk, Igor. 1992. Paraphrase et lexique : la théorie Sens-Texte et le *Dictionnaire explicatif et combinatoire*. Dans *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques III*, sous la direction de Igor Mel'čuk, Nadia Arbatchewsky-Jumarie, Lidija Iordanskaja & Suzanne Mantha, 9-58. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mel'čuk, I. (1997). *Vers une linguistique Sens-Texte : leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997*. Paris : Collège de France.
- Miličević, Jasmina. 2007. *La paraphrase : modélisation de la paraphrase langagière*. Bern: Peter Lang.

- Milićević, Jasmina & Alexandra Tsedryk. 2011. Assessing and improving paraphrasing competence in FSL. Dans *Proceedings of the 5th International Conference on Meaning-Text Theory*, sous la direction de Igor Boguslavsky & Leo Wanner, 175-185. Barcelone : Universitat Pompeu Fabra.
- Milton, James. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Picoche, Jacqueline. 2007. La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. Dans *Recherches linguistiques 29 : Usages et analyses de la reformulation*, sous la direction de Mohamed Kara. 293-308.
- Shirley, Sue. 2004. The art of paraphrase. *Teaching English in the Two Year College* 32(2). 186-188.
- Tsedryk, Alexandra. 2013. *Didactique de la paraphrase : évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde*. Halifax : Dalhousie University PhD dissertation.
- Tsedryk, Alexandra. (à paraître). Un autre regard sur l'apprenant avancé : sa capacité de paraphraser. Dans *Les actes du Congrès mondial de linguistique française 2014*, Berlin, Allemagne.
- Uemlianin, Ivan. 2000. Engaging text: Assessing paraphrase and understanding. *Studies in Higher Education* 25(3). 347-358.
- Verlinde, Serge & Thierry, Selva. 2001. Corpus-based versus intuition-based lexicography: Defining a word list for French learner's dictionary. Dans *UCREL Technical Paper 13: Special issue. Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 conference*, sous la direction de Paul Rayson, Andrew Wilson, Tony McEnery, Andrew Hardie & Shereen Khoja. 594-598.