

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
École Normale Supérieure de Bouzaréah -Alger-

Thèse de doctorat

Option : Didactique

Thème :

**Étude comparative de résumés de lycéens,
d'étudiants et de diplômés candidats aux concours
d'accès aux grandes écoles**

Présentée par :

Ahmed ATTA

Devant le jury composé de :

Mme. ABBES-KARA Atika Yasmine (Professeure, ENS/Bouzaréah) ----- Présidente
Mme. EL BAKI Hafida (Professeure, U. Alger 2) ----- Rapporteur
Mme. BENAZOUT Ouahiba (M. C. A., ENS/Bouzaréah) ----- Examinatrice
Mme. BOURKAIB-SACI Nawel (M. C. A., U. Blida 2) ----- Examinatrice
Mme. BELGHEDDOUCHE Assia (M. C. A., ENS/Bouzaréah) ----- Examinatrice
Mme. OUAHIB Imane (M. C. A., U. Blida 2) ----- Examinatrice

Remerciements

Je remercie d'abord mon encadreur, Madame EL BAKI Hafida, pour m'avoir accompagné, pour la seconde fois, tout au long de mes tâtonnements en cette recherche. Je tiens également à remercier infiniment Madame ABBÈS KARA Attika Yasmine pour tout le travail qu'elle accomplit au sein du laboratoire LISODIP et d'avoir contribué, de par tous les efforts qu'elle y déployait, à ce que je mène à terme ce travail de recherche. Qu'elle retrouve donc ici l'expression de toute ma reconnaissance. Que soit remerciée, de même, Madame BENHOUGHOU Nabila, pour ses cours d'introduction à la didactique qui étaient ma porte d'accès à la discipline. À travers elles, ma pensée va à tout le staff enseignant de l'ENS, ce berceau où ils m'avaient vu grandir depuis mes premiers pépiements en graduation, mes tâtonnements de la post-graduation jusqu'à l'achèvement de cette thèse qui, je l'espère, n'en est qu'une étape pour d'autres réalisations inchallah. Aussi, tiendrais-je à avouer la part qui leur revient, à chacun, et ce, pour m'avoir encouragé, guidé et initié, qui en littérature, qui en linguistique, qui en méthodologie.

De même, j'aimerais saluer Mesdames Belgheddouche, Oucherif, Oulebsir ainsi que Hakima, la secrétaire du laboratoire, pour leur aide, tombée à point nommé.

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus vifs au Professeur BENZAOUI Abdeslam, Directeur de l'École Nationale Supérieure de Journalisme et des Sciences de l'Information de Ben Aknoun et ce, pour m'avoir, d'abord, ouvert grand les portes de son établissement, ensuite pour les aimables et répétitives autorisations qu'il a daigné m'accorder pour accéder aux archives de l'École d'où j'ai pu extraire une partie considérable de mon corpus, enfin, de m'avoir une fois de plus permis de mener sereinement et dans les conditions les plus agréables mon enquête auprès des candidats aux concours d'accès ainsi qu'auprès des étudiants de l'établissement. Qu'il retrouve donc ici l'expression de mes sentiments les plus sincères. Que soit remerciée, par la même occasion, son aimable secrétaire, Djazia. Mes remerciements vont aussi à Monsieur DJAROUN Ali, en sa qualité de Directeur des Études, je ne le remercierai jamais assez quoi que j'en dise et ce, pour les accueils courtois qu'il m'avait réservés, je lui serais reconnaissant notamment de s'être impliqué, à titre personnel, dans mes démarches tout au long des enquêtes que j'ai menées au sein de l'École. Merci aussi pour le « groupe anonyme et restreint des doctorants de la salle de lecture de l'École » pour avoir collaboré à mon enquête et d'y avoir porté un intérêt particulier, ainsi que pour

toutes les interrogations qu'ils avaient soulevées, quant à la pratique du résumé, et qui ont éclairé mon travail de recherche à plus d'un titre.

Je dirais de même pour mes collègues et amis de l'Université de Blida 2, je les prie, ici, de croire en tout le bien que m'avaient fait leur attention. Je salue particulièrement le tandem de persévérance et de ténacité : Mesdames BOUKHANNOUCHE Lamia & OUAHIB-MELZI Imane, ainsi que Hakim MENGUELLAT, Mesdames ACI et HAMDAD, et ce, pour le mérite de m'avoir intégré dans leur magnifique communauté, une vraie ruche de recherche et de ferveur d'où naîtra plus tard une structure qui prendra une dimension nationale, en l'ANECLÉA ; cercle fécond sans conteste, où j'ai reçu autant que j'ai donné, apportant, à ma façon, une pierre à l'Édifice. Ceci avait, sans doute, contribué à rehausser le présent travail à tous égards.

Je remercie également mes compagnons de route, anciens condisciples de l'ENS dont Kahina AGOUILAL-MEFTOUT, Mohamed SLIMANI et tout particulièrement, Abdelghani AIT ATMANE, fervent amateur de polémiques pluridisciplinaires, dramaturge à la plume affûtée – quoique non encore patenté, critique et fin connaisseur de la critique littéraire avec qui j'entretiens des débats réguliers et non moins passionnants qui débordent, souvent malgré moi, le cadre didactique pour épouser les champs de l'anthropologie, de la psychanalyse, de l'herméneutique, et de l'ontologie phénoménologique, domaine en lequel je lui reconnais un certain talent de farouche vulgarisateur. Son souci de précision m'a servi de levier à nous extraire la substantifique moelle des œuvres les plus complexes, aussi, je le remercie, encore, pour tous ces échanges enrichissants qui virent, en dépit de mes constants efforts pour le recadrer, à l'éclectisme, tendance que je ne peux que soutenir, y compris dans le domaine de la didactique, à proprement parler.

Toute ma gratitude va à mon ami d'enfance, Mouloud ATMANI, aujourd'hui enseignant chercheur à la Faculté des Sciences Exactes, Département d'Informatique de l'Université Abderrahmane Mira de Béjaïa. Qu'il soit remercié pour toutes les observations, et autres objections non moins plausibles, qu'il avait faites à toutes mes ardeurs de néophyte dans le domaine de l'Intelligence Artificielle. Merci d'avoir partagé avec moi quelques-unes de mes préoccupations linguistiques en rapport avec le monde des logiciels et du TAL.

Je remercie également tous mes miens de Ain Benian: oncle Kaci, tante Saliha, cousine Farida ainsi que toute ma famille.

Dédicace

À l'occasion du départ à la retraite de Monsieur Belkacem BENTIFOUR, je lui dédie ce travail.

« Il était une fois au royaume de Perse un jeune prince qui vivait proche de son peuple. C'était un homme de culture. Il s'intéressait aux arts, à la philosophie, mais surtout à l'histoire. Il prenait soin de faire de même à ses sujets. De la sorte, il plaisait à tous, ses sujets le chérissaient, lui, le leur rendait bien en retour. Il advint qu'un jour, une idée lui vint en tête. Il appela ses savants, leur demanda de lui rédiger un traité d'histoire universelle sans rien oublier d'essentiel. Au bout de trente ans, les érudits se présentèrent avec 23 chameaux portant 10 000 volumes. Le prince devenu roi des Perses entre temps leur dit que les affaires du royaume ne lui laissaient pas du temps pour tant de livres. Il leur ordonna d'abrégé. Le secrétaire perpétuel l'assura qu'il serait obéi. Vingt ans plus tard, les sages apparurent à nouveau avec 10 dromadaires portant 1000 volumes. Le secrétaire perpétuel lui dit d'une voix affaiblie : « Sire, voici notre nouvel ouvrage, nous croyons n'avoir rien oublié d'essentiel. » Le roi leur rétorqua qu'il était vieux, et qu'il ne pourrait lire tant d'ouvrages, il leur intima l'ordre d'abrégé encore plus. Dix ans plus tard, ils revinrent avec un éléphant portant 500 volumes. « Résumez encore, murmura le roi. » Cinq ans plus tard, on revit le secrétaire perpétuel devant le roi, mourant sur son lit et qui lui dit en soupirant : « Je mourrai donc sans savoir l'histoire des hommes ! » Sire, répondit le sage, je vais vous la résumer en trois mots : « Ils naquirent, ils souffrirent, ils moururent » C'est ainsi que le roi de Perse apprit sur le tard l'Histoire universelle. »

D'après Anatole France, *Les opinions de M. Jérôme Coignard*, éd. Calmann-Lévy

SOMMAIRE

Signes et brieviations utilises dans cette these 1	_____
Introduction 3	_____
Partie 1 : L'activite resume : place et fondement theorique 15	
Chapitre premier : Le resume dans tous ses etats 16	_____
Chapitre deux : Compréhension de l'écrit et résumé 24	_____
Chapitre trois : La réduction de l'information sémantique 32	_____
Chapitre quatre : La reformulation 54	_____
Chapitre cinq : Discussion des textes objets de résumé 66	_____
Partie 2 : Le cadre expérimental 88	_____
Chapitre premier : Constitution du corpus 89	_____
Chapitre deux : Élaboration d'une grille d'analyse 97	_____
Chapitre trois : Première évaluation 106	_____
Chapitre quatre : Canevas pour la construction d'activités de remédiation 141	_____
Chapitre cinq : Deuxième évaluation 152	_____
Chapitre six : Quelques aspects comparatifs 201	_____
Conclusion 254	_____
BIBLIOGRAPHIE 270	_____
1 Ouvrages 270	_____
2 Articles 273	_____
3 Documents officiels du MEN 279	_____
4 Manuel de techniques d'expression 280	_____
5 Thèses et mémoires 281	_____
6 Sitographie 282	_____
1 Liste des tableaux 283	_____
2 Table des figures 284	_____
3 Table des courbes 284	_____

SIGNES ET BRÉVIATIONS UTILISÉS DANS CETTE THÈSE

A. D. : Amplification discursive (Dans l'approche pragmatico-sémantique de Victor Allouche)

Argu. : Argument

B. D. : Base discursive (Dans l'approche pragmatico-sémantique de Victor Allouche)

BDL: Base de Données Lexicales

BTE : Base de texte explicitée (dans le modèle sémantique de Van Dijk)

BTI : Base de texte implicite (dans le modèle sémantique de Van Dijk)

C₁₋₂₀ : identifie un candidat selon son ordre de classement dans les tableaux

C. E. C. R. L. : Cadre Européen Commun de Référence en Langues

E₁₋₂₀ : identifie un étudiant selon son ordre de classement dans les tableaux

ENSJSI : École Nationale Supérieure de Journalisme et des Sciences de l'Information

G. G. T. : Grammaire Générative et Transformationnelle

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (France)

L : Il s'agit, du 2^{ème} niveau d'acteurs linguistiques, celui du locuteur responsable de l'énoncé (dans le modèle polyphonique d'Anscombe)

L1 : Langue première, qui est la première langue acquise, chronologiquement parlant

L₁₋₂₀ : identifie un lycéen selon son ordre de classement dans les tableaux

Loc. : Locuteur (dans le modèle polyphonique d'Anscombe)

M. E. N. : Ministère de l'Éducation Nationale

Moy. : Moyenne

Nbr. : Nombre

P : Présent (présence de l'élément investigué)

***pdv* :** point de vue (dans le modèle polyphonique d'Anscombe)

PNL : Programmation Neuro Linguistique

SNDL : Système National de Documentation en Ligne

***** : L'astérisque précédant un énoncé-exemple ou pris dans une copie indique soit son caractère inacceptable dans l'absolu, soit un contresens induit par rapport à l'énoncé-source

? : le point d'interrogation qui précède un énoncé-exemple indique le caractère difficilement acceptable de ce dernier.

Introduction

Introduction

L'activité résumante, avec ses deux volets la réduction et la reformulation, constitue l'une des compétences pivots que se doit de s'approprier l'apprenant à la fin du cycle secondaire. C'est une compétence omniprésente dans les programmes de ce cycle et autres documents les accompagnant (Programmes, février 2006 ; Programmes, 2006 ; Programmes, 2007 ; Programmes, 2005 ; Programmes, 2 AS, 2005). Or il est aisé de constater qu'à la fin de leur scolarité, à l'orée de l'université, un nombre considérable d'apprenants semblent ne s'être pas approprié la capacité de synthétiser l'information, une compétence méthodologique primordiale exigée tout au long de la période de l'université ; les apprentissages à ce niveau étant assurés notamment par la prise de notes, la réécriture, le rappel, les comptes rendus et les synthèses.

C'est devant un tel constat qu'il nous a paru légitime de nous intéresser à l'activité résumante d'une manière générale et aux processus de réduction et de reformulation de l'information sémantique qui la sous-tendent en particulier. Nous nous proposons de suivre le cheminement dans lequel évoluent les apprenants depuis leurs premiers pas dans cet exercice, du moins en FLE, au début de la période du secondaire, jusqu'à la fin de leurs parcours universitaires en passant par la période où culmine le perfectionnement de l'exercice, en classes terminales en l'occurrence. En somme, notre public sera composé de trois catégories, à raison de 20 informateurs par catégorie, que sont les Lycéens, issus d'un lycée de Ain Benian (Alger), les Étudiants, de 2^{ème} année Licence de Français de l'Université de Blida 2 ainsi que les Candidats, prétendants au concours d'accès à l'ENSJSI.

C'est en suivant de près la progression des stratégies adoptées par les sujets résumeurs, les éventuelles difficultés auxquelles ils font face que nous pourrions proposer des éléments de solution à même de les aider dans la construction des apprentissages et des remédiations idoines, car c'est seulement quand on aura compris et saisi le chemin parcouru que nous saurions remédier aux éventuels obstacles. Nombre de recherches abordant la question existent déjà (Denhière, 1978 ; Laurent, 1985 ; Sprenger-Charolles, 1992 ; Charolles, 1992) mais elles concernent notamment les L1, leur cadre d'ensemble reste empreint d'universalité, on ne peut le nier. Cependant, à notre sens, chaque contexte d'apprentissage, de par sa complexité linguistique, historique, socioculturelle, civilisationnelle etc. nécessite ses propres modalités d'intervention, l'Algérie ne devrait donc pas échapper à cette règle « vu la spécificité du contexte, le caractère plurilingue du public scolaire, du public professionnel de

plus en plus demandeur de maîtrise des langues. » (Benhouhou, 2012 p. 76) C'est en partant de ce principe que nous tenterons d'aborder la question de l'activité résumante chez des scripteurs novices, du moins débutants, que sont les apprenants du secondaire, des étudiants de premier cycle de licence de français et des diplômés toutes filières confondues évoluant et ayant évolué dans l'environnement déterminé qu'est l'école et l'université algériennes et ce, dans le but d'aboutir à des suggestions de remédiation prenant en considération, de fait, la spécificité de la réalité algérienne.

La rareté des travaux algériens ayant porté sur la question de l'activité résumante était un élément de difficulté s'étant ajouté aux autres défis de la complexité du terrain et de l'activité elle-même. Au fait, cette rareté de la réflexion métalinguistique sur le résumé n'est pas l'apanage de l'Algérie, même Michel Fayol s'en étonne en faisant son bilan des recherches sur l'exercice en question : « En effet, assez curieusement, les recherches métalinguistiques sur le résumé sont rares et peu avancées. » (Fayol, 1992 p. 111)

Ainsi, en dehors des quelques rares travaux ayant abordé des aspects de l'activité résumante, notamment la thèse de doctorat de Hafida El Baki (El Baki, 2006), et le mémoire de magister de Rabya Benradja (Benradja, 2008) qui avaient surtout pour objet le récit ; nous n'avions pu nous en procurer d'autres ayant abordé la question de l'activité résumante en le genre discursif argumentatif. À notre connaissance, en nous appuyant notamment sur les bases de données du SNDL (Consulté fin 2015), les travaux algériens ayant abordé le résumé du discours argumentatif sont peu répandus ou carrément inexistant.

Sur le terrain, à Ain Benian, en classes de FLE où nous avons exercé pendant cinq années, nous avons constaté qu'aussi bien les apprenants débutants dans l'exercice de résumé — en Algérie, ce dernier étant introduit en classe de FLE pour la première fois en première année secondaire — que les apprenants s'étant déjà entraînés à sa pratique, les apprenants des classes terminales en l'occurrence, font face à un certain nombre de difficultés. Dans notre mémoire de magister, nous nous sommes focalisé sur les difficultés des apprenants des classes terminales. En observant les apprenants, nous avons pu constater que ces derniers adoptent, en général, deux stratégies que, si elles ne sont pas étudiées, investiguées et explicitées en vue d'y remédier, conduisent constamment au même résultat d'échec devant la tâche de résumé.

Soit l'apprenant reprend *verbatim* des phrases du texte source, en sautant au hasard de ses interprétations d'un énoncé à un autre, donc en se contentant d'« exprimer » le contenu du texte source, pour se référer à la conception de Carl Bereiter et Marlene Scardamalia

(Bereiter, *et al.*, 2009), et ce, sans se soucier de l'adapter à son destinataire et de s'adapter lui-même aux paramètres de la situation de production de l'écrit, à la production résumante précisément dans notre cas. Soit, encore, l'apprenant s'investit, sur le plan cognitif, dans la tâche de résumé, faisant effort pour réduire et reformuler, adaptant ses stratégies au cadre de la production écrite, faisant ainsi efforts qui s'apparentent même, à certains égards, à ceux fournis par un résumeur confirmé. Cependant, un tel labeur ne semble pas toujours se couronner de succès. Rappelons que le résumeur expert développe des stratégies qui prennent en considération aussi bien son statut de scripteur, les contenus du texte source, leur mise en rapport avec ses connaissances propres ainsi que les horizons d'attentes de son ou ses lecteurs. Une telle façon de faire implique le développement de stratégies dans lesquelles le scripteur habile "transforme" le contenu du texte source, c'est-à-dire le « quoi dire ? » ainsi que sa rhétorique, le « comment le dire ? ». (Cf. Bereiter, *et al.*, 2009)

La première façon d'approcher les textes débouche souvent sur une impasse, la cohérence étant souvent sacrifiée, la cohésion entre les éléments retenus n'étant pas non plus prise en charge, ce qui aboutit finalement à une prestation correcte sur le plan lexical mais présentant des ruptures dans les constructions syntaxiques, dues notamment à l'agencement intempestif des bribes de phrases retenus du texte source. La seconde approche quant à elle, révèle un effort personnel de la part de l'apprenant et un certain investissement cognitif. Or, les opérations que nécessitent l'approche de ce genre d'activités étant souvent non mobilisées, ou dans les meilleurs des cas mal gérées, l'on aboutit souvent au résultat, pas plus satisfaisant que le premier : une production révélant un effort personnel pour la réduction et la reformulation, mais souvent empreinte d'une transgression du seuil de distorsion, de sorte que globalement elle est compréhensible mais au prix d'une déformation sémantique du texte source. Elle est souvent au-delà du seuil de distorsion, sinon inintelligible, par excès de condensation et faute de gestion des habiletés linguistiques et discursives requises pour le traitement des processus spécifiques de transformation du contenu. « De tels résumés courent le risque d'excéder, ou de « trahir », le sens du texte — voire le sens tout court — » (Veck, 1991 p. 93) tel que l'a relevé Bernard Veck dans des copies d'élèves de première en France, ou encore le constat de Jean-Paul Bernié relevé sur des corpus, de résumés, assez étendus : « Soit il y a compréhension, mais la forme n'est pas le résumé (longueur, citations), soit il y a travail de condensation, mais il défigure le texte-source. » (Bernié, 2015 p. 88)

Ailleurs, à l'Université de Blida 2, où nous exerçons nous-même, nous avons mis au point une expérience avec les étudiants de deuxième année licence de français LMD pour voir

notamment quel impact a une sensibilisation aux macrorègles ainsi qu'à la nécessité des transformations à mettre en œuvre dans les textes cibles et ce, suite aux contractions opérées sur les mêmes supports. Ainsi, après une première évaluation des résumés des étudiants, nous leur avons proposé des activités qui visaient notamment à les sensibiliser à certains aspects inhérents au travail de réduction et de transformation que nécessite l'exercice de résumé.

À l'ENSJSI où nous étions nous-même étudiant en master pour un certain temps, nous avons observé la pratique du résumé chez les étudiants pairs. Un exercice qui ne semble pas aisé pour une grande partie d'entre eux, qui sont censés en avoir acquis la maîtrise étant donné qu'ils ont tous fini leurs études en graduation, certains d'entre eux sont même inscrits en post-graduation dans d'autres filières (économie, psychologie, sociologie, biologie, pharmacie, agronomie, sciences vétérinaires etc.); une frange avait même fini la post-graduation. Cependant, le fait que les étudiants sont issus de facultés, d'écoles, d'instituts et de filières disparates où le français n'y est pas toujours langue d'enseignement fait que des difficultés quant à la pratique du résumé subsistent.

C'est devant un tel constat que nous nous proposons d'étudier l'évolution de l'activité résumante chez trois publics différents, et ce, en suivant de près la façon dont ils gèrent les processus à mettre en œuvre devant toute tâche de résumé. Pour ce faire, nous sommes parti d'un certain nombre de questionnements qui étaient autant de sources de suggestion et de pistes qui nous ont guidé tout au long de ce travail : comment les sujets scripteurs résumant-ils ? Opèrent-ils d'une manière aléatoire ? Recourent-ils à des procédés pouvant être explicites, systématisés grâce à des concepts opératoires en vue de les opérationnaliser ? Si oui, lesquels ? Quels en sont les soubassements ? Quelles sont les opérations successives qu'implique l'acte de résumer et qui constituent habituellement un processus ? Quels sont les processus cognitifs impliqués dans l'activité résumante et comment sont-ils mobilisés par les uns et les autres ? Quelle est la part de difficulté imputée à la dimension linguistique dans l'activité résumante ? Les sujets résumeurs mettent-ils en œuvre un travail de transformation-reformulation dans le texte cible ou se contentent-ils de reprendre littéralement les formes lexicales et syntaxiques des textes sources ? Adopte-t-on la même stratégie, que l'on soit novice ou rôdé aux pratiques du résumé de texte ? Quelles difficultés rencontrent les Lycéens ? Les Etudiants ? Les Candidats ? Quels sont les éléments sur lesquels se différencient les approches des uns et des autres ? En somme, quel cheminement adoptent-ils et en quoi une intervention didactique doit-elle être modulée et différenciée en vue de gagner en efficience ?

C'est à toutes ces questions et à tant d'autres que nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse tout au long de ce travail. Nous faisons face à un objet très complexe car résumer un texte constitue une compétence méthodologique. Cette dernière englobe un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à la méthode d'étude tels que : prendre des notes, critiquer, analyser, comparer, différencier, restreindre etc. dans cette perspective, le résumé de texte constitue l'« une des compétences de base pour réussir des études supérieures. » (Paquay, *et al.*, 1992 pp. 159-160 reprenant De Ketele, 1983) c'est donc une compétence méthodologique assez complexe nécessitant la mobilisation d'habiletés se situant sur plusieurs niveaux : l'habileté de compréhension des textes, la maîtrise des niveaux lexical, morphosyntaxique et phrastique ainsi que la dimension textuelle et discursive voire l'appropriation de la compétence encyclopédique, d'où les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'exécution d'une telle activité.

Nous avons constaté que pour une grande partie des apprenants, le résumé de texte constitue une tâche ardue, difficile, présentant des écueils qu'on ne peut surmonter qu'au prix de laborieuses applications. L'examen de certaines copies d'apprenants, du secondaire notamment, nous a permis d'identifier des difficultés balayant presque tous les niveaux des habiletés et compétences que requièrent l'apprentissage d'une langue, conçu comme une démarche en vue d'acquérir une compétence de communication (Moirand, 1982)

Ainsi, nous avons relevé des difficultés révélant des défauts de compréhension, des difficultés dans la saisie des « informations formées par la **couche conceptuelle** du texte » (Laurent, 1985 p. 74) plutôt que de simples problèmes de mise en texte. Des difficultés de cohérence, par omission des contextes d'occurrence, des contextes situationnels dans lesquels les locuteurs des textes à résumer sont ancrés. De même nous avons pu relever des difficultés inhérentes à d'autres configurations sémantiques à prendre en considération lors de la tâche de résumé de texte et ce, dans le but de restituer la dimension pragmatique du discours ainsi que sa visée, intimement liée à sa pertinence situationnelle. Des difficultés de cohésion (progression thématique, marques d'organisation des textes, plan lexical, syntaxique, temps verbaux, gestion de l'anaphorisation etc.). Des difficultés de réduction de l'information sémantique véhiculée par les textes, attestant d'une évidente carence, tout au long de leur cursus scolaire, en matière d'acculturation aux macrorègles de réduction de l'information sémantique.

Une autre difficulté, intimement liée à la précédente, induit des blocages pour les apprenants face à la tâche de résumé, c'est l'obstacle de la gestion des relations inter-énoncés.

Élucider les rapports qui régissent les énoncés, les *périodes*, pour user d'un terme de Michel Charolles (Charolles, 1988 p. 6), constitue une étape importante dans la perspective du résumé. Ce problème se pose traditionnellement même quand les articulateurs sont explicites dans le texte, mais que dire alors des cas où les connecteurs sont implicites ? Que dire quand c'est le lecteur qui doit en restituer un en s'aidant de l'interprétation des énoncés ? C'est à ce niveau-là que se situe l'épineux problème de la gestion des rapports hypotaxiques. Nombre de difficultés que rencontrent les apprenants en tâche de résumé nous semblent perdurer du fait qu'ils n'arrivent pas à gérer les rapports hypotaxiques. Or, il est maintenant établi que pour réduire de l'information sémantique, l'explicitation des relations énonciatives inter-énoncés constituent un passage obligé, d'où les difficultés accrues que pose aux apprenants l'obstacle de la gestion des rapports hypotaxiques (Charolles, 1992 p. 17).

Une autre tendance chez les apprenants a particulièrement retenu notre attention, il s'agit d'une reprise systématique des items lexicaux du texte source sans la moindre transformation. Or l'activité résumante, de par le fait même du critère de l'économie de mots, implique voire contraint au principe de transformation qui peut toucher les items lexicaux, le niveau morphosyntaxique ou syntaxique. Le constat est qu'une partie importante d'apprenants ne reformulent pas le contenu verbal du texte source, se contentent de reprendre quasiment le lexique du texte source de sorte que tous les mots du résumé figurent dans celui-ci. Cette tendance n'est pas sans quelques incidences sur la construction syntaxique du texte cible, car persister à n'utiliser que les mots du texte source, et rien que ceux-ci, tout en retranchant souvent au hasard – ou au gré d'une interprétation dont les ressorts sont à chercher du côté du fonctionnement cognitif des sujets résumeurs – des bribes du texte source, ne peut conduire qu'à une impasse. Parce qu'une fois les îlots phrastiques éligibles à la suppression repérés et effacés, l'agrégation spontanée, et sans égard au paramètre sémantique, du reste du texte ne peut être qu'abusive.

Un examen des résumés a révélé, également, une tendance chez les apprenants à mésinterpréter les différents lieux de signification dans les textes. Ceci consiste en réalité en une difficulté de lecture, disons de détection des actes discursifs, de différenciation entre les différents nœuds qui sont autant d'intentions du locuteur. Dans une perspective pragmatico-sémantique qui stipule que, après le principe austinien, le locuteur, en énonçant, il agit, il s'avère donc nécessaire pour résumer, de traduire le texte en termes d'actes discursifs pour en discerner les plus pertinents, éligibles à être retenus en texte cible. Or tel que l'ont montré les recherches (Cf. Allouche, 2012), les relations sémantiques agrégeant les actes discursifs de

base et les actes de développement relèvent souvent du non-dit, de l'implicite, d'où la nécessité d'une mobilisation d'une somme importante de connaissances thématiques antérieures pour amener à la lumière du "dit" ce que le locuteur laisse dans le non-dit, ce qui ne semble pas se réaliser facilement chez les apprenants.

Enfin, une autre difficulté relevée a trait à la prise en charge de la superstructure textuelle. Tout porte à croire que les apprenants n'arrivent pas à saisir un texte comme une totalité signifiante. C'est en tout cas ce que laissent supposer les résultats de notre observation. Il s'ensuit que, agissant selon une logique, la sienne, l'apprenant se contente du traitement de quelques zones du texte, de préférence le début comme a tendu à le montrer notre travail de magister (Cf. Atta, 2015). Il se focalise sur quelques endroits du texte sans d'autres en dépit d'un éparpillement irrégulier et d'une répartition souvent inégale des éléments porteurs de signification dans la configuration générale d'un texte.

Il s'avère donc que les obstacles foisonnent, or pour ne pas nous éparpiller, nous nous limiterons seulement à l'approche de certaines des difficultés ci-dessus énumérées. C'est notamment sur les cinq derniers niveaux de difficultés repérées que nous axerons notre intervention. Ils constituent les soubassements de l'activité résumante. Nos hypothèses en découlent largement, l'on pourra les formuler comme suit :

Nous attribuons nombre de difficultés et d'obstacles que rencontrent les apprenants en situation de résumé à la persistance des approches intuitives des textes sources, dans les pratiques pédagogiques en situation de classe. Ainsi, l'achoppement des apprenants quant aux volets réduction et reformulation proviendrait notamment de la non sensibilisation des sujets résumeurs aux macro-opérations qu'implique l'activité résumante, en l'occurrence les processus de réduction de l'information.

Le recours à la littéralité et les difficultés de textualisation seraient, en partie, liés à la difficulté de gestion des rapports discursifs, en général, et des rapports hypotaxiques en particulier. Une défaillance de gestion de ces derniers nuirait largement à la contraction également. Étant donné que les sujets résumeurs patentés ne recourent aux transformations qu'au prix d'un laborieux travail fait sur les textes de départ, dû notamment aux coûts cognitifs élevés des opérations de transformation et la compétence complexe requise pour les mettre en œuvre, nous postulons des écarts notoires dans les transformations opérées sur les textes de départ et ce, en fonction de nos trois publics.

Quand le sujet résumeur n'approche pas le texte comme une totalité de signification, sa production résumante reste lacunaire. Le sujet résumeur qui ne se soucie pas de la typologie discursive du texte pour s'aider d'indices saillants qui lui permettraient de repérer et d'exploiter la superstructure du texte à résumer traiterait partiellement ce dernier, par ricochet, sa production résumante serait parcellaire, ne touchant qu'à des zones limitées du texte. Du reste, nombre de chercheurs ont attiré l'attention des enseignants, notamment lors des corrections, à sensibiliser les apprenants pour les orienter à toujours tenter d'appréhender un texte comme une globalité de signification et ne pas se contenter de saisies locales qui, la plupart du temps, s'avèrent inadaptées pour se donner une interprétation du texte, la plus proche de ce qu'a voulu transmettre le locuteur. C'est à ce propos que Dalila Moussi rappelle judicieusement les résultats d'enquêtes révélateurs en ce volet : « À la suite d'enquêtes empiriques, J.-F. Halté (1984) et Y. Reuter (1986) ont montré que lors de la correction des copies d'élèves, les remarques (en marge) des enseignants étaient à dominante locale. De plus, elles portaient essentiellement sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions, au détriment de la fiction ou de la narration. Ainsi, l'enseignant qui corrige la production d'un texte ou d'une histoire, se focaliserait surtout sur la phrase, la surface, la microstructure (Reuter 1986). » (Moussi, 2015 p. 67)

Nous nous sommes donné également pour objectif, ici, de pallier une insuffisance d'analyse constatée lors de notre travail de magister. À cet époque-là, il nous fut donné de constater qu'un certain nombre d'apprenants arrivaient à gérer avec succès certains indicateurs, notamment le relevé des mots-clés ainsi que celui des macropropositions. Or une lecture de leurs prestations donnait tout le contraire : elles consistent en des ponctions d'îlots phrastiques opérées sur le texte source suivies de leur plaquage dans le texte d'arrivée moyennant quelques réaménagements. Aussi, pour parer à cette carence, avons-nous pensé à recourir à un indicateur renseignant sur le travail de transformation opéré dans les textes cibles. Jumelé à un travail de vérification du caractère acceptable des énoncés produits en situation, c'est-à-dire vis-à-vis du texte source et non une acceptabilité dans l'absolu, vis-à-vis des règles syntaxiques, la performance globale du sujet résumeur peut être évaluée en situation. Ceci touchera aussi bien le volet créatif renseignant sur l'investissement du sujet résumeur dans sa production que pour le rendu discursif, se déclinant en la gestion de la *dimension sémantique* du texte source. Pour nous aider en cette entreprise, nous nous sommes inspiré d'une approche similaire, initiée par Bereiter et Scardamalia (Bereiter, *et al.*, 2009).

Nous disposerons notre travail de recherche en deux parties, la première est réservée au volet théorique, quant à la seconde, elle en sera le pendant pratique. Chacune sera subdivisée en chapitres. La première partie sera consacrée à l'activité résumante, sa place et son fondement théorique. Dans le premier chapitre, sera brièvement abordée la pratique du résumé dans le secondaire ; la place que lui réserve les programmes et les documents qui les accompagnent. Le résumé étant un aboutissement de la compréhension des textes, le chapitre deux y sera consacré, nous y aborderons les différents processus et les différentes opérations qui sous-tendent et participent à la compréhension des textes. L'activité résumante sera abordée en deux chapitres, ainsi, le chapitre trois sera consacré à la réduction de l'information, nous nous y intéresserons aux différents modèles proposés pour la réduction de l'information. Nous y aborderons brièvement les modèles de Petroff (Petroff, 1975) et de Flottum (Flottum, 1992), ensuite nous nous intéresserons particulièrement au modèle sémantique de Van Dijk (Van Dijk, 1984) qui constitue la matrice théorique pour la génération des macrorègles auxquelles nous avons recouru pour approcher notre corpus. Certaines notions du modèle syntaxique de Charolles étaient invoquées tout au long de ce travail, nous y ferons également une brève présentation. Tout au long de ce chapitre, nous ferons également présentation de deux contributions auxquelles nous avons recouru tout au long de ce travail.

Il s'agit de travaux s'inscrivant dans l'optique pragmatico-sémantique, à ce propos, nous aborderons d'abord la contribution de Victor Allouche (Allouche, 2012). Au fait, l'auteur part du principe que pour aborder l'écrit (démonstratif), il faut procéder en trois temps. Dans un premier temps, il faut investiguer les opérations discursives. Ces dernières se déclinent en trois compétences : une compétence notionnelle-fonctionnelle qui implique des savoir-dire socio-langagiers (analyse du sujet, annonce du plan, transition, notions de cause, conséquence, comparaison, restriction, différence etc.) ; une compétence pragmatico-organisationnelle qui implique les actes discursifs (affirmer, approuver, confirmer, concéder, etc.) ; enfin, ce que l'auteur appelle une compétence communicationnelle qui est la visée du sujet à démontrer quelque chose à un lecteur, soit *faire comprendre*, ou *persuader* de la pertinence de ses positions. Dans un deuxième temps, il s'agit d'étudier les principes qui régissent les unités discursives entre elles puis de relever certains invariants qui régissent également les liaisons entre les contenus sémantiques de ces mêmes unités. Dans un dernier temps, il s'agit de combler l'écart entre les opérations discursives et les unités discursives, autrement dit de prendre conscience en situation de production du lien à faire entre les

opérations discursives et l'architectonique des unités discursives, le tout dans la perspective d'une didactisation sur la base d'une approche pragmatico-sémantique. Cette dernière est axée sur les actes de discours. Dans les recherches de Victor Allouche, elle est explicitement orientée vers les fins de la contraction de textes c'est pourquoi elle sera largement discutée.

Ensuite, sera également évoqué le modèle polyphonique de Jean-Claude Anscombre (Cf. Anscombre, 1990, 2013 ; Donaire, 2006 ; Haillet, 2006 ; Nolke, 1993, 2006) qui, lui, n'a pas *a priori* le résumé comme centre d'intérêt. Cependant, de par le fait que, d'une part, nous avons constaté que nombre de notions inhérentes à la question des *points de vue* étaient nécessaires pour aborder l'épineux problème de la gestion des rapports hypotaxiques, il nous a paru légitime d'y recourir. D'autre part, la question des *pdv* du modèle polyphonique semble se recouper avec les actes discursifs, du moins si l'on reste sur le plan de l'explicite, car comme nous le verrons plus loin, le modèle polyphonique accorde plus d'importance au sous-jacent du discours, les présupposés, le non-dit, l'arrière-fond de connaissances partagées par la communauté linguistique etc. Enfin, la nature même de certains de nos textes objets d'analyse, traversés par une forte *dialogisation*, nous a obligé à recourir à un modèle à même de décrire les phénomènes mis en jeu, toujours en relation avec l'activité de contraction.

Du reste, nous pensons que les tentatives faites par les approches linguistiques classiques pour expliquer les différents rôles discursifs adossés aux énonciateurs, dans les énoncés, restent souvent lacunaires et ne vont pas au-delà de quelques saisies impressionnistes. Une approche scientifique impliquant une systématisation, un travail d'analyse pour des buts opératoires de prédictibilité, voire une modélisation, nécessite le recours à certaines notions sous-jacentes aux énoncés. Or ces dernières doivent forcément toucher le niveau de la structure profonde pour appréhender les *points de vue*, d'où le recours aux notions de *ON*-locuteur, communauté linguistique, distinguer l'énonciateur du locuteur etc.

Quant au quatrième chapitre, il sera consacré au deuxième volet de l'activité résumante, en l'occurrence la reformulation. Cette dernière étant le lieu où se joue une suite d'opérations : transformation, traduction (exprimer dans son propre langage ; Cf. Veck, 1991), appropriation du texte-source avec toutes les dimensions énonciatives, interprétatives, discursives et pragmatiques complexes. Ce sont, d'ailleurs, les ressorts de toutes ces dimensions que nous tenterons d'explorer tout long des chapitres de cette première partie et au-delà, lors de l'approche du corpus. Tel que nous l'avons effleuré tout à l'heure, comme

notre recherche des outils d'analyse étaient dès le départ inspirée par nos observations tirées d'une comparaison entre nos corpus de productions résumantes et les textes sources, nous nous permettrions de consacrer le dernier chapitre de la première partie à une longue discussion des textes objets de résumés.

La deuxième partie sera consacrée au cadre méthodologique. Dans le premier chapitre, nous exposerons les conditions dans lesquelles nos corpus furent constitués, nous y aborderons également les expériences auxquelles seront soumis les sujets résumeurs Lycéens et Étudiants. Dans le deuxième chapitre, nous exposerons les principes qui ont présidé à l'élaboration de notre grille d'analyse. Nous ferons ensuite, en le troisième chapitre, les bilans des acquis de ces deux catégories de sujets résumeurs à un point donné, car eux seuls seront soumis à deux évaluations avec intervention didactique en vue de remédier aux éventuelles lacunes, entre temps. Nous analyserons leurs différentes prestations à travers les résumés produits, et ce, en vue d'établir et d'identifier les différentes stratégies qu'ils mettent en œuvre lors de l'exercice de résumé, le tout à l'aide de la grille d'analyse élaborée à cet effet, et dont les principes auront déjà été exposés dans le chapitre précédent. De telle sorte, nous aurons rendu compte des prestations des deux catégories de résumeurs quant au degré de mobilisation des différentes opérations que subsument la contraction de texte, la reformulation, la gestion des rapports discursifs inter-énoncés, ainsi que la prise en charge des textes comme totalités signifiantes.

À ce stade, nous comparerons les stratégies adoptées par les sujets résumeurs Lycéens et Étudiants en vue d'y faire émerger les éventuelles différences de traitement réservées aux textes sources. Nous y verrons également en quoi les stratégies adoptées par les uns et les autres diffèrent. Enfin, nous tenterons d'y déceler les points de recoupement et de divergence quant aux difficultés rencontrées tout au long de l'effort pour résumer.

Une fois le bilan établi, nous proposerons des activités de remédiation à même de pallier les difficultés. Les principes directeurs sous-jacents à la construction des exercices en question seront exposés en le chapitre quatre. Une deuxième évaluation interviendra, en le chapitre cinq, elle nous permettra de mesurer l'impact de notre intervention à l'aune des stratégies mises en œuvre par les sujets résumeurs. Nous consacrerons le chapitre six à certains aspects comparatifs saillants. Nous y procéderons à des comparaisons des résultats, donc des stratégies adoptées. Auparavant, nous aurons évalué les prestations de nos sujets résumeurs Candidats, à l'aide des mêmes outils d'analyse, ce qui nous permettra d'y intégrer

des comparaisons générales entre nos trois publics de résumeurs. Rendue à ce stade, l'analyse pourrait passer à un autre niveau. Ainsi, les données pratiques recueillies sur les corpus de productions résumantes pourraient également nous servir à des croisements avec les connaissances théoriques de nos sujets résumeurs et ce, par le truchement de questionnaires élaborés à cet effet. Nous avons veillé à ce que les items de ces derniers se déclinent sous forme de test afin de recueillir le maximum de connaissances purement théoriques des sujets résumeurs. La confrontation de ces dernières à l'épreuve des faits nous permettra de tirer quelques conclusions. Nous terminerons le présent travail par quelques suggestions quant aux prolongements pédagogiques à donner à la présente étude ainsi que les pistes de recherche qu'elle aurait soulevées. Nous y aborderons également les quelques perspectives didactiques induites et ce, en vue de modéliser les interventions et d'adapter les approches du résumé de texte en fonction des spécificités de l'apprenant et du contexte.

Partie 1 : L'activité résumante : place et fondement théorique

Chapitre premier : Le résumé dans tous ses états

Tout au long de cette partie, nous tenterons de situer notre objet de recherche, l'activité résumante en l'occurrence, au sein du vaste édifice de l'usage de la parole. Nous jugeons utile de faire cette mise au point car si l'on se situe dans l'optique de Mikhaïl M. Bakhtine, quand on a affaire aux mots, on a simplement affaire aux "grands ensembles verbaux : longs énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans" reliés à travers les sphères sociales de l'usage de la parole où se mêlent langue et genres, le linguistique et le littéraire (Cité par Jean-Michel Adam, 2011 p. 25).

Ainsi, nous tenterons d'abord d'approcher le résumé comme activité sociale, pratique discursive quasi-quotidienne, exécutée sans s'en rendre conscience tout comme Monsieur Jourdain ! Ensuite nous tenterons de délimiter notre objet de recherche au sein de la pléthore de résumés que produit la vie sociale, en l'occurrence le résumé scolaire. Après quoi, nous nous intéresserons au sort que lui réserve l'institution éducative. Étant convenu que pour résumer il faut d'abord comprendre, le deuxième chapitre sera consacré à la compréhension de l'écrit. Dans le troisième chapitre, nous nous attellerons à déceler l'écheveau de l'activité résumante avec ses deux pendants, réduction et reformulation. Comme les notions qui seraient évoquées tout au long de ce parcours sont inspirées d'abord de l'abord du corpus, nous terminerons cette partie en discutant longuement les textes objets de résumé.

1 Faire court, ... une pratique discursive quotidienne

Nombre d'auteurs qui se sont intéressés au résumé conviennent à affirmer que "résumer" n'est pas restreint dans le monde de l'écrit et/ou des activités scolaires ou professionnelles, tant s'en faut ; résumer déborde largement l'écrit ; certes, on résume beaucoup à l'école, mais en réalité, on n'en résume pas moins dans la vie de tous les jours ! Le résumé scolaire n'en est qu'un aspect et une particularité, car résumer déborde largement le monde de l'enseignement/apprentissage et le monde professionnel avec les P.V., les comptes rendus et autres rapports périodiques à adresser aux supérieurs hiérarchiques.

De même qu'on résume beaucoup à l'école, on raconte tous les jours le film de la soirée, le discours du Président de la République à la télé, la discussion intéressante qu'on a eue avec le boucher du coin sur comment couper ses quartiers de viande ou encore la dernière astuce pour garder son réfrigérateur sans odeurs... toutes ces situations et beaucoup d'autres, tirés des

échanges quotidiens impliquent des résumés, ou du moins, les opérations impliquées par l'activité résumante dont la paraphrasabilité. Car comme le définit Michel Fayol, « Le résumé est un cas particulier de paraphrase sélective. » (Fayol, 1992 p. 105) Or il n'est presque de pratique discursive quotidienne qui pourrait se passer de la paraphrasabilité comme le confirme le même auteur : « Celle-ci [la pratique discursive quotidienne] nous amène chaque jour à recourir à la paraphrase. » (Fayol, 1992 p. 111) Ailleurs, Jean-Paul Laurent confirme : « **L'utilité sociale du résumé est difficile à nier** : parmi les textes qui s'échangent oralement dans la vie privée comme dans la vie professionnelle, nombreux sont ceux qui consistent à proposer sous forme économique et condensée une suite d'informations issues d'un texte antérieur matériellement plus ample. » (Laurent, 1985 p. 71) Catherine Schnedecker, en réfléchissant sur l'importance qu'a pris le résumé dans le cadre scolaire depuis un certain temps, en est venue à conclure : « À cela s'ajoutent d'autres exigences, d'ordre social, ou, à plus long terme, professionnel, qui contraignent, non moins fatalement, tout individu à résumer, quand bien même il ne sait pas qu'il le fait. » (Schnedecker, 1991 p. 55)

Ce fait que l'activité résumante déborde de toutes parts le cadre scolaire où on a souvent tendance à la confiner est affirmé par beaucoup d'autres auteurs, dont Liliane Sprenger-Charolles : « En effet, le résumé n'est pas simplement une épreuve de sélection pour les examens et concours. D'une part, dans de nombreuses circonstances de la vie quotidienne nous devons faire des résumés : résumer un livre, un film, une conférence... ; l'exercice scolaire préparerait les élèves à cette activité. » (Sprenger-Charolles, 1992 p. 185) ou encore Michel Charolles qui avance que « le parallèle avec ce qui se passe dans les conditions naturelles de compréhension peut d'ailleurs être étendu aux opérations de reformulation qui sont exigées dans le résumé scolaire. » (Charolles, 1991 p. 12)

2 Résumé et interactions orales

Cette interaction est double, d'abord, du fait que les résumés spontanés ne semblent pas tout à fait étrangers à ceux, produits en situations formelles, ensuite des interactions sociales mobilisées en situation d'apprentissage même de l'objet en question. Nous croyons que les processus, qui sous-tendent l'activité résumante, mis en œuvre dans les échanges quotidiens ne sont pas moins intéressants que ceux, habituellement mis en œuvre dans des résumés formels. À notre connaissance, ce volet n'a pas été abondamment abordé par la recherche, les études traitant de l'activité résumante mise en œuvre dans les conversations courantes sont rares, il nous semble donc un domaine encore non exploré même si, *a priori*, il soulève des

problématiques intéressantes. Les différentes opérations mises en branle dans l'activité résumante sont vulgarisées, presque exclusivement, dans le domaine de la littérature, notamment après les recherches psycholinguistiques et la tendance de psycholinguistique cognitive qui s'est donné pour objectif d'élucider les processus cognitifs impliqués dans l'activité résumante, notamment les rappels. Une investigation poussée mettrait certainement plus d'éclairage pour divulguer les stratégies mises en œuvre par les locuteurs engagés, en situation d'échanges oraux naturels et spontanés, dans la tâche de rapporter, raconter, rappeler, redire, récapituler, rendre compte etc. qui sont autant de facettes, si elles sont élucidées, pourrait, à coup sûr contribuer à une saisie plus fine de l'activité résumante dont l'étude est aujourd'hui strictement réservée à l'écrit. De la sorte, on pourrait déterminer les processus mémoriels impliqués dans l'activité en question, relever les contraintes auxquelles est soumis le sujet en activité résumante, les points de recoupements des deux codes et leurs divergences ; investiguer la part de la norme linguistique et comment les sujets gèrent ce volet, enfin, aborder de plus près les difficultés que rencontrent les sujets face à la tâche de résumer et ce, dans le but de mobiliser les habileté des deux volets pour surmonter les difficultés.

La didactique en sortira certainement enrichie d'une telle approche. Certains auteurs avaient déjà fait le rapprochement entre les deux situations, citons Jean-Paul Bernié, qui, abordant l'activité résumante dans des écrits des candidats au baccalauréat français a signalé : « Enfin, parce que l'artifice même de la formule [le résumé], calculée à partir de la fonction sociale d'un examen canonique, le baccalauréat, offre un concentré de problèmes dont des activités résumantes apparemment plus “naturelles” sont loin d'être exemptées, tout en les présentant sous une forme plus *diluée*. » (Bernié, 1993 p. 4, c'est nous qui soulignons) Le résumé mobilise également la communication orale, en ce sens-là que c'est dans l'interaction langagière sociale que le résumé s'apprend: interactions orales occasionnées par la réalisation d'une pratique, mais aussi oral réflexif (en écriture notamment) et oral de construction de savoirs (en lecture) ; bref, l'oral construit un rapport à l'activité résumante, en ce sens qu'il en permet une meilleure appropriation. (Lents, 2006)

3 Le résumé scolaire canonique

Le résumé scolaire ne tire la légitimité de son existence que de la codification dont il fait l'objet. Charolles signale que « le résumé scolaire est défini par un certain nombre de critères de fabrication bien précis qui le rendent relativement spécifique. » (Charolles, 1992 pp. 12-

13) Or, il se trouve que cette codification est poussée à outrance jusqu'à faire dire à certains didacticiens qui s'y sont intéressés qu'il est devenu un objet artificiel, une facticité, un exercice coupé de la réalité (Jomand-Baudry, 1991 p. 108, Bain, 1992 p. 151), ce qui est vrai en partie. Car, en dehors du cadre scolaire dont il est en usage, sa pratique dans la vie courante n'y ressemble guère.

En effet, peut-on interdire à un chercheur qui vient de finaliser son travail de recherche et en vient à rédiger « le résumé », l'abstract, d'y intégrer une illustration ? Peut-on lui renier la commodité du recours à des reformulations pour étayer son discours ? [Autant de problématiques qui se sont posé à nous-même lors de la rédaction de certains abstracts] Ou encore, peut-on interdire à un subalterne d'inclure dans son compte rendu ou rapport, adressé à un supérieur hiérarchique, des listes, disons en psychologie cognitive, des suites de prédicats et arguments — dont la mention est jugée nécessaire pour l'objectif assigné à son rapport — sans recourir à la généralisation par inclusion hyperonymique, des listes concernées, dans la catégorie super-ordonnée ? On dirait de même pour les autres macrorègles : intégration et construction, dont la nécessité de l'application stricte dans les écrits de la vie quotidienne, rappelons-nous donc que nous y préparons l'apprenant, n'est pas établie. C'est ce que signale Victor Allouche : « Il paraît évident que la situation pédagogique [du résumé] est une situation fausse dans la mesure où le maître connaît le texte sur lequel l'élève s'exerce et où le premier précise des attentes : transmettre les informations essentielles du texte de départ, travailler le style pour répondre aux impératifs de nombre de mots, etc. » (Allouche, 2012 p. 186)

3.1 Quelques impasses du résumé scolaire canonique

Le résumé scolaire étant une facticité, les observations que nous avons pu tirer lors de la correction de résumés de textes de différentes typologies concordent vers l'affirmation que sa réalisation n'est faite qu'au prix de diverses entorses opérées à plusieurs niveaux. Une réflexion théorique sur le résumé peut en déceler un certain noyau problématique quant aux pratiques le sous-tendant. Ainsi, au cours de nos différentes corrections, plusieurs obstacles, apories, se sont présentés, Jean-Paul Bernié les a situés, à juste titre, à trois niveaux : d'abord, une tradition scolaire tend à considérer le sens du texte-source comme donné et non construit ce qui est à l'origine de nombre de divergences soulevées lors de la correction, dans certains cas sanctionnant même l'apprenant "injustement" pour des questions d'herméneutique dépassant le cadre étriqué du résumé ; le deuxième niveau a trait aux problèmes inhérents aux

questions de la réception du texte-source et à la production du texte-cible avec les questions fondamentales qu'ils charrient : « Pour qui résumer ? », « Pour quoi résumer ? » ; enfin, les difficultés liées à l'équivalence sémantique entre énoncés, ou plus précisément, pour reprendre Catherine Fuchs, la question de la **parenté sémantique** entre énoncés.

Que le résumé scolaire soit une facticité, nul ne peut en douter vu les nombreuses règles, souvent arbitraires et encombrantes, qui concourent à son élaboration ; le caractère superfétatoire de certaines de ces contraintes n'est donc pas à renier, « les contraintes imposées aux élèves sont extrêmement rigides. » (Charolles, 1992 p. 13).

3.2 Réquisitoire contre le résumé scolaire canonique

À l'unisson, tous les didacticiens qui se sont penché sur l'étude du résumé scolaire canonique depuis la fin des années 1980 lui ont trouvé des tares et ont donc appelé à une refonte de sa conception. Daniel Bain reste sceptique quant à l'existence même d'un type d'écrit appelé "résumé", ainsi, dans son article non moins sceptique « Et si le résumé n'existait pas ? », il énonce : « Aucune objection ne nous empêchera de penser que LE résumé traditionnel est un jeu bête et méchant. On n'en meurt pas, mais il reste des traces [...] » (Bain, 1992 p. 151) Régine Jomand-Baudry n'y va pas non plus en mille chemins pour le stigmatiser : « La présentation du résumé scolaire comme une préparation aux résumés que les candidats auront à faire dans leur future profession (lieu commun présent dans de nombreux manuels qui justifient ainsi l'intérêt du résumé aux examens et concours) est *une supercherie* [...] » (Jomand-Baudry, 1991 p. 108, c'est nous qui soulignons), ou encore Michel Charolles : « on voudrait montrer que les exigences de fabrication et les finalités du résumé scolaire font qu'il n'a à peu près rien à voir avec les tâches apparentées que l'on rencontre dans certains secteurs de la vie professionnelle. » (Charolles, 1991 p. 10) Au fait, ce que dénoncent les auteurs sus-mentionnés, dans le résumé, ce sont notamment les contraintes artificielles qui l'éloignent des pratiques résumantes courantes.

3.3 Déclin et éviction du résumé scolaire canonique du baccalauréat français

Les stigmatisation tous azimuts dont a fait l'objet le résumé scolaire canonique ont finalement payé. Ainsi, la contestation généralisée de la forme qu'il revêt, dont les auteurs que nous avons cités en haut n'en sont qu'une infime illustration, a conduit à son éjection de l'« épreuve de français du baccalauréat [français] en 1994. » (Bernié, 2015 p. 85) Plus loin,

écoutons le même auteur nous raconter “la triste histoire du résumé scolaire canonique” : « il apparaît en tant qu’exercice scolaire en 1946, mais à la fois au concours d’entrée à l’École Polytechnique et dans les CAP. Son apparition dans le second degré a lieu...1968. Vingt ans après, ce sera le tour du premier degré, comme simple réduction de la formule canonique, quelques années à peine avant la remise en question de son statut au baccalauréat. Entre temps, il s’est étendu à l’ensemble des concours d’entrée aux grandes écoles scientifiques, aux BTS, etc. » (Bernié, 2015 p. 86)

4 L’alternative au résumé scolaire canonique

Loin de nous l’idée de préconiser un rejet général et systématique du résumé, il nous semble que, débarrassé de certains de ses carcans, le résumé, et l’activité résumante qui le sous-tend, s’avère un outil efficace dans le domaine de l’enseignement/apprentissage comme l’ont montré et soutenu nombre de chercheurs dont ceux-là même qui en avaient stigmatisé l’esprit d’exécution : « Toute la difficulté de l’exercice réside bien évidemment dans *la contradiction qu’il y a entre les exigences de fidélité au contenu et de condensation-reformulation*. Cette contradiction est en quelque sorte organique à l’exercice et *n’a rien de fondamentalement pervers* : elle définit ce que l’on pourrait appeler un « espace de jeu » dans lequel le candidat sait qu’il va devoir se situer. » (Charolles, 1991 p. 10) Quant à Jean-Paul Bernié, il préconise un résumé scolaire avec changement de perspective de production : « le résumé scolaire traditionnel passe d’une priorité donnée à une certaine conception de la lecture-compréhension à une autre, fondée sur la production textuelle. » (Bernié, 2015 p. 85) Quant aux auteurs du CECRL, ils considèrent que le développement de la compétence à communiquer langagièrement doit se décliner sous formes d’activités langagières relevant de la **réception, production, interaction** ou **médiation**. Or pour cette dernière, ils considèrent le résumé comme un outil incontournable à côté de la traduction et de l’interprétariat. (CECRL, 2001 p. 18)

5 La pratique du résumé scolaire en Algérie

La pratique du résumé est introduite, en Algérie, pour les classes de FLE à partir de la première année secondaire, une modalisation s’y rajoute en deuxième année, à savoir, la rédaction d’un compte rendu objectif, avec une certaine distanciation par rapport à l’instance énonciative, il s’agit donc d’un **résumé analytique** (Bernheim, 1999 p. 2). En troisième

année secondaire, l'exercice atteint son comble, il se mue en **résumé critique** où l'apprenant est amené à faire montre, en plus de son esprit de synthèse, d'une aptitude à apporter une appréciation en réagissant face aux faits, opinions ou événements du texte source (Cf. Document d'accompagnement, Programmes, 2006 p. 22). En réalité, tous les programmes et documents accompagnant les programmes du secondaire privilégient la pratique du résumé, ainsi en est du programme de 1^{ère} A. S. qui le considère comme outil efficace pour faire acquérir la compétence de lecture/écriture (Programmes, 2005 p. 7), idem pour le programme de 2^{ème} A. S (Programmes, 2005 p. 9). Cet intérêt atteint son comble avec une circulaire spécialement consacrée au résumé et qui émanait de la Direction de l'Enseignement Secondaire Général et Technique du M. E. N. en date du 13 juillet 2013 (Cf. Annexes), incitant les acteurs du terrain à accorder une grande place à la pratique du résumé en situation de classe.

6 Délimitation de notre objet de recherche

Le résumé scolaire en tant que produit de l'activité de l'apprenant présente plusieurs facettes à investiguer. L'on pourrait s'intéresser à la gestion de l'énonciation, des chaînes anaphoriques, de la thématisation, de la définitude, des temps verbaux et des aspects etc. Ces éléments ne sont pas inintéressants. Cependant, par souci de précision de l'objet de ce travail d'une part et de par notre pratique du terrain d'autre part, il nous fut donné de constater que les opérations de haut niveau et qui requièrent un coût cognitif plus élevé sont concentrées dans l'activité résumante avec ses deux volets : la réduction et la reformulation. Tout au long de ce travail, nous limiterons donc notre recherche au seul cadre de l'activité résumante.

Signalons donc que cette dernière est mise en œuvre dans les résumés mais aussi dans toutes les pratiques apparentées : compte rendu, analyse de texte, synthèse de documents etc. De la sorte, les comptes rendus objectifs produits par nos sujets résumeurs apprenants d'une classe terminale scientifique ne sont pas loin de notre objet de recherche. Au fait, l'activité résumante constitue le noyau dur de toutes les activités apparentées au résumé de texte. Ailleurs, certains auteurs n'ont pas manqué de proposer de se distancier par rapport à l'auteur en exécutant le résumé, en d'autres termes, certains auteurs proposent que le résumé se fasse comme les *comptes rendus* de nos sujets lycéens – avec peut-être les éléments paratextuels précisés en introduction en moins : « La contrainte de fidélité va même jusqu'à exiger des résumeurs qu'ils proscrivent toute intrusion d'auteur et éliminent les marques du discours rapporté attribuant les propos résumés à l'auteur du texte-source. Le registre énonciatif du

résumé se voit donc contraint par celui du texte original : les repères personnels, spatio-temporels, déictiques et plus généralement appréciatifs doivent être ceux du document résumé, ce qui suppose une sorte de réplique non évidente et, en tout cas, très artificielle de son processus de production. » (Charolles, 1992 p. 13)

Toutes ces considérations faites, nous tenons à signaler que même si l'on a toujours souhaité voir le résumé scolaire se débarrasser de certains carcans inutiles, il n'en reste pas moins que le résumé tel qu'il se pratique aujourd'hui en FLE dans les établissements de l'enseignement secondaire ou supérieur nécessite toujours une *certaine* standardisation. Nous jugeons utile de le signaler car quand sera venu le moment de passer à l'évaluation des productions résumantes de nos sujets, c'est en partie l'esprit de ces *normes* qui sera invoqué, bien entendu, rationalisé et soumis à un certain sens, tant que faire se pourra. Comme la compréhension du texte source est une condition *sine qua non* dans la perspective du résumé, nous aborderons en ce qui suit la problématique de la/les lecture(s) du texte de départ.

Chapitre deux : Compréhension de l'écrit et résumé

Signalons tout de suite que nonobstant l'importance indéniable que requiert l'habileté de lecture dans toute activité de résumé, notre propos ici n'est pas de nous étaler sur les différents processus, conditions et composantes de l'activité de compréhension. Nous nous contenterons donc d'aborder, autant que faire se peut, quelques éléments inhérents à la lecture en relation avec notre objet de recherche. Le résumé étant en étroite relation avec la lecture, nous abordons donc la compréhension de l'écrit comme un élément inhérent aux productions résumantes, en effet, pour Liliane Sprenger-Charolles l'« On ne peut résumer que ce que l'on comprend. » (Sprenger-Charolles, 1980 p. 64) ou récursivement « On ne comprend bien que ce que l'on est capable de résumer. » (*Ibid.*) Nous concevons la signification du texte dans sa relation avec la problématique interprétative, en somme, le sens du texte n'est pas une donnée définitive saisie par le lecteur mais une construction en relation avec l'émetteur, le ou les destinataires, le contexte sociohistorique etc. De même, nous chercherons dans les productions résumantes de nos sujets les traces de la compréhension/interprétation des textes sources. C'est à ce propos que Michel Charolles, en abordant la question de la pose des étiquettes entre énoncés dans le modèle syntaxique qu'il propose pour le résumé de texte, clarifie : « L'imposition de ces étiquettes revient donc à une attribution d'intention, opération extrêmement générale qui est au cœur de l'interprétation non seulement des discours mais également des comportements (comprendre que son voisin part en vacances, que son chat voudrait qu'on lui donne à manger, etc.) voire des simples événements (considérer par exemple que la foudre ou les maladies n'arrivent pas par hasard) (Charolles, 1991 p. 18)

1 La conception traditionnelle de la lecture

Denis Lehman fait remarquer qu'il est un fait assez répandu, en classe de français, de proposer aux apprenants « un texte assorti d'un peu de lexique, d'un peu de grammaire, de questions dites de compréhension, de quelques exercices et d'une rédaction ou d'un résumé. Là, on fait toujours du texte écrit la source ou la ressource de toute leçon, mais c'est pour mieux l'étouffer, en visant beaucoup plus l'accumulation de connaissance sur la langue que le développement de la capacité de lecture » (Lehman, 1994 p. 84) à travers la maîtrise de la compétence qui correspond. Pour sa part, Jocelyne Giasson relève que traditionnellement, enseignants et chercheurs concevaient la compréhension en lecture comme « un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (décoder,

trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale, ...). Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de maîtrise de la lecture. Cependant, il semble difficile de limiter la lecture à un assemblage de sous-habiletés spécifiques » (Giasson, 2000 p. 4). La pratique montre combien la maîtrise de ces habiletés ne mène pas forcément à la maîtrise de la lecture ; de la sorte, un apprenant peut bien réussir dans des exercices portant sur certaines habiletés isolées de lecture sans pour autant s'approprier réellement la compétence de compréhension de l'écrit.

Sous cette double approche, la maîtrise de la compétence de lecture se trouve niée en tant que problème pédagogique, c'est-à-dire des apprenants qui apprennent à lire dans une interaction régulière et continue entre eux et les textes ; l'enseignant assume alors des rôles d'organisateur de tâches de lecture et d'aide aux apprenants en difficulté. Il s'agit non pas donc d'expliquer des mots, des phrases mais bien plutôt de faire pratiquer aux apprenants des méthodes de lecture qui s'appuient sur des stratégies et des outils de lecture éprouvés.

Il s'avère donc que le fait que la lecture soit une mosaïque de questions, d'exercices et de sous-habiletés isolés est de plus en plus remis en cause. La compréhension est perçue comme un processus unitaire et global. Toute habileté isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité de lecture. L'idée que les apprenants vont finir par apprendre à lire par la simple juxtaposition d'exercices de langues est donc à bannir.

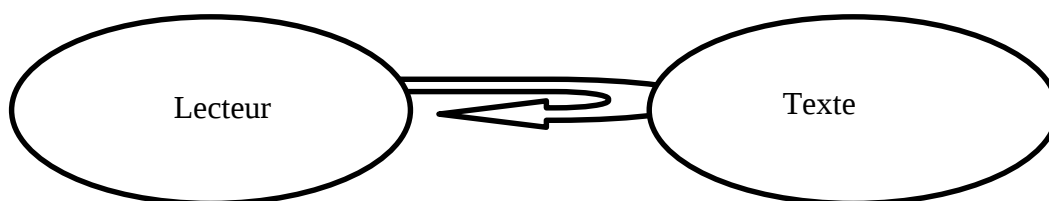


Figure 1 Conception traditionnelle de la compréhension écrite

2 La lecture comme lieu de l'interaction

Les pédagogies modernes privilégient une conception de la lecture comme lieu de l'interaction. Il en est tiré un modèle à trois composantes : le texte, le lecteur et le contexte. Jocelyne Giasson précise : « La partie **lecteur** du modèle de compréhension comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre. Globalement, les structures font référence à ce que le lecteur **est** (ses connaissances et ses attitudes), alors que les processus font référence à ce qu'il **fait** durant la lecture (habiletés mises en œuvre). » (Giasson, 2000 pp. 6-7) Quant à la partie texte, l'auteure précise qu'elle se compose de « trois

aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. » (Giasson, 2000 p. 7) Enfin, la variable contexte comprend des éléments qui ne font pas partie du texte et qui ne concernent pas directement les processus et les structures, elle précise : « On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l'enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...). » (Giasson, 2000 p. 7) L'auteure schématise les deux conceptions de la lecture, traditionnelle et moderne comme suit (Giasson, 2000 pp. 6-7):

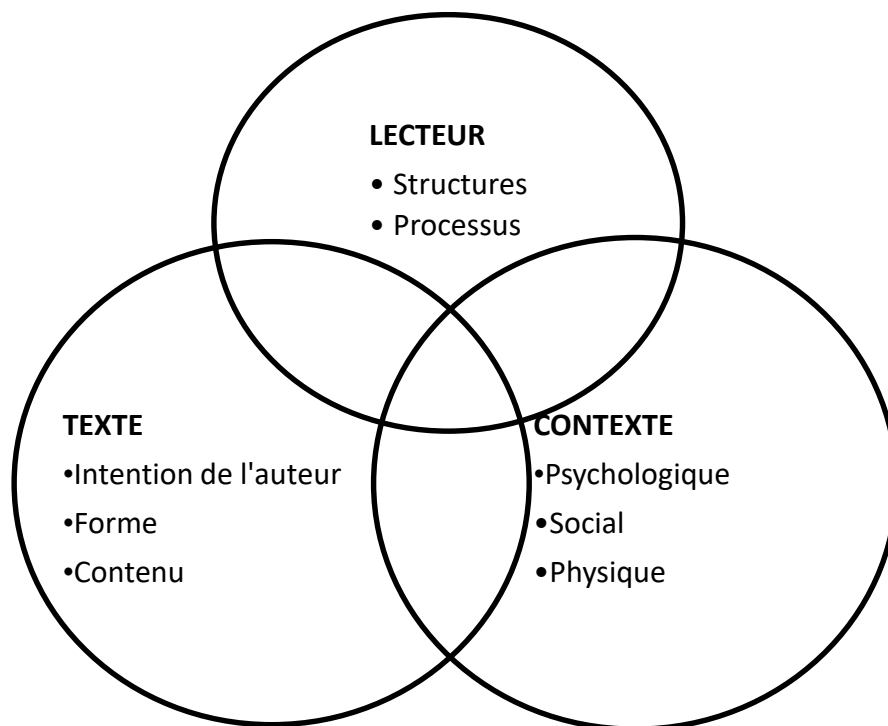


Figure 2 Le modèle contemporain de la compréhension écrite

Ailleurs, Claudette Cornaire *et al.* (Cornaire, *et al.*, 1999 pp. 21-24) rappellent que trois modèles ont été élaborés afin de rendre compte des facteurs qui interviennent lors de l'élaboration du sens ainsi que des processus mentaux engagés pendant la lecture. Elles en décèlent trois types : le modèle « du bas vers le haut » ou “bottom-top” ; le modèle « du haut vers le bas » ou “top-down” et le modèle interactif ou “interactive”. Le premier modèle pose que le sens se construit d'une manière unidirectionnelle en partant des signes graphiques vers l'interprétation. Il rend notamment compte de la démarche adoptée par les lecteurs inexpérimentés. Le deuxième modèle accorde une place prépondérante aux processus mentaux, il part du principe que le lecteur, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, élabore des hypothèses qu'il vérifie au fur et à mesure qu'il évolue dans le texte. Quant au dernier modèle, il postule que la signification s'élabore en un échange continu entre le lecteur et le texte.

3 Comprendre c'est résumer

Pour Teun Van Dijk, comprendre un texte c'est en construire la macrostructure. Au fur et à mesure que le lecteur avance dans le processus de lecture, il suit un mouvement récursif, construit le sens du texte par tâtonnement et par cycles où se mettent en branle les opérations d'élimination, sélection, intégration et la mise en relation. De la sorte, le sujet procède à la construction de macrostructures de séquences textuelles, sorte d'énoncés auto-résumants et ce, en émettant des hypothèses en relation avec ce qu'il a dans sa mémoire à long terme. Après quoi, il procède à la confirmation ou infirmation desdites hypothèses pour arriver, enfin, à la construction du *résumé conceptuel* du texte, de la macrostructure de l'ensemble du texte, étape ultime de sa compréhension, donc de sa saisie en tant que totalité signifiante. C'est dans cette optique que Charolles conçoit le résumé comme « un test destiné à évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves. » (Charolles, 1992 p. 14)

4 Résumer passe par un texte intermédiaire

Nombre de chercheurs admettent aujourd'hui que la construction du résumé passe d'abord par un texte intermédiaire. Le texte intermédiaire est : « une *représentation mentale transitoire du contenu du texte-source*, représentation initiale élaborée dès la première lecture et constamment réaménagée au fur et à mesure du travail d'*analyse* et de *contrôle* des opérations de *contraction* et de *reformulation*. » (Charolles, 1991 p. 13) Quant à Jean-Paul Bernié, il pense que « La nature du texte intermédiaire, d'un point de vue psycholinguistique, est une sorte de dialectique entre le résumé spontané et la compréhension métalinguistique. » (Bernié, 1993 p. 32) Nous supposons que le traitement que se doit de réserver le résumeur à ce texte intermédiaire est primordial dans l'exercice de résumé, il est le centre même de toute intervention didactique en quête de modèle théorique pour l'activité résumante.

Michel Charolles reconstruit *a posteriori* ces opérations impliquées dans un résumé de type scolaire comme suit (Charolles, 1991 p. 14) :

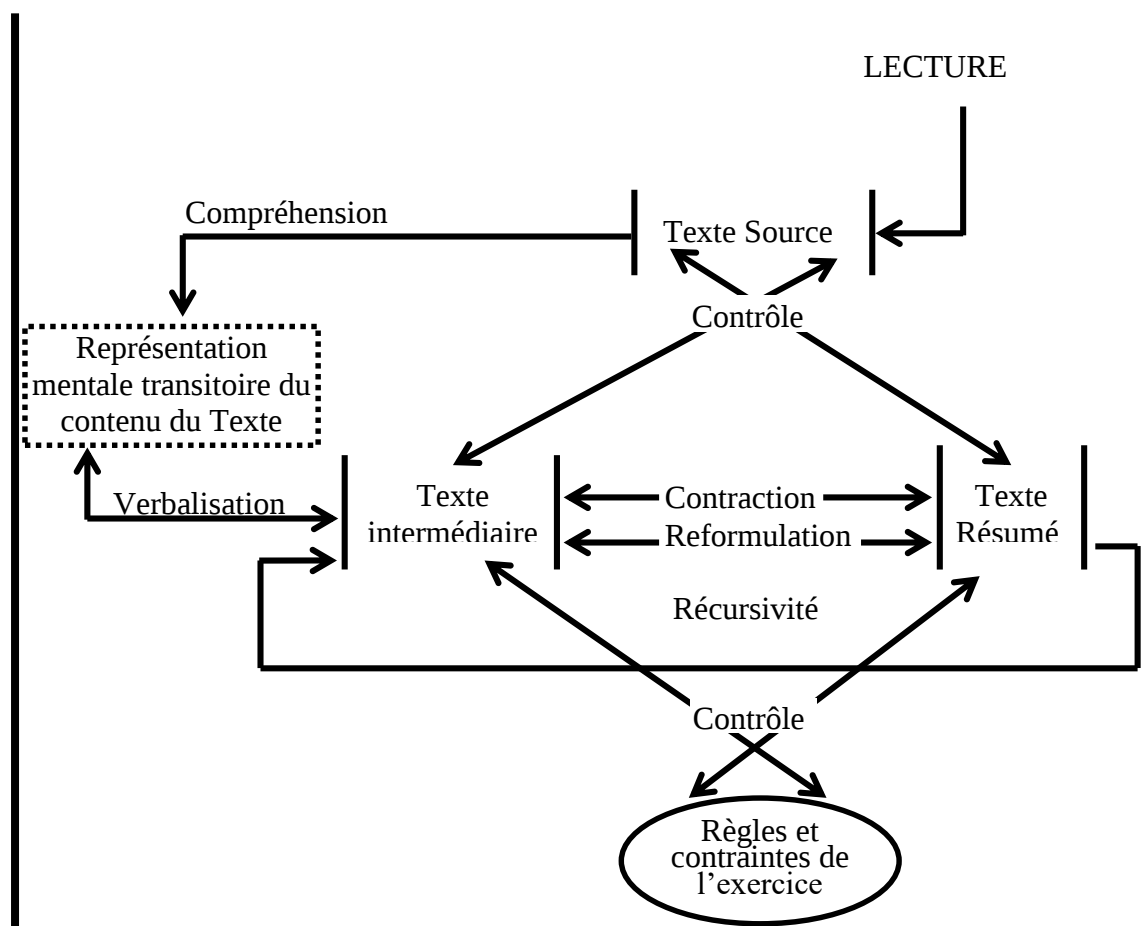


Figure 3 Opérations cognitives impliquées dans le résumé scolaire

5 La problématique de l'interprétation en lecture

Bernard Veck donne une importance primordiale à la dimension interprétative dans l'épreuve de résumé : « si elle [épreuve de résumé] implique, par-delà l'ordre du quantitatif, une *lecture* du texte, il faut prendre en compte prioritairement l'inévitable dimension *interprétative* qu'elle comporte, comme toute lecture : c'est ce qui se joue à travers la règle de fidélité évoquée plus haut. La question posée est bien celle de l'axe structurant l'activité du résumé : celui-ci pourrait être compris (si, fondamentalement, les diverses opérations qu'il comporte ne sont pas subordonnées à la réduction du nombre de mots) comme une forme de lecture prenant place auprès de celles que met en œuvre la discipline. » (Veck, 1991, p. 100, c'est l'auteur qui souligne) Toute interprétation de texte écrit est un pari qu'engage le lecteur dans un sens, un choix herméneutique qu'il opère au sein et parmi d'autres possibilités. C'est à ce titre que Victor Allouche signale : « Nous sommes alors dans la dimension du pari intentionnel, car les effets recherchés par le producteur ne sont pas forcément ressentis par le lecteur, et les effets perçus par le lecteur ne sont pas forcément

voulus par le producteur. Il faudrait ajouter aux effets recherchés par le producteur les constructions d'images qu'il met en scène (soit de lui-même, soit du destinataire fictif), images perçues ou non-perçues par le lecteur-interprétant, ce dernier pouvant construire d'autres images du producteur. » (Allouche, 2012 p. 44) Le même auteur ajoute plus loin, à propos du résumé : « N'oublions pas que lire un texte, c'est avant tout l'interpréter en fonction des connaissances limitées que nous avons et qu'il y aura autant de résumés qu'il y a de personnes. » (Allouche, 2012 p. 188) Loin de considérer, dans le cadre de ce travail, les résumés de nos sujets comme étant tous réussis dans le foisonnement des variations des productions résumantes de chacun d'eux, nous nous attellerons à voir de près quel sort ils ont réservé aux actes discursifs de base et ce, en fonction de la lecture qu'ils ont faite du texte, car selon le même auteur : « [relever] les actes de base supposerait un travail micro-pragmatique d'interprétation issu des discours en situation et non d'un décodage des phrases seulement. » (Allouche, 2012 p. 117) Dans une perspective plus large, l'on peut même se joindre à André Jean Petroff pour qui « Toute connaissance est de l'ordre du paradigmatique », « connaître c'est avoir présent en tête (comme on dit si bien) les rapports qu'un élément donné a avec un ensemble d'autres éléments. » (Petroff, 1982 p. 56)

5.1 Lecture et interprétation des relations entre actes de discours

Signalons, après Victor Allouche, que le résumé est toujours fonction de la lecture faite par le sujet résumeur, d'une *certaine* interprétation qu'il aurait induite du texte source : « le travail de résumé et d'analyse ne peut s'effectuer sans un travail préalable d'interprétation de la signification construite sur des réseaux de paramètres pertinents (Coïaniz 1983). Nous cherchons à montrer pour notre part que cette activité de contraction [...] nous oblige à sélectionner dans les réseaux de signifiante certaines lignes plutôt que d'autres. » (Allouche, 2012 p. 186) À ce niveau, il incombe à nous d'envisager, dans la pluralité des interprétations possibles, le statut à conférer à celle qu'a produite le sujet résumeur, en fonction de quel critère il l'a produite, sur quel indice linguistique il s'est appuyé pour la produire, comment nous pourrions y intervenir pour réajuster l'effort interprétatif, quel guidage favoriser pour aider l'apprenant. En somme, c'est à ce stade que la compétence de lecture recouvre un intérêt dans la perspective de l'activité résumante.

En abordant la question des actes de discours, Victor Allouche dit s'y être intéressé de par le fait que ses observations l'avaient amené à mettre en évidence « deux raisons des *difficultés de lecture* des étudiants. La première raison réside dans le fait que les étudiants n'ont pas l'habitude de penser en termes d'actes discursifs, car ils sont souvent du domaine de

l'implicite. [...] La deuxième raison est que les étudiants ont des difficultés à cerner les points où se nouent les relations. » (Allouche, 2012 pp. 183-184, c'est nous qui soulignons) Pour comprendre un discours, le lecteur se doit de procéder à l'élucidation de certaines relations entre les différents noyaux discursifs et leur développement. À ce niveau, remarquons qu'un tel acte recouvre une importance majeure dans toute activité de résumé car c'est en fonction de ces relations détectées que nous procéderons à la suppression des redondances et des éléments non porteurs de pertinence dans la perspective de l'interprétation globale du discours. À ce propos, Victor Allouche parle de trois relations principales entre les actes de base et les actes de développement :

1-La relation d'égalité : elle est essentiellement paraphrastique (illustration, explicitation etc.)

2-La relation de causalité : elle est fondée sur les raisons de l'acte, donc un lien logique entre la base et le développement.

3-La relation de pertinence : elle touche notamment à la justification, il s'agit d'un développement des raisons de l'énonciation ; il s'agit de raisons qui sont propres à l'auteur et qui ne sont pas forcément partagées par le lecteur car le lien n'est pas de nature strictement logique.

5.2 Les points d'ancrage des actes de développement

En fonction de l'ancrage à opérer à partir de l'acte de base ou de développement, le lecteur peut discerner le point où se nouent les relations sémantiques et ce, en trois formes d'ancrage comme suit :

1-L'ancrage au posé : la relation s'établit entre deux éléments clairement énoncés.

2-L'ancrage aux présupposés : l'acrage peut s'établir soit sur un présupposé d'existence soit à ce qui est déductible du posé.

3-L'ancrage aux implicites : la relation entres les actes est à établir en fonction de connaissances préalables.

Nous verrons, plus loin, que ces deux derniers facteurs surchargent souvent la capacité interprétative chez les apprenants. Ailleurs, pour illustrer la complexité de la délimitation, par le travail d'interprétation, d'un élément aussi banal que le thème d'un texte, où thème de discours, Jean-Marie Marandin propose un bref énoncé où il est question de Lancelot et de la licorne (Cf. Marandin, 1988 pp. 67-87). Il en est venu à la conclusion que : « Prendre Lancelot comme thème de (1) est une possibilité parmi d'autres ; chaque lecture thématique, en (2) ou (4), représente une manière distincte de comprendre (1), « comprendre » au double

sens de « prendre ensemble » les énoncés et d'en « saisir le sens ». Si une même suite d'énoncés peut donner lieu à des lectures thématiques différentes, la distinction entre « ce à propos de quoi l'on parle » et « ce que l'on dit à propos de quelque chose » n'est ni univoque ni donnée d'avance. Elle s'inscrit dans le processus de compréhension des énoncés, elle dépend de ce processus et lui donne une certaine forme (tout texte ou tout échange langagier n'implique pas une compréhension thématique). (Marandin, 1988 p. 71)

6 Stratégies de lecture : novice VS expert

En étudiant la relation entre lecture et résumé, Brown *et al.* (Cf. Brown, *et al.*, 1983) proposent d'appeler la stratégie suivie par les lecteurs novices en situation de résumé : le *copier-supprimer* (*copy-delete*). En réalité, une telle stratégie adoptée par les novices en situation de résumé n'est que le corollaire d'une stratégie plus globale, qui est celle suivie en lecture et même en écriture, en l'occurrence le *modèle de l'expression des connaissances* par opposition au *modèle de transformation des connaissances* suivi par les experts, on y reviendra plus loin. C'est ce que signalent Carl Bereiter et Marlene Scardamalia : « La stratégie *copier-supprimer* est, en évidence, en situation parallèle à la stratégie adoptée par les novices en lecture, à savoir l'interprétation élément par élément de détail du texte. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 225)¹

Disons, au terme de cette brève investigation de la compréhension de l'écrit, que l'activité résumante est intimement liée aux problématiques lecturale et interprétative des textes à résumer, en ce sens-là, elle en est une résultante. Sans trop tarder, nous nous pencherons sur l'activité résumante.

¹ En l'absence d'une traduction française de l'ouvrage des deux chercheurs, cette citation et toutes celles qui en seraient mentionnées ultérieurement sont traduites, de l'anglais, par nos soins. Quant aux renvois de pages, ils concernent la pagination de l'édition de Routledge, Taylor & Francis Group, New York & London, 2009.

Chapitre trois : La réduction de l'information sémantique

L'approche de l'activité résumante nécessite, en sus de l'étude des variations, caractéristiques et opérations linguistiques qui concourent à son élaboration, le recours à un modèle mental pour rendre compte des processus mis en œuvre tels que la généralisation, la suppression, l'intégration et la construction. C'est, en gros, la raison pour laquelle, les grandes recherches qui jalonnent le parcours dans ce domaine sont issues de la psycholinguistique et du courant cognitiviste. En ce sens-là, Gérard Vigner note que tout texte véhicule de l'information, se caractérisant par son degré d'*exactitude* et son degré de *précision*, « résumer un texte consiste, sans porter atteinte à l'exactitude des informations représentées, à conférer à celles-ci un moindre degré de précision par éliminations de certains prédicats, de certaines déterminations spécifiques. » (Vigner, 1991 p. 35) Plusieurs modèles ont été proposés pour réduire l'information. Le modèle d'André Petroff et celui de Kjersti Flottum, sont plutôt empiriques. Le premier, (Petroff, 1975) s'appuie sur les notions barthésiennes de *noyaux* et *catalyses*, il recommande une analyse de plusieurs niveaux en fonctions cardinales et ce, par opposition, à une analyse locale, phrastique (thème/rhème). La proposition de Kjersti Flottum pour hiérarchiser l'information, touche à la fois au local et au global (Flottum, 1992), cependant, son soubassement empirique s'appuyant sur la *valeur informative* fait d'elle, tout comme le premier modèle, une approche largement intuitive. Quant au modèle de Van Dijk, il est éminemment sémantique. Michel Charolles, n'étant pas en reste, a proposé un modèle syntaxique. Nous aborderons, en ce qui suit, ces deux derniers modèles puis nous évoquerons la contribution pragmatico-sémantique de Victor Allouche. Enfin, nous discuterons quelques rudiments du modèle polyphonique d'Anscombe car nous en avons puisé quelques notions lors de l'analyse.

1 Les processus de réduction

Nous entendons le concept de "processus" dans le sens où Hayes et Flower (Hayes, *et al.*, 1980) l'utilisent pour décrire les trois opérations mises en œuvre lors de l'écriture, à savoir les trois étapes d'écriture devenus désormais classique dans les recherches sur la production écrite. Or ces opérations ne sont pas forcément conçues comme une succession ordonnée ; au fait, elles peuvent être tout aussi un va-et-vient, un cheminement récursif. De même, les processus de réduction de l'information sémantique ne peuvent être conçus comme des

opérations successives mais un ensemble ordonné d'actions se faisant de manière récursive mais qui reste soumis à un certain nombre de principes opératoires, relativement stables, théorisables et descriptibles. Ces principes peuvent donc être élucidés en vue de leur systématisation avec des impacts pédagogiques à rentabiliser en situation de classe, en vue d'aider les apprenants.

2 Le modèle sémantique de Van Dijk

Van Dijk est le premier à avoir tenté une modélisation des comportements de réduction de l'information sémantique. Ceci a donné lieu aux macrorègles. Cette modélisation est toujours de mise et semble n'avoir pas été, dans ses grandes lignes, remise en question depuis sa mise en œuvre en 1975 (Cf. Fayol, 1992 p. 106). Cependant, certains didacticiens (Cf. Sprenger-Charolles, 1992 pp. 183-220) ont tenté un travail de didactisation, c'est dans ce sens-là que nous recourrons aux macrorègles lors de notre intervention. Disons tout de suite que même si les invariants de l'opération de réduction, autrement dit, les principes qui régissent les macrorègles, sont relativement stables, ils ne peuvent cependant être appliqués aveuglément. Au fait, comme on n'a de cesse de le rappeler, les différents paramètres régissant le discours, la dimension pragmatico-sémantique des discours écrits nous oblige toujours à nous référer à la situation. C'est à juste titre que Victor Allouche le rappelle : « Une fois encore, c'est la lecture (pragmatique, sémantique et relationnelle) qui est déterminante pour la préparation d'un résumé ou d'une analyse. » (Allouche, 2012 p. 214)

2.1 Le raisonnement non-monotone chez Van Dijk

Ce n'est pas un hasard, si l'un des pionniers de la recherche en le domaine du résumé, Teun Van Dijk en l'occurrence, avait fait remarquer dès le départ que les macrostructures sont explicites (Cf. Van Dijk, 1984 p. 55). L'un des postulats de Van Dijk constitue en l'existence de niveaux globaux de description des textes appelés *macrostructures*. L'auteur considère que l'une des étapes nécessaire à la construction de la macrostructure est l'explicitation, par inférence, du texte en question. Or le principe sous-tendant l'explicitation est intuitif, il ne relève pas de la logique pure à proprement parler. « Le fait que quelqu'un construise une maison peut être représenté simplement par la proposition « Pierre construit une maison ». À un niveau inférieur de description, le « même fait » peut être représenté par une longue séquence de propositions dénotant les actions impliquées par la construction d'une maison

comme, par exemple, « faire du plâtre » et « scier ». Ces actions sont liées entre elles par rapport à l'action globale de la « construction d'une maison » : elles sont exécutées sous l'angle de la même *intention globale*, du même plan. » (Van Dijk, 1984 pp. 54-55, c'est nous qui soulignons)

C'est ce type d'inférences non-logiques que Ryszard Zuber appelle raisonnement non-monotone, il avait démontré que, souvent, il intervient dans l'interprétation des discours. Ainsi, ce que l'on retient d'un discours n'est pas forcément appuyé par des lois relevant de la logique, c'est à ce sujet qu'il précise : « Ajoutons encore que le raisonnement non-monotone a lieu habituellement dans des conditions d'interprétation d'un texte et qu'il est relatif aux connaissances linguistiques et non-linguistiques du sujet interprétant. » (Zuber, 1992 p. 52) d'où le recours de Van Dijk aux notions de “cadres de connaissances”, “concept”, “épisode”, “mondes possibles” et, d'une manière générale, aux “connaissances encyclopédiques”. Ces notions sont à la base du travail de l'explicitation, donc de la construction de la macrostructure qui est pour Van Dijk, rappelons-le, explicite. Ce sont surtout ces notions ayant rapport avec l'interprétation des discours, échappant par essence aux normes étroites qui régissent les niveaux phrastiques élémentaires, qui sont derrière l'échec d'une grande partie de nos sujets résumeurs face à l'exercice de résumé. Nous y reviendrons un peu plus bas.

2.2 Les macrorègles de Van Dijk

Van Dijk adosse certains concepts à son modèle (Cf. Kintsch, *et al.*, 1975 ; Van Dijk, 1984 ; Kintsch, *et al.*, 1984). Ainsi, pour mettre en branle les macrorègles, L'on doit d'abord recourir à l'*analyse propositionnelle* pour construire la *base explicitée* du texte et ce, à partir de sa *base implicite*. Ensuite, il incombe de se situer dans un *cadre de connaissances*. Pour ce faire, il y a lieu de prendre ce dernier pour un creuset où sont agglutinés les **concepts typiquement** (et non essentiellement) reliés entre eux (“table” et “soupe” peuvent être regroupés dans le cadre DÎNER). Le cadre est instancié à travers un *épisode*, qui est une valeur du cadre. Cela faisant, nous nous aidons des trois plans d'organisation des textes : *la microstructure, la macrostructure et la superstructure*. Van Dijk définit les macrorègles comme suit :

2.2.1 La généralisation (M-I) :

« Etant donnée une séquence de propositions $\Sigma = \langle \phi_1(\alpha_1), \phi_2(\alpha_2), \dots, \phi_n(\alpha_n) \rangle$, où $n \geq 2$, s'il existe un concept Φ tel que chaque $\alpha_i \supset A$, alors substituer $\Phi(A)$ à Σ , où $\supset$ dénote une inclusion immédiate des ensembles définis par les concepts. » (Van Dijk, 1984 p. 57) Pour l'implication voir Dubois, *et al.*, 2007 p. 241

2.2.2 La suppression (M-II):

« Etant donnée une séquence de propositions $\Sigma = \langle p_1, p_2, \dots, p_n \rangle$, $n \geq 2$, toute proposition p_i qui n'est ni une condition à l'interprétation d'au moins une autre proposition p_j (qui, la plupart du temps suit p_i), ni une conséquence d'une macroproposition Γ ou d'une sous-séquence de Σ , peut être supprimée. » (Van Dijk, 1984 p. 59)

2.2.3 L'intégration (M-III) :

« Etant donnée une séquence de propositions $\Sigma = \langle p_1, p_2, \dots, p_n \rangle$, $n \geq 2$, s'il y a une proposition p_i tel que pour chaque proposition p_i , $V(p_i)$ est, soit une condition normale, soit une composante normale, soit une conséquence normale de $V(p_i)$, alors on peut substituer p_i à Σ » (Van Dijk, 1984 p. 61)

2.2.4 La construction (M-IV):

« Etant donnée une séquence de propositions $\Sigma = \langle p_1, p_2, \dots, p_n \rangle$, $n \geq 2$, s'il y a une proposition Γ , telle que pour chaque p_i , $V(p_i)$ est une condition normale, une composante normale ou une conséquence normale de $V(\Gamma)$, alors on substitue Γ à Σ . » (Van Dijk, 1984 p. 62)

3 Le modèle syntaxique de Charolles

Michel Charolles a proposé son modèle syntaxique (Charolles, 1992) pour pallier certaines lacunes relevées sur le modèle de Van Dijk, dont un coût cognitif élevé en matière de connaissances du monde à mobiliser constamment. Comme nous avons évoqué certaines notions de ce modèle, nous le paraphrasons ici sans trop nous étaler (*Cf.* Charolles, 1988). Disons succinctement qu'il s'appuie essentiellement sur les notions de *période*, *portée*, *chaîne*, *séquence*, le *parenthésage* et la *hiérarchisation* en s'aidant des relations inter-énoncés

pour aboutir à la construction de la *structure périodique* de l'extrait à résumer. Remarquons qu'en dépit de l'intérêt que présentent certaines notions de ce modèle, de par notre expérience en situation de classe, il nous semble relativement complexe pour être utilisé par un apprenant débutant. C'est pourquoi nous lui préférons l'approche de Van Dijk, dont nous avons essayé de réinvestir certains principes pour les faire décliner en une approche didactique concrète du résumé (Cf. Annexes, Activités de remédiation proposées)

4 La contribution pragmatico-sémantique

Nous abordons ici certains travaux qui ont, soit directement soit indirectement, des implications méthodologiques pour l'activité de contraction. Pour le premier cas, nous pensons au travail de Victor Allouche qui, dans une perspective didactique, propose l'approche de l'activité résumante dans une dynamique actantielle discursive. Il s'agit de faire un balayage des actes discursifs de base et des actes de développement, procéder à une séquentialisation du texte afin de décider en dernier chef, toujours en s'appuyant sur la pragmatique des actes discursifs, lesquels des actes sont à retenir dans la perspective du résumé. Quant au second cas, nous pensons au modèle polyphonique de Jean-Claude Anscombre qui s'inscrit dans le même cadre pragmatico-sémantique. Nous y avons recouru notamment pour discuter les rapports hypotaxiques dans la perspective du résumé. Disons tout de suite, pour éviter toute équivocité, que le modèle polyphonique d'Anscombre n'a pas pour objectif, en soi, l'activité résumante, encore moins une ambition à l'application didactique, il se propose seulement comme outil pour investiguer le problème des points de vue, des voix, des rôles discursifs ainsi que les relations qui les sous-tendent.

5 La dynamique actantielle discursive et la réduction de l'information

L'approche de l'activité résumante à travers le prisme des actes de discours nous semble pertinente car une bonne partie des travers que nous avons relevés dans les productions résumantes de nos sujets semble provenir d'une lecture morcelée du texte source, d'une confusion systématique des lieux nodaux de la signifiante et des expansions illustratives et explicatives. Or c'est à ce niveau d'approche que se fait sentir la nécessité d'une approche pragmatico-sémantique des actes discursifs qui traversent les textes à résumer. C'est pourquoi, Victor Allouche propose une approche pragmatico-discursive qui se donne pour

objectif de repérer d'abord les actes discursifs de base (à saisir en termes d'*actes de langage* chez Searle), ensuite les actes de développement (justification, explication, explicitation, illustration, citation, description, quantification). Enfin, procéder à la contraction en supprimant les actes non pertinents par rapport à l'économie générale du texte. Toutes ces opérations se font toujours, rappelons-nous de la perspective pragmatique, en fonction d'un travail interprétatif qui prend en charge tout l'horizon des enjeux du projet discursif de l'auteur. C'est à ce propos que la méthodologie que propose Victor Allouche recouvre tout son intérêt. Dans cette perspective, l'acception de certains termes requiert une interprétation particulière, il en va ainsi pour *explication*, *explicitation*, *justification*, *activité argumentative*, *activité démonstrative* etc.

Victor Allouche propose ces outils conceptuels avec des applications sur des discours de presse subsumés dans le discours démonstratif (élucider ou persuader). L'auteur ne perd pas de vue les retombées didactiques : « notre intérêt réside dans les prolongements pédagogiques. » (Allouche, 2012 p. 98) L'auteur pose que de par le fait de la conventionalité de ces discours, les unités discursives qui les composent dépendent d'un projet qui « est une unité discursive de rang supérieur (équivalent à l'idée directrice) dont la validité concerne tout le discours. » (Allouche, 2012 p. 61) Au fait, nous avons préféré nous appuyer sur la notion d'actes de discours pour tout le travail de didactisation que lui avait consacré Victor Allouche et ce, à la fois dans la perspective de la production des écrits conventionnels que celle de l'activité de contraction de texte.

Disons donc qu'à certains endroits de ce travail, nous recourrons à la terminologie de Victor Allouche, notamment lors de l'approche des actes de discours, ainsi nous préférons parler d'**actes de discours** plutôt que d'**actes de langage** car « les fonctions discursives principales (explication, justification) n'échappent pas à l'activité d'interprétation. Si nous prenons en compte les effets de l'interprétation de l'acte de base sur l'acte de développement et ceux de la dialectique interactentielle, nous avons là une raison supplémentaire pour préférer la dénomination d'actes de discours. » (Allouche, 2012 p. 118) Ainsi, nous n'évoquerons les **actes de langage** que lors de la référence au cadre de travail de Searle dont nous nous sommes largement inspiré. De même que le terme **activité argumentative** qui est en étroite relation avec la question des *stratégies discursives* et des *points de vue* (Haillet, 2013), de la *polyphonie*, disons de la théorie de l'Argumentation dans la Langue d'Anscombe (Anscombe, 2013), acquiert donc une acception particulière ici. Disons que

l'usage de certains termes empruntés à cette méthodologie acquiert une certaine acception, légèrement différente de celle qui leur est couramment attachée. Les concepts en question méritent donc d'être stabilisés c'est pourquoi nous entendons en donner, tout de suite, un bref aperçu.

6 La structuration des discours conventionnels

6.1 La conventionalité du discours écrit

Victor Allouche part du postulat, pertinent à notre sens, qu'il faut distinguer les *discours écrits et oraux non-conversationnels* des *interactions conversationnelles* à proprement parler : « on pourrait dire que la relation de solidarité fait partie des conventions socio-discursives qui président à la constitution des discours écrits et oraux non-conversationnels. » (Allouche, 2012 p. 104) À ce propos, deux critères régissent le discours écrit pris dans son opposition à l'oral : critère 1, le discours écrit est construit dans une dynamique interactionnelle intériorisée, contrairement à l'oral où cette dynamique est *hic et nunc* ; critère 2, le recours à l'implication, qui est différent de celui du discours oral de par le fait de l'absence d'une situation extra-linguistique et de la non prédictibilité de l'ensemble des lecteurs éventuels (Allouche, 2012 pp. 29-31). À ces deux critères, sont rattachées trois autres caractéristiques : l'*orientation du discours* qui transparaît dans la « visée démonstrative », le *discours comme forme d'action* qui englobe la dimension pragmatique développée par Searle, enfin, l'*interactivité du discours* qui a trait aux normes sociales qui régissent le discours ainsi que le tissu paramétrique (solidarité entre domaine, thème, point de vue, projet etc.) constitutif de la structuration du discours.

6.2 Opérations discursives/unités discursives

L'étude pragmatique-sémantique vise à investiguer les invariants régissant les unités discursives ainsi que les invariants qui régissent les liaisons entre elles. Elle a pour objectif de combler un certain écart entre les *opérations discursives* et les *unités discursives*. Les opérations discursives des discours conventionnels renvoient à ce que l'on pourrait appeler les *savoir-dire*, elles impliquent, en premier lieu, des *notions* (*opérations de type notionnel*) telles que : la cause, la conséquence, le rapprochement, la comparaison, la restriction, la différence ; en deuxième lieu *des actes de parole* (*opérations de type fonctionnel*) : affirmer, approuver, concéder etc. ; en dernier lieu, des *opérations spécifiques* : analyser le sujet,

introduire, annoncer le plan, analyser, faire une transition etc. Quant aux *unités discursives*, elles se subdivisent en deux types : principales et secondaires.

6.3 Les unités discursives principales

Les unités discursives principales sont appréhendées en termes de *visée* (élucidante ou persuasive) et ce, dans le cadre de la théorie des actes de langage. Cette dernière s'appuie sur un certain nombre de critères définitoires que nous développerons en bas. Disons tout de suite que les unités discursives principales sont envisagées en termes d'actes de langage. Elles sont la source des amplifications discursives. Selon le point de vue du locuteur, son opacité ou sa transparence, la distance qu'il marque face au discours d'autrui, à la réalité objective on peut parler d'unités discursives principales *subjectives* impliquant justification ou *objectives* impliquant élucidation.

6.4 Le sens littéral

Frege était le premier à avoir remis en question la tradition platonicienne, celle-là même qui suppose une transparence entre l'ontologie et l'*épistémè*, le sujet et l'objet, donc l'homme et la vérité, or la vérité se construit dans le sens. Mais ce dernier est affaire de parole et de *doxa*, de persuasion, de sophistique et de rhétorique. C'est en continuateur des Sophistes que Frege distingue entre sens et référence. « Depuis Frege on ne peut plus faire l'économie, en logique et en philosophie du langage, du sens. » (Parret, 1991 p. 136) C'est dans cette optique que Searle conçoit le sens littéral :

« La notion de sens littéral d'une phrase ne trouve à s'appliquer que relativement à un ensemble d'assomptions préalables. » (Searle, 1979 p. 36) et ce en fonction de trois principes fondamentaux, il emprunte deux d'entre eux à Frege et le troisième à Wittgenstein. Il emprunte à Frege l'*assomption de contextualité* (à prendre comme *contexte linguistique* exclusivement) « Selon ce principe, le sens des mots doit être appréhendé à partir du sens des phrases où ils figurent, il faut situer le mot dans son contexte d'usage dans la phrase. » (Armengaud, 1985 p. 25) le deuxième principe est l'*assomption de vériconditionnalité* stipulant que le sens des phrases implique les conditions de vérité. Il emprunte, enfin, à Wittgenstein le principe de la *situation d'emploi*, pris ici dans le sens pragmatique de *contexte*.

6.5 Verbes illocutoires/actes illocutoires

Se démarquant d'Austin, Searle distingue les traits des *verbes illocutoires* des *traits des actes illocutoires*. Ainsi, les *verbes illocutoires* ne sont pas tous des marqueurs d'actes car ils peuvent s'utiliser dans des actes *assertifs* ou *directifs* comme dans le verbe "aviser" par exemple.

6.6 Actes directs/actes indirects

Dans l'acte direct, on y décèle les conditions de vérité du sens littéral alors que dans l'acte indirect, on dit ce que l'on dit et quelque chose de plus, ils sont à déceler de la littérarité de la formulation.

6.7 Les actes de langage et les unités discursives principales

A partir des notions précédentes et de trois autres, que sont le *but illocutoire*, la *direction d'ajustement* et l'*état psychologique*, Searle fonde les classes *assertive*, *directive*, *promissive*, *expressive* et *déclarative*. Rappelons qu'ici, cette dernière est à exclure car elle ne donne pas lieu à des amplifications discursives (effort démonstratif) et n'est pas insérable dans une dynamique interactionnelle.

Les discours sont souvent traversés par l'*objectivité* ou la *subjectivité*. Il s'ensuit que les *unités discursives principales objectives* sont à saisir à travers l'assertion. Ici, l'*acte assertif* implique une objectivité qui transparait sous deux orientations :

-Le constat : il s'agit de dire la vérité/fausseté d'une proposition, ou la réalité d'un état de choses. On est dans le faire voir quelque chose à autrui.

-La conceptualisation : c'est l'activité d'élucidation (explication et explication), il s'agit de faire comprendre quelque chose à autrui. Pour le distinguer de l'*assertif* de la subjectivité, nous dirions que l'*élucidation* se réalise ici sans investissement subjectif.

Quant aux *unités discursives principales subjectives*, elles sont à saisir plutôt sous le prisme des actes *assertifs*, *directifs*, *promissifs* et *expressifs*. Remarquons que les visées subjectives véhiculées par les actes directs et indirects induisent des développements justificatifs (arguments) :

-La visée assertive : faire croire en une vérité de la proposition ou la réalité d'un état de chose avec justification.

-La visée directive : vouloir faire agir un destinataire avec justification.

-La visée expressive : faire partager un état psychologique au destinataire avec justification.

-La visée promissive : faire croire en l'effectuation de l'action par le locuteur avec justification.

6.8 Les unités discursives secondaires

Elles sont porteuses des règles intériorisées de la dynamique interactionnelle ainsi que du travail de l'élucidation. Trois types d'unités discursives secondaires sont répertoriés. Ces unités mettent en œuvre l'*activité démonstrative* sous laquelle sont rangée trois types d'activités :

L'activité argumentative : elle met en œuvre les couples concession/objection, pré-objection/réfutation. « La polémique prend quelques formes possibles à notre connaissance : une objection soutenant le noyau discursif vient limiter la concession faite par le producteur à un destinataire donné, une réfutation défendant ce même noyau vient rejeter la pré-objection insérée par le producteur. » (Allouche, 2012 p. 188)

L'activité conceptuelle : elle met en œuvre l'explication et la justification.

L'activité représentative : elle englobe les exemples, la description, la quantification etc. en plus, elle englobe une *activité plurielle* de conceptualisation et de représentation dans les citations. Ce sont des unités *neutres* qui peuvent être mobilisées pour la persuasion ou l'élucidation.

6.9 Explication /explicitation/justification

Vu l'usage particulier que nous ferons des termes d'explication, explicitation et justification, nous préférons pointer ici la démarcation entre les différents concepts. Marie-Jeanne Borel introduit le concept de l'*explicitation* pour mieux rendre compte de la différence entre le *discours explicatif* et le *discours justificatif*. Ainsi, expliquer met en œuvre une

démarche synthétique alors que l'explicitation nécessite une démarche analytique. Le « discours explicatif est une procédure dans laquelle un *phénomène singulier* est rapporté à un *schéma* puis il est *re-décrit* en fonction de ce schéma. » (Borel, 1981 p. 36) ce qui requiert des schèmes explicatifs et des préconceptions. L'explication sert donc à faire comprendre en recourant aux finalités, causes, conséquences, les modalités du procès (faisabilité, possibilité, probabilité etc.) ou ses présupposés (devoir faire, savoir faire etc.), « Discours à la troisième personne, l'explication donne l'impression de l'objectivité. » (Allouche, 2012 p. 112) l'explication donne donc à la *relation de sélection* un contenu logique (*Cf. infra*). En revanche, l'explicitation se réduit à dégager des mots et des choses des constituants. Ici, le terme *explicitation* est à prendre comme acte, non comme contraire de l'*implicitation*, il est donc à prendre dans le sens de *reformulation*. Quant à la justification, elle « permet d'établir une relation de pertinence entre le développement et la parole énoncée en base. L'auteur précisera les raisons de son énonciation. Avec la justification, nous quittons le domaine de l'objectivité pour entrer dans celui de l'opinion et de la relativité. » (Allouche, 2012 p. 112)

Toutes ces unités discursives (principales et secondaires) du discours démonstratif, sont à appréhender en termes de visée discursive : élucidante et persuasive. Chacune de ces dernières donne lieu à des concaténations d'unités en nombre infini, leurs combinaisons syntagmatiques sont imprévisibles car les raisons qui y président sont souvent stratégiques.

6.10 Les principes de classification des unités discursives

Face à toute tentative de classification des unités discursives s'impose une nécessité d'hierarchisation qui se fait sur fond du critère autonomie/dépendance. À ce propos trois critères surgissent :

1-Autonomie/dépendance et mobilité : l'autonomie touche les unités principales qui dépendent d'un projet alors que la mobilité concerne les couples d'unités argumentatives.

2-Dépendance pragmatique et sémantique : elle concerne les explications et justifications qui dépendent d'une unité principale.

3-La dynamique interactionnelle : elle englobe les deux premiers critères et concerne les couples d'unités argumentatives ainsi que l'explication et la justification.

6.10.1 La hiérarchie relationnelle

Les relations entre les unités discursives peuvent être envisagées en termes de *fonctions*. Ces fonctions se construisent entre les *constantes* et les *variables* ; ainsi, nous relevons trois fonctions : les *interdépendances* qui sont une fonction entre deux constantes, les *déterminations* entre une constante et une variable et les *constellations* entre deux variables. Ces trois fonctions se conçoivent, au niveau discursif, en termes de relations :

1-La solidarité : c'est une interdépendance entre deux constantes, il y a présupposition mutuelle, cette relation concerne notamment les structures de pensée ou l'argumentation.

2-La sélection : c'est une détermination entre une variable et une constante, elle implique une hiérarchisation de niveaux, les actes sélectionnables sont : l'explication, l'explicitation, l'illustration, la justification, l'interaction argumentative.

3-La combinaison : c'est une constellation entre deux variables, contrairement à la relation de solidarité, elle implique une discontinuité.

Ces relations qui unissent les unités discursives sont souvent homogènes, on les retrouve au :

-niveau du jeu discursif : la solidarité unissant une question à une réponse, un problème à sa solution ainsi qu'entre les unités argumentatives.

-niveau des unités principales : il y a solidarité et combinaison.

-niveau des unités secondaires : il y a combinaison, sélection et solidarité

6.11 La séquentialisation du discours

On peut relever trois niveaux de séquentialisation :

1-La macro-séquence : c'est la solidarité problème/solution, question/réponse.

2-La séquence discursive : c'est la relation de solidarité et de combinaison liant les unités principales entre elles.

3-La séquence démonstrative : elle rend compte de la dynamique interactionnelle intériorisée, elle relie les unités secondaires à une unité principale.

6.11.1 La solidarité paramétrique

Notons que le lien macro-séquentiel s'appuie sur une solidarité paramétrique entre un certain nombre de points que nous pourrions illustrer par le premier texte de Gandhi (cf. Annexes) comme suit :

-Le domaine : dans le texte de Gandhi le domaine est celui de « l'économie ».

-Le thème : est le constat fait par Gandhi, en l'occurrence, « les erreurs de l'économie politique ».

-Le projet : Gandhi tend à montrer que le vrai sens de la richesse et du travail c'est plutôt de combler les besoins des citoyens, donc de les rendre heureux et non l'accumulation démesurée des biens.

-Le point de vue : cet élément est inséparable de l'arrière-fond culturel du locuteur et de son historicité, ici, c'est celui d'un hindou, leader politique, un sage enrichi de l'apport des civilisations orientales (La Baghavad Gita est le livre qui a le plus influencé Gandhi) et de la pensée occidentale, donc de toutes les valeurs humaines universelles, un fervent défenseur de la non-violence.

En plus, le réseau paramétrique implique un certain nombre d'arrière-fonds qui servent de trame à l'interprétation tels que la réalité objective, l'impact de l'action, la valeur du comportement, les moyens d'agir, le choix, les finalités etc.

6.12 Les actes de bases et les actes de développement

En nous appuyant sur tout ce qui précède, l'on pourrait avancer que le *discours conventionnel* peut être appréhendé en termes d'actes de base et d'actes de développement. Les premiers sont à saisir à travers les *actes de discours* tandis que les seconds sont à prendre comme des *amplifications*. Les principaux actes de développement sont :

-La justification : elle développe les raisons d'un acte de discours au contenu sémantique donné (fonction persuasive).

-L'explication : elle développe les raisons d'un ou deux éléments du contenu sémantique de l'acte de base (fonction élucidante).

-L'explicitation : elle développe une paraphrase d'un ou deux éléments du contenu sémantique de l'acte de base (fonction élucidante).

-L'illustration : elle développe une concrétisation d'un ou deux éléments du contenu sémantique de l'acte de base (fonction élucidante ou persuasive car les unités représentative sont *neutres*). Cette dernière implique une certaine *parenté* avec l'acte de base, nous préférons parler, après Catherine Fuchs (Fuchs, 1994), de *parenté* sémantique que d'*équivalence* (Coltier, 1988) ; cependant Danièle Coltier affirme judicieusement, avec exemples à l'appui, que la parenté est entre les *énoncés* et non les *contenus* : « L'attribution du statut d'exemple à un segment discursif, instaure donc une relation d'identité entre l'énoncé exemplifié et l'énoncé exemplifiant ; le second est substituable au premier. C'est bien d'une équivalence entre énoncés dont il est question ici et non d'une équivalence entre les contenus dénotés par les énoncés, puisqu'il suffit que l'énoncé Y ne soit plus un énoncé ayant statut d'énoncé-exemple pour que la substitution devienne impossible (comme en 8). » (Coltier, 1988 p. 25)

-La conclusion : à la fin d'une séquence démonstrative ou d'un discours, elle vient ponctuer un développement de diverses façons dont : la synthèse, tirer la ou les conséquences de ce qui a été dit, la conclusion par la déduction, la conclusion par l'ouverture (ébauche de perspectives).

Victor Allouche récapitule tous les outils précédemment cités comme suit (Allouche, 2012 p. 164) :

Visée élucidante

Bases discursives objectives (constatifs)

Unités secondaires :

-Explication

-Explicitation

-Unités illustratives

Exemple

Quantification

Description

Visée persuasive

Bases discursives subjectives (assertifs, directifs, expressif ...)

Unités secondaires :

- Justification
- Concession/Objection
- Pré-objection/Réfutation
- (Unités illustratives prennent le statut de preuve)

Figure 4 Représentation schématique de l'enchaînement des activités discursives

6.13 Les défis de la hiérarchisation

Toute entreprise de réduction de l'information dans le cadre du résumé implique la notion de *hiérarchisation*, elle-même sous-tendue par les notions de l'*importance*, de l'*essentiel* et de l'*accessoire*. Or toutes ces notions évoquées restent flottantes tant nous n'avons pas encore une assise théorique solide pour les approcher en dehors de l'intuition. Au fait, l'important dans un texte a toujours une relation avec la situation de communication, on sélectionne toujours l'information dans une perspective argumentative. Michel Fayol (Fayol, 1992) relève que la notion d'importance est « floue » car elle peut avoir une conception affectivo-relationnelle ou cognitive. Jean-Paul Bernié pense de même : « que sera le sens d'un récit si l'on enlève comme accessoires les éléments descriptifs, qui assurent le processus de qualification ? Ou la portée de la conclusion d'une argumentation — son « détachement » comme le dit l'école de Neuchâtel, si l'on supprime le lieu d'où elle procède, l'exemple qui lui donne sa portée ? Les configurations d'éléments prélevés sont très dispersées, signe du flou du critère sur ce plan. » (Bernié, 2015 p. 87) Devant cette impasse, Michel Fayol suggère de l'aborder en termes de théorie de l'information, encore qu'elle restera une notion pré-théorique, et le seul moyen fiable, pour le moment, pour l'aborder reste le recours à des juges, ce qui fait d'elle une notion largement intuitive.

6.13.1 Ordre de hiérarchisation et ordre d'importance

C'est judicieusement que Michel Charolles fait remarquer que : « [la] hiérarchie des intentions est, on s'en doute, bien délicate à fonder, elle relève du reste plus de la compétence des philosophes de l'action ou des psychologues que des linguistes. » (Charolles, 1992 p. 20) car c'est toujours dans la perspective pragmatique-sémantique qu'on se décide de l'important dans un discours, c'est pourquoi chez Victor Allouche, l'acception de la *hiérarchisation* devient purement technique et ne se confond pas avec l'*importance* qui elle, relève du jeu de

la solidarité paramétrique, pragmatico-sémantique donc interprétatif, l'auteur distingue clairement l'ordre de hiérarchisation et l'ordre d'importance : « nous établirons une hiérarchisation séquentielle qui recoupe à la fois des structures de pensée (schémas d'explication) et des structures de discours (on ne justifie pas avant d'avoir affirmé) mais qui ne signifie pas nécessairement un *ordre d'importance* dans les actes accomplis, seulement un **ordre de hiérarchisation**. » (Allouche, 2012 p. 109, c'est nous qui soulignons) ce qui revient à dire qu'en termes de hiérarchisation en actes de base et actes de développement, l'important n'est pas nécessairement dans l'acte de base, mais c'est suite à l'élucidation d'éléments significatifs dans la base et le développement qu'on peut parvenir au repérage du lieu de signifiante.

Quant à Van Dijk, pour contourner cet écueil dans son modèle sémantique, il fait adosser la notion d'importance au jeu de l'interprétation globale du texte, la « notion d'importance peut être rendue explicite en termes de conditions, de composantes et de conséquences au macroniveau. » (Van Dijk, 1984 p. 55)

6.14 Les expansions superfétatoires dans un texte

S'il est vrai que les assises théoriques de la notion d'*importance* restent encore à fonder et à étoffer, il n'en demeure pas moins vrai que de par l'approche empirique, on peut postuler que dans un texte, les *scripts* (pour user de la terminologie de Van Dijk) sont prolongés par des expansions verbales et nominales qui ne sont pas des conditions à l'interprétation d'autres propositions dans le texte, ni des conséquences d'un événement dénoté par une macroproposition. Ces expansions sont donc, évidemment, après quelque travail interprétatif, éligibles à la suppression. En ce sens-là, l'**explicitation** (Cf. *supra*) peut en être une, par opposition à l'explication qui, elle « signale les raisons d'un certain contenu sémantique de la base discursive. Ce mode de développement renvoie à des causes, des conséquences, des finalités, des conditions... (Charaudeau, 1983). Elle contient les éléments de compréhension de l'énoncé, les modalités de l'action (faisabilité, possibilité, ...), des présupposés de l'action (vouloir faire, devoir faire, ...). Il s'avère difficile de se passer d'une explication comme on le peut souvent d'une explicitation. De plus, il convient de rappeler que l'explication [vs. Justification] est affaire d'interprétation. Le lecteur recherche les paramètres qui permettent de positionner la prise de distance de l'auteur vis-à-vis de ce qui est expliqué. » (Allouche, 2012 pp. 190-191). On en dira de même pour l'**illustration**, moyennant quelques calculs

interprétatifs (Coltier, 1988 p. 25), elle semble recueillir un consensus chez tous les auteurs. Pour Victor Allouche, « L'illustration représente un ou plusieurs éléments de la base discursive (posé ou présupposé). Il existe différents types d'illustrations : l'exemple [...], la quantification, la description, le récit. On peut penser, à juste titre, qu'elle ne présente pas de pertinence pour le rédacteur d'une contraction. » (Allouche, 2012 p. 192). Ailleurs, Danièle Coltier pense autant (*Cf.* Coltier, 1988 p. 28)

6.15 Comment procéder au découpage

6.15.1 Les lieux de signifiante

Pour procéder au découpage, il faut d'abord mettre à jour les lieux de signifiante. Ces derniers « sont à comprendre non comme des entités objectives, mais comme des lieux où se travaillent les imaginaires des interactants. » (*Coïaniz cité par* Victor Allouche, 2012 p. 141). Le repérage dépend de la rencontre d'éléments de signifiante dans la base et dans le développement puis du travail de démêlage de leur imbrication, c'est-à-dire de la relation (causalité, égalité etc.) entre eux.

À ce niveau, on pourrait penser que seul l'explication et la justification présupposent un travail d'interprétation à l'opposé de l'illustration et de l'explicitation, étant donné que les raisons d'être de ces dernières consistent à paraphraser l'acte de base ; ceci est vrai dans certains cas, pour le reste, notamment pour les illustrations, les décisions à prendre dans le cadre du résumé restent toujours du ressort de l'interprétation : « Néanmoins les illustrations peuvent avoir une fonction **élucidante** ou **persuasive** selon le contexte discursif dans lequel elles se trouvent. Nous retrouvons alors le problème interprétatif déjà soulevé pour l'explication et la justification. » (Allouche, 2012 p. 136) C'est à juste titre que Danièle Coltier distingue l'exemple argumentatif de l'exemple explicatif (Coltier, 1988). Il s'ensuit que les actes de développement sont en relation de dépendance vis-à-vis des actes de base ; or encore une fois, l'idée de dépendance ne confère pas systématiquement une possibilité de suppression : « Parmi les actes dépendants, on peut considérer les actes d'explication, d'explicitation, de justification, d'illustration, et de façon facultative, de conclusion pour clore les actes précédents [...] il faut bien souligner que l'orientation discursive (annoncée parfois par un projet global ou partiel) joue un rôle de guidage dans la détermination des lieux de pertinence. » (Allouche, 2012 p. 124)

6.16 Comment procéder à la réduction ?

Après le découpage et le repérage des lieux de signifiante dans la macro-séquence discursive (un projet et sa réalisation en séquence discursive) en fonction d'un travail d'interprétation des éléments pertinents dans la base discursive et dans le développement et ce, en s'appuyant sur les diverses relations (causalité, égalité etc.) qui régissent le prolongement sémantique de ces divers lieux, nous pouvons déterminer quels actes discursifs peuvent être retenus et quels actes sont candidats à la suppression dans la perspective du résumé. Ce travail s'effectue en terme d'hiérarchisation des unités secondaires et principales en s'aidant des deux critères « à savoir le degré d'implication du producteur dans son discours et le degré d'autonomie-dépendance de ces unités. Ces deux critères permettront la discrimination des unités subjectives et objectives ainsi que la hiérarchisation entre des unités principales (bases discursives) et secondaires (amplifications discursives). » (Allouche, 2012 p. 161) Bien entendu le travail est ici d'abord un travail d'interprétation cependant certains principes fiables peuvent être invoqués pour procéder à une telle opération dont :

Les relations : l'élucidation de la dialectique qui s'établit entre la base discursive et le développement est un des critères pour procéder à la détection de l'information pertinente à retenir dans la perspective de l'activité résumante. Van Dijk parle en ce sens-là de condition, composante et de conséquence d'un événement.

La redondance : Le principe de redondance est dû au fait que l'information se succède dans la durée ce qui augmente le risque d'une perte de l'information, donc « Cette perte d'information, due en particulier au bruit, introduit la notion de redondance. » (Dubois, *et al.*, 2007 p. 248) , la redondance « est donc inhérente au fonctionnement du code linguistique ; elle est nécessaire à la conservation des informations masquées par les “bruits”. » (Dubois, *et al.*, 2007 p. 403) En ce sens-là, les actes paraphrastiques, dans le sens large, que sont les actes d'explicitation, les illustrations, les quantifications, les descriptions etc. sont souvent des éléments redondants.

Enfin, Victor Allouche récapitule la dynamique interprétative qui doit sous-tendre toute opération de suppression comme suit : « Dans le rapport Base/Développement, on peut dire que la base est essentielle quand elle est explicitée ou illustrée, qu'elle peut être secondaire quand elle est expliquée. Elle est centrale quand elle est justifiée. Néanmoins, ceci doit être relativisé en fonction du projet lui-même. Dès lors, si l'on peut se passer de certaines

explicitations, on ne peut pas se passer des explications ou des justifications. Quant aux interactions argumentatives dans le développement, elles sont en général secondaires. Cependant, la réfutation, l'objection... sont plus importantes que les activités connexes (la pré-objection, la concession ...) parce qu'elles soutiennent la base. » (Allouche, 2012 p. 211) Le lecteur pourra se référer plus bas (*Cf. infra* Recours aux macrorègles texte de De Closets) pour une illustration détaillée pour la mise en pratique de ces principes dans un texte.

7 Le modèle polyphonique

Nous jugeons que le modèle polyphonique convient bien à l'investigation des points de vue sous-jacents aux rapports hypotaxiques. Ceci du fait que ces derniers impliquent une élucidation des paradigmes qui sont de l'ordre de l'impact de l'action, de la valeur du comportement, des représentations mentales, donc des raisons sous-jacentes à l'action ou à l'évènement etc. la description doit recourir à des notions relevant souvent de la structure profonde, donc de l'abstrait. Or le modèle polyphonique propose, toujours dans le cadre de la représentation des points de vue, un arrière-fond qui tient souvent compte d'autres points de vue sous-jacents, d'où les notions de *ON*-locuteur, communauté linguistique, stéréotypes, implicites etc. Au fait, c'est de telles notions dont on a besoin dans le cadre de la représentation de l'activité hypotaxique. Sans trop tarder, nous exposerons brièvement le modèle polyphonique, nous nous contenterons ici de quelques notions de base qui seraient susceptibles d'être évoquées dans nos discussions ultérieures, une présentation intégrale serait trop abstraite, elle sombre dans des formalisations et modélisations à outrance qui nous mènerait loin de nos préoccupations premières, didactiques, en somme. On pourra consulter, pour une assise théorique étoffée de ce modèle : (Anscombe, 1990 ; Nolke, 1993 ; Anscombe, 2005 ; Anscombe, 2006 ; Perrin, 2006 ; Donaire, 2006 ; Haillet, 2006 ; Nolke, 2006)

L'étude de la polyphonie s'intègre aujourd'hui dans un cadre réflexif général qui est celui de la théorie de l'Argumentation dans la Langue. Les principes de cette approche sont exposés par Jean-Claude Anscombe et Pierre Patrick Haillet (*Cf. Anscombe, et al., 2013*). Elle incorpore la notion de *stratégie discursive*, la théorie des *stéréotypes* et la *polyphonie*. Les stratégies discursives sont constituées d'opérations instruites par la signification des opérateurs, de ce fait, elles mettent en jeu des structures argumentatives et des structures polyphoniques reliant des points de vue. En ce sens-là, Anscombe propose un modèle

polyphonique pour rendre compte des multiples voix mises en scène dans le discours. Il identifie le concept de *polyphonie* en linguistique à ce que Bakhtine avait dénommé le *dialogisme*.

La base commune des théories de la polyphonie se résume dans le rejet fondamental de l'unité du sujet parlant (ce qui implique l'hétérogénéité énonciative) ainsi que le rejet de la thèse référentialiste. En ce sens, les entités objectales renvoient à un faisceau de discours, on est donc dans l'*illusion objectale fondamentale du langage*. En conséquence, divers acteurs interviennent dans la scène discursive. On distingue alors trois niveaux d'« acteurs linguistiques » :

1-Niveau de la production empirique de l'énoncé : c'est le niveau du sujet parlant.

2-Niveau de la responsabilité de l'énoncé : c'est le niveau du locuteur *L* (responsable de l'énoncé).

3-Niveau des acteurs mis en scène par l'énoncé et son responsable : ce sont les énonciateurs responsables des points de vue.

En ce sens-là, le locuteur a quatre possibilités pour se situer par rapport à l'énonciateur : soit l'identification, soit la distanciation, soit l'adoption d'un autre point de vue, ou enfin, appartenir à ou se distancier de *ON*-locuteur (une communauté linguistique source de stéréotypes, implicites, formes sentencieuses etc.)

De fait, la polyphonie est une approche non-référentialiste : la langue ne décrit pas le monde mais fait sens à travers de multiples voix qu'elle met en scène.

7.1 Les points de vue et les sources

Cette approche postule que tout énoncé est polyphonique et consiste en l'attribution de rôles discursifs aux personnages du discours. Tout énoncé est le fait d'un locuteur, ce dernier est un élément de la structure profonde, de plus, tout énoncé se décompose en entités abstraites appelées *points de vue* désormais *pdv*. Le *pdv* est à concevoir comme élément abstrait de la structure profonde alors qu'en surface, il n'y a ni énonciateur ni point de vue, mais seulement des voix.

Tout rôle discursif est représenté par un *point de vue* dont [x] est la source de son contenu ou *objet construit* {O} parce que dans cette optique, la langue ne met pas en scène des objets du monde mais on postule que le discours construit un monde d'objets également construits. La structure profonde spécifie les points de vue et les sources, c'est à ce niveau qu'il faut étudier la relation entre [Loc] et [x]. En ce sens, si l'on prend le cas de la négation, dire *Il ne fait pas beau*, c'est se prononcer par rapport à quelqu'un qui aurait dit *Il fait beau*. Cette dernière source est indéterminée [ind] ou un ON-locuteur, donc [ON]. Plusieurs cas de figure peuvent donc se présenter. Si l'on représente l'énoncé :

(([Loc], [x₁] {il-faire-beau}, [x₂] {non})) ou ([Loc], [ind] {il-faire-beau}, [x₂] {non}) ici, l'on voit clairement que x₂ dépend directement de [x₁] ou [ind] alors que l'inverse n'étant pas vrai d'où la nécessité d'introduire des variables telle que la hiérarchisation ici : $pdv_1 \succ pdv_2$, s'interprétant : « pdv_2 est à envisager dans le cadre de pdv_1 » En somme, plusieurs cas de figure peuvent se présenter, ici, il est clair que $[x_1] \neq [x_2]$, de même que pour le locuteur, il se peut que $[Loc] \equiv [x]$ ou l'inverse, $[Loc] \equiv [x_2]$, $[x] \equiv [ON]$, $[x] \in [ON]$ etc.

Signalons que lors de l'approche de notre corpus, nous simplifierons au maximum les représentations pour ne pas alourdir ce travail. De la sorte, à plusieurs endroits, dans les cas des stratégies discursives où deux pdv ou plus sont mis en relation par l'entremise d'un opérateur discursif, nous nous permettrons de les intégrer tous les deux entre deux accolades, sachant que dans le modèle polyphonique, certains opérateurs font introduire jusqu'à cinq pdv (Cf. Anscombre, 2013b)

7.1.1 La relation source/objet construit

En fonction de l'attitude du locuteur, elle peut être de l'ordre de l'"assertion" A ou de la "monstration" ; en fonction de l'origine du point de vue, elle peut être de l'ordre de la médiativité M. Ceci implique un module d'organisation des variables V ainsi que l'insertion d'indications médiatives dans le schéma polyphonique, exemple : *Selon Max, il fera beau demain*, ici, dans V il y a $x \equiv Max$ mais il faut préciser que le Loc prend en charge l'objet construit par un processus de médiativité ou oui-dire M qu'on peut représenter : $[Loc/x]$ {il-faire-beau-demain} c'est-à-dire que le locuteur prend en charge le point de vue [x]. Pour l'attitude de la source vis-à-vis de l'objet construit, on ajoutera une indication des relations par A qui comporte la liste : $a_1, a_2, \dots, a_n, \dots$ des attitudes de $[x_1], [x_2], \dots, [x_n], \dots$, par rapport à $\{O_1\}, \{O_2\}, \dots, \{O_n\}, \dots$. Donc, si l'on a : *Il fait beau* ; quelqu'un pourrait dire : *Qu'est-ce qu'il*

fait beau ! L'attitude est *décrite* dans un cas, donc "assertion", *jouée* dans l'autre donc "monstration", ce sont ces deux relations que nous devons mentionner dans A. Si l'on récapitule toutes nos notions :

([Loc], [Loc/x] {il-faire-beau-demain}, [x] {il-faire-beau-demain}, V = (Loc $\equiv$ A, x $\equiv$ Max), A = (assertion, assertion), M = (Loc/x = oui-dire))

7.2 La modélisation polyphonique

Le modèle polyphonique d'Anscombe se donne pour ambition de modéliser le fonctionnement de toute sorte d'unité linguistique (catégorie nominale, verbale, adjectivale, adverbiale etc.) Ici, nous nous contenterons de donner brièvement un exemple de modélisation appliquée à la catégorie adverbiale avec les paramètres énonciatifs inhérents. On part du superficiel vers la structure sémantique profonde pour y déceler les *pdv* qui constituent la signification. La méthode suivie explore la relation entre l'opérateur et les segments matériels constituant son co-texte, ces derniers sont désignés conventionnellement par X, Y, Z. Comme nous avons traité d'un adverbe de constituant lors de l'analyse de notre corpus, *seulement* en l'occurrence, nous anticiperons sur cette dernière ici en donnant une modélisation linguistique proposée par Maria Luisa Donaire. L'auteure glose cette unité comme suit : « Quand on énonce **seulement (X, Y)**, on présente X comme une restriction concernant un présupposé Y. » (Donaire, 2013b p. 175), elle en donne la modélisation suivante : « Quand on énonce **seulement (X, Y)**, on convoque trois points de vue : *pdv*₁, dont la source n'est pas nécessairement le locuteur (*L*) mais est pris en charge par *L*, introduit le thème ; *pdv*₂ dont la source est un ON-locuteur, auquel *L* s'identifie, introduit un présupposé concernant une valeur possible dans le cadre de la situation qui est prise comme thème ; *pdv*₃, dont la source est *L*, signale que l'entité considérée présente une valeur inférieure à celle qui est possible d'après *pdv*₁. Exemple : Il y a douze millions d'habitants en France et **seulement** un million huit cent mille en Angleterre. » (Donaire, 2013b p. 180)

Après cet aperçu sur les divers apports théoriques à la question de la condensation de l'information sémantique, et compte tenu du fait que la question de la réduction, dans le cadre du résumé, est étroitement liée à la reformulation de l'information, nous allons tout de suite aborder cette dernière.

Chapitre quatre : La reformulation

La notion de reformulation prête à confusion de par sa polysémie et les différentes acceptions qui lui sont rattachées. Tantôt elle est utilisée dans le sens de procédé explicatif, désignant l'effort d'adaptation du locuteur, c'est la reformulation telle qu'elle est pratiquée couramment dans le discours scientifique, didactique mais aussi comme pratique sociale pour se faire entendre, tantôt elle renvoie au travail de transformation opéré par le sujet résumeurs, c'est pourquoi nous entendons donner ici un bref aperçu, disons, de l'épistémologie de la notion car dans certaines approches, elle se confond avec l'*explicitation* voire l'*exemplification*. Signalons que le terme "reformulation", nonobstant sa familiarité, est en réalité assez récent : « si l'on en croit le *Trésor de Langue Française* ? sa première attestation écrite en français date de 1968 ! » (Beauvois, *et al.*, 2015 p. 6)

1 La reformulation : du distributionnalisme au générativisme

Traditionnellement, l'on tente d'approcher la reformulation, *a posteriori*, celle du sujet résumeur, en recourant à un certain nombre de jeux de transformations qui se font sur le plan syntaxique et en procédant à des manipulations morphophonologiques. À titre d'exemple, le programme de la première année secondaire propose, en abordant les compétences, et précisément pour la lecture, dans le volet *Évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé*, il propose donc pour le critère *reformulation*, l'indicateur *nominalisation* (Programmes, 2005 p. 32). Cette dernière s'insère dans une perspective qui consiste, en gros, à initier les apprenants à un ensemble de règles qui commandent aux transformations qui touchent les relations entre phrases : actif/passif, affirmation/négation/interrogation, transformation relative, coordination etc.

De même, Jacqueline Bastuji, en s'inscrivant dans la perspective de la grammaire générative, soutient : « Nous poserons donc que la GGT a élaboré des hypothèses et des méthodes de travail dont un enseignement de l'expression pourrait s'inspirer avec profit, tant au niveau des grands principes — créativité du sujet parlant fondée sur les règles — qu'à celui des procédures d'analyse. » (Bastuji, 1975 p. 11)

D'après Jacqueline Bastuji (Bastuji, 1982), à partir de de la fin des années soixante, il y a eu infléchissement des études linguistiques françaises. Ceci s'est prolongé par leur

affranchissement des méthodes distributionnelles et leur basculement du côté de la grammaire générative et transformationnelle. Ce fait est, notamment, impulsé par la thèse de doctorat de Nicolas Ruwet, *Introduction à la grammaire générative* édité chez Plon en 1967. Quant aux deux ouvrages de Jean Dubois, *Grammaire structurale du français : le verbe*, édité chez Larousse en 1967 ainsi que *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*, 1969 chez le même éditeur, ils constituent une préparation des praticiens à l'intégration des principes – en réformes constantes et incessantes – générativistes et transformationnels dans les pratiques pédagogiques avec l'avènement du manuel scolaire la *Grammaire nouvelle du français* de Dubois et Lagane. Ainsi, Dubois signale d'emblée dans sa *Grammaire structurale du français* que « l'objet de la linguistique générative est la construction d'une grammaire (ou d'un ensemble de grammaires) ; celle-ci est formée d'une suite de règles ordonnées et explicites telles qu'elles puissent engendrer ou générer toutes les phrases d'une langue et rien que celles-ci. » (Dubois, 1969 p. 13) Dans le chapitre qu'il avait consacré aux nominalisations, en décrivant les opérations qui sous-tendent les structures de surfaces dans lesquelles sont enchâssées les propositions nominalisées, il signale qu'il distingue plusieurs classes de nominalisations qui « tout en relevant de procédures générales communes, se distinguent par les moyens morphophonologiques utilisés. » (Dubois, 1969 p. 53)

Plus tard, Christian Nique, avec *Initiation méthodique à la grammaire générative*, édité chez Colin, en 1974 ainsi que le numéro 22 de *Langue française* de mai 1974 « Linguistique et enseignement du français, problèmes actuels » ont largement contribué à la diffusion des principes de transformation dans les milieux pédagogiques.

Ces ouvrages ont servi de base pour les jeux de transformation en élaborant un ensemble de règles transformationnelles qui formalisent les relations entre phrases dont Jacqueline Bastuji soutient la vulgarisation : « De telles structures sont spécifiques, et aucun enseignement de l'expression ne peut en faire l'économie. » (Bastuji, 1975 p. 11)

Si Jacqueline Bastuji reconnaît certaines maladroites à la vague générativiste « La principale difficulté rencontrée par la diffusion française de la G. G. T. tient justement à ce problème de partage ou de confusion entre les états successifs d'une théorie. » (Bastuji, 1982 p. 87), elle lui confère un certain mérite néanmoins : « Mais si la diffusion ne respecte pas ici les textes-sources, on lui connaîtra le mérite de baliser un peu confusément le passage,

nécessaire et bien français, à une linguistique de l'énonciation qui dialectiserait compétence et performance. » (Bastuji, 1982 p. 91)

De ce bref exposé, il en ressort donc que tous les travaux ayant abordé la reformulation et la paraphrase depuis la fin des années 1960 étaient de tendance structuraliste. Or à propos de cette dernière, Michel Pougeoise remarque assez judicieusement : « **La critique « post-moderne » du structuralisme** a cependant montré les excès du structuralisme qui impose des modèles souvent très rigides. Le structuralisme manifeste un refus trop catégorique de l'histoire et évacue bien hâtivement « le problème du sujet ». » (Pougeoise, 1996 p. 397). Ces travaux recourent, donc, aux méthodes d'analyse formelle, ils étudient des phrases soigneusement sélectionnées et "épurées" ; ils tentent ensuite d'élucider les rapports qui entrent en jeux lors des transformations syntaxiques des phrases tout en rejetant en dehors du champ d'investigation tout ce qui a trait à l'énonciation, au sujet et à la situation parce qu'ils sont considérés comme des invariants qui relèvent d'autres domaines. Mais « **La frontière** entre sens (linguistique) et référence (extra-linguistique) n'est évidemment pas toujours aussi facile à tracer [...] » (Fuchs, 1994 p. 56) Catherine Fuchs se démarque d'une conception de la reformulation dans le cadre de l'univocité, la constance référentielle et de la variation sémantique dite "négligeable". Sa démarche remet la question de l'énonciation au centre de toute activité de reformulation.

Une conception de la reformulation comme relation d'**équivalence** (C. Fuchs lui préfère **parenté**) entre phrases ne peut être que lacunaire car elle isole l'acte de reformuler des conditions de l'énonciation qui ont présidé à sa production. Jean-Paul Bernié résume ainsi ce problème : « L'exigence de reformulation intégrale par le "résuméur" ne pourrait avoir de sens que dans la conception suivante : *le résumé doit être un texte, au sens plein de totalité sémantique autonome, et l'activité résumante considérée comme une activité "comme les autres" de production d'écrits*, soumise aux mêmes paramètres, et répondant simplement à une finalité spécifique. La persistance d'une conception contraire se lit à la fois dans tout ce qui hypostasie la *reformulation*, transformée en exigence obsessionnelle, la plus artificiellement scolaire (la production des énoncés auto-résumant du texte exclue, etc.), et dans la déploration répétitive des rapports de jurys, victimes des cadres institutionnels qu'ils entretiennent. » (Bernié, 1993 p. 11)

2 La reformulation comme procédé explicatif

Victor Allouche parlerait d’“explicitation” : « L’activité explicative est donc également une *activité conceptuelle* par rapport à l’explicité qui peut inclure une *activité* de type *paraphrastique*. Cette dernière se manifeste par des définitions, des « autrement dits », ou les constituants d’une idée, entraînant une relation d’identité entre l’explicitation et l’explicité. » (Allouche, 2012 p. 36) Dans la perspective de notre travail, une telle conception requiert un intérêt que l’on pourrait qualifier d’ *a priori* dans la perspective du résumé, c’est-à-dire que le sujet résumeur peut s’aider, après lecture du texte, des reformulations qui y sont contenues à titre de « procédés explicatifs » pour user d’un terme auquel recourt l’enseignant en situation de classe. En telle situation, le sujet résumeur se doit d’éliminer les reformulations car souvent elles sont des pendants à l’explicité (*cf. supra* citation de Victor Allouche). Dans cette perspective, la reformulation procède de l’effort du locuteur pour se faire entendre, en ce sens, elle entretient une relation étroite avec les autres activités représentatives.

Ailleurs, Danièle Coltier la rapproche de l’exemplification. Pour tirer au clair les points de ressemblance et de dissemblance entre *explicitation*, entendue comme *reformulation* et *exemplification*, nous avons préféré reproduire quelques pans du travail de Danièle Coltier qui, avec des exemples, donne les lieux de recoupements et de divergences entre les deux notions. Signalons d’abord que l’auteure distingue l’exemple *argumentatif* et l’exemple *explicatif* puis après avoir établi un rapprochement entre l’acte d’*exemplification* et toute une série d’autres actes relevant de l’amplification tels que la description – disons les unités relevant de l’activité *représentative* (exemplification, description, quantification, et même la citation dans certains cas, en somme les unités dites *neutres* (persuader ou élucider) – elle signale que l’*exemplification* n’est qu’une forme particulière de la *paraphrase* : « Cette façon de considérer que l’exemplification est une des formes de l’activité de paraphrase, laisse supposer que la relation d’identité établie entre l’exemplifié et l’exemplifiant est construite par décision du sujet, comme c’est le cas de toute reformulation paraphrastique en général. » (Coltier, 1988 p. 26) En s’appuyant sur des exemples, dont nous reprenons certains ci-dessous, elle démontre les raisons de ce rapprochement :

9- Il a lu un best-seller, c’est-à-dire un roman.

10- *Il a lu un best-seller, par exemple un roman.

II- Il a lu un best-seller chaque mois, un roman par exemple.

L'on voit bien que l'inacceptabilité de (10) tient au fait que le déterminant "un" laisse entendre qu'il a lu un seul roman, ce que contredit "par exemple", c'est-à-dire un livre parmi d'autres. L'auteure conclut : « Alors que la paraphrase "canonique" spécifie la signification qu'il convient d'attribuer au segment X dans le discours (dans notre exemple 9, il est précisé que par best-seller il faut entendre "roman"), alors qu'elle institue une sorte de synonymie valable dans l'espace du discours, la "paraphrase-exemple" construit la signification du nom d'une classe, en en spécifiant les composants. Tout énoncé présenté comme un énoncé-exemple, donne à lire que le fragment paraphrasé est le nom générique d'un ensemble, d'une classe. » (Coltier, 1988 p. 26)

3 La reformulation comme activité cognitivo-langagière

Dans le domaine des recherches sur la reformulation, le constat de Catherine Fuchs semble recueillir le consentement de tous les linguistes. Elle part de l'idée originale, esquissée déjà dans la première mouture de son ouvrage *La paraphrase* (Cf. Fuchs, 1982), puis largement discutée et étayée dans un ouvrage ultérieur (Fuchs, 1994), stipulant que le paramètre linguistique, retenu traditionnellement, ne peut suffire, à lui seul, à fonder la paraphrase. De même, le paramètre énonciatif ne peut à lui seul prétendre à fonder la relation de paraphrase. Cette dernière est à envisager aux confins des deux dimensions. Nombre de chercheurs ont ultérieurement corroboré cette conclusion, y compris avec des investigations adoptant d'autres soubassements théoriques, à l'image de ce que constate Maria Luisa Donaire, dans une perspective polyphonique, quant à la polysémie des marqueurs, phénomène d'ailleurs largement discuté par Fuchs : « En effet, il y a dans la langue des unités qui ne sont que connecteurs ou que marqueurs du discours, mais la situation la plus fréquente est celle d'unités qui assument des fonctions diverses. » (Donaire, 2013 p. 3). Ou encore Michel Charolles (Charolles, *et al.*, 1992), dans une perspective syntaxique, voire Jean Dubois dans ses travaux ultérieurs (Dubois, *et al.*, 2007 p. 175).

4 La reformulation comme travail de transformation

Une autre acception de la reformulation est celle ayant trait à l'activité résumante, en ce sens-là, elle en est le pendant de la réduction, nous dirions qu'elle est *a posteriori*, car le traitement des opérations qui la sous-tendent sont à chercher dans le texte cible, ici le résumé, et non dans le texte source. Disons simplement que la reformulation, dans ce cas, est l'œuvre

du sujet résumeur et non de l'auteur du texte source car en principe, la reformulation est toujours transformation dans les deux cas tel que l'énonce l'éditorial du numéro 62 de *Recherches* consacré à cette dernière : « La reformulation n'est pas une redite : elle engage une transformation. » (Beauvois, *et al.*, 2015 p. 5)

4.1 Reformulation, transformation, traduction ou appropriation ?

Il est une consigne officielle que tout apprenant doit appliquer en résumant : réduire et paraphraser le texte-source. Ces deux volets sont importants dans le résumé scolaire, l'on peut même dire que toute la difficulté de l'exercice tient à ces deux termes à tension souvent contradictoire. Bernard Veck dans sa recherche sur le résumé en classe de première en France utilise le terme "traduction" pour caractériser les reformulations auxquelles ont recouru les élèves. Après étude minutieuse et analyse des transformations auxquelles ont recouru les apprenants sujets de l'expérience, l'auteur en est venu à dresser trois règles qui concourent à la paraphrase à savoir celle de l'économie, de la fidélité et une troisième règle qu'il a dénommée, à juste titre, "appropriation" : « Règle d'appropriation : de cette règle relèvent les nombreuses utilisations de la synonymie, souvent peu économiques (peut-on sans changer le sens substituer un mot à un autre ?), et dont la fidélité est sujette à caution mais qui témoignent de l'effort de l'élève pour « exprimer dans son propre langage » le texte à résumer, pour le faire sien. » (Veck, 1991 p. 96) Le recours à ce terme, voire à celui de "traduction", est révélateur du souci d'éviter le terme "reformulation" qui reste, à notre sens, trop chargé de toute la théorie générativiste avec tous ses réductionnismes : univocité, variation sémantiques négligeables, évacuation de la dimension énonciative etc. Chez Marie-Jeanne Borel (Borel, 1981), l'explicitation s'entend également comme reformulation. Aussi, à certains endroits de cette thèse, et pour éviter le sémantisme qu'induit le terme reformulation pris dans le sens de procédé explicatif, notamment dans les textes de vulgarisation scientifique, nous lui préférons le terme transformation qui prend plus compte de la créativité du sujet résumeur.

4.2 La transformation comme lieu de la créativité

Dans une dynamique de production, la reformulation peut être approchée comme un travail de transformation et de créativité. Ailleurs, nous pensons que ce n'est pas un hasard si le psychologue américain Joy Pol Guilford, qui avait axé ses recherches dans le domaine mental aux deux composantes que sont l'*intelligence* et la *créativité*, ait abouti à la construction du **modèle tridimensionnel de l'intelligence** (cube de l'intellect) dans lequel il

explique que tout comportement mental est une *opération* qui agit sur un *contenu* en vue d'aboutir à un *produit*. Or Gilbert et Viviane de Landsheere, en étudiant l'ouvrage de Guilford, *The nature of human intelligence*, en ont conclu : « Il remarque, en particulier, que l'école limite trop son action à la cognition et à la mémorisation d'unités sémantiques. Il importerait de s'attacher plus à l'exercice d'autres produits : classes, relations, systèmes, transformations et implications. » (De Landsheere, *et al.*, 1984 p. 97) Il s'ensuit que pour Guilford « l'aptitude à transformer les choses » est l'un des critères caractérisant la créativité. Or Chomsky considère le langage comme le haut lieu qui permet à l'homme de dévoiler cette dernière : « Ce qu'il y a de plus saisissant chez les hommes, c'est leur capacité créatrice, et nulle part elle ne se présente sous une forme plus évidente que dans l'utilisation du langage. » (Noam Chomsky cité par Bastuji, 1975 p. 9) Il s'ensuit que le travail de transformation engage une créativité : « Autrement dire, c'est dire autre chose : et c'est dans cet autre chose que se jouent parfois les inventions, même les plus ténues. » (Beauvois, *et al.*, 2015 p. 7)

4.3 Modèle de l'expression des connaissances/Modèle de transformation des connaissances

Investiguer la reformulation s'avère une entreprise laborieuse, en effet, elle pose beaucoup de difficultés. D'abord, sa description, les approches existantes sont notamment de tendance générativiste et fondées sur une linguistique de la phrase avec l'univocité du sens, l'équivalence sémantique, la constance des valeurs référentielles, et la négligence des variations sémantiques, or quand on passe au niveau de l'énoncé, le problème est tout autre. Il en ressort que la difficulté reste entière, il en est de même pour le problème de quantification, de l'aveu même d'Henri Portine : « il est en effet très difficile de tenter d'évaluer le rapport entre la reformulation et le texte initial en cherchant à quantifier les données. » (Portine, 1998 p. 359) . C'est surtout dans le dessein de parer à tous ces écueils que nous avons recouru au modèle de Carl Bereiter et Marlene Scardamalia en essayant de l'appliquer à la production résumante. C'est dans cette optique que nous tenterons de récupérer quelques notions des deux modes de description, ci-dessous exposés, des deux chercheurs.

Signalons de prime abord qu'une telle entreprise n'a pas manqué de nous poser un certain nombre de difficultés. Tout d'abord, leur modèle s'est intéressé à la production écrite comme tâche générale, c'est-à-dire lorsqu'on demande à un scripteur donné de produire un texte sur une thématique quelconque, alors que pour nous il s'agit de réécrire un texte source en vue d'en produire un autre plus court et fidèle sémantiquement. Nous avons surmonté ce

premier écueil en supposant que dans les deux cas il y a production, si l'on rejoint Antoine Culioli pour qui toute énonciation est d'abord co-énonciation (Culioli, 1990) ; il est alors acquis que tout scripteur, qu'il soit en production sur une thématique libre ou en production résumante, ne peut produire de la signification qu'en se référant aux images sociales qu'il se donne de lui et de ses allocutaires qu'ils soient réels ou virtuels. Ensuite, le modèle des deux chercheurs aborde la question des transformations sur un niveau différent de celui de la production résumante. Les transformations dont parlent Bereiter et Scardamalia se situent aussi bien au niveau des schèmes mentaux des scripteurs qu'au niveau de la trace écrite, or dans notre cas précis, la transformation est à observer au niveau du texte cible *par rapport* au texte source. À ce niveau, nous supposons que recourir au modèle en question est plutôt un atout, du moment que cet écart traduisant la transformation entre les deux textes est beaucoup plus visible et vérifiable – pourvu qu'on se donne les moyens adéquats pour l'appréhender – que dans le cas de productions libres tel que l'avaient appliqué les deux chercheurs, car ce qui n'a pas été consigné sur le papier est, par définition, perdu.

Dans ce qui suit, nous donnerons une brève définition des deux *modèles* de Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, appelés aussi *stratégies*, mis en œuvre par les sujets aussi bien en rédaction qu'en compréhension. Même s'il est admis que le volet "production" avait accaparé plus l'attention des deux chercheurs, il n'en demeure pas moins vrai que les deux modèles sont transposables à la lecture de l'aveu même des deux auteurs : « une stratégie similaire [...] pourrait être identifiée en lecture. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 215)

Carl Bereiter et Marlene Scardamalia expliquent leur conception des deux modèles de production de l'écrit en s'aidant de la question du traitement de la coordination des idées. On peut concevoir la production de l'écrit comme processus de traitement s'échelonnant sur quatre Niveaux de traitement des tâches (*Levels of tasks processing*). Le Niveau-1 correspond à la présentation d'une position sans argumentation. Ainsi, un scripteur s'est contenté de faire comme production l'unique énoncé : « *Oui, je pense qu'on devrait nous laisser choisir les matières à apprendre à l'école.* » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 169) Le niveau-2 implique donc l'argumentation : « *Je ne crois pas que l'on devrait permettre aux élèves de choisir leurs matières parce qu'ils pourraient choisir des thèmes inintéressants.* » Quant au niveau-3, l'écrit commence à se voir dans une perspective de stratégie de résolution de problèmes, c'est à ce niveau-là qu'on commence à quitter le *modèle d'expression des connaissances* pour aller vers le *modèle des connaissances transformées*. Ce niveau se voit émerger les oppositions éventuelles à sa propre thèse donc à sa propre argumentation. Or « le niveau-3 de

coordination n'a qu'un certain potentiel de transformer les connaissances du scripteur. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 175) C'est à ce stade qu'entre le Niveau-4. Pour les deux chercheurs, dans la perspective du traitement de la coordination idéationnelle en situation de production de l'écrit, il y a modèle de transformation des connaissances quand : « le scripteur peut maintenir le traitement, en simultané, de quatre idées, il serait alors en mesure de traiter la dialectique de la thèse, antithèse, synthèse, nouvelle antithèse etc. Il prend en charge alors simultanément la thèse, l'antithèse ainsi que les arguments respectifs jusqu'au point où une nécessité de synthèse se fait sentir, de même il met en jeu le Niveau-4 de traitement pour générer enfin une autre synthèse. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 174) En un mot, ce modèle correspond à un travail récursif de détection, formulation et résolution de problèmes, stratégie de formulation d'objectifs, sous-objectifs et recherches de critères par opposition au modèle d'expression des connaissances qui, lui, reste un modèle linéaire axé sur le « quoi dire de plus », la génération de contenus par le truchement de topiques et de structures. Cela dit, il ne faut pas concevoir les deux modèles comme diamétralement opposé, souvent, le modèle de l'expression est englobé dans le modèle de la transformation tel que le schématise les deux auteurs (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 12) :

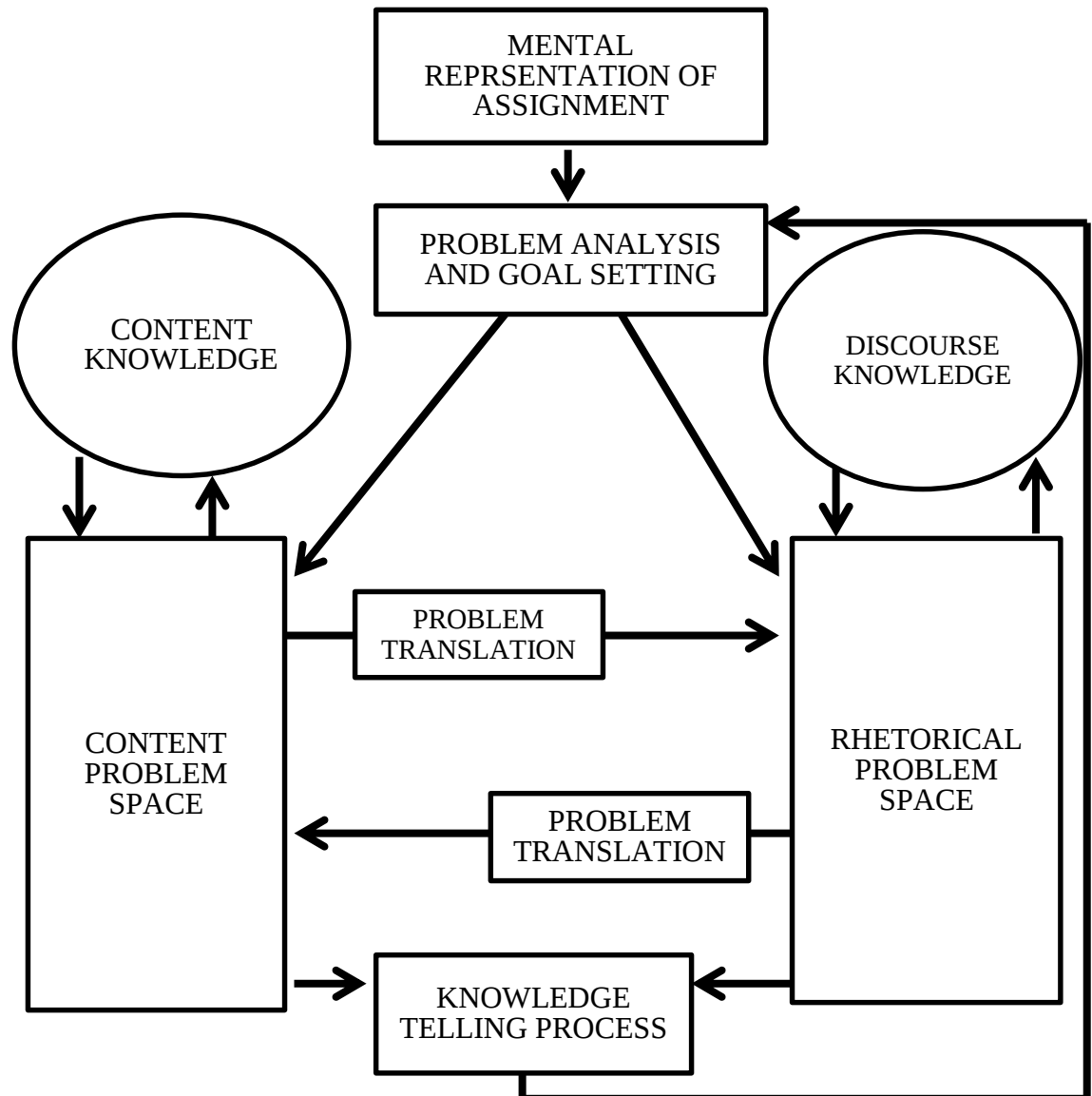


Figure 5 La structure du Modèle de Transformation des Connaissances

4.3.1 Le modèle de Bereiter & Scardamalia à l'épreuve du résumé

Nous nous devons d'apporter ici quelques précisions quant aux points de recoupement du modèle avec les transformations mises en branle dans les résumés.

4.3.1.1 Ressemblance

Remarquons d'abord qu'il est indéniable que le modèle présenté par les deux chercheurs se présente comme une tentative de saisir l'interaction dans laquelle entre le scripteur qui aurait acquis le modèle de transformation des connaissances. Le scripteur, en y recourant, développe alors ses propres connaissances car en un sens, il discute ses acquis antérieurs et les

soumet à la dialectique. Pour notre cas, nous concevons également le sujet résumeur comme (ré)-interprétant du texte de départ à travers l'approche des niveaux lexical, syntaxique, textuel et discursif, ce sont les lieux de signifiante qui sont réinterrogés, du coup, sa compréhension même du texte. Ensuite, remarquons que le lien que les deux chercheurs établissent entre la *dialectique* et sa relation avec le modèle de *transformation* traduit pertinemment les difficultés que nous avons relevées sur nos sujets résumeurs. Ainsi, on a pu observer que lors de l'approche des textes à polyphonie saillante (Cf. Textes de Gandhi et de Secondi), les écueils des résumeurs sont aisément imputables à la gestion de cette dimension. Enfin, Carl Bereiter et Margaret Yau ont mis au point une recherche mettant en application les deux modèles pour des scripteurs apprenants en langue étrangère, des sinophones en l'occurrence. En comparaison avec des locuteurs natifs (anglophones), ils avaient constaté que les scripteurs chinois avaient des difficultés à mobiliser le modèle de transformation, seul la moitié des sujets concernés avaient pu atteindre le Niveau-3, contrairement aux locuteurs natifs canadiens (Cf. Bereiter, *et al.*, 2009 pp. 173-174)

Suivant cette conception du texte comme à la fois lieu de production et medium où l'on apprend de ses propres élaborations mentales, lieu où l'on se recherche, on réorganise ses propres connaissances, le modèle de transformation des connaissances est d'abord une intégration des alternatives, des oppositions éventuelles à ce que l'on avance comme assertions etc. À ce niveau-là, la difficulté du plaquage *verbatim* que présentent nos sujets résumeurs peut être conçue comme un problème de non discussion des lieux de signifiante du texte source. En un mot, les sujets résumeurs novices se contentent d'interpréter le texte en affleurant les indices de bas niveau, sans interpréter au second degré. Cette façon de faire tombe sous le modèle d'expression des connaissances, modèle que les deux auteurs rapprochent de *la libre association* pratiquée en psychanalyse.

4.3.1.2 Dissemblance

En dépit du recours aux modèles de Bereiter et Scardamalia pour expliquer certains des comportements de nos sujets résumeurs, il faut avouer que nous n'empruntons leurs modèles qu'avec certaines restrictions. D'abord, pour eux les deux modèles sont éminemment mentaux (Cf. Bereiter, *et al.*, 2009 p. 13) et touchent aux processus qui génèrent les textes ou aident à les comprendre. Ensuite, pour eux, le modèle de transformation des connaissances, au sens large, touche également les connaissances propres des sujets scripteurs qui sont soumises à la dialectique en tenant compte de l'Autre. En ce sens-là, nous ne nierons pas la similitude avec

nos sujets résumeurs engagés en opérations d'interprétation des textes ainsi que de leurs restitution sous forme de résumés, ce qui implique inéluctablement la confortation des connaissances des textes avec les leurs propres, cependant, tout au long de notre analyse, nous nous limiterons au niveau rhétorique, le « comment dire », sans aller au-delà vers l'interrogation des processus mentaux qui, eux, impliquent une étude de type analyse de protocoles verbaux.

Tout au long de ce chapitre, nous avons abordé la reformulation dans ses deux acceptions : comme procédé explicatif et comme effort de transformation et de créativité. Nous croyons qu'en situation de classe l'élucidation de la première aiderait à mieux comprendre et éclairer la seconde. Ensuite, nous avons brièvement exposé la conception de la reformulation chez Catherine Fuchs qui, nous semble-t-il, opère judicieusement un infléchissement dans la perspective d'investigation : on ne peut se cantonner dans une approche purement linguistique car la reformulation n'est pas inscrite dans la langue ; il ne s'agit pas non plus de l'aborder sur le plan pragmatique : on sera face à la variabilité infinie des faits de discours. Il s'agit de l'approcher en tant qu'activité cognitivo-langagière dans le cadre du discours et de l'énonciation. Quant à la pertinence de l'approche de Bereiter et Scardamalia, elle tient, nous semble-t-il, à plus d'un égard. D'abord, leur recours au terme de *transformation* rend bien compte de la dimension créative et du processus dynamique de tout travail de production d'un scripteur expert. Ensuite, les deux chercheurs conçoivent la reformulation comme objet de création et de transformation dans lequel le sens s'élabore en aller et retour. Enfin, leur approche permet d'ouvrir le champ d'appréhension des phénomènes des transformations qui touchent, traditionnellement, la phrase, le discours et la production du texte, pour embrasser dans une optique plus large les processus mentaux qui sous-tendent l'activité. L'investigation des différentes facettes sous lesquelles la reformulation se présente jumelée à l'étude des conditions dans lesquelles se font les transformations chez notre public recouvre un certain intérêt et ce, dans la perspective de les aider à mieux reformuler en situation de résumé. Regardons maintenant du côté des textes.

Chapitre cinq : Discussion des textes objets de résumé

Les réflexions qui suivent ne constituent nullement une tentative de systématisation exhaustive de difficultés que peut rencontrer tout sujet résumeur. Elles illustrent simplement quelques défis auxquels ce dernier fait face. En ce sens, elles sont fortement contextualisées et tiennent notamment leur existence aux circonstances qui les avaient produites, c'est-à-dire les textes objets de résumés. Ces discussions sont donc un travail liminaire à l'approche de notre corpus. À leur façon, elles éclairent et révèlent sous un autre jour les subtilités discursives et les lieux de signifiante des textes objets d'analyse, elles tentent de même de comprendre et d'expliquer le comportement des apprenants face aux textes, en activité de résumé, et ce, avant de passer à l'analyse statistique à proprement parler. Nous tenterons donc tout au long de ce chapitre d'exposer quelques remarques quant à la congruence entre les textes sources et les résumés, toujours dans la perspective praxéologique. Prendre un tel parti pris méthodologique nous semble primordial car l'analyse de notre corpus (Cf. partie pratique de cette même thèse) en découle largement. Au fait, nous préférons discuter, quitte à ce qu'on s'attarde longuement sur certains points qui nous ont interpellé lors du dépouillement de notre corpus, qu'à procéder à un plaquage systématique de catégories structurées rigides, élaborées préalablement à toute analyse de ce dernier. De par cette démarche, nous rejoignons parfaitement Jean-Paul Bernié : « Lui [le résumé] supposer un statut théorique serait imaginer une construction partant du niveau didactique des problèmes pour “remonter”, en somme, à la théorie : or, c'est la circulation inverse qui domine, presque exclusivement. » (Bernié, 1993 pp. 6-7)

Les réflexions qui suivent ont été, d'abord, nourries de l'approche pragmatico-sémantique et les outils d'analyses adéquats exposés notamment par Victor Allouche. Ce dernier s'inspire largement des travaux de l'analyse de discours et de la pragmatique, de la sémiotique et de la philosophie du langage. C'est une approche qui tente de prendre en charge à la fois la polyphonie, la relation interlocutive dans un cadre rassembleur qui est la structuration des discours, elle est donc de tendance structuraliste. Victor Allouche s'est surtout attelé à étudier les discours conventionnels, un corpus d'articles critiques, de textes traitant de thématiques diverses, « d'un type subtilement *expositif*, *explicatif* et *argumentatif* » (Charolles, 1991 p. 9) disons des « pages de variétés », expression de G. Grass, reprise par Charolles. Or, c'est dans ces genres discursifs que sont généralement rangés, dans toute leur hétérogénéité, les textes proposés pour l'activité de résumé depuis le

secondaire au concours d'accès aux grandes écoles. Nous avons, ensuite, recouru au modèle polyphonique d'Anscombe pour approcher les textes en question. Ce dernier stipule en gros que le discours met en scène des voix. Ces dernières sont à élucider en termes de rôles discursifs à interpréter en *pdv*, ce qui implique d'aller en structure profonde, là où il est question des acteurs linguistiques mis en scène par l'énoncé et le locuteur *L*, c'est-à-dire des énonciateurs responsables des *pdv*. Certains outils proviennent, également, du modèle syntaxique élaboré par Charolles pour des fins d'activité résumante. Les notions intéressantes que ce dernier développe sur les *chaînes*, les *introduceurs de portées*, la *thématisation*, les *séquences*, la *structure périodique*, les *relations inter-énonciatives* etc. nous semblent toujours de mise. Nonobstant un certain reproche qui a été fait à ce modèle pour cause d'une complexification de ses éléments, ce qui le laisse hors portée d'un apprenant novice, ce qui est en partie vrai, nous jugeons utile de recourir à certains de ses outils qui restent toujours, à notre sens, opératoires dans la perspective de l'approche de l'activité résumante. Enfin, certains outils sont empruntés à Van Dijk avec son modèle sémantique proposé pour la réduction de l'information sémantique. Dans ce qui suit, les outils auxquels nous avons recouru pour la description de certains comportements discursifs de nos sujets résumeurs sont exposés dans les précédents chapitres. Ceci dit, nous ne nous sommes pas empêché de recourir, si besoin est, à d'autres auteurs, pour affiner nos réflexions.

Cela étant dit, nous préférons regrouper sous formes de problématiques les quelques jalons qui ont présidé à toutes ces réflexions, des jalons qui sont autant de détours qui nous ont accroché tout au long de nos lectures des résumés. *A posteriori*, l'on peut les considérer comme des balises de cette discussion, nous avons donc, pour en simplifier la lecture, préféré ramasser ces interrogations saillantes en les regroupant sous les axes ci-dessous.

1 Les problématiques soulevées par les textes et les résumés

1.1 La dimension énonciative dans les résumés

Si l'on essaie d'aborder les problématiques de l'activité résumante sous l'angle des difficultés *effectivement* rencontrées par les sujets résumeurs, l'énonciation en est certainement une. En effet, l'observation des textes et leur comparaison avec les productions résumantes laissent à penser que la dimension énonciative est souvent à l'origine de la déroute de nombre d'apprenants. Ce volet n'a cessé de nous interpeller c'est pourquoi il nous semble légitime de tenter d'éclairer en quoi l'aspect énonciatif pose des difficultés aux apprenants,

disons aux sujets résumeurs. Nous entendons par énonciation toutes les interrogations : « qui parle dans le texte ? » ; « est-ce l'auteur ou quelqu'un d'autre ? » et « le locuteur, assume-t-il ce qu'il avance ou au contraire, il l'adosse à quelqu'un d'autre ? » ; « quel en est la visée ? » ; « quel point de vue adopte-t-il ? » ; « contre qui ? » ; en somme, quelle est la configuration dialogique du texte ? L'élucidation de ces questions est primordiale car la plupart des textes d'idées cristallise cette tension herméneutique à déceler dans l'apparente discontinuité du texte. Ce qui explique l'ancrage explicite des programmes de FLE du secondaire en Algérie dans la linguistique de l'énonciation (Programmes, 2005 pp. 7-8)

Il nous semble donc que dans la perspective du résumé, le problème du fil énonciatif s'ajoute aux autres difficultés que rencontrent déjà les apprenants. Nos conclusions sont d'ailleurs corroborées par l'approche systémique de Jean-Paul Bernié : « Les impératifs du résumé (lecture-écriture avec reformulation mais respect du système d'énonciation) amplifient les problèmes posés par la production de textes argumentatifs dans des situations sans enjeu communicatif direct. Sur le plan de la compréhension, une forte proportion d'élèves se révèle incapable de lier une perception vague de l'orientation argumentative de l'ensemble ET le jeu des éléments qui construisent cette orientation. Erreurs d'optique jugées grossières en Seconde, où le fil énonciatif d'un bref texte organisé par récurrence de systèmes concessifs clairement marqués et symétriques est totalement dénaturé. » (Bernié, 1993 p. 13) Cette difficulté se pose notamment dans des textes où l'auteur recourt à force citations pour étayer ou illustrer son propos (Cf. Annexes, Texte de Secondi). Ce sont surtout les différentes facettes de l'énonciation qui brouillent les sujets résumeurs : modalisation, adhésion/distance du sujet vis-à-vis des assertions, opacité/transparence, tension, simulation etc.

1.2 Résumer implique une tension herméneutique

Nous posons ici la question de la problématique herméneutique dans le résumé car il nous semble que c'est un volet peu exploré nonobstant son importance cruciale dans l'activité résumante. Nous ne prétendons pas l'investiguer ici dans toute l'ampleur de sa portée. Une telle tâche déborderait de toutes parts le cadre de cette recherche. Nous tenterons seulement de voir quel parti tirer de l'exploration du volet interprétatif en situation de résumé et ce, sans perdre de vue la perspective de notre travail, c'est-à-dire comment résumer en situation de classe, comment apporter des réponses pratiques à des questions d'ordre pédagogique, donc praxéologiques, loin des abstractions linguistiques, qui, à notre sens, peuvent certainement nous éclairer, mais poussées à outrance et ostracisées dans des cadres purement théoriques

réflexifs ne nous seraient pas d'un grand secours en situation de classe, Victor Allouche disait bien : « la réflexion pédagogique est toujours déterminée par sa rentabilité explicative et par la possibilité de mettre en action des schémas favorisant la production. » (Allouche, 2012 p. 158) Nous entendons par la dimension interprétative que toute approche du discours démonstratif suppose la prise en considération de trois dimensions discursives que sont la dimension **pragmatique** (les actes), **sémantique** (le contenu) et **relationnelle** (liens entre les actes ainsi qu'entre les contenus).

Pour mieux illustrer l'importance des aspects interprétatifs dans tout travail de résumé, l'on peut citer la distinction à faire entre les actes de développement pris comme *explications* et les actes de développement pris comme *justifications*. Si le balisage théorique nous offre les catégories de l'*objectif* et du *subjectif* – c'est-à-dire le paramètre tenant à la modalisation qui se traduit en termes de distanciation du sujet vs implication du sujet – pour discriminer chacune de ces deux notions, il faut, cependant, bien avouer que dans le résumé en situation, le travail d'interprétation peut achopper sur plusieurs éléments du réseau paramétrique, ce que l'on croyait être un outil fiable de discrimination (à prendre comme distinction *claire* opérée entre deux objets de pensée) devient simplement une distinction fonction du travail de l'interprétation : « Ce qui est explication pour l'un peut devenir justification pour un autre. Dans une culture donnée, d'autres paramètres peuvent jouer un rôle non-négligeable dans le repérage de cette distanciation-implication, à savoir l'identité de l'auteur (politique, religieuse, etc.), la profession, la relation au domaine dans lequel on intervient, l'enjeu du discours (prise de position motivée par un intérêt ou non motivée), les valeurs, le genre de discours (commentaire, compte rendu, éditorial, ...) etc. » (Allouche, 2012 p. 120) l'on voit donc l'imbrication de paramètres entrant dans l'aspect interprétatif, cet élément est donc crucial dans l'activité résumante, l'on pourrait même dire que tout travail de repérage d'aspects sémantiques du texte source à intégrer dans le résumé est, en fin de compte, fonction du travail d'interprétation.

1.3 Le cas de l'implicite

Ce volet touche au non-dit des textes : présupposé ou implicite. Victor Allouche, à la différence de Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite* 1986) qui rattache l'implicite au dire, le rattache plutôt, après, Charaudeau (Charaudeau, 1983) aux circonstances de discours. Allouche définit l'implicite comme le renvoi « non seulement à toutes les connaissances situationnelles, culturelles, ... mais également à toutes les pratiques socio-

discursives qui régissent la production des discours dans une société donnée (organisation du discours, genre de discours, importance des séquences...) (Allouche, 2012 p. 198) Souvent, il faut mettre au jour les rapports implicites entre l'acte de base et le développement pour reconstituer les rapports sémantiques qui les relient. Ce travail est déjà difficile dans les cas où les relations sont explicitement énoncées par le locuteur, il va donc sans dire que la difficulté n'en sera qu'accrue avec l'implicite, à prendre comme connaissances préalables, conventions, préjugés etc. Au fait, la question de l'implicite fut soulevée dès le début des recherches théoriques sur le résumé, Liliane Sprenger-Charolles l'avait déjà interrogée à plusieurs niveaux : « le D. A. [discours argumentatif] est souvent elliptique : les catégories structurelles que l'on vient de définir ne sont pas forcément toutes explicitement présentes dans le texte. Souvent, la thèse antérieure n'est pas exprimée, mais il se peut aussi que l'orateur laisse sous-entendues des prémisses que tout le monde connaît ou qu'il n'énonce pas les conclusions de son argumentation, l'implicite jouant dans ce cas un rôle d'argument. » (Sprenger-Charolles, 1980 p. 77) Plus loin, elle souligne : « Si nous prenons par exemple le cas d'un D. A. dans lequel la conclusion est omise, cette conclusion s'imposant d'elle-même à l'argumenté en raison du poids et de la convergence des arguments, étant donné que ces arguments ne pourront pas tous être repris dans le résumé du texte, l'argumentation, au niveau macro-structurel, perdra de sa force et la thèse soutenue ne s'imposera plus d'elle-même avec autant d'évidence : il sera peut-être nécessaire de l'explicitier. » (Sprenger-Charolles, 1980 p. 79)

Quant à nous, face donc à la proposition calfeutrée de Liliane Sprenger-Charolles, et de par le fait qu'en résumant l'on est amené à réduire et à *reformuler* le propos de l'autre, nous croyons que nous sommes peu ou prou obligé d'*interpréter*, donc d'*explicitier*. Notre position est corroborée par les recherches ultérieures sur cette question, ainsi, nous marquons notre totale adhésion à ce qu'affirme Victor Allouche à ce propos : « il faut bien dire que l'acte de résumé ou d'analyse nous conduit lui-même à expliciter des implicites interprétées, à mettre en relief des conclusions latentes, à dégager des présupposés, à mettre l'accent sur des sous-entendus, la logique de la contraction n'étant pas celle du texte produit dans des conditions d'énonciation différentes. » (Allouche, 2012 p. 196) En raison de cette congruence constatée entre l'acte de résumer et celui de l'interprétation des non-dits du texte, l'on peut dire que la non élucidation de cet implicite constitue un obstacle. Ainsi, il nous a été donné de constater que les résumés produits par nos sujets présentent cette difficulté d'élucidation du lien sémantique entre la base discursive et le développement. Quand la construction de ce lien

sémantique nécessite le recours aux savoirs des apprenants de par le fait que la relation s'effectue avec un élément non-dit, l'obstacle s'en trouve aggravé. À ce propos, Victor Allouche rappelle la distinction entre ces non-dits que sont le *présupposé* et l'*implicite* : « il faut distinguer le posé, les présupposés et les implicites (Ducrot 1972, Jaubert 1990). Les présupposés (comprenant les présupposés d'existence), sont déductibles du posé (ce qui est dit, explicite). Si je dis, par exemple, « le chat était sur le canapé. » cela revient à dire que le chat n'est plus sur le canapé au moment où je parle et que « le chat » et « le canapé » existent bien. Les implicites du discours renvoient, quant à eux, aux paramètres le surdéterminant à partir d'une situation de production/interprétation : connaissances, préjugés, conventions, identités, lieu, moment... » (Allouche, 2012 pp. 178-179)

Ailleurs, l'on peut rapprocher ce travail du type d'inférences dont parle Ryszard Zuber, à savoir l'*implication* et le *raisonnement non-monotone*. Pour l'auteur, l'implication est un type d'inférences non-logiques. Il s'est intéressé à ce phénomène mis en œuvre dans les résumés, procédé qu'il trouve très efficace pour la compactification paraphrastique. « Le raisonnement non-monotone est une façon logiquement non-valide de tirer des conclusions d'un ensemble de prémisses. Il est dit non-monotone car la fonction de conséquence qui opère sur l'ensemble de prémisses (et sur l'ensemble de règles de déduction éventuellement) n'est pas une fonction monotone relativement à l'inclusion ensembliste. Dit de façon moins précise, dans un raisonnement non-monotone, certaines conclusions doivent être supprimées après l'addition de nouvelles prémisses, si l'on veut garder la non-contradiction du système déductif sous-jacent. » (Zuber, 1992 p. 50) L'auteur en est arrivé à la conclusion que le résumé ne peut pas être approché seulement par les catégories logicistes : « le caractère essentiellement extensionnel de la logique ne me semble pas entièrement compatible avec le caractère fortement intentionnel des opérateurs qui sont impliqués dans les modélisations du raisonnement non-monotone. » (Zuber, 1992 p. 57)

1.4 Le cas du présupposé

Si l'implicite pose des difficultés de par la nécessité du recours au contexte extralinguistique, il est notoire de relever que les étudiants semblent présenter des difficultés y compris dans des cas de présupposé, c'est-à-dire où le cotexte livre la clé d'interprétation à travers un élément linguistique. D'ailleurs, Ducrot fait remarquer que les présupposés sont *indéniables*, contrairement aux sous-entendus. Ceci transparaît dans le texte de François de Closets où la question du présupposé, doublée de la difficulté de la saisie de la stratégie

discursive mise en oeuvre par l'auteur, disons des instructions induites par les marqueurs discursifs, brouillent le travail d'interprétation des étudiants.

Ainsi, quand François de Closets énonce : « Tous les peuples ont une langue ; les Français, comme les Chinois, en ont deux : une langue orale et une écrite. Quand l'écriture est alphabétique et non pas idéographique, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. **Pourtant**, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue. » le sujet résumeur s'aidant des présupposés aura compris que le marqueur "pourtant" guide l'interprétation vers une conclusion, ou plutôt une série de conclusions : « les langues alphabétiques impliquent une convergence oral/graphie », « le français est une langue alphabétique », « le français ne présente pas cette convergence ». C'est seulement au prix de ce travail interprétatif des présupposés qu'on pourra procéder à la réduction. Or dans les copies des étudiants, on n'a trouvé nulle trace de ce présupposé qui est pourtant nécessaire car tout le travail de réduction qui interviendra ultérieurement en dépend. Pour rendre compte de ce décalage, qui est une résultante de l'interprétation induite par l'opération instruite par le marqueur "pourtant", les étudiants se contentent de reprendre verbatim le terme "bilinguisme" sans lui restituer l'hétérogénéité sémantique, la distorsion dans laquelle l'auteur l'utilise, le résultat ne peut donc être qu'aberrant, E1 : « Un bilinguisme nous explique que l'orthographe française fut conçue au XV^e siècle... » ; la confusion est encore patente chez le reste des étudiants, E17 : « ...chez les Français on apprend une autre langue et faire la traduction de la première vers la deuxième et faire aussi de la dictée. *Ce bilinguisme* s'introduit par la difficulté du langage. » ; E19 commence sa production ainsi, en guise de premier paragraphe : « L'auteur François de Closets est contre le bilinguisme parce qu'il provoque des difficultés dans notre langue. »

Disons, pour synthétiser, que cette problématique trouve son dénouement dans la judicieuse et pertinente suggestion de Van Dijk : passer par la B. T. E., qui est par définition, l'explicitation de l'implicite, avant de construire la macrostructure.

1.5 La problématique actantielle

Il est un fait redondant dans les productions résumantes que de constater la difficulté que rencontrent les sujets résumeurs à réfléchir en logique d'actes lorsqu'ils abordent les textes. Le cas du L5, en résumant le texte Islamophobie, peut bien nous éclairer sur cette question. Voici ce qu'il dit du quatrième acte du texte : « L'auteur parle de la dégradation entre les Musulmans et certains de leurs compatriotes. » Ainsi, le fait d'escamoter la dimension

actantielle prise ici comme fondement du rapport de la subjectivité du locuteur quant au contenu de son discours, fait passer sous silence un lieu de signifiante capital du texte source, instaurant de la sorte un circuit réflexif, répétant ce qui a été dit, de fait, dire pour ne rien dire de plus. Simplifions ce cas en recourant au modèle polyphonique d'Anscombre qui stipule que tout énoncé est polyphonique dès le niveau le plus profond. Comme l'auteur dans le texte dialogue clairement avec ses lecteurs, donc sa communauté linguistique, nous relevons facilement cette dimension du ON-locuteur (Cf. *supra* notre discussion du modèle polyphonique). L'auteur énonce clairement : « Nous ne nierons pas la part de responsabilité qui est la nôtre dans cette dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes. » Nous allons essayer de tirer au clair ce cas de figure en adaptant et simplifiant la représentation, notons que ce qui nous intéresse ici, c'est toujours l'élucidation des comportements de nos sujets résumeurs. Si l'on construit la structure profonde, l'on fait la représentation de l'énoncé, il y a donc un *pdv* [x] {les-musulmans-avoir-une-part-de-responsabilité-dans-la-dégradation-des-relations-entre-les-musulmans-français-et-certains-de-leurs-compatriotes} dans V, $x \equiv [\text{ON}]$, or l'auteur reprend à son compte le *pdv* [x] sans processus de médiativité, donc sans mentionner dans les variables M= (Loc/x = oui-dire) car ici la source [ON] est occultée :

([Loc], [x] {les-musulmans-avoir-une-part-de-responsabilité-dans-la-dégradation-des-relations-entre-les-musulmans-français-et-certains-de-leurs-compatriotes}) où $[\text{Loc}] \equiv [x]$, tout l'intérêt réside ici.

Que fait ressortir cette représentation ? Que quand le sujet résumeur fait passer sous silence l'acte discursif, "la prise en charge du point de vue" pour parler dans la terminologie d'Anscombre, il ne fait que rapporter le *pdv* de ON, encore qu'à moitié car le travail ayant été fait en structure de surface, l'apprenant étant souvent bloqué là, sans pouvoir rejoindre la structure profonde, le *pdv* de ON n'est donc repris que partiellement, ce qui, dans notre exemple, escamote {les-musulmans-avoir-une-part-de-responsabilité} donc ne laissant que : {la-dégradation-des-relations-entre-les-musulmans-français-et-certains-de-leurs-compatriotes}, or ce dernier *pdv* s'apparente à {islamophobie}, donc circuit réflexif. Pour faire court, on pourrait dire que l'apprenant résume comme suit : « L'auteur parle d'islamophobie » ce qui devrait être résumé : « L'auteur reconnaît que les musulmans sont en partie responsables de la montée de l'islamophobie. » Ceci explique le solipsisme dans lequel s'engouffre le sujet résumeur, l'on voit bien que cette façon de faire passe sous silence l'acte assertif lui-même, qui engage ici la responsabilité du locuteur dans ce qu'il dit. Ce qui

précède démontre, en gros, que résumer sans prendre en charge les actes ne peut être que lacunaire.

1.6 Le cas des énoncés rapportés

1.6.1 La fictionnalisation

Jean-Paul Bernié signale pertinemment que nombre de difficultés inhérentes aux “textes d’idées”, qui sont les plus proposés au résumé scolaire, tiennent au fait que ceux-là mettent en œuvre des interactions fortes et non linéaires. Ces dernières nécessitent une approche systémique à même d’intégrer plusieurs aspects nécessaires pour aborder le texte-source. En effet, ce genre discursif est sous-tendu par la **fictionnalisation** dont les paramètres peuvent être perçus à partir du dialogisme. Cette dernière est empruntée à Bernard Schneuwly (Bain, *et al.*, 1988), Jean-Paul Bernié la définit comme « l’ensemble des calculs qui font que, même en situation de communication réelle, tout texte tient en tant que tel parce qu’il y a eu reconstruction par l’auteur de représentations du but, de l’allocutaire, de lui-même en tant que Locuteur, etc. » (Bernié, 1993 p. 35).

C’est en cours d’analyse du texte proposé au concours d’accès à l’ENSJSI (*Cf.* Annexes) que nous avons fait face à ce cas de figure, un texte dans lequel des **actants abstraits** servent de porte-voix aux thèses de l’auteur. Bernié définit ces derniers comme : « personnages convoqués explicitement ou énonciateurs assumant la valeur de vérité d’une telle assertion, forment un système analysable dans les mêmes termes que la liste des personnages d’un roman. » (Bernié, 1993 p. 40) ce maillage de voix vise, de par le raisonnement qu’il met en œuvre et construit, comme ultime objectif d’agir sur les différentes facettes de l’image d’allocutaire. D’ailleurs c’est sur cette base qu’Antoine Culioli opère la différence entre énonciateur et locuteur dans le cadre de sa Théorie des Opérations Énonciatives : « Vis-à-vis de la citation, l’énonciateur rapportant ne joue plus le rôle d’énonciateur mais de locuteur. » (Groussier, *et al.*, 1996 p. 69)

Le tissage de cette polyphonie peut prendre des formes diverses, le Locuteur (pour ne pas donc le confondre avec “énonciateur” dans une approche s’appuyant sur l’énonciation polyphonique) peut convoquer un énonciateur avec lequel il établira un dialogue direct, mais il peut aussi, comme c’est le cas du texte proposé au concours d’accès à l’ENSJSI, convoquer plusieurs énonciateurs et faire établir un dialogue entre eux. Cependant, dans tous les cas de figure, les objectifs de l’entreprise restent les mêmes : le jeu des instances énonciatives tissant

l'énonciation polyphonique, une narrativité propre aux textes d'idées, tendra à faire évoluer le raisonnement à travers les divers échanges entre les énonciateurs. L'élucidation d'une telle configuration, dans la perspective de l'activité résumante, visera à reproduire, à l'échelle textuelle, l'image de l'allocutaire. Nous ferons donc l'hypothèse que plus la tension dialogique entre les différentes voix traversant le texte est vive, plus la trame de la narrativité se complexifie, plus sera ardue la saisie du raisonnement, dans la perspective de l'activité résumante car, rappelons-nous, le jeu des instances énonciatives construit le raisonnement et contribue à sa transformation.

À ce niveau, nous ne pouvons que se souscrire aux affirmations de Jean-Paul Bernié : « ce sont elles [les instances] qui sont à l'origine de la narrativité propre du texte d'idées puisque leur fonction est de faire avancer le jeu des énonciateurs (le raisonnement) vers les stades ultimes de la transformation. » (Bernié, 1993 p. 40) Nous supposons donc, que dans le texte proposé au concours d'accès à l'ENSJSI, notamment dans le premier paragraphe, la saisie du raisonnement véhiculé par le jeu des voix énonciatives, en somme du dialogue extrait du film de Rossi, requiert un coût cognitif plus élevé que pour les autres voix tissant le raisonnement dans le reste du texte. Une comparaison entre ce passage et le reste du texte pourrait bien nous éclairer sur ce problème. Victor Allouche en est arrivé aux mêmes conclusions : « En ce qui concerne les actes de **citation**, l'auteur peut s'en servir comme acte de base ou d'amplification. [...] En position basique, l'interprétation de la citation pose le même problème que l'approche de tout autre acte de base, augmentée de l'interprétation du rapport entre l'auteur du texte et l'auteur de la citation. » (Allouche, 2012 p. 189)

1.6.2 La polyphonie

La question des *pdv* (qui sont en réalité des éléments abstraits de la structure profonde), ainsi que celle des voix qui traversent l'énoncé au niveau de la structure de surface suscitent un grand intérêt lors de l'approche de l'activité résumante chez nos sujets. D'abord, tout énoncé est polyphonique dès le niveau profond, donc le discours fait entendre des voix. Or les sujets résumeurs (*Cf. infra* les exemples que nous discuterons) éprouvent d'énormes difficultés à dénouer l'écheveau de ces divers « acteurs » qui interviennent sur la scène discursive. Ainsi, le point de vue *ON*-locuteur qui se trouve souvent mis sur la scène discursive, donc hissé au rôle d'énonciateur avec lequel le locuteur entre en dialogue, soit en s'y identifiant soit en s'en distanciant, brouille souvent les sujets résumeurs. La question de la médiativité, qui, à première vue, pourrait résoudre le problème précédent de par le fait que

l'auteur du *pdv*, l'énonciateur, admettons l'« acteur » y est nommément cité, ne fait en réalité que compliquer les choses davantage. Nombre de sujets résumeurs présentent des difficultés accrues devant des cas pareils, y compris les candidats au concours d'accès à l'ENSJSI comme nous en discuterons quelques prestations plus bas.

2 La typologie discursive des textes objets d'analyse

Nous jugeons utile de faire quelques remarques sur les caractéristiques saillantes des textes objets de résumé. Il incombe de rappeler que tout au long de ce travail ce sont ces caractéristiques saillantes qui ont guidé et donné une perspective à notre démarche. Etant donné que les textes à dominance explicatives sont moins traversés par la dynamique interprétative, les questions majeures d'herméneutique n'y sont pas en jeu contrairement aux discours argumentatifs. Les textes à dominante argumentatives recèlent une dynamique interprétative assez étoffée par opposition aux textes expositifs et narratifs. Nous rejoignons à ce propos les assertions de Catherine Schnedecker : « les textes narratifs et descriptifs sont plus facilement « résumables » que les autres types. » (Schnedecker, 1991 p. 57) Ailleurs, Victor Allouche pense de même pour le repérage des actes discursifs dans les discours de même typologie : « En effet, si on peut dire que les discours explicatifs et illustratifs ne sont pas trop sujets à interprétation [...] il n'en va pas de même pour les discours justificatifs et explicatifs. » (Allouche, 2012 p. 118) Signalons que le qualificatif *démonstratif* servant à caractériser les genres argumentatifs est déjà utilisé par nombreux auteurs en évoquant l'ancienne rhétorique, ainsi, Lita Lundquist signale que la deuxième discipline, la *disposition*, recommande d'ordonner le texte en quatre parties, le bloc passionnel avec l'exorde (prologue) et l'épilogue, ainsi que le bloc démonstratif avec la narration et la confirmation : « Le bloc démonstratif comprend premièrement la *narration* qui est l'exposition persuasive des choses faites ou prétendues faites, et ensuite la *confirmation* qui comprend l'établissement des preuves. » (Lundquist, 1983 p. 121)

Disons d'emblée, après Victor Allouche, que les textes objets d'analyse ici sont des discours à orientation démonstrative, le même auteur entend par démonstration toute visée à faire comprendre ou à persuader, montrer ou démontrer, faire voir ou faire savoir. Victor Allouche entend par là principalement les discours argumentatifs : « La démonstration est une tentative de *monstration* dans le discours élucidant. Le producteur du discours cherche à *faire savoir*, par l'intermédiaire parfois d'un *faire voir*. » (Allouche, 2012 p. 41) Un peu plus loin il précise : « les outils d'analyse [proposés pour les discours à orientation démonstrative] sont

peut-être moins opérationnels sur des discours non démonstratifs (par exemple informatifs). » (Allouche, 2012 p. 85) Disons qu'à ce niveau d'approche, la distinction pertinente, si besoin de distinction il y a, doit s'opérer notamment entre les deux pôles narratif et argumentatif. Nombre de linguistes n'ont pas d'ailleurs manqué de le signaler à l'image d'Henri Portine qui pense qu'une conception du texte comme lieu de tension (altérité/homogénéité, tension herméneutique impliquant différentes interprétations, parataxe/hypotaxe, réalisations linguistiques coordonnantes ou juxtaposantes/réalisations linguistiques subordonnantes des liens hypotaxiques) suppose une résolution des oppositions, il s'ensuit que « la question des types de textes nous apparaît seconde » (Portine, 1998 p. 367) le même auteur ajoute que « Le type - comme construction au sein de l'énonciation ou de la co-énonciation (d'où d'éventuelles divergences taxinomiques) – s'organise alors autour de ces deux pôles, narratif et argumentatif. » (Portine, 1998 p. 367) Finalement, on peut dire sans hésiter, que la typologie discursive des textes objets d'évaluation ici est argumentative, disons *démonstrative*, après Victor Allouche. Toutes ces remarques faites, regardons maintenant de plus près les textes objets de résumé.

3 Les textes objets de résumé

3.1 Le texte Islamophobie (Voir Annexes)

Ce texte consiste en la première évaluation de nos sujets Lycéens. Si l'on suit de près le projet discursif de l'auteur, l'on voit vite que la solidarité paramétrique se tisse à travers le couple problème-solution. Le domaine abordé est celui du vivre-ensemble, de la tolérance et de la coexistence pacifique intercommunautaire, le tout est sous-tendu par la continuité thématique consistant en la prolifération de l'islamophobie en France, ainsi qu'une continuité de projet qui consiste à apporter des solutions, ou à défaut, à en souligner les causes, qui serait déjà en un sens un début de solution. Quant au point de vue, il s'agit de celui d'un (ou des) Musulman(s) de France qui vit(vent) avec une certaine amertume cet amalgame entre Islam et terrorisme.

Ce texte est de facture linéaire, sa structure se laisse facilement saisir et ce, de par le simple fait que les différentes catégories superstructurelles sont facilement agencées et repérables. Ainsi, le premier paragraphe constitue un simple constat suivi d'explications et d'illustrations.

À partir du deuxième paragraphe, les auteurs émergent et prennent en charge explicitement le discours, en une activité assertive, — Le premier paragraphe étant une activité constative, sans grand investissement personnel des auteurs, disons en prenant en charge le discours, nous sommes au deuxième niveau, celui du locuteur *L*, responsable de la production de l'énoncé, celui de la responsabilité énonciative (Anscombe, 2013 pp. 12-13), à partir de là, il émerge un acte illocutoire qui engage explicitement les auteurs dans le contenu de leur dire. Le tout se décline en un acte de base, acte assertif : « Nous ne nierons pas la part de responsabilité qui est la nôtre dans cette dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes. » et son amplification en deux actes de développement, justification. Le premier se détache clairement par un indice de démarcation, tel que l'avait signalé Victor Allouche, à propos du repérage des lieux de signification en s'aidant de certains indices verbaux : « des constructions de mise en relief (« si..., c'est parce que... ») » (Allouche, 2012 p. 142), il s'agit donc de l'énoncé : « Si nous en sommes arrivés là, c'est aussi parce que nous n'avons pas été à la hauteur. Nous avons laissé certains membres de notre communauté travestir notre religion et en donner une image de voyous, de haine et de terreur. » Ici, l'on peut même concevoir la deuxième phrase comme étant un micro-acte, un développement du développement, donner la cause inhérente à la première justification, en l'occurrence « Nous n'avons pas été à la hauteur », en somme, une justification d'une justification, car comme le mentionne Victor Allouche : « Les unités secondaires peuvent entretenir des relations de *sélection* avec des unités secondaires du niveau supérieur. On peut rencontrer une explication d'une explication, une explicitation d'une explicitation, une justification d'une justification et bien sûr des illustrations des unités secondaires précitées. » (Allouche, 2012 pp. 81-82)

Rappelons que la relation assertion/constat et son pendant justification/explication ne tient qu'à l'angle d'approche adopté vis-à-vis de l'énoncé. Comme l'investissement subjectif des auteurs dans ce texte est patent, l'on ne peut que parler de justification plutôt que d'explication parce qu'il y a développement de l'acte de discours lui-même et de son contenu,

Quant au reste du paragraphe, l'on peut le considérer comme une autre justification qui serait sur le même plan que la première justification fournie, le marqueur "aussi" laisse supposer une telle interprétation, ce qui met les deux justifications sur le même plan hiérarchique, c'est-à-dire dans une relation de solidarité avec la première assertion : « Notre comportement, parfois loin des enseignements de la religion à laquelle nous prétendons appartenir, explique aussi en partie la montée de l'Islamophobie. » on est là face à la causalité

énonciative, que distingue Victor Allouche de la causalité explicative à proprement parler, c'est une relation de pertinence, « autrement dit, l'auteur exprime les raisons qui lui sont propres. » (Allouche, 2012 p. 176) c'est cette équivalence hiérarchique dans un rapport de solidarité avec l'assertion qui justifiera l'éligibilité de seulement quelques lieux de signification, en contractant et en transformant le reste de toutes ces unités secondaires.

Bien entendu, le travail de contraction implique l'élucidation des relations de redondance, de causalité et de pertinence, autrement, le résultat ne peut être qu'aléatoire et donner des contractions qui n'ont vraisemblablement que peu de sémantisme de base avec le texte source telle la prestation du Lycéen L6 : « Il souligne pour les compatriotes des musulmans de France qui était haine et terreur contre l'Islamophobie. » où l'on constate clairement des difficultés de gestion des relations entre arguments et prédicats pour parler en termes de psychologie cognitives, donc des erreurs « du « calcul » logique, du « calcul de prédicats » » diraient les « Chercheurs spécialisés dans la compréhension de récits. », (Raynal, *et al.*, 1997 p. 293), en théorie de l'Argumentation dans la Langue, Anscombe parlerait volontiers des « problèmes [qui] surgissent au troisième niveau, dès lors qu'il s'agit de définir les acteurs mis en scène par le responsable de l'énoncé. » (Anscombe, 2013 p. 13) étant convenu que la valeur sémantique de l'énoncé résulte de la répartition des rôles en quoi consiste l'organisation des énonciateurs et des points de vue par le locuteur.

Le dernier paragraphe, quant à lui, constitue l'acte conclusif qui attire l'attention sur l'impact qu'a eu la prolifération de l'islamophobie sur la vie politique en France. Il se scinde en un acte de base et un acte de développement.

3.2 Le texte de Meddahi

Le texte de Meddahi consiste en un appel, il intervient comme seconde évaluation des Lycéens. Dans la perspective du résumé, il s'agit donc, entre autres, de restituer la structure canonique sur laquelle se faisait habituellement le travail en classe. Cette structure comporte habituellement une partie expositive, un constat d'insatisfaction, avec nécessité de changement, ainsi qu'une partie exhortative à proprement parler. C'est ce que résume Fethi Mahboubi : « L'émetteur de l'appel structure son discours pour obtenir l'adhésion de son interlocuteur ; pour cela, il présente d'abord une situation (jugée ou étant négative). Cela lui permettra de sensibiliser son interlocuteur à l'idée de changement, de réaction face à cette situation. Cet exposé de la situation permet d'introduire des arguments auxquels l'interlocuteur est préparé. Les arguments présentés, l'incitation à l'action peut être possible

et a toutes les chances d'aboutir. » (Mahboubi, s. d. p. 17) Comme l'appel de Meddahi adressé aux "maîtres du monde" répond à la structure canonique de l'appel telle qu'elle est pratiquée en classe de FLE, nous essaierons de les relever et de voir quel sort leur avaient réservé nos sujets résumeurs. En principe ce texte ne pose pas de grandes difficultés et paraît adapté au public, cependant, il y a lieu de signaler que l'auteur a recouru à force d'expansions pour étayer son propos, à tel point que si l'on enlève les amplifications, il n'en restera que peu de catégories superstructurelles, se confondant en partie avec l'ossature de l'appel telle que nous l'avions déjà mentionnée tout à l'heure.

Ainsi, si l'on scrute de près le premier paragraphe, l'on voit bien que hormis le constat : « L'avancée intellectuelle [de l'homme] est de taille, mais hélas, souvent les bases les plus élémentaires de la vie sont bafouées » qui est enfin clairement énoncé après deux esquisses formulées avant : la quatrième phrase du texte et l'énoncé : « L'étendue de son intelligence, ces dernières années, a considérablement évolué » tout le reste du paragraphe constitue des expansions, des descriptions, quantifications, illustrations etc. en la série de questions rhétoriques, en fait de fausses questions qui équivalent à des amplifications visant à illustrer tout le mal, évoqué auparavant, qu'inflige l'homme à lui-même et à toute forme de vie sur la planète. Or tout ce "fouillis", dans lequel l'auteur a dissimulé un simple constat décelable de visu, a fini par éconduire presque tous les lycéens lors de l'approche de ce paragraphe en perspective de l'activité résumante. (Cf. *infra* Relevé des catégories superstructurelles)

Idem pour le deuxième paragraphe qui contient deux justifications qui viennent en écho à la possibilité et nécessité de changement évoqué en haut, au milieu d'amplification. Signalons qu'ici nous relevons déjà un début d'appel, un acte discursif avec principalement sa dimension *pragmatique* : « c'est pour cela que je m'adresse directement aux maîtres du monde » mais sans évoquer explicitement la dimension *sémantique* de l'acte. Chose qui sera faite dans le dernier paragraphe, acte directif par excellence.

3.3 Le texte de Gandhi

Le fait que les étudiants semblent se servir peu des connaissances encyclopédiques éventuelles à mobiliser se répercute sur leur approche des textes. À ce niveau, il nous semble intéressant de signaler ce que constate Victor Allouche à propos de l'approche des discours. C'est que pour approcher le niveau macro-séquentiel d'un discours, il s'agit à la fois d'appréhender le projet discursif et son développement à travers certains paramètres, notamment : le domaine, le thème et le point de vue. Ainsi, pour le cas qui nous intéresse ici,

le domaine est l'économie, le thème concerne les lois de l'économie politique, quant au point de vue, c'est celui d'un des grands leaders politiques, un intellectuel, adepte inconditionnel de la non-violence qu'est Gandhi. Ce dernier avait toujours préconisé un mode de gouvernance basé sur la justice sociale. Cette dernière est la seule garante d'une stabilité et d'une harmonie pérenne dans la société loin du capitalisme sauvage qui peut, certes, permettre à certains groupes de s'enrichir, mais ne peut aucunement garantir le bonheur, ni au détenteur de la richesse ni aux opprimés. Prendre conscience et faire appel à tout cet arrière-fond encyclopédique lors de la lecture semble déterminant dans la localisation, et l'interprétation, de nombreux points nodaux de la signification dans le texte. C'est à juste titre que les programmes scolaires du secondaire insistent sur l'importance du point de vue dans une optique d'une approche des textes sous le filtre de la linguistique de l'énonciation tel que l'énonce celui de la première année secondaire : « l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s). » (Programmes, 2005 p. 9) Or le fait est que les étudiants semblent ne pas prendre en considération le point de vue, ce qui ne peut qu'engendrer des entorses sémantiques.

3.4 Le texte de De Closets

La macro-séquence discursive du texte de François de Closets apparaît sous la forme du couple problème/résolution. Dans l'ensemble et *a priori* le texte ne pose pas une grande difficulté. Sa trame discursive suit une certaine linéarité. La polyphonie qui y est mise en œuvre n'est pas dans la gamme la plus complexe. L'auteur n'y recourt pas à la citation, élément qui complexifie à outrance les textes et qui semble poser d'énormes difficultés aux sujets résumeurs (Cf. Texte de Jacques Secondi). En somme, le texte est de facture linéaire, l'auteur s'y implique directement en prenant position ce qui ne nécessite pas le recours à un travail d'investigation des présuppositions, celui de l'explicitation des implicites pour deviner ce dont il parle, on est donc loin des discours où la transparence (énonciative) du sujet énonciateur est telle qu'elle nécessiterait des coûts cognitifs élevés en traitements interprétatifs. Cependant, cette opacité du sujet ne semble pas si abordable que cela pour les étudiants comme nous allons le voir tantôt.

L'auteur pose d'abord comme constat, disons un *pdv* de *ON*-locuteur auquel il adhère : *En principe il y a convergence entre l'oral et la graphie dans les langues alphabétiques*, après quoi il pose le problème, ou la cause du problème : *Pourtant, le français ne présente pas une convergence oral/écrit* avant d'énoncer le problème à proprement parler : *L'orthographe française est difficile*. Tout le reste du texte apparaît comme une justification de cette affirmation de départ, avant de conclure en une proposition qui est en réalité une solution au problème posé dès le début du texte.

3.5 Le texte de Secondi

Nous nous permettons de nous étaler longuement, ici, sur le texte de Jacques Secondi car il nous semble qu'il est de loin le plus complexe. À lui seul, il présente un concentré de toutes les difficultés auxquelles font face nos sujets résumeurs. Dans ce texte, nous nous retrouvons face à ce que Victor Allouche appelle le **projet médiatisé** : « Nous parlerons de projet médiatisé lorsque l'auteur n'effectue pas lui-même le travail d'annonce mais se sert d'une citation ou des conclusions d'une enquête, par exemple, pour annoncer son projet. » (Allouche, 2012 p. 102) ici, Jacques Secondi se sert des deux procédés relevés par l'auteur que nous venons de citer, il recourt à la fois à des citations qui sont des dires de personnages, comédiens, citations extraites d'un film ainsi que les résultats de diverses enquêtes inclus dans des citations d'experts en la matière : « le responsable d'une grande régie numérique », « le sociologue Dominique Cardon ». Jean-Claude Anscombe appelle ce recours à la citation : **médiativité**. Il le considère comme un des faits relevant de la polyphonie : « Une première façon de procéder serait de considérer que la médiativité n'est pas un phénomène polyphonique. La polyphonie concernerait uniquement la présence des voix, et non la relation entre la source et l'objet construit. Position en fait intenable. » (Anscombe, 2013 p. 20)

3.5.1 Les difficultés posées par les citations

Les discours démonstratifs font souvent usage de citations. Or ces dernières ne manquent pas de poser quelques difficultés dans la perspective de l'activité résumante et, au-delà, dans tout travail d'interprétation tel que nous l'avons discuté. Jean-Claude Anscombe signale — à propos de tout énoncé : « Les problèmes surgissent au troisième niveau, dès lors qu'il s'agit de définir les acteurs mis en scène par le responsable de l'énoncé [...] Et la valeur sémantique de l'énoncé résulte précisément de la répartition des rôles en quoi consiste l'organisation des énonciateurs et des points de vue par le locuteur, qui tire les fils des marionnettes

polyphoniques.» (Anscombre, 2013 p. 13) Une fois dépassée la difficulté que posent les citations, due notamment au changement du point de vue dans le tissu paramétrique du discours, l'on peut dire que ces dernières peuvent même aider à repérer les lieux de signifiante, donc aider au repérage et découpage des actes discursifs. Sur ce point, nous rejoignons Victor Allouche : « Il arrive, par exemple, que dans une citation servant de développement, on parvienne à dégager différents lieux de signifiante dans le rapport au noyau discursif qui peuvent devenir autant d'actes possibles. La citation permet évidemment le découpage rétroactif du noyau discursif par ses balisages propres : guillemets, verbe de discours en incise (« préciser »), nom de l'auteur de la citation. » (Allouche, 2012 p. 147)

Dans le texte de Jacques Secondi, la tension herméneutique est double du fait du recours à une séquence d'un film de Rossi. D'abord, on retrouve ici la problématique complexe de la polémique, soulevée dès le XIX^e siècle, entre les tenants de l'herméneutique philologique et les partisans de l'herméneutique littéraire. Ainsi, le monde du film, son langage opère un jeu de distorsions entre deux plans : celui de la signifiante et celui de la signification, distinction qu'on pourrait étendre aux : morphème/mot, phrase/énoncé, texte/discours, voire la distinction géno-texte/phéno-texte opérée par Julia Kristeva dans « Sémanalyse et production de sens » in Algirdas Julien Greimas, *Essais de sémiotique poétique*, Larousse, 1972. (Cf. Adam, 1977 pp. 103-111 pour une discussion) Ensuite, se posera au sujet résumeur la tâche de l'élucidation de l'intention de Jacques Secondi et sa stratégie argumentative. Ce double défi de gérer et la signification des mondes cités et la signification du texte lui-même nous semble primordial, car la construction de la superstructure textuelle en dépend, donc le résumé lui-même. C'est ce volet que Charolles, dans son modèle syntaxique, traite sous l'enseigne d'introducteurs de portée (Charolles, 1988 p. 9)

Il n'y a pas de doute que dans la problématique de l'énonciation, notamment après les recherches d'Uriel Weinreich recourant aux travaux de Jakobson sur les embrayeurs, les citations jouent le rôle de modalisateurs. « Certaines constructions comme l'insertion de l'énoncé rapporté constituent aussi des marques de la modalisation. » (Dubois, *et al.*, 2007 p. 305) Or c'est le comportement des résumeurs face au maillage de citations, tissant les textes, qui reste à élucider. Mais avant d'approcher le comportement des résumeurs, il nous semble utile d'étudier d'abord le rôle des énoncés rapportés dans le texte, les interactions dans lesquelles entrent les citations, d'abord entre elles, ensuite avec la voix du Locuteur. Il nous incombe aussi d'émettre quelques hypothèses sur la place qu'elles occupent sur le plan de la

répartition des catégories superstructurelles, en somme, leur rôle dans la configuration dialogique globale du texte.

Si l'on tient pour acquis, selon la théorie de l'Argumentation dans la Langue de Jean-Claude Anscombre, que « tout énoncé est polyphonique dès le niveau profond. » (Anscombre, 2013 p. 12) et que les entités objectales ne renvoient à rien d'autre qu'à un faisceau de discours, il s'ensuit qu'un certain effort de gestion des voix se pose pour tout énoncé élémentaire. Or certaines difficultés inhérentes aux contraintes artificielles du résumé scolaire peuvent en complexifier davantage l'approche. Ainsi en est des mondes cités dans le texte source et le travail de transformation à laquelle il faut les soumettre en vue de construire le texte cible. Ces difficultés rejoignent en gros ce que note Jean-Paul Bernié à propos : « dans les normes du résumé scolaire, l'on ne pourrait raisonner qu'en termes de paraphrase linguistique, puisque toute idée de variation énonciative entre texte-source et résumé est exclue. » (Bernié, 1993 p. 26)

Penchons-nous, à l'instant, sur les différentes citations greffées au texte de Secondi. À y regarder de près, on pourrait relever deux types de citations. Le premier est la citation comme *argument d'autorité*, où la citation elle-même constitue une thèse, un point de vue défendu. C'est le cas de la séquence de David Carr, l'éminent journaliste de *New York Times*, qui donne un point de vue sur le sort de la presse numérique avec l'émergence d'Internet et toutes les possibilités offertes aux internautes. Quant au deuxième type, que l'on pourrait qualifier de *citation illustration*, ici, l'autorité n'est citée qu'à titre illustratif, c'est le cas de « ... "Une campagne de 50 000 euros sur mobiles ou tablettes, c'est l'évènement de l'année", explique le responsable d'une grande régie numérique. "Les plus grandes réussites de la presse sur Internet en France, *Lemonde.fr* ou *Figaro.fr*, parviennent tout juste à l'équilibre", ajoute un autre observateur du secteur. » Ce rôle polyvalent de la citation dans les textes d'idées a été corroboré par les travaux de Victor Allouche : « Les unités de ce troisième groupe [unités *représentatives* et *plurielles* dont les citations] sont donc *neutres* quant à une visée discursive spécifique mais capables par là même d'entrer dans des projets de nature objective ou subjective, dans des discours élucidants ou persuasifs. » (Allouche, 2012 p. 41)

Or un fait marquant s'impose : la place que tiennent les citations dans la configuration des éléments superstructurels n'est pas aléatoire mais toujours fonction du rôle qui leur est assigné. Rendu à ce niveau, nous nous permettrions d'émettre quelques hypothèses en nous aidant notamment de la place de la citation ainsi que de certains marqueurs d'organisation

textuelle. Comme le remarquent Éric Dûchatel *et al.* : « La citation fonctionne comme argument d'autorité, l'argument doit être vrai puisque tel auteur prestigieux pense la même chose. » (Duchâtel, *et al.*, 1998 p. 30) Dans le texte de Jacques Secondi, la première citation vient juste après l'introduction, la prémisse, donc on s'attend à ce qu'elle la soutienne, étant convenu que les prémisses sont des faits, attitudes et événements avancés en attendant de les valider par des arguments qui suivraient. Or, dans le deuxième paragraphe, les deux citations, ci-dessus mentionnées, viennent en guise d'illustration pour le propos de l'auteur, un argument clairement introduit par l'articulateur d'organisation « d'abord ». Le comportement de la citation du sociologue Dominique Cardon est tout autre, car il s'agit d'un nouvel argument introduit clairement, comme suite au premier, par le marqueur « de son côté ». Il n'est plus question alors d'illustrer un propos préalablement cité mais plutôt d'invoquer une autorité avec un nouveau point de vue et une nouvelle analyse qui éclaire les faits discutés. Ainsi donc y va de la citation : « ... le sociologue Dominique Cardon estime : "... Ce n'est pas parce que l'on a un blog que l'on est un média avec de la visibilité. 90% de la navigation se fait sur 0,006% des contenus, signale-t-il". Ce haut de l'Internet reste la presse et les journalistes dont la fonction de tri et de hiérarchisation de l'information reste tout à fait reconnue. » C'est seulement au prix de ce travail, certes, à coût cognitif élevé, que le sujet résumeur prendra décision quant aux éléments éligibles à figurer dans le résumé.

L'on se retrouve ici face à toute la complexité des textes à citations : si nous nous disons que dans le cas des citations ou autres séquences rapportées et enchâssées dans le texte source le sujet résumeur ferait mieux d'assumer la tension herméneutique, l'on peut le justifier à deux niveaux. Sur le plan discursif, à défaut, le résumeur serait amené à rapporter les propos des personnes citées avec toute l'inconfort (et le risque ?) de tronquer quelque mot, quelque précision, ne serait-ce que quelque intonation précisée par le truchement d'une incise (qu'on est souvent tentés de supprimer !) par l'auteur du texte source. Sur le plan quantitatif, aller dans le sens de la citation verbatim des citations incluses dans le texte source est à l'encontre du principe de l'économie de mots qui sous-tend toute pratique résumante. Or, envisager l'autre possibilité reste discutable également : recourir au style indirect libre pour rapporter les citations incrustées dans le texte source peut toujours créer une *impression* de surinterprétation du texte, donc des risques de distorsion.

Ainsi, une étude plus poussée du comportement des citations sur le plan des catégories superstructurelles s'avère nécessaire et primordiale dans la perspective de la rédaction du résumé car l'on ne réserve pas le même sort à toutes les citations évoquées dans le texte

source. Certaines pourraient être paraphrasées au styles indirect libre tel que nous l'avions discuté plus haut, d'autres pourraient être simplement supprimées comme c'est le cas des deux premières citations du deuxième paragraphe car elles ne sont que des illustrations d'arguments, quant à certaines d'autres, peut-être qu'il pourrait être possible de les retenir et de les faire figurer carrément dans le résumé. Signalons que nos suggestions ici ne sont que des hypothèses de travail qui restent à corroborer par d'autres recherches car, à notre connaissance, les travaux qui abordent les citations dans les résumés, et le sort à leur réserver, sont rares. Nous pensons que deux raisons majeures expliquent cet état de fait, d'abord il est abondamment rappelé que le résumé doit toujours se faire dans le cadre du discours et de l'énonciation (*Cf.* Fuchs, 1994 ; Paquay, *et al.*, 1992). Une tradition qui remonte au structuralisme voudrait que « la formation des phrases n'est pas, au sens strict, du domaine de la langue ; elle appartient à ce que Saussure appelle la parole, et qu'il conçoit comme usage individuel et libre de la langue. » (Bastuji, 1975 p. 7) Or la même tradition considère que la parole n'est pas à envisager comme objet d'étude de par l'imbrication des paramètres, psychologique, affectif, mental, historique, personnel etc. du sujet parlant, ce qui justifie son rejet. Or, à notre sens, le fait d'englober le discours ne dispense pas le pédagogue et le didacticien de pousser plus avant la recherche d'éventuelles lois qui régissent le comportement des différentes catégories superstructurelles dans la perspective du résumé. Quant à la seconde raison, c'est un corollaire de la première, de même que les premiers tâtonnements dans la parole et le discours étaient une entreprise douteuse pour nombre de linguistes qui ne conçoivent pas que la linguistique puisse se donner le luxe d'aller explorer la langue au-delà de la phrase (*Cf.* les travaux de Chomsky), de même, le résumé a vite été canonisé dans des manuels, encombré de règles floues vite élaborées et homologuées, souvent sans discussion, par tout le monde et, curieusement par les acteurs même du terrain. Pourtant, si cette conception étroite du résumé perdure, c'est parce que ces derniers continuent à la cautionner. Étrange situation qui perdure, paradoxalement, grâce à ceux-là même, les premiers à faire face aux fluctuations de l'objet "résumé" qui, de par la fluctuation de l'écriture même, ne se laisse pas facilement saisir, encore moins, délimiter par un nombre de règles étriquées dont foisonne tout "bon manuel" de techniques d'expression.

Pour conclure, l'on dira que notre propos ici n'est aucunement de nous lancer dans une investigation exhaustive de tous les cas d'éventuelles problématiques linguistico-didactiques auxquelles le sujet résumeurs feraient face, en général, tant s'en faut. Nous voulons seulement attirer l'attention de tous les acteurs, du terrain notamment, sur le fait que plusieurs facettes de

l'objet résumé restent à investiguer. Autrement dit, de par l'expérience, l'on prend conscience que les défis que nous pose le résumé sont loin d'être épuisés par la recherche. En ce sens-là, nos réflexions, ici, s'insèrent dans la perspective de l'approche de notre corpus, objet de ce travail de recherche. Disons que, de ce balayage, des différents éléments de l'activité résumante, il en ressort que celle-ci est complexe, et ce, de par le fait que divers paramètres concourent à sa mise en branle. D'abord, une compréhension du texte source s'avère incontournable. Ensuite, le sujet résumeur se doit de saisir la dimension actantielle discursive qui le sous-tend. À cela s'ajoute l'élucidation des différentes voix qui le traversent, les différents mondes de référence etc. Du reste, la dimension créative en le résumé, à savoir le travail de reformulation, nécessite une compétence lexicale, morphosyntaxique et une compétence de type cognitivo-langagière dans le cadre du discours et de l'énonciation. C'étaient autant de nœuds que nous avons essayé d'aborder tout au long de cette partie. Cela étant fait, il est temps d'aborder notre corpus.

Partie 2 : Le cadre expérimental

Chapitre premier : Constitution du corpus

Dans cette seconde partie, nous aborderons brièvement notre méthode de collecte de données ainsi que les principes ayant présidé à l'élaboration du questionnaire afférent. Nous discuterons ensuite, dans le deuxième chapitre, de l'élaboration de notre grille d'analyse. Les résultats de la première évaluation seront abordés en le troisième chapitre. En fonction de ces derniers, nous nous attellerons à élaborer des activités de remédiation dont le canevas sera exposé en le chapitre quatre. Une fois les principes exposés, nous passerons à la deuxième évaluation en le cinquième chapitre. Dans le dernier chapitre, nous aborderons quelques aspects comparatifs saillants. Nous terminerons par les quelques perspectives tirées de ce travail de recherche. Notre cadre expérimental, exposé ci-dessous, se donne comme tâche d'éprouver et de vérifier les effets d'aide à la réalisation de l'activité résumante, de tenir compte des différentes contraintes qui y concourent et, éventuellement, proposer des solutions à même de pallier les manques et les divers obstacles auxquels font face les apprenants en tâche de résumé.

1 Contexte historico-géographique des expérimentations

La genèse du thème de cette recherche a eu lieu à une époque où nous étions en exercice dans le secondaire. Notre objectif, dès le départ, était de mener une recherche avec une intervention didactique pour mesurer l'écart, donc l'impact de l'intervention, et ce, en vue de réfléchir sur les effets que peut avoir la didactisation de certaines notions récupérées du champ de la réflexion linguistique et didactique notamment.

1.1 Contraintes de l'intervention

Pour des contraintes d'ordre temporel notamment, dues aux délais impartis au présent travail de recherche, nous n'avons pu mettre en pratique un cadre expérimental qui prendrait en charge les mêmes apprenants tout au long du parcours. Une telle démarche nécessite des années de suivi, des moyens et des conditions qui se sont avérés quasiment impossibles à réunir, notamment, pour notre cas, réunir les mêmes apprenants après environ dix ans et même plus, pour une deuxième évaluation. Pour les apprenants que nous qualifions de Lycéens, c'est-à-dire des classes terminales, l'intervention ne posait pas de difficultés car nous nous sommes chargés nous-même du recueil des corpus et de l'intervention. Cette dernière s'est étalée sur tout le deuxième et troisième trimestre de l'année scolaire 2014/2015.

Quant au reste des publics, nous avons au départ pensé à évaluer un seul public, celui des candidats au concours d'accès à l'ENSJSI, où le recrutement est national, mais entre temps, nous sommes passé à l'enseignement supérieur, donc, dès septembre 2015, nous avons pensé à mettre en place une autre intervention auprès du public des étudiants de deuxième année licence de FLE à l'Université de Blida 2, chose que nous avons faite du mois d'octobre 2015 au mois de janvier 2016. À la même époque, rentrée 2015, nous avons mené notre enquête, par le truchement de questionnaires notamment, auprès des candidats au concours d'accès à l'ENSJSI de Ben Aknoun, puis nous avons récupéré leurs productions résumantes après le passage du concours. Il est évident, alors, que l'intervention didactique avec seconde évaluation ne concerne que les deux premiers publics. La rédaction de cette thèse s'étant, donc, incrustée à une époque charnière de notre parcours académique et professionnel même, elle le résume et le traduit d'une certaine façon.

2 Sélection des copies

2.1 Les copies des Lycéens et des Etudiants

Pour les publics de Lycéens et d'Etudiants, la sélection des copies à soumettre à l'analyse n'avait pas posé difficulté. Le nombre de groupes soumis aux expériences étant limité à deux, quand le moment de sélectionner les copies était venu, nous nous sommes retrouvé face à un certain nombre de contraintes qui ne nous avaient pas finalement laissé le choix. Ainsi, l'absence de certains informateurs lors de la deuxième évaluation était une condition suffisante pour éliminer leurs productions de départ, hors du champ de l'analyse. En outre, le public de Lycéens avait le choix entre production résumante et production écrite libre, il s'ensuit que tout apprenant optant pour la seconde possibilité entraînait systématiquement son élimination du champ de notre intérêt. À cette contrainte s'ajoute le cas de résumé n'excédant pas une ou deux lignes, ce qui était une condition suffisante pour leur élimination. Enfin, le cas de copies blanches était également une autre contrainte.

2.2 Les copies des Candidats

Quant aux copies des Candidats au concours d'accès à l'ENSJSI, elles nous ont été confiées en l'état, un mois après avoir été corrigées, dans six enveloppes scellées, séparées, portant sur chacune d'elles les codes suivants : AF 1 → AF 117 (Média/Culture & Société) ; BF 20 ; CF 1 → CF 100 ; DF 38 ; EF 1 → EF 121 (Journalisme pratique) ; FF 43. Comme l'opération de correction se faisait anonymement, les en-têtes des copies étaient coupés, ce qui

a eu comme inconvénient que nous n'avions pas pu préciser la filière de provenance hormis pour les deux enveloppes sur lesquelles les filières étaient mentionnées. Cependant, de par les codes attribués et qui figuraient sur chacune des copies, il est clair que les lettres A, B, C, D, E, F renvoyaient à l'ordonnancement des filières, quant à la lettre F qui suit la référence de la filière, elle distingue l'épreuve à laquelle est soumis le candidat, "Français" dans notre cas, les chiffres, enfin, indiquaient le nombre de copies. Nous avons suivi sur internet, par l'entremise du site de l'ENSJSI, l'opération des inscriptions ainsi que l'annonce des résultats du concours, donc nous avons pu consulter les listes nominatives des candidats ayant passé le concours. Ceci nous a permis de constater un certain écart entre le nombre de candidats et le nombre de copies qui nous a été remis. Les creux, dans les suites de numéros, constatés sur les copies laisseraient supposer que certaines copies, rendues blanches, auraient été éliminées par les jurys, pour des raisons qui tiendraient certainement au fait qu'elles ne feraient qu'encombrer les trois corrections successives, tel que mentionné sur les copies. Ou alors l'écart s'expliquerait par une absence pure et simple des Candidats potentiels. De la sorte, nous ne tiendrons compte, dans nos décomptes, que des copies qui nous ont été remises, abstraction faite des raisons qui auraient poussé les jurys à éliminer telle ou telle autre copie. Ailleurs, nous avons nous-même relevé trois copies blanches dont l'une d'entre elle ne portait que la réponse portant sur le titre. De même, nous avons relevé une copie, où le résumé se réduisait à quelques mots.

Quant au nombre de résumés, il se répartit comme suit, pour chaque filière : $A \mapsto 97$ résumés ; $B \mapsto 15$ résumés ; $C \mapsto 74$ résumée ; $D \mapsto 31$ résumés ; $E \mapsto 84$ résumés ; $F \mapsto 31$ résumés. Face à une telle disparité dans les nombres de Candidats pour chaque filière, et afin de nous assurer un minimum de représentativité, nous avons procédé à un tirage au sort de vingt copies, avec une "certaine" prise en compte de la contribution proportionnelle de chaque filière dans la totalité des copies.

3 Nos trois publics

3.1 Le public de Lycéens

Le public de Lycéens est composé de 20 élèves de deux classes terminales du lycée Ahmed Bouamrane sis à Ain Benian où nous avons exercé nous-même en tant qu'enseignant pendant cinq années. L'établissement se situe à la périphérie de la ville, il est réputé accueillir les élèves de la banlieue avec le stéréotype leur conférant une maîtrise négligeable du

français. Cela dit, nous avons mené une enquête en 2013, lors de notre travail de magister (Cf. Atta, 2015 p. 94), en vue de délimiter le milieu social des élèves. En nous aidant notamment de la méthodologie préconisée par l'INSEE (Cf. de Singly, 2006 p. 53) notre enquête de l'époque a révélé qu'une part non négligeable, 30% du public, est issue de familles de « classes moyenne et supérieure ». Depuis, des centaines de familles issues de tout l'Algérois ont été relogées dans une immense Cité AADL à quelques encablures de l'établissement. Nous supposons donc que le lycée a connu un brassage encore accentué tel le cas de la plupart des établissements scolaires d'Alger, de par le fait que des opérations successives de relogement se succédaient, une énième 24^{ème} opération eut lieu en juillet 2018, portant le nombre de familles « déplacées » à des centaines de milliers.

Par ailleurs, l'analyse de l'item âge des Lycéens fait ressortir que la majorité écrasante a dépassé l'âge de dix-huit ans, âge minimal que les recherches cognitivistes donnaient pour l'acquisition affinée de la hiérarchisation des niveaux d'importance relative de l'information sémantique dans les textes. Toute interférence parasite due à l'âge étant donc éliminée à ce niveau (Cf. Fayol, 1992 p. 113), nous partons du principe que toute différence en performance entre nos sujets résumeurs serait par voie de conséquence imputable à l'appropriation d'une compétence langagière de sujet scripteur, nous rejoignons sur ce point Bereiter et Scardamalia : « Toutes les différences adultes-enfants sont imputables aux expériences d'apprentissage. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 28)

3.2 Le public d'Etudiants

Nos 20 Etudiants sont issus de deux groupes de deuxième année licence de français LMD de l'Université de Blida 2, sise à El Affroun. Bien que nous n'ayons pas mené une enquête particulière pour délimiter leur milieu social, l'on ne peut renier le fait qu'ils proviennent également de milieux disparates issus de toute la région de la Mitidja, mais également de la wilaya de Tipaza puisqu'elle y est rattachée, ainsi que, accessoirement, de communes limitrophes issues des wilayas de Ain Defla, Chlef et Médéa voire d'autres régions plus éloignées.

3.3 Le public de Candidats

Quant à notre troisième public investigué, en l'occurrence, les Candidats au concours d'accès à l'ENSJSI, il s'agit, de par le caractère national du recrutement, d'un public issu des quatre coins de l'Algérie ; des étudiants qui représentent tout le spectre de la formation que

propose le ministère de l'enseignement supérieur, cela allait d'un diplômé de licence en journalisme jusqu'aux docteurs vétérinaires, ingénieurs agronomes, pharmaciens, etc. Nous en avons retenus vingt copies et vingt questionnaires sur l'ensemble des Candidats.

4 Principes d'élaboration du questionnaire et ses objectifs

Dans une recherche antérieure, de magister (Atta, 2015), qui a touché les apprenants des classes terminales scientifiques du même lycée où nous avons mis en place notre cadre expérimental actuel, nous avons constaté, que pour les items portant sur les représentations, les apprenants avaient eu tendance à surestimer certains faits, certaines habiletés voire la compétence qu'ils *croient* s'être appropriée face à la tâche de résumé, ceci d'une part. D'autre part, nous avons constaté que la plupart des apprenants avaient eu une certaine tendance à sous-estimer les difficultés, obstacles auxquels ils font face lors de l'activité de résumé de texte.

Aussi, avons-nous veillé à ce que les items du présent questionnaire (*Cf.* Annexes) ne soient pas trop axés sur les représentations, nous avons donc opté pour plus d'items touchant aux différents volets théoriques inhérents au résumé scolaire tel qu'il se pratique dans le secondaire. Dans l'ensemble, le questionnaire se donne comme objectif de tester les connaissances théoriques des sujets quant à la pratique du résumé scolaire. Nous n'avons intégré que quelques items qui abordent les représentations et ce, en guise de transitions entre les différents volets du questionnaire mais aussi pour servir d'éléments de distraction.

Nonobstant ce changement d'optique nous devrions tout de même modérer nos attentes car même les connaissances théoriques les plus élaborées sur le résumé ne sont pas *la* pratique du résumé, elles ne garantissent donc pas forcément leur mise en pratique ! C'est pourquoi il faut encore prendre les résultats de cette enquête pour ce qu'ils sont : des connaissances purement théoriques des sujets résumeurs sur *la* pratique du résumé. La réalité peut en être autrement. Un sujet résumeur ayant fait preuve dans la maîtrise des connaissances théoriques du résumé peut échouer en pratique et vice-versa. Si l'on ajoute à cela les éventuels effets pervers dus à l'utilisation d'une certaine terminologie, apparemment basique, dans le corps des questionnaires mais qui pourrait confondre certains de nos sujets investigués en dépit de nos efforts de vulgarisation, il en résulte que, seule l'analyse des copies pourrait nous servir à tirer des conclusions plus recevables. Ces dernières restent, bien entendu, fonction de la situation de production qui les a induites ainsi que des outils de notre approche. À ce niveau,

une comparaison serait initiée entre les connaissances théoriques des sujets résumeurs dont nous en disposons ainsi que leurs productions résumantes.

Dans le but d'avoir des résultats fiables lors de la comparaison des sommes des connaissances théoriques de nos sujets informateurs sur le résumé de texte, nous avons préféré garder le même questionnaire pour tous les publics investigués. Cependant, ceci pourrait présenter un certain inconvénient quant à la non-familiarité des publics qui n'ont pas eu à suivre l'intervention didactique. Or d'un côté nous avons essayé tant que faire se peut de clarifier certaines notions lors de la passation et ce pour tous les publics, de l'autre côté, il nous semble que toute difficulté décelée dans les réponses, donc rencontrée par l'informateur, est révélatrice du degré de la maîtrise des notions théoriques inhérentes à l'activité résumante. C'est pourquoi nous avons jugé utile de garder la même formule pour tous les publics et avoir de la sorte des comparaisons plus fiables, l'instrument de mesure étant le même. Quant à l'intégration d'un item portant sur le texte expositif, il est essentiellement dû au fait que, au départ, nous avons pensé à aborder le résumé en les deux genres discursifs (argumentatif et expositif), mais comme nous avons ultérieurement ajouté le public d'Etudiants et de Candidats, nous nous sommes limité à un seul genre discursif afin de ne pas alourdir ce travail, et d'éviter de nous éparpiller en double réflexion qu'aurait nécessité une telle approche.

4.1 Conditions de passation des questionnaires

4.1.1 Lycéens et Etudiants

Pour les deux premiers publics, nous avons veillé à ce que nous passions nous-même les questionnaires ; ainsi, tous les informateurs ont répondu en notre présence, certains diraient peut-être que ceci n'est, au contraire, pas à notre décharge, cependant, nous pensons que c'est le meilleur moyen pour éviter certaines carences qui résulterait d'une passation par mandation. Au fait, dans l'établissement où nous exerçons, vu que nous avons constaté que certains apprenants n'avaient pas bien compris la signification de certains termes — pourtant courants à première vue ! — ou certains items en entier, nous avons donc recouru à la traduction orale dans certains cas, et ce, en réduisant au minimum tout effet de suggestion. Une telle façon de faire peut être discutable, cependant, nous croyons qu'il vaut mieux mettre le sujet investigué dans une vision lucide devant la configuration d'ensemble des choix auxquels on l'affronte que de le laisser répondre au hasard à des items qu'il ne comprend pas.

Du reste, François de Singly avait mis en garde, lors des enquêtes, contre l'« effet d'imposition d'une problématique » : « Philippe Converse montre comment les spécialistes de science politique surestiment l'intérêt et la compétence des citoyens pour les affaires politiques en leur posant des questions qui présupposent de suivre de près le déroulement de la vie publique. Les personnes interrogées sont contraintes alors de répondre n'importe quoi, ou en référence à des principes qui ne ressemblent pas à ceux des spécialistes. » (de Singly, 2006 p. 71) Ceci dans l'établissement où nous exerçons et où nous avons eu une marge de manœuvre pour agir.

4.1.2 Candidats

Pour le public des Candidats, nous nous sommes présenté de bon matin, le jour du concours, à l'entrée de l'ENSJSI, nous y avons pu distribuer plus de 500 questionnaires, pour quasiment tous les candidats au concours. Une fois les candidats installés dans leurs salles d'examen respectives, nous passions à chaque épreuve tout au long de la journée pour consacrer cinq à dix minutes pour leur expliquer, en gros, les objectifs des questionnaires, de même élucider, à leur demande, quelque notion qui serait floue. Du reste, tout au long des pauses qui ponctuaient la journée, nous nous consacrons à la même cause. Chez les candidats où les items du questionnaire ne posaient pas de difficultés de compréhension, nous avons utilisé du temps qui nous restait pour, notamment, les sensibiliser aux conséquences de l'« effet de désirabilité » désormais connu dans le monde des enquêtes tel que l'énoncent Léopold Paquay et Anne Lauwaers dans une enquête similaire : « Les résultats des enquêtes sont sans doute influencés par la désirabilité sociale des réponses. » (Paquay, *et al.*, 1992 p. 169) Nous comptons ainsi réduire au minimum cet effet parasite, et d'autres, en sensibilisant les informateurs afin qu'ils veillent à ce que leurs réponses, notamment, celles portant sur les quelque représentations que comptait le questionnaire – les difficultés entre autres – soient spontanées et le plus possible proches de la réalité.

Disons, pour conclure, que d'une part, en élaborant ledit questionnaire, nous sommes conscient que, tel que l'affirment Pierre Bourdieu *et al.* : « Les questions les plus objectives, celles qui portent sur les conduites, ne recueillent jamais que le résultat d'une observation effectuée par le sujet sur ses propres conduites. » (Bourdieu, *et al.*, 1973 p. 65) cependant, le volet théorique des questions peut se prévaloir, nous semble-t-il, d'une certaine validité et ses résultats peuvent prétendre à une analyse des connaissances d'autant plus que nous avons veillé à ce que toutes les réponses soient conscientes de ce à quoi elle répondent. D'autre part,

de par la nature des items que nous y avons intégrés, notre travail consiste en une contribution à une réflexion autour de l'activité résumante avec observation de l'écart entre les connaissances passives que l'on a de l'objet, ici le résumé, et la mise en œuvre de ces connaissances lors de l'exécution du résumé. Une telle réflexion sur l'écart entre la compétence et la performance, pour reprendre une terminologie générativiste, ne peut que contribuer à éclairer sous d'autres angles l'activité de résumé de textes. Nous nous soucrivons, de la sorte, à ce qu'avance Jacqueline Bastuji : « Les rapports entre connaissance active et connaissance passive devraient être systématiquement explorés. » (Bastuji, 1975 p. 14)

Chapitre deux : Élaboration d'une grille d'analyse

Pour approcher notre corpus, nous avons élaboré une grille d'analyse dont les divers éléments ont été, en grande partie, empruntés à des chercheurs ayant abordé l'activité résumante. Le résumé étant un exercice régi à la fois par le principe de l'**économie de mots**, la nécessité de réduire, et la **logique qualitative**, on ne retient pas aléatoirement n'importe quel segment du texte source. Il s'ensuit que nous avons retenu ces deux aspects comme critères de notre analyse du corpus. Comme le signale Françoise Raynal *et al.* : « Un critère est généralement constitué d'un faisceau d'indicateurs. » (Raynal, *et al.*, 1997 p. 95) Ces derniers doivent traduire la performance à évaluer, les auteurs précisent : « La confrontation de cette performance (la totalité des indicateurs observés) à une **référence critère** - un *modèle préétabli*, un *réfèrent* – permet d'évaluer cette performance, et de décider si oui ou non elle correspond au niveau de maîtrise fixé par l'objectif. » (Raynal, *et al.*, 1997 p. 193)

4.2 Le critère quantitatif

Il se décline en deux indicateurs comme suit :

4.2.1 Le nombre de mots

Le résumé est certes une activité axée sur l'économie de mots, cependant, disons tout de suite que le critère quantitatif représenté en le nombre de mots ne peut pas être en soi un paramètre de validation de la qualité recherchée dans la production résumante. Un seul argument pourrait suffire à soutenir une telle conception : il est aujourd'hui admis que l'application des règles de contraction au résumé de texte est récursive, « c'est cette récursivité qui permet d'expliquer pourquoi le même texte peut recevoir plusieurs abstracts. » (Sprenger-Charolles, 1992 p. 197) cette récursivité doit cependant être limitée car poussée à l'extrême, elle conduira au titre résumant le texte. Ailleurs, l'on pourrait citer les travaux de Ryszard Zuber qui a abordé le raisonnement non-monotone (non-logique) mis en œuvre dans les résumés : « Malheureusement la proportion dans laquelle le texte qui résume doit être plus courte que le texte que l'on résume est en principe arbitraire et de façon générale ne peut pas être empiriquement ou formellement déterminée. Nous verrons que cet arbitraire est une autre cause d'utilisation des déductions non-logiques dans un résumé. » (Zuber, 1992 pp. 53-54) Disons donc que c'est toujours par rapport au critère qualitatif que le nombre de mots d'un

résumé acquiert sa pertinence. En ce sens-là, c'est d'une comparaison entre l'économie de mots et les critères qualitatifs des résumés que nous tenterions de tirer quelques conclusions.

4.2.2 Restitution des mots-clés du texte source

Disons que le repérage des mots-clés du texte dans le résumé produit n'est pas toujours une garantie de la réussite dudit résumé. Du reste, nombre d'auteurs ont signalé les limites de l'application de la lexicostatistique pour les résumés de texte : « À notre connaissance aucun des “modèles linguistiques du discours” existant n'a du reste été systématiquement exploité, et à fortiori spécifiquement conçu, pour répondre à cette finalité [élucider les phénomènes linguistiques en cause dans le résumé]. Si l'on remonte à une histoire déjà ancienne, l'utilisation la plus notoire est sans doute la lexicométrie quantitative dont les applications pour l'indexation automatique sont bien connues, mais de l'indexation au résumé, il y a plus qu'une nuance, et la fréquence lexicale n'est pas une analyse du discours. » (Charolles, 1992 p. 11) Signalons que le relevé effectif des mots-clés dans les productions résumantes ne suit pas *stricto sensu* le terme-clé du texte source, en conséquence, nous avons comptabilisé tous les termes clés produits qui s'apparentent aux mots-clés du texte source, en réalité ceci va de pair avec notre postulat de la possibilité d'un travail de transformation et de créativité dans le résumé, à condition qu'ils restent dans la fourchette de la zone à l'abri de la distorsion sémantique. En outre, cet indicateur ne prend son sens que par rapport aux autres indicateurs qualitatifs, car il est évident qu'un résumé peut receler tous les mots-clés du texte sans pour autant en être une condensation acceptable, c'est pourquoi nous veillerons à ce que cet indicateur soit souvent croisé avec le reste des indicateurs afin de lui donner un sens.

4.3 Le critère qualitatif

Il se décline en les indicateurs suivants :

4.3.1 Les actes discursifs

En lieu et place des catégories thématiques auxquelles nous avons recouru dans une recherche antérieure, notion empruntée à une recherche de Marie-France Agnoletti et Jacky Defferrard (Agnoletti, *et al.*, 1992), nous préférons lui substituer ici la notion d'actes de discours adaptés aux contextes de l'enseignement/apprentissage par Victor Allouche. Le fait est que la notion de “catégorie thématique” nous paraît trop empreinte d'intuition, contrairement aux actes de discours dont l'assise théorique ne fait que s'enrichir depuis les

premiers travaux des philosophes d'Oxford, en partie repris dans l'approche communicative comme le signale Alex Boulton *et al.* : « L'un des piliers de l'approche communicative est l'idée que la langue apprise puisse servir à l'apprenant, pour qu'il communique en langue cible (notamment d'après la notion d'acte de parole). » (Boulton, *et al.*, 2014 p. 14). Il s'agit pour nous de voir quel sort ont réservé nos informateurs aux actes discursifs dans les textes objets d'évaluation. Ceci dit, le principe retenu pour le repérage des actes, de base ou de développement, éligibles pour figurer dans le résumé, reste celui que nous avons discuté (*Cf. supra*, Les actes discursifs). Pour ce faire, nous avons adopté la démarche de Victor Allouche et qui consistait à relever les actes de base puis les niveaux de développement afférents à chacun d'eux. L'auteur y a recouru justement dans le cadre de l'activité résumante (*Cf.* Allouche, 2012 pp. 202-209). Nous illustrerons en annexe (*Cf.* Annexes) le travail de découpage et hiérarchisation opéré sur le premier texte de notre corpus, rappelons-nous bien ici qu'à ce niveau, l'ordre de **hiérarchisation** ne se confond pas avec l'ordre d'**importance**. Le travail de contraction et de reformulation interviendra par la suite en prenant en considération l'ancrage paramétrique, l'aspect interprétatif etc.

4.3.2 La gestion des rapports hypotaxiques

Pour l'indicateur ayant trait à la gestion des rapports hypotaxiques, les observations de Fayol – il est vrai, faites sur des récits, cependant sur ce point précis nous n'y voyons aucune objection à penser de même pour les discours démonstratifs – tendent à démontrer que le recours à l'hypotaxe n'est pas aussi restreint qu'on pourrait le penser : « En effet, un sujet donné peut parfaitement disposer de la notion de succession temporelle ainsi que de l'ensemble des termes (PUIS/APRÈS/ENSUITE) permettant de la coder sans pour autant jamais recourir à ceux-ci [...] Ce constat est d'ailleurs la règle et non l'exception : les événements décrits dans les récits entretiennent en général entre eux de très nombreuses relations soit chronologiques soit causales. Or, elles se révèlent les unes et les autres très rarement explicitées par des connecteurs. » (Fayol, 1986 p. 103) Allant plus avant dans la recherche des causes qui sont derrière cet état de fait, l'auteur en relève trois principalement. L'une d'entre elles intéresse le propos que nous développons ici. Elle tient à la représentation que se fait le locuteur de l'allocutaire ainsi que de l'incidence du recours à l'hypotaxe sur le coût du traitement cognitif des textes. Ainsi, en fonction de la compétence d'interprétation éventuelle que confère le producteur du discours à son allocutaire, s'il peut ou non conclure un lien de cause à effet par exemple, il peut recourir selon les cas à l'hypotaxe ou à la

subordination : « Dans le premier cas, l'auteur estime la connaissance et la capacité inférentielle du lecteur suffisantes pour lui laisser le soin d'effectuer lui-même la mise en relation, cela au prix de l'accroissement de la charge de traitement et d'un ralentissement de la vitesse de lecture plus ou moins accentué selon le degré de liaison entre les faits [...] Dans le second cas, le marquage en surface de la relation réduit le traitement inférentiel et, donc la durée nécessaire à la lecture. » (Fayol, 1986 p. 103) Ces remarques sont pertinentes dans la perspective de l'activité résumante car il nous semble que s'il est nécessaire d'attirer l'attention des apprenants sur les rapports hypotaxiques lors de tout travail de lecture, donc d'interprétation, il s'avère nécessaire de le faire dans une perspective de l'activité résumante car le travail de contraction dépend largement de l'élucidation des rapports interpropositionnels et au-delà, textuels.

Pour rendre compte et discuter des prestations de nos informateurs quant à l'indicateur hypotaxe, nous avons préféré recourir à des notions empruntées au modèle polyphonique d'Anscombe. Ce dernier s'appuie essentiellement sur les notions de *stratégies discursives* et de *pdv*. Ainsi, dans cette perspective, tout énoncé est le fait d'un locuteur, tout énoncé implique une série d'entités abstraites, qui sont des *pdv* interprétés en *rôles discursifs*. Pour ce faire, Anscombe recourt aux notions de *ON*-locuteur, oui-dire, suppositions, stéréotypes etc. or l'hypotaxe dans son essence même implique ces notions, c'est pourquoi nous jugeons utile d'y recourir dans le présent travail.

4.3.3 Relevé et/ou élaboration des macropropositions

Lors de l'activité résumante, le sujet résumeur traite le matériel de l'entrée, constitué de micropropositions, c'est-à-dire la microstructure, l'ensemble des propositions du texte. Ces dernières sont soit supprimées, soit **généralisées**, soit remplacées par une **construction**, soit encore restent **inchangées** dans le cas où elles sont pertinentes (accédant de fait au statut de **macroproposition**) (Cf. Kintsch, *et al.*, 1984 p. 118). Une fois ce travail fait, les macropropositions deviennent la macrostructure (résumé) du texte. Pour nous, afin de suivre de près ce processus de traitement, nous recourrons d'abord à l'analyse propositionnelle, elle-même résultat de l'élucidation de la B. T. E. (Cf. Annexes, Relevé des macropropositions, texte Islamophobie). Notons que vérifier cet indicateur dans les copies ne requiert pas un intérêt *en soi*, nous nous en servons exclusivement pour vérifier la mise en pratique des marcorègles.

4.3.4 Recours aux macrorègles

Le recours aux macrorègles intervient après le travail d'analyse propositionnelle. Celles-là sont un aboutissement logique du travail de sélection et/ou élaboration des macropropositions tel que nous l'avons discuté plus haut.

4.3.5 Relevé des catégories superstructurelles

Le relevé des catégories superstructurelles nous permettra de mettre en lumière la proportion du traitement réservé aux diverses zones des textes à résumer. Cet indicateur, traité en rapport à, et avec les autres indicateurs nous permettra d'affiner l'analyse. À ce niveau, signalons que cet indicateur ne se confond pas avec les actes discursifs, qui eux, se rapprochent plus des *pdv*, car une catégorie superstructurelle peut receler un acte ou même plusieurs actes, ce qui est souvent le cas. Remarquons que lors de notre approche des copies de nos sujets résumeurs, nous avons élargi la liste, la nomenclature des catégories par rapport à la liste très étroite des catégories superstructurelles à proprement parler et qui englobent la thèse et les arguments (Cf. Sprenger-Charolles, 1992). Ainsi, dans le but de procéder à une caractérisation plus adéquate, nous prolongerons la liste en y adjoignant d'autres catégories dérivées: thèse adverse, contre-argument, que nous avons dénommé, ici, critique de la thèse adverse, constat (problème), conclusion (solution), exemple etc. le tout dans le but ultime de simplifier le renvoi aux segments discursifs évoqués.

4.3.6 Reprise de la superstructure

Signalons que cet indicateur est intimement lié au précédent, car le prisme superstructurel est une agglutination des catégories superstructurelles en fonction d'un travail interprétatif. L'important dans la perspective de l'activité résumante, et au-delà, dans tout travail de lecture/interprétation, est que le sujet puisse voir le texte comme totalité de signification. Dur reste, la question des schémas organisationnels était au centre des préoccupations de la rhétorique classique. Ainsi, la *disposition*, était l'un des piliers de tout discours oratoire, donc de toute action argumentative. Duchâtel *et al.* définissent la *disposition* comme l'« art d'organiser les arguments, dans la **dynamique du texte** et le choix des **points de vue**. » (Duchâtel, *et al.*, 1998 p. 36)

La perception du texte comme totalité signifiante est une étape cruciale dans le résumé de texte. Nombre de ruptures syntaxiques, de problèmes de cohérence sont imputables à une

difficulté de traduction suffisante de la totalité de la signification du texte. Nous soupçonnons ce dernier élément d'être à l'origine de la déroute des apprenants en face de tâche de résumé de texte. Ce postulat tend à être corroboré par de nombreuses recherches qui ont mis à l'index ce défaut d'optique qui s'élève en écueil face aux apprenants en exercice de résumé de texte : « On constate la difficulté qu'éprouve l'élève à faire tenir ensemble les archipels subsistants (même traduits après avoir été isolés), à assembler les pièces d'un puzzle au résultat aléatoire. Cette nécessité (refaire des phrases) pourrait expliquer les nombreuses structures syntaxiques aberrantes (anacoluthes, amphibologies...) rencontrées à foison dans les copies. Le phénomène est accentué, nous semble-t-il, du fait que le principe d'économie (utiliser le moins de mots possible) semble régir totalement l'activité de l'élève : le rêve de l'élève affronté au résumé serait celui de morceaux de texte s'ajustant (sans recours à une liaison supplémentaire), s'emboîtant pour ainsi dire « spontanément » l'un dans l'autre. Dans cette perspective, le travail sur la cohérence du résumé (syntaxe, argumentation, sémantique) qui devrait rendre compte de la cohérence du texte de départ, passe au second plan. Elle devient un supplément. L'isolement des « mots » (ou groupes de mots) tend à bloquer le travail de l'élève au seul plan lexical, en réduisant l'activité syntaxique à un problème de trous à combler. » (Veck, 1991 pp. 95-96) avant de donner l'esquisse d'une solution : « Ce qui demande à être explicité, ce sont les moyens à mettre en œuvre pour qu'ait lieu une saisie qui s'attache à d'autres unités de départ que le « mot ». » (Veck, 1991 p. 100) C'est à ce niveau que la sensibilisation des apprenants à la superstructure comprise comme une saisie du sens du texte comme une totalité de signification, une macrostructure, pour reprendre Van Dijk, prend tout son sens. C'est à ce titre que Jean-Paul Bernié fait remarquer pertinemment : « Il n'est pas faux de dire que la réussite du résumé est intimement liée à la compréhension du texte-source, l'important est de savoir dans quelle perspective on en construit une image mentale. » (Bernié, 1993 p. 31)

Nonobstant une certaine tendance à sous-estimer l'importance des plans d'organisation des discours sous prétexte de leur appartenance à une époque structuraliste révolue, nous adhérons, vu les difficultés chez les apprenants à percevoir le texte comme une totalité signifiante, parfaitement au propos de Victor Allouche, ce dernier considère l'appropriation des modèles, ou schémas organisationnels, comme l'un des principaux motifs qui confèrent à la production écrite en FLE une plus grande place, le premier motif ayant trait à la dimension communicative : « La seconde raison concerne l'importance des modèles (matrices de production, de canevas) dans les textes de presse (à visée démonstrative) en fonction de

l'objectif langagier poursuivi (explication, explication, illustration, justification, interactions argumentatives). Ces modèles à investir doivent figurer parmi les compétences d'un apprenant de français aux niveaux B2 et C1/C2. » (Allouche, 2012 p. 10) Chez le même auteur, la superstructure se confond avec le niveau macro-séquentiel dont le lien intrinsèque s'appuie sur une solidarité paramétrique : domaine, thème, point de vue et projet, eux-mêmes résultante de conventions socio-discursives, de mise en situation des discours.

4.3.7 Les transformations opérées sur le texte source

L'approche de la reformulation se fera ici selon une démarche inspirée largement des travaux de Carl Bereiter et Marlene Scardamalia (*Cf. supra*). Nous jugeons qu'une telle approche serait plus dynamique et plus adéquate à même de rendre compte de la créativité mise en jeu dans la rédaction des résumés. Il s'ensuit que l'approche de la reformulation, dans une telle optique, ne peut se faire en un examen de conformité des transformations par rapport à un modèle pré-établi. C'est-à-dire que pour rendre compte de la dynamique créatrice du sujet résumeur, il ne s'agit plus d'aborder la reformulation en fonction d'une grille des occurrences probables des jeux de transformation en les relevant systématiquement, par repérage préalable de tous les endroits des textes où la transformation pourrait être mise en œuvre. Bien qu'elle en soit fondée, une telle démarche serait réductrice et contraire à l'optique de la dynamique de la reformulation et de la transformation telle que décrites, respectivement, par Catherine Fuchs (Fuchs, 1994) et Carl Bereiter et Marlene Scardamalia (Bereiter, *et al.*, 2009).

Puisque nous nous inscrivons dans une optique où le sujet résumeur est censé avoir toute latitude de transformer le texte source dans la mesure du possible, à tout endroit où le texte s'y prête, en-deçà du *seuil de distorsion* dira Catherine Fuchs, notre démarche consiste à repérer les éventuelles transformations opérées par le résumeur, ainsi qu'à en juger l'acceptabilité, l'adéquation à la situation de la production résumante. Une fois ceci établi, nous pourrions par la suite en élucider les motivations du sujet résumeur, en somme, le comportement des transformations au sein de l'objet texte ainsi que les relations qui pourraient y avoir entre le sujet et lesdites transformations. À ce niveau, une comparaison entre les comportements de nos trois catégories de sujets résumeurs et les stratégies adoptées par chacune pourrait nous aider à en déceler et élucider quelques facteurs entrant en jeu dans les opérations de transformation.

C'est dans cette conception qu'en un sens, nous préférons parler de transformation plutôt que de reformulation, même si nous ne nous inscrivons pas dans une optique de l'obsession d'user de jargon et de terminologie renouvelés à tout-va, mais pour ce cas précis, notre préférence s'appuie au moins sur deux raisons qui nous paraissent suffisamment la justifier. Tout d'abord, il est abondamment abordé, ici même, le fait qu'il y a une nette distinction entre la "reformulation" comme procédé explicatif et la "reformulation" comme travail de transformation et de créativité *a potiori*, dans l'acte de résumé notamment. Ensuite, il est un fait admis aujourd'hui que la reformulation prend certaines formes canoniques cernées par les recherches qui s'y sont intéressé. Ainsi, Catherine Fuchs en signale quatre : l'ajout, l'effacement, le déplacement, la substitution. Or dans notre optique, de par le fait que nous nous situons dans le cadre de l'activité résumante, d'un côté, le recours à l'ajout ne peut être envisagé [comme créativité] car en résumé on ne peut amplifier, ce qui est le cas pour la paraphrase en amplification, de l'autre, et dans une moindre mesure, le recours à la permutation, ne peut être envisagé comme travail de transformation. Certes, l'on nous objectera que la permutation nécessite une certaine compétence, ce qui est vrai, or la réalité des productions résumantes est tout autre, songeons aux apprenants, et sujets résumeurs, qui se contentent de suppressions de quelques phrases du texte source et construisent un résumé moyennant quelques réaménagements textuels aléatoires, en permutation.

Eu égard à tout ce qui précède et étant donné la difficulté inhérente à toute tentative de quantification de la reformulation (Cf. Portine, 1998 p. 359), et compte tenu de notre objectif premier qui est de repérer puis quantifier le travail de transformation opéré par nos sujets informateurs, nous avons opté, après longue hésitation (Cf. *infra*) pour une méthode plus simplifiée mais plus fiable pour rendre compte de cet indicateur. Ainsi, nous attribuons un point pour chaque travail de transformation opéré. De la sorte, le travail de transformation sera aisément quantifié, de plus, en affinant l'analyse, nous distinguerions les différentes formes linguistiques sous lesquelles il se déclinerait. Enfin, nous procéderions à l'investigation des raisons sous-jacentes aux éventuels choix, dans la configuration d'ensemble de nos trois catégories d'informateurs, ce qui nous permettra d'en tirer quelques conclusions.

L'on peut donc synthétiser notre grille d'analyse comme suit :

Critères	Indicateurs
Aspect quantitatif	*Nombre de mots
	*Restitution des mots clés du texte source
Aspect qualitatif	*Relevé des actes discursifs

	*Rapports hypotaxiques
	*Relevé et/ou élaboration des macropropositions
	*Recours aux macrorègles
	*Relevé des catégories superstructurelles
	*Reprise de la superstructure
	*Transformations opérées sur le texte source

Tableau 1 La grille d'analyse

Chapitre trois : Première évaluation

Dans ce chapitre, nous nous permettrions de discuter d'abord les résultats de notre première approche de certains indicateurs seulement (*Cf.* Grille ci-dessus) dans les copies de nos sujets résumeurs. Quant à certains autres indicateurs sur lesquels nous nous sommes longuement penché, en les faisant décliner notamment sous un aspect comparatif, ils seront jumelés à une deuxième évaluation et discuté dans un autre chapitre séparé afin d'en tirer quelques remarques, qui auraient été fragmentées entre deux évaluations séparées. Afin de faciliter la lisibilité des résultats, nous retiendrons les textes comme élément pivot autour duquel se feront nos discussions. De la sorte, nous commencerons, en ce qui suit, d'abord par le premier texte proposé aux Lycéens, Islamophobie en l'occurrence, suivi directement par celui – le premier – proposé aux Etudiants, c'est-à-dire le Texte de Gandhi.

1 Relevé des actes discursifs Texte Islamophobie

Pour investiguer les actes discursifs (*Cf.* Annexes) dans les textes objets d'analyse, nous avons d'abord procédé au découpage, à la hiérarchisation puis à la contraction de ces derniers selon les principes théoriques et méthodologiques exposés précédemment. Une fois ce travail fait, c'est-à-dire l'ossature du résumé, construite en termes d'actes, établie, nous avons vérifié dans les productions résumantes de nos informateurs la présence/absence desdits actes. Il s'agit donc ici d'une vérification de conformité à une structure préexistante, le sujet résumeur n'aura pas le loisir de retenir des actes à son gré, en somme, ici notre sujet n'a pas la liberté qu'il pourrait avoir dans d'autres indicateurs que nous investiguerons incessamment.

Le relevé des actes de discours qui doivent figurer dans le résumé du texte « Islamophobie » — par convention nous intitulerons ce texte à l'aide de son topique pour y faciliter le renvoi tout au long de notre discussion — donne lieu à huit actes qui sont autant de lieux de signification en imbrication dans la base et le développement. Pour ne pas alourdir ce travail, nous nous contenterons de reproduire la méthodologie suivie avec le premier texte uniquement, le cheminement étant le même pour le reste des textes. Notons qu'ici nous nous contenterons du relevé et de l'investigation des actes selon les critères que nous avons déjà discutés et les motivations évoquées en éparpillement dans les discussions réservées aux textes objets d'analyse. Quant à la caractérisation de ces différents actes, leur apparition et leur configuration dans les productions résumantes, les éventuelles corrélations qui les sous-

tendent, elles seront abordées plus avant — quitte à nous répéter en certains lieux, lors de l'abord des « catégories superstructurelles ». Une telle façon de faire peut donner l'impression d'une certaine redondance, et en un sens nous ne renierons pas cet effet, cependant nous considérons que cette démarche tendra à affiner plus l'investigation des productions résumantes dont nous tenterons, à chaque fois, d'éclairer le point investigué sous un autre jour à l'aide d'un autre indicateur, donc touchant d'autres paramètres. Du reste, nous devrions signaler que les actes discursifs ne se confondent nullement avec les catégories superstructurelles et ce, pour la simple raison qu'une catégorie superstructurelle peut être réalisée, et elle est souvent réalisée, par l'intermédiaire de plusieurs actes.

Ceci dit, les actes discursifs ayant été abondamment discutés pour le volet pragmatico-sémantique, nous nous contenterons d'aborder ici brièvement le volet statistique pour tenter de donner un nouvel éclairage, par l'entremise de la mesure, en complément à l'analyse proprement discursive.

Les démarches adoptées par certains sujets résumeurs quant à l'abord des actes n'ont pas manqué de soulever quelques remarques. Nous avons considéré comme non réussies certaines prestations de nos sujets résumeurs, il s'agit du relevé de la dimension *pragmatique* sans la dimension *sémantique* pour ainsi dire, c'est-à-dire que le sujet résumeur dans le compte rendu, se contente de dire ce que fait l'auteur, donc de décrire l'acte, sans nous donner son contenu informationnel, donc sa dimension sémantique. Les Lycéen L3 (Cf. Annexes), L5 (Cf. Discussion des textes) L10 en sont des exemples, on pourrait y déceler une sorte d'ellipse, on y voit le souci obsessionnel cité par maint chercheurs et qui pousse les sujets résumeurs novices à faire court quitte à sacrifier le sémantisme du texte source et à ne pas se ménager son allocutaire, l'on pourrait nous objecter que ce sont les effets pervers de l'activité résumante se déclinant en compte rendu, or un tel alibi semble peu soutenable : « Si les compositions sont différentes dans le résumé et l'analyse de texte [compte rendu de texte], la finalité du travail est identique. » disait Victor Allouche (Allouche, 2012 p. 211) car il est aujourd'hui admis que le compte rendu suppose aussi le relevé de la dimension sémantique.

Rappelons en ce sens que les textes démonstratifs, souvent proposés aux fins de contraction, recèlent trois critères distinctifs qui sont autant de dimensions discursives à prendre en considération lors du travail d'interprétation, préalable au travail de contraction, en l'occurrence, les dimensions *pragmatique*, *sémantique* et *relationnelle*. Il est alors aisé de constater que parmi nos informateurs, certains se contentent de mentionner l'acte discursif sans son contenu pour ainsi dire ; L7 : « L'auteur parle de l'Islamphobie » omettant la

prédication : *qui augmente en France* ; L8 : « L’auteur raconte le phénomène de l’islamophobie » ; L9 : « L’auteur a parlé de l’Islamophobie en Hexagone » ; L10 : « Il donne les causes de l’Islamophobie en France » or il s’agit justement de les préciser ! Dans tous ces exemples le sujet résumeur fait comme si la prédication sur l’« islamophobie » allait de soi.

Toujours dans cette perspective du traitement du contenu informationnel, ou des *points de vue*, si l’on use d’un terme du modèle polyphonique d’Anscombe, nous considérons tout au long de nos investigations comme non réussies également les prestations de nos sujets résumeurs où l’entorse aux règles syntaxiques est telle que le sémantisme original est altéré, aliéné ou virant carrément vers le contresens. En guise d’exemple, pour le premier cas, L2 résume la conclusion, normalement paraphrasable comme suit : « Certains politiques ont récupéré l’Islamophobie ambiante pour des objectifs électoraux et financiers », L2 la résume ainsi : « *Enfin, l’auteur constate le profitage des politiques et des personnalités de ce faible de déverser leur haine envers l’islam. » l’on voit clairement l’écart sémantique, car en principe dans un résumé, le lecteur se doit de saisir et d’interpréter le contenu à première lecture, sans pour autant opérer des tours de force en se perdant dans des jeux interprétatifs qui pourraient “diluer” le sens du texte. Au fait, ceci est un des corollaires de notre parti pris méthodologique de départ qui stipule en gros que le sujet résumeur se doit d’*interpréter* et d’*explicit*er le contenu du texte source, ceci pour des raisons que nous avons discutées ailleurs. Il est donc évident que, partout où les prestations du sujet résumeur montrent de telles défaillances, partout où le sujet résumeur présentent des difficultés à gérer ces deux paramètres, son comportement ne peut être pris comme réussi. Quant au reste des cas de figure, le contresens notamment, que dire du L5 qui résume l’énoncé source : « Nous avons laissé certains membres de notre communauté travestir notre religion et en donner une image de voyous, de haine et de terreur. » en « *L’auteur dit que les Musulmans donnent une image de voyous. » ? Où nous voyons clairement que le fait de passer sous silence l’adjectif indéfini “certains” induit un sens carrément contraire au propos de l’auteur, donc un amalgame (dangereux !) entre une frange, minime, de Musulmans prônant la violence et le reste de la communauté musulmane de France qui est loin de cautionner de tels comportements.

Le tableau ci-dessus récapitule le résultat de notre investigation, par convention, la lettre “P” renvoie à la présence de l’acte investigué.

	Les actes discursifs dans les résumés, texte Islamophobie										
Lycéens	Acte 1	Acte2	Acte3	Acte4	Acte5	Acte6	Acte7	Acte8	Total	Taux	Moyenne
L1	P		P	P		P		P	5	63%	35%
L2	P			P	P				3	38%	

L3	P	P					P		3	38%
L4	P		P		P				3	38%
L5	P						P		2	25%
L6	P								1	13%
L7		P	P	P	P				4	50%
L8					P		P	P	3	38%
L9	P		P		P	P			4	50%
L10		P							1	13%
L11				P			P	P	3	38%
L12	P				P		P	P	4	50%
L13								P	1	13%
L14	P				P			P	3	38%
L15				P			P	P	3	38%
L16	P			P	P				3	38%
L17	P			P					2	25%
L18				P			P		2	25%
L19				P	P		P		3	38%
L20				P			P	P	3	38%

Tableau 2 Relevé des actes discursifs, texte Islamophobie

Ces résultats traduisant une carence en la dimension informationnelle sont en contradiction avec la moyenne générale traduisant la longueur des mêmes résumés, en l'occurrence 32% (*Cf. infra* Le nombre de mots). Le croisement des prestations en matière de relevé d'actes discursifs avec l'aspect quantitatif des mêmes informateurs fait ressortir une disparité édifiante. Aussi, proposerons-nous, plus bas, un récapitulatif de ce décalage quantitatif/qualitatif à l'aide de deux courbes (*Cf. infra* Chap. Quelques aspects comparatifs). En outre, nous tenterons de faire de même avec d'autre indicateurs, c'est pourquoi nous y reviendrons tantôt avec l'abord de la question de la réduction en mobilisant les macrorègles.

2 Gestion des rapports hypotaxiques Texte Islamophobie

L'approche des rapports hypotaxiques constitue en partie une des trois dimensions discursives de tout discours démonstratif selon Victor Allouche, l'auteur rappelle que cette dimension stipule « que les actes sont reliés entre eux, les contenus également. » l'auteur se rattrape sur le champ : « Cependant, ces relations ne sont pas toujours explicites et nécessitent une reconstruction. » (Allouche, 2012 p. 210) Ce sont donc ces reconstructions que nous tenterons d'investiguer chez nos sujets résumeurs.

Il y a quasi-unanimité chez le public des chercheurs sur le rôle primordial que jouent les différents indices de démarcation entre les divers lieux de signification dans les discours. L'obsolescence des classifications traditionnelles est certaine, pensons à la liste fantaisiste :

mais ou et donc or ni car, Gilles Corminboeuf le signale en ces termes : « L'opposition entre coordination et subordination « non fondée théoriquement » [...], mène à des invraisemblances terminologiques du style « un subordonnant à valeur coordonnante ». » (Corminboeuf, 2009 p. 124) Le renouveau des approches a induit, de fait, un renouveau terminologique. Certains auteurs de tendance sémantico-pragmatique préfèrent parler de *marqueurs* (Fuchs, 1994 p. 98), d'autres d'*opérateurs* (Anscombre, *et al.*, 2013) tels que l'explique Maria Luisa Donaire : « unités linguistiques que nous avons regroupées sous l'étiquette *opérateurs discursifs*. Le classement traditionnel en parties du discours ne s'adapte pas à la description de ces unités, car on y trouve aussi bien des adverbes que des conjonctions ou des locutions diverses, à cela s'ajoute leur diversité morphologique et syntaxique. Leur homogénéité réside plutôt dans leur statut sémantique et plus précisément sémantico-pragmatique. » Et à l'auteure d'ajouter : « Nous avons donc préféré le terme d'*opérateur* car cette étiquette permet de faire référence à la fonction qui est commune à toutes ces unités, à savoir, celle d'instruire des opérations sémantico-pragmatiques ayant pour but la construction du sens de l'énoncé et guidant de ce fait son interprétation dans le discours. » (Donaire, 2013 p. 3) D'autres auteurs se situant notamment dans les approches textuelle et syntaxique préfèrent parler de marqueurs (Voir les articles de Charolles, Bessonnat, Turco, *et al.* dans le numéro thématique de *Pratiques* № 57, 1988). Michel Fayol, quant à lui, dans une perspective psycholinguistique, préfère parler de connecteurs (Fayol, 1986).

Quel que soit donc l'approche invoquée ou le point de vue adopté, textuel ou cognitif, il y a comme un consensus sur l'importance de savoir gérer les points de démarcations qui articulent les liens inter-énoncés. Ceci dans le but de se situer face au discours et procéder au travail d'interprétation, en s'appuyant sur le réseau paramétrique et en s'aidant d'autres indices. Ce consensus s'établit également autour de deux faits. Le premier a trait à leur caractère polysémique (Cf. Charolles, *et al.*, 1986 p. 53), « La principale caractéristique de cette liste [de connecteurs] tient au contraste lié à la présence massive de connecteurs polyfonctionnels. » (Schneidecker, 1992 p. 67), « Dans toutes les langues, les marqueurs énonciatifs sont hautement polysémiques. » (Fuchs, 1994 p. 98), « une entité lexicale particulière [opérateur] est capable d'assumer des fonctions sémantico-pragmatiques différentes. » (Donaire, 2013 p. 3). Quant au second, il tient au fait que c'est le locuteur, et après lui, l'opérateur, qui instruit l'opération initiée, en d'autres termes, cette dernière n'est pas inscrite dans le système linguistique en tant que telle. Cette caractéristique est abondamment

signalée : « Toutes sortes d'opérateurs logiques (connecteurs) utilisés dans les langues naturelles (*or, mais, donc*) n'ont jamais dans le discours la valeur conceptuelle propre qu'ils ont en logique ; ils servent à marquer à chaque fois une relation particulière entre deux concepts ou deux propositions. Le critère essentiel est donc bien le renvoi au discours. » (Dubois, *et al.*, 2007 p. 175) Ce n'est pas un hasard si la théorie de l'Argumentation dans la Langue telle que conçue par Anscombe avec le triptyque : *stratégies discursives, théorie des stéréotypes* et *polyphonie* est fondée sur le jeu des interactions initiées par les opérateurs : « Les opérations instruites par la signification de ces unités constituent des *stratégies discursives* diverses. » (Donaire, 2013 p. 3), plus loin, Pierre Patrick Haillet précise : « il y a stratégie là où le discours met en relation deux ou plusieurs points de vue. [...] les phénomènes décrits dans ce volume illustrent tous un procédé consistant à recourir à un **opérateur**. » (Haillet, 2013 p. 34)

Le résumé en tant que travail d'interprétation n'échappe donc pas à cette nécessité d'élucidation des rapports inter-énoncés. C'est dans cette perspective que nous tenterons de voir quel sort réservent nos sujets résumeurs à ces points inter-propositionnels ou le sens des relations entre les actes de bases et les développements s'élaborent et se déduit.

La problématique de la gestion des rapports hypotaxiques dans le résumé de texte, et au-delà dans toute approche interprétative du discours écrit, se résume à un décalage entre les opérations mentales (causalité, consécution, comparaison, temporalité etc.), l'organisation cognitive prélinguistique pour Fayol, et leur traduction par des indices sur le plan linguistique. Le locuteur en produisant son discours le fait toujours en fonction d'un certain ordonnancement mental, pré-linguistique ; car il y a toujours une logique, admettons cognitive, qui doit présider à la concaténation entre les actes discursifs produits et leurs amplifications, et au-delà, entre les différents actes discursifs produits à l'échelle du discours dans son ensemble. Or contrairement à ce que cet exposé simplifié des faits pourrait le faire croire, la logique qui régit ces relations n'est pas toujours symétrique : « Néanmoins, d'une part, des éléments peuvent se trouver spatialement (ou temporellement) séparés alors même qu'ils entretiennent une relation étroite et, d'autre part, des blocs d'unités peuvent se voir juxtaposés sans pourtant être conceptuellement liés. Pour pallier ces inconvénients inhérents à la linéarité du discours, les langues ont développé des systèmes de marques dont les fonctions spécifiques consistent soit à indiquer explicitement les liaisons soit à signaler une rupture dans l'enchaînement des faits. Dans le premier cas, on a affaire au sous-système des

connecteurs et, dans le second, à celui de la **punctuation**. » (Fayol, 1986 p. 101) L’auteur schématise cette relation comme suit :

Organisation cognitive	Marquage linguistique
prélinguistique	[Signifiant]
[Signifié]	Opposition Ø / Marque
Opposition liaison / non liaison	Ou bien
	Marque 1/ Marque 2

Figure 6 Matrice originelle du marquage interpropositionnel selon Fayol

Différents cas de figure peuvent se présenter, de même qu’il peut y avoir un rapport sur le plan de la pensée sans pour autant qu’il y ait une traduction linguistique — C’est le cas le plus répandu — il peut aussi y avoir indice linguistique sans rapport dans la réalité : « l’auteur peut postuler un enchaînement entre des événements qui sont, dans la réalité, sans rapports. » (Lundquist, 1983 p. 82) Donc il n’y a toujours pas coïncidence entre *parataxe* d’un côté et coordination-juxtaposition de l’autre, *hypotaxe* d’un côté et subordination de l’autre. C’est pour parer à toute confusion que nous adoptons la position de Henri Portine qui distingue :

« -le rapport parataxe-hypotaxe, fonctionnant sur le plan de la pensée ; s’il y a hiérarchisation des propositions, il y a hypotaxe que le lien soit subordonnant, coordonnant, ou absent (asyndète) ;

-le rapport coordination-subordination, fonctionnant sur le plan de l’expression linguistique et donc correspondant à des marques linguistiques, comportant un niveau fortement hiérarchisé (subordination), un niveau faiblement hiérarchisé (coordination), des niveaux intermédiaires, et un « niveau zéro » (juxtaposition, asyndète). » (Portine, 1998 p. 364) Ailleurs, le programme de 1ère A. S. signale, en évoquant l’évaluation que dans le cadre de l’ « **Évaluation de la compréhension de l’écrit par la production d’un résumé** » et pour le critère “Reformulation”, le programme signale comme “Indicateur”, parmi d’autres : « juxtaposition plutôt que subordination. » (Programmes, 2005 p. 12)

Dans le texte *Islamophobie*, on peut considérer qu’il y a un rapport hypotaxique entre la thèse énumérée en le début du deuxième paragraphe, en l’occurrence, le *pdv*₁ *Nous sommes en partie responsables de la montée de l’Islamophobie* ainsi que le deuxième argument exprimé à la fin du même paragraphe, en le *pdv*₂ : *Certains de nos comportements sont contraires aux*

enseignements de l'Islam. Ici, un rapport de causalité relie les deux *pdv*, d'ailleurs, un marqueur linguistique explicite incite à aller dans ce sens, il s'agit de "aussi", l'on peut même dire qu'il n'y a pas d'hypotaxe à proprement parler mais ellipse du marqueur, cependant, vu que le deuxième *pdv* se trouve éloigné du premier, un certain coût cognitif supplémentaire est nécessaire pour l'élucider, les chercheurs en psychologie cognitive diraient qu'il requerrait un certain "effort mémoriel" pour son traitement, c'est en réalité ce coût cognitif relativement élevé par rapport au public de lycéens qui nous a incité à l'investiguer.

Les résultats du traitement qu'avaient réservé les lycéens à ce segment sont récapitulés dans le tableau ci-dessous.

	Rapports hypotaxiques texte Islamophobie	
Lycéens	Relevé du <i>pdv1</i>	Relevé du <i>pdv2</i>
L1	P	P
L2	P	
L3		
L4		
L5		
L6		
L7	P	
L8		
L9		P
L10		
L11	P	
L12		
L13		
L14		
L15	P	
L16	P	
L17	P	
L18	P	
L19	P	
L20	P	
Total	10	2
Taux	50%	10%
Moyenne	30%	

Tableau 3 Rapports hypotaxiques Texte Islamophobie

Les résultats montrent que sur la moitié des lycéens, c'est-à-dire dix résumeurs, qui avaient relevé le *pdv1*, seuls deux avaient pu rajouter le deuxième *pdv* comme une *autre cause* de la responsabilité des Musulmans dans la montée de l'Islamophobie. Comme l'éligibilité de ce *pdv2* à figurer dans le résumé paraît ici peu discutable, de par le fait que l'auteur ici fait intervenir deux modes d'engagement de la responsabilité, le premier *pdv* engage la responsabilité de seulement "certains Musulmans qui avaient défiguré l'Islam" alors qu'avec

le *pdv*₂, c'est la responsabilité de tous les Musulmans qui est engagée : « Notre comportement, parfois loin des enseignements de la religion à laquelle nous prétendons appartenir, explique aussi en partie la montée de l'Islamophobie. » l'on peut dire que seule une infime partie, 10% des apprenants avaient pu gérer le rapport hypotaxique mis en œuvre ici.

3 Recours aux macrorègles texte Islamophobie

Avant d'aller vers l'investigation des macrorègles, nous nous consacrons un moment au traitement/élaboration des macropropositions dans le texte Islamophobie. Signalons d'emblée que ce travail de traitement/élaboration des macropropositions dans les textes semble redondant, ce qui est, en un sens, vrai, cependant, ces dernières servent surtout pour l'approche de la mise en œuvre des macrorègles. C'est pourquoi, ici nous nous contenterons d'une analyse non exhaustive comme le fait remarquer pertinemment Van Dijk : « Une analyse complète du discours, à tous les niveaux, ne peut être donnée et n'est pas nécessaire ici. » (Van Dijk, 1984 p. 73). Que ceux qui veulent de plus amples détails à propos de l'analyse propositionnelle se réfèrent à : (Denhière, Août 1978, et 1979 ; Van Dijk, 1984 ; Lambert, 1992 ; Sprenger-Charolles, 1992).

En sus de la représentation propositionnelle, ce travail requiert une description de la structure des divers cadres et d'autres structures conceptuelles qui déterminent l'interprétation de la base de texte ainsi que les macrorègles mises en œuvre. Rappelons que notre but est de rendre compte et de préciser s'il y a recours ou pas aux macrorègles chez notre public investigué. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé au relevé systématique de tous les endroits du texte où les macrorègles devraient être mises en œuvre pour réduire l'information sémantique et ce, par le truchement de l'analyse propositionnelle du texte (Cf. Annexes). D'autre part, l'application des macrorègles implique une mobilisation considérable de connaissances du monde, donc pour les apprenants, dès l'abord du premier vocable du texte "L'Islamophobie" le cadre ATMOSPÈRE HOSTILE AUX MUSULMANS avec toutes les inférences qu'il charrie : intolérance, rejet, discrimination, persécution etc. devrait être activé ; de même pour le cadre LA RESPONSABILITÉ DES MUSULMANS, qui implique d'autres inférences. Si seulement au prix de ces dernières qui servent d'hypothèses à vérifier par le texte que peut se faire la réduction de l'information par l'entremise des macrorègles ; d'où le coût cognitif élevé que requiert leur application.

Dans le premier paragraphe du texte, l'on réduira l'information sémantique grâce à la macrorègle M-II, la SUPPRESSION. Signalons que nous adoptons ici l'usage de Van Dijk qui transcrit en lettres capitales les macrorègles. En mobilisant cette dernière, il apparaît que les listes d'arguments : (mosquée, salles de prière, cimetières...); (agressions verbales, insultes, crachats, arrachage de voile, coups, etc.); (croix gammées, tags hostiles et xénophobes, projection de sang de porc, dépôt de tête de cochon ou envoi postal de jambon, etc.) sont des illustrations, quant à la proposition « Les agressions verbales ou physiques à l'encontre des membres de la Communauté Musulmane ont littéralement explosé. », elle est redondante puisqu'une ligne plus haut il est mentionné que « L'Islamophobie augmente en France de manière exponentielle ». En somme, ces expansions ne sont pas pertinentes à partir du moment où elles ne sont pas des conditions d'interprétation d'autres propositions. En outre, ces propositions ne « dénot[ent pas] une conséquence d'un événement dénoté par une macroproposition. » (Van Dijk, 1984 p. 59), les deux contraintes étant satisfaites, aussi pourra-t-on les supprimer en vertu de la règle énoncée par Van Dijk.

Avant de voir ce qu'en ont fait les Lycéens, faisons quelques remarques à propos de la façon dont nous avons investigué la SUPPRESSION. Nous avons remarqué que certains Lycéens n'avaient pas évoqué les éléments redondants cités plus haut et qui sont à supprimer en vertu de la règle discutée, une première approche pourrait laisser à penser qu'ils avaient mobilisé la M-II, cependant, ils ont fait fi de tout le segment discursif en question, c'est-à-dire « L'Islamophobie augmente en France et touche les individus et les institutions », il s'avère donc que l'on ne peut parler de la mobilisation de ladite macrorègle, car en fin de compte ce qui est *supprimé* ne prend son sens que par rapport à ce qui est *retenu*, de même que l'apparent ne prend de sens que par rapport au sous-jacent, le premier plan par rapport à l'arrière-plan etc. L'on peut illustrer cela par L6 : « Premièrement, l'auteur avoue que l'Islamophobie augmente en France. Deuxièmement, il souligne... »

	Recours aux macrorègles, texte Islamophobie					
Lycéens	SUPPRESSION	CONSTRUCTION	SUPPRESSION	Total	Taux	Moyenne
L1	P	P	P	3	100%	23%
L2	P		P	2	67%	
L3	P			1	33%	
L4				0	0%	
L5				0	0%	
L6				0	0%	
L7	P			1	33%	
L8			P	1	33%	
L9	P			1	33%	

L10	P			1	33%	
L11				0	0%	
L12	P			1	33%	
L13				0	0%	
L14				0	0%	
L15	P			1	33%	
L16				0	0%	
L17				0	0%	
L18	P	P		2	67%	
L19				0	0%	
L20				0	0%	

Tableau 4 Recours aux macrorègles Texte Islamophobie

Dans le deuxième paragraphe, il y a mobilisation de la macrorègle M-IV, la CONSTRUCTION. L’auteur énonce : « Nous ne nierons pas la part de responsabilité qui est la nôtre dans cette dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes. » or si l’on regarde de près, l’on voit que l’énoncé « Nous avons une responsabilité dans le fait que les relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes se dégradent » peut simplement être *reconstruit* en : « Nous sommes, en partie, responsables de l’Islamophobie », c’est à juste titre que Fayol rapproche cette règle des explicitations répandues dans les discours démonstratifs, il fait remarquer que « très souvent, notamment dans les textes de type « expositif », le texte lui-même et les paragraphes qui le composent s’amorcent par une phrase résumant en quelque sorte le développement qui va suivre. » (Fayol, 1992 p. 115) Car ici nous frôlons le procédé explicatif de “reformulation” pour user d’un terme courant en situation de classe. Nombre de chercheurs avaient déjà relevé la visée explicative de cette M-IV qui consiste à passer de « l’énoncé descriptif à l’énoncé théorique » (B. Saint-Sernin, cité par Vigner, 1991 p. 43). En recourant à la CONSTRUCTION, on passe d’une visée narrative ou descriptive à une visée explicative, c’est ce passage que caractérise Gérard Vigner : « Chaque énoncé descriptif constitue un tout de sens et ne s’inscrit pas dans un processus général d’intelligibilité. L’énoncé théorique au contraire dépasse le stade du constat et vise à expliquer comment ces constats résultent d’un ensemble de conditions. » (Vigner, 1991 pp. 43-44) Il s’agit donc pour nous de voir quelle approche les Lycéens avaient réservée à ce segment.

L’analyse des copies fait voir une certaine difficulté que rencontrent les Lycéens lors de l’approche de l’énoncé concerné par la mobilisation de la règle en question et ce, en dépit de la simplicité du travail d’abstraction et de généralisation demandé ici. Car, *in fine*, il s’agit simplement de conceptualiser un phénomène déjà présenté : « dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes ≡ Islamophobie ». Ainsi, nous avons

accepté les prestations relevées sur certaines productions qui pourraient être rejetées dans une autre optique, ainsi, L1 : « Après, il assume aussi que les Musulmans jouent un rôle dans *tout ça*. » Le recours aux termes “tout ça” fut “accepté” par nos soins, même si, sous d’autres considérations, il pourrait être tout raisonnablement rejeté. Quant à nous, nous considérons qu’il y a mobilisation de la M-IV pour deux raisons. D’abord, il est évident que la mobilisation de cette dernière implique un travail de conceptualisation qui est, certes partiellement, fait ici, en atteste le recours au verbe énonciatif “il assume”. Ensuite, l’apprenant semble reproduire, moyennant un changement infime, l’énoncé de l’auteur : « Si nous en sommes arrivés *là* » même si, encore, la reprise anaphorique démonstrative de l’auteur était adéquate contrairement à la reprise du Lycéen. Quant aux autres Lycéens, quatre d’entre eux, à savoir L11, L12, L15, L16, ils avaient repris l’énoncé-source en ce qui suit : « Les Musulmans sont responsables de la dégradation de l’image de l’Islam » contraction qui pourrait être “acceptée” dans une perspective où l’accent est mis sur la restitution de la *dimension sémantique*, informationnel du segment, cependant, comme l’objet même de notre investigation ici est la *conceptualisation*, et comme les Lycéens n’ont fait que reprendre des termes du texte, nous considérons leurs prestations comme non réussies. C’est dans cet esprit que nous avons accepté la construction du Lycéen L8 : « L’auteur responsabilise certains musulmans qui donnent une mauvaise vue de l’islam » Bien entendu, nous sommes conscient que cette façon de faire est discutable et peut soulever des objections cependant, ici, nous veillons à ce que les dimensions de *construction* et de *conceptualisation* qui sont inséparables d’une certaine créativité soient investiguées d’une manière rigoureuse. Au fait, les recherches convergent vers le constat d’une difficulté quant à la mobilisation de cette macrorègle, c’est le cas de Bereiter et Scardamalia qui signalent que les novices peuvent réussir, lors du traitement de textes, le relevé du topique, « de quoi on parle », « mais les stratégies de traitement qu’ils mobilisent ne permettraient pas de générer les macro-propositions, “ce que l’on en dit” d’où l’absence d’énoncés résumants construits dans leurs résumés. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 240)

Dans le dernier paragraphe, il s’agit du recours à la M-II, la SUPPRESSION, car toute la caractérisation des politiques et personnalités islamophobes : « Décomplexés par cet étalage nauséabond qui a grandement libéré la parole raciste et islamophobe en Hexagone » n’est pas relevante, de même pour le script : « certains politiques et certaines personnalités n’hésitent plus un seul instant avant de déverser leur haine contre l’Islam. » qui est une tautologie, car si les « politiques sont *islamophobes* » forcément ils vouent une haine aux Musulmans, idem pour *une* des facettes de cette « Islamophobie des politiques », en l’occurrence tout le

circonstant : « Loin de leur porter préjudice, ils savent que malgré le tollé que cela peut provoquer dans notre Communauté et parmi ceux qui défendent encore nos droits » puisque « Cela leur est la plupart du temps *profitable, politiquement, idéologiquement et financièrement*. ». En somme, il s'agit de retenir que « Certains politiques islamophobes tirent profit de l'Islamophobie ambiante sur les plans électoral et financier. » et ce, en supprimant toutes les propositions qui ne sont pas nécessaires pour l'interprétation de ce segment ; de même que toutes celles qui n'expriment pas une conséquence d'un évènement dénoté par cette même macro-proposition peuvent être supprimées. C'est ce travail en amont que nous investiguerons dans les productions résumantes des Lycéens, le principe que nous avons mentionné en haut à propos de l'obligation de « mention de ce qui devrait être *retenu* pour considérer que le reste fut *élagué* » vaut toujours ici. Ainsi, on ne peut considérer que L9 a appliqué la M-II : « Enfin, l'auteur a parlé de l'Islamophobie en France »

4 Relevé des catégories superstructurelles Texte Islamophobie

Pour des raisons pratiques inhérentes notamment à la facilitation des jeux de renvois lors de notre discussion des textes, nous avons préféré garder la terminologie traditionnelle (thèse, argument etc.), qui, de ce point de vue caractérise adéquatement les différentes agrégations d'actes. Pour affiner plus notre investigation, nous avons procédé, pour le texte « Islamophobie », à l'atomisation du constat de départ en les deux *aspects* à travers lesquels il se décline. Ailleurs, Victor Allouche mentionne à cet égard que « L'activité constative trouve sa richesse dans la *réalité* (formes, aspects, caractères, paradoxes, changements, mutations, réactions,...), l'activité conceptualisante dans les *structurations de la pensée* qui permettent d'élucider la réalité. » (Allouche, 2012 p. 55). Le relevé de toutes les catégories superstructurelles des cinq textes objets d'analyse est inséré dans les annexes.

Dans la perspective du résumé, le repérage des catégories superstructurelles est nécessaire car c'est en fonction de ce travail que l'on procéderait à l'application des macrorègles, donc réduire et reformuler. Liliane Sprenger-Charolles affirme que : « Ce modèle super-structurel, qui fonctionne comme une sorte de schéma abstrait dont il suffirait de remplir les cases vides avec l'investissement sémantique propre à chaque texte, guide la construction des macro-structures. En effet, les macro-structures devront avoir la même forme que les superstructures [...] » (Sprenger-Charolles, 1992 p. 202) Après repérage desdites catégories, reste la question de quoi retenir pour figurer dans le résumé d'un discours démonstratif, c'est à ce propos que la même auteure précise : « Le résumé d'un D. A.

[discours argumentatif] comportera donc les différentes catégories S. S. [superstructurelles] que nous avons définies ci-dessus [Thèse antérieure (prémisses – arguments – conclusion)] et présentera ces éléments dans un ordre identique à celui de la micro-structure (arguments vs. conclusion ou conclusion vs. arguments...) » (Sprenger-Charolles, 1992 p. 211)

Pour le texte Islamophobie, l'examen du relevé des catégories en question se décline comme le montre le tableau ci-dessous :

	Les catégories superstructurelles du texte Islamophobie									
Lycéens	Constat	Aspect 1	Aspect 2	Thèse	Argu. 1	Argu. 2	Conclusion	Total	Taux	Moyenne
L1	P		P	P		P	P	5	71%	34%
L2	P			P	P			3	43%	
L3	P	P						2	29%	
L4	P		P		P			3	43%	
L5	P						P	2	29%	
L6	P							1	14%	
L7			P	P	P			3	43%	
L8				P	P		P	3	43%	
L9	P		P		P	P		4	57%	
L10		P	P					2	29%	
L11				P			P	2	29%	
L12		P	P		P		P	4	57%	
L13							P	1	14%	
L14	P				P			2	29%	
L15							P	1	14%	
L16	P				P			2	29%	
L17	P			P				2	29%	
L18				P				1	14%	
L19			P	P	P			3	43%	
L20				P			P	2	29%	
Total	10	3	7	9	9	2	8			
Taux	50%	15%	35%	45%	45%	10%	40%			

Tableau 5 Relevé des catégories superstructurelles Texte Islamophobie

Le taux global de relevé de 34% renseigne sur une énorme déperdition sémantique dans les résumés. Si l'on scrute, maintenant, le spectre superstructurel, on voit une évolution en dents de scie, traduisant des ruptures dans le traitement du texte. Le premier aspect du constat n'est traité qu'à hauteur de 15%, alors que le deuxième argument, en l'occurrence, « Certains de nos comportements sont contraires aux enseignements de l'Islam. » qui vient juste avant la conclusion, n'est repris que par 10% des sujets résumeurs, confirmant de la sorte la persistance d'un traitement privilégié des débuts de texte tel que nous l'avions relevé dans une recherche précédente. Nous y reviendrons plus bas lors du traitement du relevé de la superstructure ainsi que lors de l'abord de certains aspects comparatifs.

5 Les transformations opérées sur le texte Islamophobie

En ce qui suit, nous nous donnons pour tâche de répondre à un certain nombre de questionnements qui se sont imposés lors de l'approche des productions résumantes. Ainsi, quelle(s) catégorie(s) de nos sujet résumeurs aurait transformé ? Dans quelles conditions, nos sujets résumeurs transforment-ils ? Comment transforment-t-ils ? Pourquoi transforment-ils à tel endroit du texte plutôt qu'ailleurs ? Quels facteurs influencent telle ou telle autre transformation ? Dans quelles circonstances ? Quelle relation (d'intérêt ?) entre les transformations et les sujets résumeurs ? Quel est l'impact des transformations sur le pan lexical, syntaxique et sémantique ? Bien entendu, notre travail ne peut et ne vise pas à répondre d'une manière péremptoire à toutes ces questions, nous n'avons pas pour ambition de dresser un continuum exhaustif des occurrences de reformulations dans les résumés. Nous essaierons d'étudier, autant que faire se peut, quelques variations du jeu des transformations qui auraient été opérées sur les textes sources et ce, sans trop nous étaler sur les moyens morphophonologiques utilisés ni systématiser, dans une perspective plus large, des relations entre phrases isolées. Telle fut l'ambition et l'objectif de la G. G. T. dont les limites ont été discutées. Disons, en gros, que notre ambition, se trouve sur un autre plan : saisir les conditions dans lesquelles les transformations se font ainsi que la ou les motivations qui les sous-tendent en relation avec les sujets résumeurs.

Dès l'abord des corpus et les premières tentatives d'élaboration d'une grille pour les transformations, plusieurs préoccupations nous furent soulevées. Il s'agit de la question ayant trait à la quantification des éventuelles transformations opérées sur les textes sources. Pour procéder à la quantification et description du travail de transformation dans les textes, nous attribuons un point pour chaque travail de transformation engagé. Les points attribués seront par la suite additionnés en vue de calculer la moyenne générale de transformation pour tous les sujets résumeurs. Ceci n'est qu'un subterfuge qui nous permettra de procéder à des comparaisons entre les différentes catégories de sujets résumeurs. Ceci pour le volet quantification, quant au volet description, des "catégories de classification" seront construites rétroactivement pour en rendre compte. Rappelons qu'ici, nous n'avons pas repris *verbatim* les catégories (dites opérateurs de base) retenues traditionnellement dans l'approche de la reformulation et qui sont celles du modèle mathématique de Harris (Harris, 1971), en l'occurrence, l'ajout, l'effacement, le déplacement, la substitution. Ailleurs, Catherine Fuchs reproche à ce modèle un excès de formalisme dû essentiellement au point de vue descriptif

qu'il adopte, le tout jumelé à une absence accrue d'une théorie des variations de sens. (Cf. Fuchs, 1994 pp. 59-67)

Nous avons élaboré quatre catégories, deux d'entre elles touchent notamment la compétence lexicale et la compétence morpholexiale (entendue comme maîtrise des règles dérivationnelles). Ainsi, nous parlerons de **nouvelle lexie** (unité fonctionnelle significative du discours vs lexème, unité abstraite ; Cf. Dubois, *et al.*, 2007 p. 282) dans le cas où le sujet résumeur aurait introduit un mot *ne figurant pas* dans le texte source ; de **nouvelle lexie non attestée** (possible ou impossible) dans le cas d'un travail de créativité, non réussie, par introduction d'une lexie, *ne figurant pas* dans le texte source, en recourant à la dérivation ou à la composition (Apothéloz, 2002 p. 73) à l'exemple de L8 : "malfaits", E9 : "la porte [du verbe porter Cf. résumé de E9, texte de Gandhi]" ; quant à la troisième, elle touche la **transformation morphosyntaxique**, quand le sujet résumeur opère des transformations en appliquant les règles dérivationnelles sur une *lexie déjà donnée* dans le texte source, l'on pourrait parler ici de morphologie lexicale comme complément de la morphologie flexionnelle (Cf. Apothéloz, 2002) à l'image du L1 et L2 qui reprennent le verbe "augmenter" dans le texte Islamoph (Apothéloz, 2002) obie en le nominalisant dans le résumé : « L'auteur parle de l'augmentation de... » ; la quatrième, enfin, concerne la **transformation morphosyntaxique non attestée** quand le sujet résumeur applique maladroitement les règles dérivationnelles sur une lexie figurant dans le texte, à l'image de L2 : « L'auteur constate le profitage des politiques ... » ainsi que d'autres lexies relevées telles que : "correctionner", "querellité", "une décomplexer", "un accroître", ou encore C9 : "agréger" etc. Au fait, nous avons préféré nous en tenir à un nombre limité de catégories car en élargissant le spectre de ce dernier, il nous a paru inutilement complexe et peu instructif sur le travail réel de créativité étant donné que certaines transformations n'étaient en réalité que de légers remaniements "cosmétiques" pour reprendre Bereiter et Scardamalia. Rappelons que nous avons écarté quelques termes rencontrés dans les productions résumantes des Lycéens et ce, dans la mesure où ils figurent dans le questionnaire ayant suivi le texte ; ils étaient, par conséquent, en mémoire de travail et ne peuvent être pris comme indice de travail de créativité.

Une fois ce travail fait, nous serons face à deux séries de données, celles qui touchent au volet quantitatif nous permettront de procéder au calcul statistique à proprement parler, par suite à des comparaisons ; quant à celles qui touchent au volet descriptif, elles nous permettront d'opérer des comparaisons et de tirer quelques conclusions quant à la qualité des transformations opérées chez nos sujets résumeurs. À ce propos, et *a priori*, il est évident que

le sujet résumeur qui recourt à une nouvelle lexie fait preuve de *plus de créativité* qu'un sujet résumeur qui se contente de simples réaménagements morphosyntaxiques superficiels du texte source. Enfin, nous procéderons à la mesure des transformations opérées par chaque sujet résumeur par relevé direct du nombre d'interventions opérées. Au fait, nous avons pensé, au départ, à un calcul de la proportion du travail de transformation au nombre de mots préconisé pour chaque résumé, les disparités constatées dans le nombre de mots des cinq textes sources, frôlant parfois le triple (Cf. Texte Islamophobie et texte de Gandhi) nous y avaient dissuadé. Nous avons ensuite pensé à le calculer *au prorata* du nombre de mots de chaque résumé, c'était compter sans les écarts de longueurs des résumés qui compromettaient également toute tentative de comparaison. C'est finalement l'option d'un calcul brut et simple des prestations de chaque sujet résumeur que nous avons retenue. Évidemment une telle façon de faire peut paraître simple et réductrice, cependant, rappelons que notre principal objectif est simplement de procéder à des comparaisons entre nos différents publics. Le choix de la méthode de calcul par le truchement de laquelle on procéderait à de telles comparaisons nous paraît secondaire ici, l'essentiel est de disposer d'outils stables, uniformes pour toutes les catégories de sujets résumeurs.

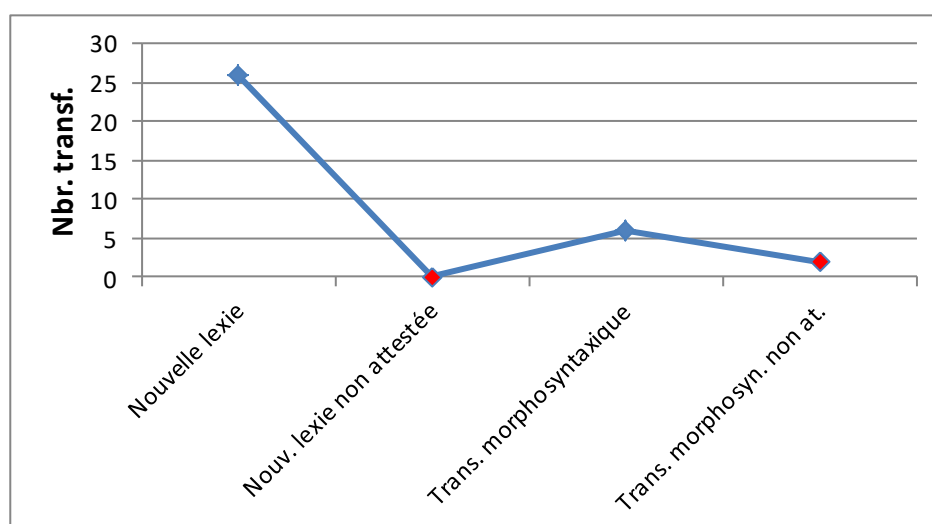
Rappelons qu'ici, nous relevons toute sorte de travail de transformation fait par le sujet résumeur à l'exclusion des verbes énonciatifs pour le cas des résumeurs ayant fait (délibérément ou par ignorance) un compte rendu à la place du résumé à proprement parler. Au fait, de telles lexies ne peuvent être prises pour un travail de transformation car elles rentrent dans des paradigmes, au sens saussurien, auxquels le sujet résumeur se serait habitué ; d'où d'ailleurs des cas d'apprenant variant les verbes énonciatifs sans pour autant "oser" la moindre transformation ailleurs dans la production résumante. Les résultats pour le texte Islamophobie sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Lyc.	Nouvelle lexie	Transformations opérées sur le texte Islamophobie				Moy.
		Nouv. lexie non attestée	Transformation. morphosyntaxique	Trans. morphosy. non	Total	
L1	4		1		5	1,7
L2	2		1	1	4	
L3			1		1	
L4	1				1	
L5					0	
L6					0	
L7	4		1		5	
L8	3				3	
L9					0	
L10	2				2	

L11					0	
L12					0	
L13	1				1	
L14	1				1	
L15	1				1	
L16	2		1		3	
L17					0	
L18	1				1	
L19	1			1	2	
L20	3		1		4	
To.	26	0	6	2	34	

Tableau 6 Les transformations opérées sur le texte Islamophobie

L'on peut comprendre aisément les résultats du tableau ci-dessus à l'aune d'un principe très simple : les résultats de la **première colonne** renseignent sur le travail de créativité au premier degré, alors que ceux de la **troisième colonne** seraient plutôt une créativité de second degré, quant aux **deuxième et quatrième colonnes**, elles révèlent respectivement les "ratages" relevés sur ces dernières. L'on peut dire donc que les Lycéens ont tout de même recouru à une certaine créativité puisqu'ils ont généré 26 créations sur le texte source. Cependant, remarquons qu'en terme proportionnel, le taux reste insuffisant, puisque la moyenne est d'une transformation par individu. De même, cette créativité est monopolisée par quatre Lycéens, alors que sur le reste, l'on peut constater que sept élèves n'ont opéré aucune transformation. Sur un autre volet, remarquons que les "manquements" sont presque nuls, cependant, cela n'est pas toujours à prendre du côté de la satisfaction, parce qu'il pourrait bien s'agir d'une absence d'effort pour faire les transformations, l'on peut représenter visuellement ces données en courbe, comme ci-dessous. Toutes ces données s'éclaireront encore mieux à l'aune des prestations qu'on relèvera sur les deux autres publics et en deuxième évaluation, c'est pourquoi nous y passons à l'instant.



Courbe 1 Les transformations opérées sur Texte Islamophobie

6 Relevé des actes discursifs Texte de Gandhi

En dépit de sa longueur, le texte de Gandhi se présente comme suivant une certaine logique démonstrative. Cette dernière est à saisir comme une consécution d'actes orientées selon la visée, à la fois, du *persuader* mais aussi du *faire comprendre* étant donné que pour persuader le lecteur du bien-fondé de son propos, Gandhi lui explique aussi. La déroute d'une grande partie des étudiants, comme nous allons le montrer tantôt, en approchant ce texte, ne s'explique, en partie, que par une carence avérée en la saisie de la configuration actantielle ainsi que des différents lieux de signifiante. Si nous admettons que le texte est d'une certaine longueur, il n'en demeure pas moins vrai que le tressage paramétrique donne une cohérence et une certaine limpidité au discours de Gandhi.

Cette configuration actantielle et ce tissu paramétrique se déclinent en le projet discursif explicite de Gandhi, en l'occurrence le problème posé et la solution à rechercher: « Nous avons vu comment les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fourvoyées. » annonçait Gandhi d'emblée, ainsi qu'une continuité thématique, une continuité de point de vue et de domaine. Si l'on se focalise sur ce dernier élément, à savoir le domaine de l'« économie politique », notion-clé autour de laquelle est structuré tout le texte avec la prédication qui va de pair : « est basée sur des principes erronés », cet élément donc est traité inégalement de la part des étudiants. Certains confondent le domaine de l'« économie politique » comme discipline d'étude et de recherche, de ce point de vue donc affaire de théoriciens et d'érudits, avec le supra-domaine de l'économie qui englobe tout ce qui a trait à la gestion de l'état et la répartition des richesses : E2 : « L'économie des pays se base sur des

idées insuffisantes » ; E3 : « L'économie dans la vie affirme que la richesse est un signe de prospérité. » ; E5 : « Pour développer l'économie de la nation, il faut développer les individus » remarquons que ce dernier confond le domaine et la prédication ; E20 : « L'économie politique sont fourvoyées et ni riche ni pauvre ne sont plus heureux pour cela. » qui révèle des difficultés morphosyntaxiques. E18, quant à lui, part dans une prédication qui tend à une distorsion par excès de conclusion, nous dirions ; alors que Gandhi affirme que les principes de l'économie politique sont erronés de par le fait qu'ils passent sous silence l'aspect imprévisible chez l'homme, qui n'est pas qu'un simple objet, comme le serait un autre objet d'étude des sciences naturelles ou de la physique, E18 traduit cela sous forme d'une conséquence énonçant : « L'économie politique d'aujourd'hui vient de décaler les équivalences des nations, notamment les individus » or Gandhi ne dit pas que les hommes n'ont pas droit d'aspirer à la richesse, il dit simplement que cette richesse ne doit pas leur faire perdre de vue le sens éthique de leur existence. Donc pour Gandhi la question ne se pose pas en termes de richesse ou de pauvreté mais en termes de rectitude et de probité morale pour atteindre le bonheur qui est, rappelons-nous, le but ultime de toutes les philosophies à travers l'histoire de l'humanité.

Enfin, certains étudiants ont carrément fait fi de ce noyau thématique, E7 : « L'auteur définit la richesse et démontre que certaines conditions morales sont essentielles pour l'obtenir », où l'on voit que si la prédication faite sur la « richesse » est, à un certain niveau, acceptable dans le contexte de ce texte, on dirait plutôt que cet énoncé conviendrait mieux à être, dans son ensemble, une prédication sur les « errements de l'économie politique » qui stipulent que la richesse peut garantir le bonheur sans l'éthique, encore que, E7 semble confondre, se brouille dans le calcul des prédicats, car Gandhi ne démontre pas que certaines conditions morales sont “nécessaires” pour “obtenir” la *richesse*, mais plutôt sont “nécessaires” pour “obtenir” le *bonheur* car pour lui, être riche ou pauvre est secondaire par rapport à la finalité suprême, atteindre la béatitude. L'on constate la confusion thématique qui brouille les étudiants dans leur approche interprétative des discours. À ce niveau, remarquons, dans les résumés, l'étroite relation entre la configuration actantielle et paramétrique du texte et le relevé des mots-clés, dont l'omission de certains, comme le terme « économie politique » ici, se traduit en un ratage d'un lieu de signification : toute l'investigation faite par Gandhi sur les errements de l' « économie politique » en tant que discipline universitaire. Idem pour E13 qui identifie les principes qu'énoncent l'« économie politique » à “certains membres de la société” : « Certains membres de la société estiment que l'argent est le signe le plus fort pour

l'amélioration et la richesse d'une nation mais Gandhi pense que l'épreuve de la prospérité d'un pays se mesure sur plusieurs instruments comme le travail ... » remarquons aussi une distorsion quant à la prédication : le bonheur et la plénitude de la vie à atteindre par une éthique rigoureuse sont passés sous silence. Enfin, E19 *se choisit* comme domaine non pas celui de l'économie politique, mais celui de la "richesse" avec toutes les conséquences que cela induit, notamment en biaisant carrément l'orientation des dimensions pragmatique et sémantique du discours de Gandhi, donc en décentrant le débat initial : « *La richesse est une situation dans la société qu'elle est intéressée par la plupart des gens (*sic*). » remarquons, au passage, encore l'erreur dans le calcul des prédicats ; comme E19 semble instituer la "richesse" comme hyperthème, il n'est pas surprenant de le voir continuer sur la même progression, répétant constamment *son* thème ; ainsi, sa production est subdivisée en trois paragraphes, c'est donc tout logiquement que le même thème biaisé revienne au début de chaque paragraphe, le deuxième paragraphe : « La vraie richesse c'est rendre le sourire aux hommes ou aux orphelins... », le dernier paragraphe : « La plupart des gens croient que l'argent est un instrument qui cause la misère... »

Si l'on tente maintenant de voir quel sort réservent les étudiants aux divers points de vue. Gandhi discute constamment avec les théoriciens de l'économie politique. Pour tirer au clair les comportements de nos sujets résumeurs, il nous semble utile d'approcher leurs productions à travers le maillage de cette discussion, nous serons donc inévitablement amené à soulever les divers *pdv* invoqués. Signalons ici que la question des *pdv* recoupe en partie la configuration actantielle. Le modèle polyphonique d'Anscombe reste, *in fine*, une émanation d'un arrière-fond sémantico-pragmatique car actes discursifs et *pdv* se recoupent partiellement, du moins si l'on s'en tient au plan explicite, là où Victor Allouche verrait une base discursive et un développement, Anscombe parlerait volontiers d'un *pdv*₁ et d'un *pdv*₂ au minimum, avec l'ajout, sur le plan des présupposés, des *pdv* [ind], *ON*-locuteur, etc. En réalité, tout est question d'angle d'approche adopté. Si l'on adopte, par exemple, l'approche textuelle, l'on parlerait volontiers d'un schéma de progression linéaire, comme le signale Reichler-Béguelin *et al.* : « Il [schéma linéaire] se prête particulièrement au récit d'évènements en chaîne, dont l'un est la cause de l'autre, mais aussi au raisonnement argumentatif, où il est signalé par des connexions spécifiques à fonction résomptive. » (Reichler-Béguelin, *et al.*, 1990 pp. 140-141)

De la sorte, si l'on veut rendre compte plus aisément des comportements de nos sujets résumeurs, et si l'on réfléchit dans les termes du modèle polyphonique d'Anscombe, nous

dirions que Gandhi pose d'abord le *pdv* des théoriciens de l'économie politique, ensuite le sien propre ; on dirait, autrement, il pose l'*assertion*, le problème, ensuite il en donne une justification, pour parler selon le modèle actantiel, avant de céder, de nouveau, la parole aux théoriciens de l'« économie politique ». Le *pdv* de ces derniers est {la-richesse-être-synonyme-de-bonheur}. Une fois leur *pdv* exposé et *justifié* à travers un « paramètre de la justification, **un moyen d'agir** », dirait Victor Allouche (Allouche, 2012 p. 52), qui est : {l'industrialisation-garantir-le-bonheur}, Gandhi y répond : {l'industrialisation-causer-le-surpeuplement-des-villes}, {le surpeuplement-des-villes-conduire-à-la-dégradation-de-la-nation}, ce à quoi les théoriciens de l'économie politique rétorquent : {mieux-valoir-maintenir-le-statut-quo}, Gandhi objecte : {laisser-tel-quel-les-choses-exacerber-l'immoralité-des-pauvres} etc. au fait toute la trame du texte est construite sur ce *dialogisme* entretenu par Gandhi. Il s'avère donc nécessaire de le traduire dans la trame du résumé car il ne s'agit pas d'un îlot discursif isolé mais d'une structure textuelle véhiculant du sens, voire tout le projet discursif de l'auteur.

Cependant, les étudiants ne semblent pas le prendre de cette façon, si l'on regarde de près le nombre de ceux qui ont initié ce dialogue, il se réduit à quelques-uns. On remarque que seuls quelques étudiants ont repris sous diverses formes le *pdv* déclencheur de cette trame, en l'occurrence {l'industrialisation-garantir-le-bonheur}, au fait c'est ce *pdv*-ci qui constitue le déclic de la dynamique interactionnelle car c'est à celui-là que Gandhi répond (Cf. ci-dessus), ce *pdv*-là constitue en réalité « le moyen » d'atteindre ce bonheur selon les théoriciens de l'économie politique.

Ces reprises se déclinent différemment dans les productions résumantes de nos informateurs. Des fois, c'est une reprise ambiguë, avec évocation des deux conséquences, sans, toutefois, énoncer la *négarion* explicite de tout intérêt d'une industrialisation effrénée. On y reviendra tout à l'heure, parce que ce problème de la *négarion* mérite quelques éclaircissements, c'est le cas de E9 : « La richesse est le bonheur des nations c'est pour ça il y a des gens qui quittent leur village et vivent dans les villes pour trouver leur richesse et leur bonheur mais il ne faut pas oublier que *la richesse qui cause la misère autant que le bonheur.* » idem pour E1 qui mentionne l'industrialisation sans dénoncer ses méfaits : « le bonheur de la nation dépend de leur richesse c'est pour cela que les hommes quittent leur ferme et village pour vivre en ville. » ; quant à E14, il loue carrément l'industrialisation : « Le mode de vie a changé ces dernières années, l'industrie est la cause principale, c'est elle qui incite les hommes à fuir leurs fermes et devenir des citoyens. ». Dans d'autres occurrences, il

s'agit d'une simple évocation implicite, Cf. E8, et E16 : « L'accumulation de richesse est un signe de prospérité, les hommes quittent leur village pour courir derrière la richesse et en cas d'échec, ils se dirigent vers la fraude. »

Ceci pour le début de cette dynamique interactionnelle, pour le reste, le *pdv* suivant, la réponse de Gandhi : {l'industrialisation-causer-le-surpeuplement-des-villes}, {le surpeuplement - conduire-à-la-dégradation-de-la-nation} n'est pratiquement repris que par un seul étudiant, E17 : « Tant qu'il y a plus d'industries, la nation subira de la détérioration physique. » comme le mouvement d'approche de cette dynamique interactionnelle va *decrecendo*, les *pdv* suivants ont eu le même sort, la réponse des théoriciens de l'économie politique : {mieux-valoir-maintenir-le-statut-quo} n'est reprise que maladroitement par E6 et E12 dont les productions résumantes ne sont que des littéralisations du texte source. Leurs productions ressemblent plus à un plaquage aléatoire de segments phrastiques prélevés du texte source sans la moindre transformation qu'à un travail de résumé à proprement parler, écoutons ce montage automatique, E6 : « ?...mais affirme que l'accumulation de richesse est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse les soi-disant hommes sages diront qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation. » ; E12 : « ?...mais affirme que l'accumulation de richesse est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que leur richesse *alors que* soi-disant hommes sages diront qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation. » Quant à la réponse de Gandhi à ce *pdv*-là elle est carrément inexistante dans toutes les productions résumantes.

Pourquoi la reprise de cette trame polyphonique est nécessaire dans la perspective de la reproduction, dans la production résumante, de la stratégie discursive mise en œuvre par Gandhi ? Parce que toute interruption brutale dans cette suite conduit à des incohérences, des réponses à des *pdv* non posés auparavant, des *concessions* sans *objections* ou vice-versa, des *pré-objections* non *réfutées* (sans réfutations), ou vice-versa (Cf. Allouche, 2012 p. 34), des assertions qui apparaissent brusquement sans relation apparente avec les énoncés environnants, bref toute cassure dans cette trame qui sous-tend la stratégie discursive du discours de Gandhi conduit à des contresens, E3 paraphrase le troisième *pdv* puis saute au septième : « *L'économie dans la vie affirme que la richesse est un signe de prospérité, *les riches sont responsables de l'immoralité des pauvres.* » ; idem pour E6 et E12 avec littéralisation desdits *pdv* ; idem pour E11 : « *L'économie politique voit que le bonheur des nations et des individus dépend de leur richesse et ne dépend pas de leur conduite *et si*

quelqu'un compte agir pour éradiquer cet acte les hommes sages le stoppent » ; E17 quant à lui, réussit la négation, mais passe du cinquième *pdv* au septième *pdv* omettant le *pdv* des théoriciens de l'économie politique d'où la rupture constatée : « *Tant qu'il y a plus d'industries, la nation subira de la détérioration physique. *Négliger l'éducation des pauvres disent les riches et pourtant le grand souci des pauvres c'est de devenir riche* »

En conclusion, il semble que la densité et la longueur du fil dialogique que propose Gandhi ait dissuadé le plus attentionné de nos sujets résumeurs de suivre (ou poursuivre !) le fil de la discussion. Ainsi, seulement neuf étudiants ont repris le premier *pdv* des théoriciens de l'économie politique : E1, E4, E8, E9, E10, E14, E15, E16, E17 ainsi que E6 et E12 avec une littéralisation qui frôle le mimétisme au point où l'on se demanderait s'ils prêtent vraiment du sens aux îlots phrastiques qu'ils plaquent sur leurs feuilles, ou alors, admettons qu'ils leur prêtent *leur* sens. Quant aux *pdv* constituant la trame polyphonique, leur reprise va *decrecendo* dans les productions résumantes comme si le sens du texte est livré aux premiers échanges.

Venons-en, maintenant, à la question de la négation, nous voudrions nous y étaler car nombre de contresens que nous avons relevés tout au long des cassures opérées sur la trame polyphonique y sont directement imputables. Gandhi discute continuellement avec les assertions des théoriciens de l'économie politique, avec lesquels il diverge radicalement dans la conception du modèle économique à même de répondre à une des questions cruciales pour l'humanité. Par conséquent, son discours se construit comme une suite de réponses et de négations des *pdv*, des assertions des théoriciens de l'économie politique. C'est donc en élucidant les *pdv* et leurs négations qu'on pourra saisir la trame du texte. Or encore une fois, la question de la négation et de l'assignation des sources semble poser des difficultés aux étudiants. Si l'on se fie au modèle polyphonique d'Anscombe, les *pdv* de Gandhi sont au fait des négations des assertions des théoriciens de l'économie politiques auxquelles il ajoute *quelque chose*, une prédication, une explication, disons une *justification* pour parler en termes d'actes discursifs.

Il est important de saisir cette trame dans la perspective de la production résumante car on verra bien que la non prise en charge de cet aspect dialogique, et de la négation, induit des ambiguïtés et des contresens. Ainsi, que peut-on comprendre du résumé de E11 qui commence ainsi : « *L'économie politique voit que le bonheur des nations dépend de leur richesse et ne dépend pas de leur conduite, si quelqu'un compte agir pour éradiquer cet acte, les hommes sages le stoppent et disent que les hommes sages n'ont pas besoin

d'éducation. » ? Ici, un contresens est induit par le fait que le résumeur ne nie pas le *pdv* adverse, autrement dit, E11 nous donne la conception du bonheur chez les théoriciens de l'économie politique, de quoi il dépend et de quoi il *ne dépend pas* mais comme il n'adosse pas le *pdv* adverse *en reniant le leur propre*, on se retrouve face à un contresens, et c'est pertinemment que Victor Allouche signale : « une pré-objection qui ne serait pas réfutée constituerait une brèche dans le tissu argumentatif et poserait des problèmes de cohérence. » (Allouche, 2012 p. 34) Remarquons encore la difficulté d'anaphorisation, « cet acte » qui renvoie en réalité à « la dégradation de la nation », résultat somme logique des casses, aléatoires et sans traitement discursifs, opérées dans la suite de la trame polyphonique (Cf. *supra*).

Pris sous cet aspect, l'enjeu de toute approche de ce volet se résume en l'*assignation des sources* et la *négation*. C'est à juste titre qu'Anscombe fait remarquer que la question de la négation soulève à la fois la question de l'assignation des sources [x] et la hiérarchisation. Dans notre cas, il est clair que le *dialogisme* de Gandhi ne prend son sens que par rapport et dans le cadre de référence des théoriciens de l'économie politique, Anscombe dirait que le contenu du discours de Gandhi « dépend directement », « hiérarchiquement » du *pdv* des théoriciens de l'économie politique alors que « l'inverse n'étant pas vrai ». Ainsi, toute la trame du discours est construite sur un schéma dont on pourrait esquisser une représentation ; si l'on représente le *pdv* des théoriciens de l'économie politique, en l'occurrence le moyen qu'ils se proposent pour amasser la richesse qui, elle, garantit le bonheur, on a : [x₁] {l'industrialisation-garantir-le-bonheur}, or Gandhi renie ce *pdv*, on a donc : ([Loc], [x₁] {l'industrialisation-garantir-le-bonheur}, [x₂] {non} où [x₁] ≡ *Les théoriciens de l'économie politique*, [x₂] ≡ *Gandhi*, [Loc] ≡ *Gandhi*. Toute entorse à ce double jeu de négation et d'assignation des sources conduit systématiquement à des confusions, à défaut de *nier*, E14 *affirme* le contraire de ce que dit Gandhi : « *Le mode de vie a changé ces dernières années, l'industrie est la cause principale, c'est elle qui incite les hommes à fuir leurs fermes et devenir des citoyens. » comme la suite de sa production ne revient pas à ce *pdv*, il dit donc l'opposé de ce que disait l'auteur.

Ainsi, parmi tous ceux qui avaient évoqué le *pdv* des théoriciens de l'économie politique sur l'industrialisation, seul un étudiant, E17 avait procédé à la négation : « L'économie politique gère des idées qui rendent l'individu malheureux. Tant qu'il y a plus d'industries, la nation subira de la détérioration physique. » ici également, on voit bien l'intérêt de relever la trame polyphonique, car comme E17 ne rapporte pas le *pdv* des théoriciens de l'économie

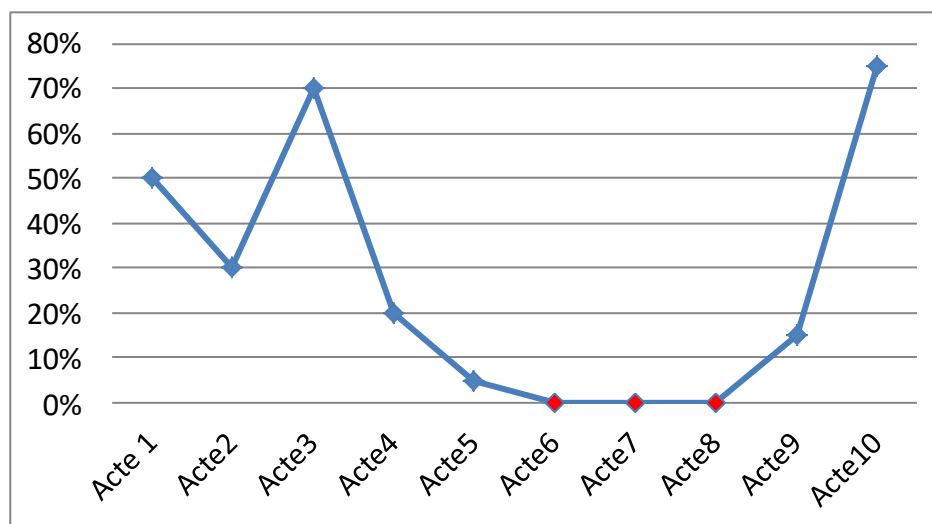
politique sur l'industrialisation, il y a rupture sémantique, c'est difficilement qu'on admet et qu'on établit un lien sémantique entre le premier énoncé et le second, du fait du hiatus supprimé, représenté en fait par les *pdv* successifs de la trame discursive.

On pourrait prolonger encore plus longuement nos remarques mais arrêtons-nous ici pour laisser se décliner toutes cette discussion sous une forme statistique :

	Relevé des actes discursifs dans les résumés texte de Gandhi												
Eudiants	Acte 1	Acte 2	Acte 3	Acte 4	Acte 5	Acte 6	Acte 7	Acte 8	Acte 9	Acte 10	Tot.	Taux	Moyenne
E1	P	P	P							P	4	40%	27%
E2			P							P	2	20%	
E3			P							P	2	20%	
E4	P		P							P	3	30%	
E5										P	1	10%	
E6	P	P	P						P		4	40%	
E7			P								1	10%	
E8	P		P							P	3	30%	
E9	P		P	P						P	4	40%	
E10	P		P							P	3	30%	
E11		P	P							P	3	30%	
E12		P	P						P	P	4	40%	
E13											0	0%	
E14	P	P	P	P						P	5	50%	
E15	P	P								P	3	30%	
E16	P		P	P						P	4	40%	
E17	P				P						2	20%	
E18									P	P	2	20%	
E19											0	0%	
E20			P	P						P	3	30%	
Total	10	6	14	4	1	0	0	0	3	15			
Taux	50%	30%	70%	20%	5%	0%	0%	0%	15%	75%			

Tableau 7 Relevé des actes discursifs texte de Gandhi

Le tableau ci-dessus illustre bien les casses opérées par les étudiants sur la trame polyphonique. L'on pourrait même y voir les entorses sémantiques opérées sur le texte source, ces hiatus expliquent en un sens les contresens relevés, tel un dialogue auquel on avait retranché des répliques, le reste serait forcément incompréhensible. Nous en donnons, ci-dessous, une représentation en courbe pour s'en faire une visualisation plus nette. L'on peut y voir clairement que l'infléchissement de la courbe à partir du troisième acte, en un fond de vase, amorce le "passage à blanc" de tout un pan du texte, ce mouvement culmine après le cinquième acte, où l'on peut aisément constater que le relevé des actes 6, 7, et 8 est carrément nul :



Courbe 2 Relevé des actes discursifs Texte de Gandhi

7 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Gandhi

Dans le texte de Gandhi, nous avons un rapport hypotaxique à gérer au début du texte parce que le premier *pdv*, en l'occurrence *Les fondements de l'économie politique sont erronés*, se trouve dans le premier paragraphe alors que la cause, l'explication de ce fait dirait Victor Allouche, se trouve dans le deuxième paragraphe, en le deuxième *pdv* : *L'économie politique néglige la conduite des hommes*. C'est ce rapport-là non exprimé explicitement dans le texte que nous tenterons d'investiguer dans les copies des étudiants pour voir quel traitement ils lui auraient réservé. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

	Rapports hypotaxiques texte de Gandhi			
Etudiants	Relevé du <i>pdv1</i>	Relevé du <i>pdv2</i>	Relevé de <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i>	Mention de la relation
E1	P	P	P	
E2				
E3				
E4	P			
E5				
E6	P	P	P	
E7				
E8	P			
E9	P			
E10	P			
E11		P		
E12		P		
E13				
E14	P	P	P	
E15	P	P	P	
E16	P			

E17	P			
E18				
E19				
E20				
Total	10	6	4	
Taux	50%	30%	20%	0%

Tableau 8 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Gandhi

L'on voit bien la subsistance de la difficulté à gérer les rapports hypotaxiques, d'abord parce que seul 4 étudiants sur 20 avaient pu relever le *pdv*₂ signalant la cause de la défaillance des principes de base de l'économie politique, cause qui est ici primordiale et devrait être relevée car elle est le pivot de toute la critique que fera Gandhi plus tard au système économique construit sur ce postulat. Maintenant, si l'on regarde de près le traitement réservé à ces deux *pdv*, l'on voit vite qu'aucun étudiant ne les a traités, autrement dit, aucun d'eux n'a explicité la relation de causalité, qui est ici à expliciter car les deux *pdv* sont éloignés dans la présentation typographique du texte et dans la perspective globale du texte, étant donné que Gandhi avait ajouté deux longues phrases avant d'énoncer la cause en un autre paragraphe, or voici ce qu'en ont fait les étudiants qui les avaient relevés, E1 colle brusquement, sans aucun signe typographique de transition qui pourrait amener la cause de l'énonciation du *pdv*₁ : « L'économie politique ne peut que rendre la nation et l'individu malheureux elle ne prend pas en compte la conduite des hommes » ; E6, continuant son plaquage d'îlots phrastiques : « -Nous avons vu comment les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fourvoyées. Elles rendent le pauvre plus pauvre et le riche plus riche. -L'économie politique ne prend pas en compte la conduite des hommes. » idem pour E14 qui recourt aux tirets, comme l'étudiant précédent, moyennant quelques aménagements. Quant à E15, il a réservé à ce segment un traitement similaire à celui de E1, une introduction brusque du *pdv*₂ avec une certaine distorsion axiologique induite par le recours à un verbe chargé éthiquement, "négliger la conduite de l'homme" remplacé par "ne pas respecter l'homme" : « L'économie politique est basée sur des idées fourvoyées qui rendent le citoyen pas heureux. L'économie ne respecte pas l'homme dans sa société. »

Donc dans l'ensemble, aucun étudiant sur les quatre qui avaient relevé les deux *pdv* n'avait mentionné la relation qui les unit, ce qui revient à dire que le traitement réservé à ce rapport est lacunaire.

8 Recours aux macrorègles texte de Gandhi

Dans le texte de Gandhi, la M-II, la SUPPRESSION serait mobilisée au premier paragraphe pour supprimer l'explicitation : « Elles rendent le pauvre plus pauvre et le riche plus riche, et ni l'un ni l'autre ne sont plus heureux pour cela. » car elle fut précédée de la proposition : « elles ne peuvent que rendre la nation et l'individu malheureux. », proposition qu'elle prolonge, dont elle n'est ni une condition d'interprétation, ni une conséquence (d'une macroproposition).

La mobilisation de la SUPPRESSION dans le deuxième paragraphe concernera deux lieux de signifiante. Dans les deux cas, il s'agit d'élaguer des paraphrases d'énoncés thématiques exprimés déjà dans le texte. Le premier lieu de signifiante étant l'explicitation sous forme de paraphrase, c'est-à-dire l'objection de Gandhi, il s'agit de tout l'énoncé qui précède l'énoncé thématique traduisant cette objection, autrement dit, tout l'énoncé : « Les hommes quittent donc leur ferme et leur village avec son air frais et viennent dans les villes, où ils vivent diminués au milieu du bruit, de la noirceur et d'exhalations mortelles » est à supprimer car Gandhi le paraphrase en : « l'industrialisation conduit à la détérioration physique de la nation ». Le deuxième lieu de signifiante concerne la réponse de Gandhi qu'il paraphrasait en : « les pauvres perdent ainsi tout bon sens, et essaient de gagner de l'argent par la fraude. » or tout l'énoncé qui la précède n'en est que l'explicitation : « Ils oublient pourtant que les riches sont responsables de l'immoralité des pauvres, qui travaillent comme des esclaves pour leur fournir leurs luxes, et qu'ils n'ont aucun moment à eux pour leur propre amélioration. Parce qu'ils envient les riches, les pauvres essaient aussi de devenir riches, et quand ils échouent dans leurs efforts, ils sont en colère. » ce qui justifie sa suppression. À y regarder de près et en appliquant les deux principes que nous avons retenus pour considérer que la macrorègle de SUPPRESSION fut mise en branle (*Cf.* Recours aux macrorègles dans le texte Islamophobie) l'on voit que seuls 5 étudiants ont plus ou moins recouru à cette règle et au premier endroit précisément, conséquence, somme toute logique, de l'occultation de la dynamique interactionnelle, car comme nous l'avons discuté plus haut (*Cf. supra* Relevé des actes discursifs texte de Gandhi) toute la trame polyphonique du texte n'est reprise que dans son début, encore moins, par un certain nombre d'étudiants. Quant au deuxième lieu de signifiante l'on peut dire qu'aucun étudiant n'y a recouru car toutes les copies présentent un trou béant au milieu de la trame du dialogisme initié par l'auteur. À la fin du paragraphe, nous considérons qu'il y a mobilisation de la M-IV, CONSTRUCTION dans la mesure où il s'agit de recueillir l'ensemble disparate de pans descriptifs et explicatifs

exposé par Gandhi en un énoncé conceptualisant, donc théorisant (Cf. Vigner, 1991 p. 43) :
« Sans une éthique, la richesse et le travail sont source de discorde ».

Pour le reste du texte, il s'agit de mobiliser à deux reprises la M-II, SUPPRESSION, d'abord en le troisième paragraphe, suppression qui s'étendra pour tout le quatrième paragraphe car toute la dimension sémantique qu'il véhicule constitue une redondance.

La SUPPRESSION sera également invoquée dans le dernier paragraphe. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Recours aux macrorègles, texte de Gandhi									
Etud	SUPPRE.	SUPPRES	SUPPRES	CONSTRU.	SUPPRES	SUPPRES	Tot	Tau	Moy
E1	P					P	2	33%	28%
E2						P	1	17%	
E3						P	1	17%	
E4	P					P	2	33%	
E5						P	1	17%	
E6					P		1	17%	
E7							0	0%	
E8	P	P				P	3	50%	
E9	P	P				P	3	50%	
E10	P					P	2	33%	
E11						P	1	17%	
E12	P				P	P	3	50%	
E13	P						1	17%	
E14	P					P	2	33%	
E15	P					P	2	33%	
E16	P	P				P	3	50%	
E17	P						1	17%	
E18					P	P	2	33%	
E19							0	0%	
E20	P					P	2	33%	

Tableau 9 Recours aux macrorègles Texte de Gandhi

L'on voit bien que l'occultation de la trame polyphonique s'est traduite par une moyenne de 28% de mise en œuvre des macrorègles et ce, avec des disparités consistantes sur le plan individuel. Ainsi, seuls trois étudiants ont effectué la moitié du travail à faire, quant à deux autres étudiants, ils n'en ont effectué aucun. Si l'on regarde du côté de la qualité des traitements effectués, l'on constate qu'aucun étudiant n'a mobilisé la macrorègle IV, qui requiert un certain investissement créatif.

9 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Gandhi

Signalons que dans le texte de Gandhi, la catégorie “thèse” se répète sous diverses formes (thèse, thèse adverse, critique de la thèse adverse, thèse “conclusion”...) conséquence, au fait, de l’adoption de la nomenclature usuelle. C’est à ce niveau que le modèle polyphonique d’Anscombe peut faire preuve de toute sa rigueur car il nous enseigne clairement que dans un discours, nous avons affaire en réalité à des voix, ces dernières sont distribuées en rôles discursifs à des personnages du discours qui ne se confondent pas forcément avec le locuteur. Lors de l’interprétation, ce sont les *pdv*, entités abstraites de la structure profonde, qui sont interprétés en rôles discursifs. Dans le texte de Gandhi, nous avons affaire en fin de compte à une série de *pdv* et c’est le jeu d’interprétation qui transforme ces derniers en rôles discursifs, il s’avère donc que les catégories superstructurelles traditionnelles : constat, assertion, thèse, antithèse, synthèse, argument, contre-argument, conclusion etc. ne sont en réalité que des résultantes de ce même jeu d’interprétation des *pdv* en rôles discursifs dont parle Anscombe. Comme telles, les catégories superstructurelles ne peuvent être qu’une façon d’interpréter le texte d’où cette possibilité de relever des thèses, car en réalité nous avons affaire simplement à des *pdv*. Cependant, notons que les appellations traditionnelles ont le mérite de renseigner sur des discernements faits sur le texte, en fonction des jeux d’interprétation bien sûr, c’est la raison pour laquelle nous préférons les maintenir et les utiliser, à un certain point, pour rendre compte des comportements de nos sujets résumeurs lors de leur approche des textes à résumer plutôt que de parler d’agglomérats de *pdv* indifférenciés.

Si l’on étudie de près le texte de Gandhi, l’on constate qu’il suit une progression thématique linéaire, l’auteur suit un raisonnement logique appuyé sur une dialectique constante avec les thèses défendues par ses détracteurs. C’est ainsi qu’il évoque toujours la thèse adverse ainsi que ses arguments pour mieux la discréditer par la suite, à l’aide de contre-arguments pour ainsi dire. De la sorte, dans la perspective de l’activité résumante, l’on retiendra les catégories superstructurelles qui traduisent le raisonnement évoqué. Or, une lecture du tableau ci-dessous qui récapitule la reprise de cette structure révèle un trou béant au milieu :

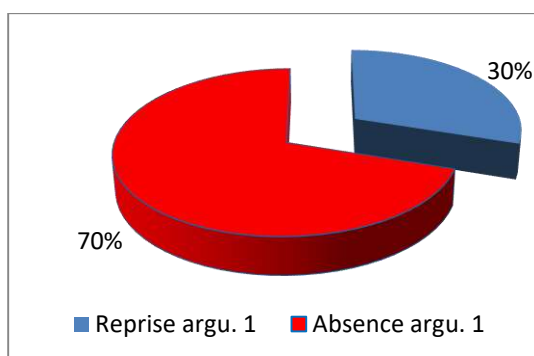
Les catégories superstructurelles du texte de Gandhi																	
Moy.	Taux	Total	Argu.2	Argu.1	Concl.	Critiq. thèse adv.2	Thèse adv.2	Critiq. thèse adv.1	Argu. thèse adv.1	Thèse adv.1	Thèse	Argu. thèse	Thèse	Etud.			
27%	40	4	P									P	P	P	E1		

E2			P						P	2	20
E3			P						P	2	20
E4	P		P						P	3	30
E5									P	1	10
E6	P	P	P						P	4	40
E7			P							1	10
E8	P		P						P	3	30
E9	P		P	P					P	4	40
E10	P		P						P	3	30
E11		P	P						P	3	30
E12		P	P						P	4	40
E13										0	0%
E14	P	P	P	P					P	5	50
E15	P	P							P	3	30
E16	P		P	P					P	4	40
E17	P				P					2	20
E18									P	2	20
E19										0	0%
E20			P	p					P	3	30
Total	10	6	14	4	1	0	0	0	3	15	
Taux	50	30%	70%	20%	5%	0%	0%	0%	15	75%	

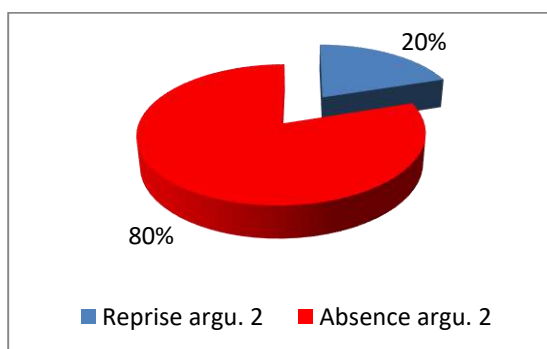
Tableau 10 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Gandhi

Une première façon de voir pourrait nous laisser penser à une approche du texte en deux temps, le début et la fin en l'occurrence, ceci n'est qu'en apparence car il semble que les étudiants suivent également l'ordre en *decrecendo* déjà constaté chez un public d'apprenants de classes terminales lors de notre travail de magister.

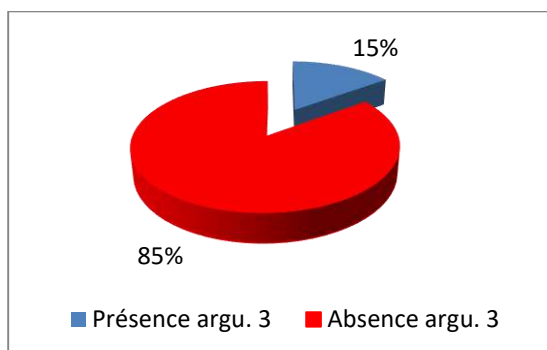
Car en dehors de l'argument ayant trait à l'argent et reproduisant le stéréotype répandu de l'"argent et le bonheur" ils n'ont pratiquement rien repris. Preuve en est qu'une focalisation sur les différents arguments qui jalonnent le texte et leurs taux de reprise fait ressortir cet ordre descendant. Les étudiants semblent ne prêter attention qu'au début du texte, (Cf. discussion dans Relevé des actes), il semble donc que le relevé de la fin n'est dû qu'à sa valeur cognitivo-affective, due notamment aux majuscules utilisés « IL N'Y A DE RICHESSE QUE LA VIE » ainsi que la question devenue un cliché : l'argent fait-il le bonheur ? Car hormis ces deux *pdv* qui ont été repris par certains étudiants, tout le reste des productions présentent des blancs au niveau du milieu du texte, c'est-à-dire l'approche de la dynamique interactionnelle. En conséquence, l'on peut dire que toute la trame polyphonique qui construit la stratégie argumentative, à laquelle avait recouru Gandhi, fut sacrifiée. Voici une représentation visuelle de cette reprise, prise sous l'angle des trois premiers arguments :



Graphique 1 Reprise argu. 1 Texte Gandhi



Graphique 2 Reprise argu. 2 Texte Gandhi



Graphique 3 Reprise argu. 3 Texte Gandhi

10 Les transformations opérées sur le texte de Gandhi

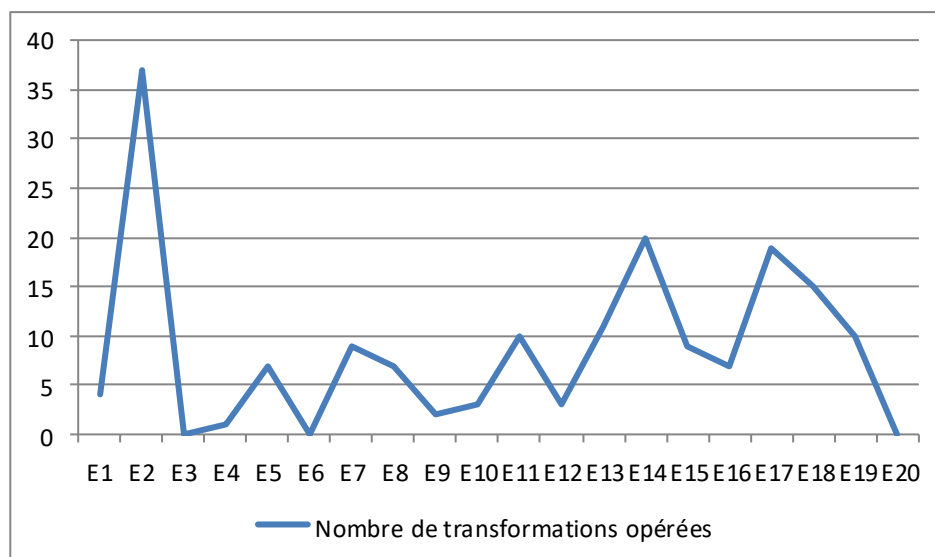
Les transformations opérées sur le texte de Gandhi semblent toucher plus le volet créatif tel que nous l'avons également relevé sur les productions des élèves. Cependant, avec un grand écart ici, de 26 indices de créativité, l'on est passé à 150 tels que les montre le tableau ci-dessous.

		Transformations opérées sur le texte de Gandhi	
--	--	---	--

Etudiants	Nouvelle lexie	Nouv. lexie non attestée	Trans. Morphosy ntaxique	Trans. morphosy n. non at.	Total par indiv.	Moyenne
E1	4				4	8,7
E2	33		4		37	
E3					0	
E4	1				1	
E5	7				7	
E6					0	
E7	9				9	
E8	5		2		7	
E9	1	1			2	
E10	3				3	
E11	9			1	10	
E12	2		1		3	
E13	11				11	
E14	19		1		20	
E15	7		2		9	
E16	4		3		7	
E17	16		3		19	
E18	10		4	1	15	
E19	9		1		10	
E20					0	
Tot. p/cat.	150	1	21	2	174	

Tableau 11 Les transformations opérées sur le texte de Gandhi

L'on peut voir cependant qu'en dépit du fait que le nombre des transformations est relativement supérieur à celui des Lycéens qui était de 26 nouvelles lexies, la moyenne des transformations reste faible quant à elle. Ainsi, chaque étudiant auraient seulement produit 8 indices de créativité sur un texte assez long, de 617 mots. L'on discutera plus tard toutes ces implications, pour l'instant, donnons-nous une représentation visuelle de cette disparité :



Courbe 3 Nombre de transformations opérées sur le texte de Gandhi

L'on peut voir que les transformations ont été accaparées par un nombre restreint d'Étudiants. Ainsi, E2, E13, E14, E17 et E18 comptabilisent, à eux seuls, 79 transformations, c'est-à-dire plus que la moitié du travail opéré.

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes fait une première idée de ce que peut être la compétence méthodologique quant à l'approche du résumé par nos deux premiers publics de Lycéens et d'Étudiants. Bien entendu, les résultats obtenus et discutés ci-dessus ne trouvent leur sens que vis-à-vis, d'un côté, d'une deuxième évaluation, de l'autre, une comparaison avec notre troisième public de Candidats. Cependant, de toutes les questions soulevées tout au long, l'on peut tirer quelques principes en vue de construire des activités de remédiation c'est pourquoi, sans trop tarder, nous en exposerons les détails dans le chapitre qui suit.

Chapitre quatre : Canevas pour la construction d'activités de remédiation

Signalons de prime abord que toute activité scripturale résumante est complexe, elle nécessite, conséquemment, la mobilisation de plusieurs habiletés. Ces dernières se situent aussi bien sur le plan lexical, morphophonologique et syntaxique que sur le plan pragmatique, discursif et socioculturel. Cela fait de toute tentative de remédiation à des difficultés touchant les niveaux précités, de surcroît inscrite dans un intervalle relativement court, une entreprise à portée limitée. Si l'on ajoute le caractère non prédictible des thématiques des textes sources qui seraient proposés aux apprenants, il s'ensuit que nos propositions de remédiation, ne peuvent, avoir aucunement l'ambition de munir l'apprenant d'un outil qui réglerait toutes ses difficultés face l'activité du résumé de texte. En outre, les activités que nous proposons sont, d'un côté, soumises aux contraintes temporelles du déroulement des cours, de l'autre, elles ne peuvent faire fi des sédimentations, diverses carences accumulées chez les apprenants dès les paliers précédents. Disons que notre ambition est plus modeste mais ô combien importante ! Elle vise à sensibiliser les apprenants à la gestion d'un certain nombre d'opérations inhérentes au résumé, à les amener à interroger leurs processus d'apprentissage afin de conceptualiser leur interlangue. De fait, ces activités se donnent pour objectif de répondre à des besoins ponctuels, ayant trait à l'activité résumante, constatés sur divers publics d'apprenants.

Nous nous donnons également pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur le réinvestissement d'un nombre considérable de points de langue qui sont abordés dès les paliers les plus reculés de leur parcours. Il s'agit notamment d'exercices qu'on leur fait faire mais, pour diverses raisons, leur réinvestissement lors de l'activité de résumé de texte était souvent occulté.

Ces propositions de remédiation, pour qu'elles soient efficaces et qu'elles puissent réajuster effectivement les comportements qu'elles prétendent réguler se doivent d'émaner d'un cadre d'ensemble, de réflexions, en situation, sur l'activité de résumé et les différentes opérations qui la sous-tendent. C'est dans cette perspective que nous avons essayé, un tant soit peu, de prêter attention et de rester fidèle à certaines dimensions de l'activité résumante qui ont soulevé en nous un intérêt tout au long de ce travail. Nous nous donnons pour but d'en faire des points d'articulation, ou dans le meilleur des cas, de grandes lignes d'un canevas pour la préparation d'activités à même de pallier les carences relevées. Les éléments qui

suivent constituent donc le cadre de réflexions, qui a présidé à la préparation dudit canevas, disons un ensemble de principes directeurs qui le sous-tend.

1 La gradation

Nous avons veillé à ce que les activités proposées suivent un ordre de difficulté croissant. Ainsi, il est d'abord effleuré le niveau lexical, ensuite le niveau d'articulation des différents segments textuels en élucidant les marqueurs notamment. De plus le niveau pragmatique est abordé avec l'étude des actes discursifs qui jalonnent les textes. Puis la dimension prédicative, disons la progression thématique, pour enfin aboutir à la construction de la superstructure textuelle, donc du résumé.

2 L'erreur : un signe positif

Le soubassement de la conception de ces activités part d'abord du postulat théorique que les défauts et les erreurs relevés lors de notre approches des copies des apprenants sont, certes, autant d'obstacles à la réalisation de la tâche de résumer, mais aussi autant de questionnements qui nous interpellent pour apporter des réponses adéquates. Dans cette optique, l'erreur n'est plus discriminatoire, ni source de négativité dans le processus de l'enseignement/apprentissage, mais plutôt un signe positif, un tremplin dont nous nous sommes servi pour élaborer les principes directeurs qui sous-tendent les activités que nous avons proposées. En ce sens-là, nous reprenons à notre compte la conception de Jean-François Halté : « Une évaluation foncièrement formative aurait à mettre en place des analyses de cette nature : longues, parfois complexes, la plupart du temps individuelles. Le principe fondamental qui les guident est une prise de position a priori : *il faut imaginer à chaque fois que l'élève a de bonnes raisons d'écrire ce qu'il écrit*. Plutôt que de parier sur son incompétence, ses carences, il faut au contraire postuler son efficience. » (Halté, 1984 p. 68) Nous jugeons cette dimension capitale dans l'abord de l'activité résumante, car comme a tendu à le montrer notre première évaluation (*Cf. supra*), l'un des obstacles majeurs devant nos incitations à procéder à des transformations sur les textes sources était une inhibition enracinée chez le public de Lycéens mais aussi chez une grande partie du public d'Etudiants. Bien entendu, de telles hésitations trouvent leurs origines dans une certaine carence sur le plan des habiletés (lexicale, morphosyntaxique, discursive etc.) cependant, il nous semble que se libérer de la peur face à l'erreur peut constituer également un grand pas vers un travail de

transformation dans les résumés, et au-delà, un épanouissement dans tout le parcours de l'apprentissage.

3 Les processus de réduction de l'information sémantique

Notre objectif est d'aborder à travers des activités, de préférence simplifiées, les processus de réduction de l'information. Nous entendons le terme processus comme « enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit. » (Cuq, 2003 p. 202) qui est, dans notre cas, le résumé comme produit final. La connaissance de tels processus mis en œuvre lors de l'activité résumante est primordiale. Évidemment, pour les scripteurs experts, résumer un texte, recourir auxdits processus pour résumer un texte semble aller de soi, les automatismes étant installés, l'enchaînement des opérations se réalisent dans des conduites moins conscientes. Or une telle entreprise est loin d'être aisée pour des apprenants qui, souvent, n'en ont jamais été sensibilisés. L'objectif est donc d'explicitier de tels processus car c'est seulement en les élucidant que l'on pourra les opérationnaliser en vue de leur intégration dans des situations d'enseignement/apprentissage. L'objectif final étant de sensibiliser les apprenants, de les y exercer en attirant leur attention lors d'activités élaborées, à cet effet, dans lesquelles ils réaliseront la tâche en y gérant d'abord les microprocessus, qui sont des mécanismes élémentaires isolés. Les opérations élémentaires sont ensuite combinées avec d'autres opérations élémentaires en vue de passer à un ordre supérieur de difficulté, et ce, dans le cadre du modèle théorique traité.

4 Processus consécutifs ou simultanés ?

L'ordre des opérations de réduction et de reformulation a donné lieu à diverses hypothèses. Certains chercheurs soutiennent plutôt la consécution reformulation-réduction, d'autres l'ordre inverse, quant à d'autres chercheurs, ils penchent plutôt vers la simultanéité des deux opérations.

Bernard Veck, après examen de copies d'élèves de première en France, il avait constaté que les apprenants qui avaient tendance à recourir d'abord à la réduction par sélection de mots puis à passer, ensuite, à leur insertion dans le résumé se trouvent souvent bloqués devant la gestion des éléments pragmatiques et énonciatifs : « Le prélèvement des mots-clefs entraîne symétriquement l'effacement des termes jugés accessoires. L'élève peu précautionneux, qui opère littéralement ces effacements, réalise du même coup des connexions syntaxiques qui

n'apparaissent pas dans le texte original. » (Veck, 1991 p. 95) avant de conclure à une inversion de l'ordre, supposé, des opérations : « l'ordre des opérations est à revoir ; nous faisons l'hypothèse que les élèves qui réussissent le résumé se sont d'abord livrés au travail de traduction paraphrase, puis au travail de réduction. » (Veck, 1991 p. 100)

Quant à Michel Charolles, il pense que rien ne prouve que l'ordre des opérations mises en œuvre lors du résumé soit successif, tout même porte à croire que c'est des opérations récursives. Cette conception des opérations est partagée par Jean-Paul Bernié : « La reformulation qui s'opère lors des différents cycles de constitution du texte intermédiaire va dans le sens d'une condensation-intégration. L'analyse du mode de mémorisation des textes montre que les sujets produisent à cette fin des versions non seulement reformulées mais "intégrées" sur la base de connexions causales. » (Bernié, 1993 p. 32)

À ce stade, il nous semble que le problème fondamental n'est pas tant d'élucider l'ordre des opérations car, de toute évidence, ceci n'aura pas une incidence décisive sur les faits. Le but étant d'amener l'apprenant dans un premier temps à se familiariser avec ces opérations, en chaîne, ordonnées dans le temps et orientées vers un but ultime qu'est le résumé, à les exécuter d'une manière consciente et volontaire. En toute évidence, ceci exige un certain coût cognitif, de l'attention et du contrôle en vue d'aboutir, à long terme, avec plus de pratique et d'application, à l'appropriation des mécanismes en question, donc des réalisations plus automatisées de résumés. Disons que, simplement, pour des raisons pédagogiques, l'« [on pourrait], dans un premier temps, s'en servir comme guide dans l'élaboration d'un système automatique [...] » (Charolles, 1992 p. 22)

5 La conceptualisation

En classe, nous avons essayé d'intégrer et de réserver une certaine part à la conceptualisation, vu l'intérêt, qui est reconnu aujourd'hui, d'une perception métalinguistique quant à la langue-cible tel que Henri Besse et Rémy Porquier conçoivent ces activités : « une démarche qui s'appuie également sur une perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue-cible. » (Besse, et al., 1984 p. 113) La conceptualisation permet à l'apprenant de prendre conscience des principes qui régissent le discours et les différentes dimensions inhérentes à sa structuration. Ceci lui permet de réguler son comportement au plan linguistique, pragmatique, discursif mais surtout de le contrôler.

6 Des modèles figés pour résumer : le modèle prescriptif

Les manuels des techniques d'expression foisonnent de recettes souvent proposées dès l'avènement de l'exercice de résumé dans le monde scolaire. Paquay *et al.* (Paquay, *et al.*, 1992) en ont fait un relevé, après étude systématique de plusieurs manuels, ils en sont arrivés à la conclusion qu'en leur grande majorité, les manuels proposent des modèles figés.

Ainsi, s'il est indéniablement utile de prodiguer quelques conseils sous forme de consignes lapidaires aux apprenants, on ne peut cependant faire de l'activité de résumé un exercice figé de plaquage de principes immuables. Disons que la réalité montre que pour approcher le résumé, on ne peut se passer de la situation avec toute sa complexité. Par exemple, dans la perspective du repérage des actes discursifs à intégrer dans le résumé et les éventuelles amplifications à élaguer, le recours au couple d'opposition objectivité/subjectivité, afin de distinguer entre explication et justification, ne suffit pas. Ceci parce que s'il y a une convergence de visées entre les actes de base et les actes de développement dans le domaine de l'*objectivité*, il en est autrement dans le domaine de la *subjectivité* : « Les réalisations discursives montrent qu'une visée discursive élucidante, (de l'ordre du faire comprendre) utilise des unités en homogénéité avec cette visée-là tandis qu'une visée justificative peut s'approprier des unités qui relèvent du discours objectif (explication, explication). Dès lors, la finalité persuasive peut s'appuyer sur la finalité élucidante, et les unités marquées par la distanciation du sujet peuvent servir aux investissements subjectifs. » (Allouche, 2012 p. 38)

Il nous semble primordial d'attirer l'attention des acteurs du terrain, dans le contexte algérien en tout cas, sur cette réalité. Car si l'on observe les pratiques discursives qui prédominent en classe de FLE depuis les premiers paliers à la graduation, à l'université, on constate aisément que la focalisation se fait sur les genres discursifs argumentatifs, autrement dit justificatifs. Il y a des textes proposés au baccalauréat du FLE, il y a de même pour les textes proposés aux concours d'accès aux grandes écoles ainsi que les productions écrites qui les suivent. En somme, on a rarement vu exiger d'un candidat à un concours la rédaction d'un texte purement informatif où la dimension justificative serait absente tout au long du cheminement de sa rédaction. Il s'ensuit que l'on ne peut continuer à s'accommoder d'installer le sujet résumeur, dans notre contexte c'est-à-dire en situation de classe, dans une logique confortable de plaquage de quelques principes prescriptifs lors de l'exercice de résumé de texte. De plus, dans sa dimension argumentative du moins, tout texte est le lieu

même de l'opinion, de la variation, de la relativité, lieu où la parole cherche à exprimer sa vérité, d'où la nécessité de dépasser certaines recettes prescriptives qui prévalent souvent lors de l'enseignement/apprentissage du résumé en cours de FLE.

7 Dépasser les modèles figés

C'est dans la perspective de dépasser le modèle figé proposé pour l'activité résumante dans les manuels de techniques d'expression que nous nous proposons de traiter le résumé en partant de problèmes réellement rencontrés lors de l'activité de résumé. Car il est aujourd'hui établi que se référer sereinement à l'arsenal théorique des consignes des manuels n'est plus suffisant pour résoudre la tâche complexe qu'est résumer un texte : « La manière d' « appliquer » la ou une théorie a semblé longtemps être la seule question pertinente. Des voix plus nombreuses contestent aujourd'hui ce type de démarche, mais l'activité résumante ne reçoit pas directement les effets positifs de l'inversion de tendance, car elle ne trouve en face d'elle aucun modèle ; elle échappe à la tentation de l'applicationnisme, mais par le vide. Il n'y a pas de corps organisé de “savoirs savants” à transposer... ou à interpellier, mais diverses notions éparses (la paraphrase, la hiérarchisation de l' « information », quelques techniques de la condensation comme la nominalisation). Ces techniques ne forment pas une matrice. » (Bernié, 1993 p. 7)

8 Les imprévus d'un résumé en situation

Loin des formules standardisées – et souvent pompeuses, stables et péremptoires des manuels d'expression écrite, le résumé, lui, en tant qu'activité cognitivo-langagière, conçu comme un lieu où l'interprétation est en mouvement, un acte dynamique, pose encore beaucoup de défis pour le sujet résumeur. Si ces imprévus éprouvent même les sujet résumeurs experts, la tâche en serait encore plus ardue pour les résumeurs apprenants. Dans cette optique, le modèle descriptif des processus aurait pour ambition de proposer des modèles proches d'un algorithme, pris dans le sens d'une : « Suite de règles qui, si elle est scrupuleusement respectée, élimine toute incertitude et **garantit la réussite**. » (George, 1985 p. 211). C'est à ce propos que Victor Allouche mentionne que : « Les productions contractives ne seront jamais singulières mais toujours plurielles. Aussi, serait-il bon d'en savoir un peu plus sur les conditions réelles de production pour comprendre les choix et les

décisions qu'effectue un producteur donné. » (Allouche, 2012 p. 215) C'est dans cet esprit que nous avons essayé d'ancrer nos activités.

9 Pour une prise en charge de certains aspects textuels et discursifs

Comme nous avons abondamment discuté tout au long des chapitres précédents des aspects sous lesquels se décline la difficulté à résumer, ainsi que les défis que pose l'activité en question, nous prolongeons notre propos ici, seulement, par quelques-uns des éléments que nous avons effectivement didactisés dans les activités proposées.

9.1 La prédication

Nous avons toujours veillé à intégrer une activité de prédication dans les activités proposées. Nous entendons cette dernière comme l'attribution de propriétés à des êtres ou à des objets. Ailleurs, Jean Dubois *et al.* précisent que « Les différents modes de prédication représentent les différents modes d'être des objets et des êtres animés (prédication de lieu, de qualité, d'action, etc.). » (Dubois, *et al.*, 2007 p. 376) Nous pensons que la sensibilisation aux différents actes de prédictions opérés par l'auteur tout au long de la trame du texte ne peut qu'aider à la saisie de la progression qu'il en adopte, de fait, saisir la configuration générale de l'éventuel hyperthème, thèmes et sous-thèmes représentés ainsi que ce que l'auteur en dit. Or dans la perspective de l'activité résumante, souvent les décisions à prendre quant à la suppression de certains éléments, ou de l'intégration d'autres, sont à déduire de l'importance relative des prédictions d'identité, de lieu, de qualités, d'actions, de circonstances des actions etc. dans la configuration générale de la progression adoptée. C'est à la lumière de cette saisie de l'organisation générale du texte comme éléments thématiques sur lesquels des prédictions étaient faites que l'activité résumante prend son sens, c'est pourquoi nous pensons utile d'y sensibiliser les apprenants. D'ailleurs, ce n'est pas un hasard si Charolles considère ce volet prédictif comme une deuxième piste – encore vierge – à explorer après le modèle macro-structurel de Van Dijk : « Autre piste : les recherches sur le “topic of course” [...] dont certaines [recherches] (comme par exemple Sidner 1983) ont été surtout utilisées dans le traitement automatique (de certains phénomènes comme par exemple l'anaphore), mais il ne s'agit là que d'une piste qui, à notre connaissance toujours, n'a pas été véritablement explorée du côté du résumé et qui pose, elle aussi, de très nombreux problèmes sur lesquels il n'est pas possible que nous nous étendions. » (Charolles, 1992 p. 12) Dans une perspective didactique, la gestion de ce volet est importante, à défaut, nombre de difficultés surgissent tel que nous

l'avions relevé pour la gestion des chaînes-objets (*cf. supra* Discussion des textes, texte de François de Closets).

9.2 Aspect de la pragmatique des actes de discours

Pour Victor Allouche la dimension pragmatique « signifie que, explicitement ou implicitement, un discours est un réseau organisé d'actes interprétés en fonction de paramètres pertinents : affirmer, justifier, constater, mettre en question, mettre en relief, mettre en opposition, insister, etc. » (Allouche, 2012 p. 210) Dans le cas des textes longs, tel que notre approche des copies des apprenants a tendu à le montrer, ces derniers se perdent dans de vaines tentatives de décodage des jeux des différents actes discursifs mis en œuvre dans le discours. Cette difficulté est saillante quand le texte dépasse une certaine longueur et ce, même dans les cas où il serait empreint d'une certaine linéarité, voire d'une énonciation explicite des actes en question (*Cf.* texte de François de Closets). Que dire alors dans le cas des textes longs recouvrant des actes de discours inter-énonciatifs dont l'interprétation dépend de l'implicite et des circonstances du discours que l'on retiendra comme pertinentes ?

C'est notamment pour cette raison, brouillage des actes discursifs chez les apprenants dans les textes longs, que nous jugeons pertinente la proposition de Victor Allouche , en écriture, « à faire travailler les apprenants sur la cohérence discursive (la hiérarchisation des contenus sémantiques) à travers quatre séquences démonstratives que sont les séquences explicatives, illustrative, explicative et justificative avant de les faire travailler sur des discours entiers (combinant ces séquences). » (Allouche, 2012 p. 8) Dans le cadre du résumé, il nous paraît intéressant d'attirer l'attention des apprenants quant au traitement des séquences d'actes discursifs, cela, sans perdre de vue la cohérence discursive globale. Ceci pourrait bien les aider à saisir la configuration du discours pour passer à la construction du macro-acte discursif, ultime étape de la compréhension. C'est dans cette perspective que nous proposons quelques activités prenant en considération les différents actes de discours véhiculés par certaines séquences discursives (faire voir la réalité d'un état de choses, exprimer sa satisfaction, son regret, promettre, proposer etc.) sans faire oublier l'attention à prêter à la configuration discursive d'ensemble, bien entendu.

9.3 Une sensibilisation à l'implicitation mise en œuvre dans les textes

Autre volet qui nous avait interpellé : le non-dit sous toutes ses formes. Nombre de difficultés que nous avons constatées auprès des apprenants tiennent au fait de ne pas être en

mesure d'explicitier l'implicite des textes. Bien entendu, dans certains cas, quand le contenu discursif traité tient à un domaine peu familier à l'apprenant, l'écueil peut s'avérer insurmontable. Or, le fait est que pour des notions aussi courantes que celles de « langue alphabétique », « bilinguisme » etc. (Cf. *infra* Relevé des catégories superstructurelles du texte de De Closets) qui sont pourtant des notions répandues, vulgarisées au niveau du premier cycle de licence de français, nous avons constaté qu'une partie d'étudiants n'avait pu saisir l'implicite véhiculé par ces dernières. De fait, ils ont raté la compréhension du texte proposé au résumé, donc le résumé du segment concerné. Au fait, l'implication est d'abord une option du locuteur qui « fera toujours un choix en fonction de l'image cognitive qu'il a de ses lecteurs, choix entre ce qu'il explicitera et ce qu'il laissera dans l'implicite. » (Allouche, 2012 p. 31) Et ce n'est pas un hasard si ce même auteur en fait le critère 2 de la *conventionalité* prise comme caractéristique du discours écrit (par opposition à l'oral) le critère 1 étant le fait que le discours écrit est *construit* dans la dynamique interactionnelle intériorisée. Ailleurs, la conclusion de Van Dijk dans son modèle sémantique proposé pour la réduction de l'information sémantique est formelle à ce sujet : « Les macrostructures sont donc explicites. » (Van Dijk, 1984 p. 54) D'où la nécessité d'y remédier.

10 Les activités proposées (Cf. Annexes)

Nous avons préféré, en lieu et place d'activités décontextualisées, d'exercices structuraux qui ne mettent pas l'apprenant en situation, regrouper quelques activités autour de deux textes où tous les paramètres de la situation d'énonciation étaient réunis. Ainsi, nous avons sélectionné un texte extrait de la revue *Science & Vie*, l'avant-propos précisément. Au fait, nous avons opté pour l'avant-propos de cette revue, d'abord parce qu'elle est connue pour les sujets scientifiques en relation avec notre quotidien, qu'elle soulevait souvent en dossier thématique. Ensuite, le deuxième projet pour les classes terminales, *le débat d'idées* en l'occurrence, soulève beaucoup de sujets de controverse auxquels la revue avait consacré des numéros entiers. Enfin, les avant-propos des rédacteurs de la revue présentent un certain nombre de caractéristiques lexicales, syntaxiques et discursives qui conviennent à la préparation aux activités de contraction de textes. D'ailleurs, les genres discursifs qui traversent les textes de la revue sont souvent de tendance démonstrative. C'est-à-dire que les auteurs essaient, à la fois, de *persuader* du bien-fondé de leur parti pris quant à l'actualité scientifique dans ses aspects pratiques et sociaux, tout en s'appuyant sur les avancées physico-chimiques et techniques pour *faire comprendre*.

En conséquence, il est aisé de constater, dans notre texte précisément, qu'un certain nombre de procédés linguistiques et discursifs sont récurrents et peuvent être exploités. Par exemple, par souci de **monstration**, les auteurs recourent à toute la gamme des amplifications : explications, explicitations, illustrations, quantifications, citations etc. d'où la possibilité d'attirer l'attention des apprenants sur leur rôle dans les textes et le sort à leur réserver en perspective de résumé. D'autre part, par souci de **démonstration**, les auteurs recourent à la justification, l'explication ainsi qu'à l'activité polémique en les couples de la concession/objection et pré-objection/réfutation.

Quant au deuxième texte, il s'agit d'une réflexion de Gandhi autour d'une thématique, d'actualité et de toujours ! à savoir le bonheur sur terre et les diverses voies que prennent les hommes de toutes les époques pour l'atteindre. Le texte présente en gros les mêmes caractéristiques que celui que nous venions de présenter, cependant, ici, l'auteur favorise la réflexion, le débat, la confrontation des points de vue et le caractère polémique, Victor Allouche dira volontiers qu'il y a plus de visée *persuasive* que de visée *élucidante*. Le texte étant de ton polémique, l'auteur confrontant constamment ses propres points de vue avec ceux de ses détracteurs, c'est pourquoi nous avons préféré regrouper des activités adéquates à ce genre discursif. À travers les activités proposées, nous ciblions notamment la dimension énonciative, pour mieux discerner les différents protagonistes cités. De plus, nous avons prévu des activités d'adossement de points de vue à leurs énonciateurs respectifs et ce, pour mieux rendre compte de la trame polyphonique du texte. Continuant sur la même lancée, nous avons prévu des activités axées sur l'investigation des implicites du texte. Par ailleurs, nous avons préféré attirer l'attention des apprenants sur le lexique qui sous-tend le texte et qui, souvent, traduit la trame discursive et le projet de l'auteur, se déclinant en des groupements de champs lexicaux opposés (antonymes etc.). Enfin, nous voulions amener les apprenant à adopter une attitude plus active face au genre discursif argumentatif en les incitant à rédiger un court essai sur une de leurs thématiques de prédilection, le tout, à partir d'une esquisse de plan (donc un résumé schématique) pour les inciter à y réfléchir.

Par ailleurs, nous avons ajouté, en supplément, deux autres textes que nous avons déjà utilisés dans une recherche précédente (Cf. Atta, 2015 pp. 143-154), auxquels nous avons apporté des améliorations à la lumière des apports théoriques mentionnés en haut, c'est-à-dire une sensibilisation quant à la dimension actancielle, l'implicite, les articulateurs résumatifs et les articulateurs reformulatifs.

Nous sommes conscient, en soumettant les quelques activités que voici que celles-ci servent d'abord de socle pour nos hypothèses de travail, donc se donnant une visée plus heuristique qu'une ambition de réajustement finalisé, une correction qui viendraient à bout de toutes les difficultés que rencontrent les résumeurs en situation. En effet, la sensibilisation induite par de telles activités ne peut être didactiquement efficace qu'à l'aune d'une pratique assidue, d'un entraînement soutenu et systématique à l'exercice de résumé de textes et les différentes composantes qui lui sont inhérentes.

Après avoir exposé les principes sous-jacents à l'élaboration de nos activités ainsi que leur soumission à notre public, nous nous pencherons, dans le chapitre qui suit, sur les résultats obtenus.

Chapitre cinq : Deuxième évaluation

En ce qui suit, nous procéderons à une deuxième évaluation et ce, après avoir soumis nos deux premiers publics à une série d'activités de remédiation (Cf. Annexes). Il s'agit donc de soumettre à évaluation, d'un côté les deux textes proposés pour l'évaluation, à savoir le Texte de Meddahi ainsi que le Texte de De Closets ; de l'autre côté, nous soumettrons à évaluation, avec les mêmes critères et indicateurs, l'unique texte proposé aux Candidats au concours d'entrée à l'ENSJSI.

1 Relevé des actes discursifs Texte de Meddahi

Les chiffres, du tableau ci-dessous, qui traduisent les taux de relevé des actes discursifs pour le texte de Meddahi expriment clairement une amélioration. Ainsi, du taux de 34% pour la première évaluation, nous sommes passé à un taux de 49% pour la deuxième évaluation, donc une progression de 15 points. Cependant, ceci pour la lecture horizontale du tableau, une lecture verticale des actes relevés permet de s'en faire une autre idée. De la sorte, nous pouvons remarquer par exemple que le sixième acte, en l'occurrence l'acte directif par lequel l'auteur s'adresse aux maîtres du monde, est différemment interprété par les sujets résumeurs.

	Relevé des actes discursifs dans les résumés, texte Meddahi									
Lycéens	Acte 1	Acte2	Acte3	Acte4	Acte5	Acte6	Acte7	Total	Taux	Moyenne
L1		P	P	P		P	P	5	71%	49%
L2							P	1	14%	
L3		P		P			P	3	43%	
L4		P			P			2	29%	
L5		P				P	P	3	43%	
L6				P		P	P	3	43%	
L7	P	P				P	P	4	57%	
L8	P	P			P	P		4	57%	
L9		P		P		P	P	4	57%	
L10		P	P			P	P	4	57%	
L11	P	P	P	P			P	5	71%	
L12	P	P					P	3	43%	
L13				P			P	2	29%	
L14	P	P			P			3	43%	
L15	P	P		P			P	4	57%	
L16	P	P		P				3	43%	
L17	P	P					P	3	43%	
L18	P	P		P			P	4	57%	
L19	P	P		P			P	4	57%	
L20	P	P	P			P	P	5	71%	

Tableau 12 Relevé des actes discursifs, texte de Meddahi

Tout se passe comme si les apprenants inversent ici l'ordre de la difficulté signalée lors de la première évaluation — et qui persiste en partie encore ici, Cf. L2 et L3 — où il y a eu relevé de la dimension *pragmatique* de l'acte sans sa dimension *sémantique* ; avec le dernier acte, nous avons affaire à l'inverse : les apprenants relèvent le contenu informationnel et altèrent la dimension pragmatique. Dans le modèle polyphonique, Anscombe parlerait volontiers de difficultés ayant trait à la relation entre la source et l'objet construit.

Alors qu'il est clair que la source du *pdv* ici est le locuteur *L*, qui appelle les maîtres du monde à agir, ceci est explicité à plusieurs reprises dans le texte : « et c'est pour cela que je m'adresse directement aux maîtres du monde », « Nos enfants meurent chaque jour et vous êtes responsables. Laissez tomber vos querelles et aidez vos peuples », ceci n'a pas empêché un nombre considérable de Lycéens à confondre la source et l'allocutaire. Tantôt l'allocutaire est le peuple, les gens, l'humanité, L2 : « Enfin il attire l'attention pour que le peuple agisse. », L3 : « Enfin il donne un appel pour tout le monde d'arrêter de parler », L15 : « Enfin, Meddahi demande aux gens d'arrêter de parler et de participer pour que la paix remplace la guerre. » L17 : « M. Meddahi appelle l'humanité à remplacer la guerre par la paix. », L18 : « Il termine par appeler les gens à arrêter ce fait-là. » tantôt l'allocutaire se confond avec un nous qui inclut les lecteurs, L11 : « Finalement, l'auteur nous dit qu'il est grand temps d'arrêter la guerre », L19 : « Selon l'auteur, il faut que nous arrêtions cette irresponsabilité. » tantôt la source *L* et l'allocutaire se fondent dans un nous, L12 : « Alors, il faut que nous agissions vite et que nous arrêtions de faire le mal. » tantôt, l'allocutaire est carrément passé sous silence, L13 : « Enfin, M. Meddahi est contre le mal car il a dit qu'il est grand temps que la guerre laisse la place à la paix. » tantôt enfin, c'est une reprise thématique sans antécédent, nous avons déjà signalé que pour une grande partie d'apprenants, des phénomènes d'anaphorisation tels que la définitude (le fait de rendre comme déterminé une catégorie nominale), la reprise etc. ne semblent pas les interpeller, L14 : « Il faut aider vos peuples à vivre en parfaite harmonie. » alors qu'il est établi que quand il y a reprise, ne serait-ce que pronominale, il y a toujours un plus, passer d'une espèce à une collection par exemple, quoi qu'il en soit, « L'anaphore pronominale est plus adéquatement décrite comme moyen de *spécifier* l'objet introduit par le SN-source, quel que soit son statut référentiel. » (Marandin, 1988 p. 72, c'est nous qui soulignons)

Il semble donc, pour parler plus simplement, que le problème de l'énonciation persiste toujours. Plusieurs éléments peuvent expliquer ce fait dans ce cas précis. D'abord l'effort de

la transformation de l'énonciation, ou sa suppression carrément (c'est selon !) dans un compte rendu objectif constitue un défi pour les Lycéens. Ensuite, le fait même qu'ils semblent commettre l'inverse exact de ce qui a été fait lors de la première évaluation, c'est-à-dire, faire montre de la maîtrise de la dimension sémantique en escamotant la dimension pragmatique — celle-là même qu'ils ont maîtrisée lors de la première évaluation — laisse penser à l'effet de brouillage (un effet hypothétique) relevé également ailleurs. Ceci révèle que le fait d'inciter les apprenants et d'attirer leur attention à la gestion d'un élément précis mobilise toute leur attention pour gérer ce nouvel élément en négligeant d'autres éléments, apparemment rudimentaires, qu'ils maîtrisent déjà. Les chercheurs cognitiviste parleraient volontiers de question de l'attention mobilisée lors de l'exécution de la tâche.

Comme les articulations entre les différentes parties de l'appel adressé par M. Meddahi aux dirigeants du monde semblent claires et souvent explicitées à l'aide de marqueurs, nous n'y voyons pas un grand intérêt à investiguer un éventuel travail interprétatif en matière de la dimension relationnelle implicite, donc hypotaxique. Ceci de par le fait qu'il ne pourrait renseigner sur un effort cognitif fourni, nous passons donc à l'indicateur suivant.

2 Recours aux macrorègles Texte de Meddahi

Dans le premier paragraphe du texte de Meddahi, le recours à la M-II, SUPPRESSION sera primordial et sera sollicité à récurrence car comme nous l'avons déjà mentionné, le début du texte foisonne de toutes sortes d'amplifications, expansions et prolongements superfétatoires dans la perspective de l'activité résumante. Ceci, en vertu du principe : elles ne sont ni des conditions à l'interprétation d'autres propositions ni des conséquences d'une macroproposition. Cette macrorègle sera donc sollicitée dès le début. Le même principe retenu ailleurs prévaut également ici, il ne sera pas tenu compte des productions qui n'évoque pas ce qui est à *retenir* par rapport à ce qui est à *supprimer*, L3 en est un exemple : « D'abord, M. Meddahi cite ce que l'homme fait et ce qu'il devrait faire »

Sera sollicitée ensuite la M-I, GÉNÉRALISATION, car la liste : « énergies nouvelles, médecine, astronomie, automobile... » pourrait être simplement superordonnée : « les domaines ». Comme le recours à cette règle demande le remplacement d'une liste d'items par un item englobant qui ne se trouve pas dans le texte, ce qui nécessite une légère créativité, il va sans dire que le nombre d'apprenants qui y recourrait ne pourrait être que réduit, ainsi, seul les lycéens, L8 et quelques autres sujets ont procédé à la généralisation : « l'auteur parle du

changement du monde et de l'homme, il cite *les domaines* où l'homme s'est développé. » Certaines autres formulations ont été acceptées, tel que L16, L17 : « L'auteur souligne le progrès des sciences... »

Dans la suite du paragraphe, la M-II, SUPPRESSION sera mobilisée pour élaguer du texte toutes les questions rhétoriques car elles ne sont pas pertinentes. Ici le même principe fut suivi, certaines prestations ont été considérées comme non réussies car les sujets résumeurs n'ont pas mentionné le segment discursif par rapport auquel la suppression serait pertinente, L2 : « D'abord, l'auteur compte les causes de ce changement qui renvoient à la recherche du confort pour une vie meilleure, ensuite il affirme les conséquences et donne son point de vue. » où on retrouve encore l'absence de la *dimension sémantique*, le Lycéen fait comme si le lecteur partage l'information en question et a les éléments nécessaires pour inférer en quoi consisteraient "les conséquences", ce qui n'est pas évident. Quant à certains autres sujets, ils se sont carrément lancés dans la reprise des éléments superfétatoires, L19 : « ...l'homme devient riche et prend plaisir à faire le mal, *il investirait des milliards pour tuer des millions de femmes, des enfants meurent de cancer et de sida, de faim, de tabac, de soif...* » Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

	Recours aux macrorègles, texte de Meddahi					
Lycéens	SUPPRESSION	GENERALISATION	SUPPRESSION	Tot.	Taux	Moy.
L1	P		P	2	67%	42%
L2	P			1	33%	
L3				0	0%	
L4				0	0%	
L5	P			1	33%	
L6	P			1	33%	
L7	P			1	33%	
L8	P	P		2	67%	
L9	P			1	33%	
L10	P		P	2	67%	
L11	P		P	2	67%	
L12	P		P	2	67%	
L13				0	0%	
L14	P		P	2	67%	
L15	P		P	2	67%	
L16		P	P	2	67%	
L17	P	P		2	67%	
L18	P			1	33%	
L19	P			1	33%	
L20				0	0%	
Taux	75%	15%	35%			

Tableau 13 Recours aux macrorègles Texte de Meddahi

Les résultats de cette deuxième évaluation montrent une nette progression quant au travail à effectuer sur le plan de la réduction de l'information et ce, par rapport à la première évaluation. Ainsi, l'on enregistre un écart de 19 points entre les deux : de 23% on est passé à 42% en seconde évaluation. Ce résultat est cependant à relativiser, d'abord remarquons qu'il reste au-dessous de la moyenne escomptée, en dépit du caractère linéaire du texte qui se prête à une saisie de son contenu sémantique. Ensuite, remarquons que pour la macrorègle généralisation, seuls trois élèves y ont recouru, indice révélateur de la prévalence d'obstacles à tout effort de créativité chez les Lycéens, tel que nous l'avons observé dans d'autres indicateurs précédemment.

3 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Meddahi

L'examen du relevé des catégories superstructurelles semble révéler une progression avec cependant, un traitement inégal, quasiment à l'inverse du premier texte approché. Alors que la première évaluation a tendu à révéler la tendance observée déjà dans notre recherche de magister, à savoir une focalisation des sujets résumeurs sur les débuts des discours en négligeant leurs épilogues, qui dans les genres discursifs argumentatifs, rappelons-nous, peuvent bien receler la conclusion [thèse principale défendue]. Curieusement, ici, tous les Lycéens ont fait fi du début du texte, en l'occurrence l'exposition ou constat. À l'exception de L6 qui relève le constat, et encore, avec quelques entorses, tout le reste des Lycéens se sont contentés de relever la dimension pragmatique de l'acte sans la dimension sémantique, c'est-à-dire, le contenu informationnel.

L1, en guise d'exemple : « L'auteur commence par parler du changement du monde et de l'homme » ; L2 frôle la dimension sémantique sans l'évoquer : « L'auteur compte les causes de ce changement qui renvoient à la recherche du confort pour une vie meilleure. » or l'auteur dit que l'homme n'est pas seulement en phase de *recherche* mais *a carrément atteint* ce qu'il recherchait, c'est-à-dire le développement technique, matériel ; L3 : « D'abord, Meddahi cite ce que l'homme a fait et ce qu'il devrait faire » ; L5 : « D'abord l'auteur parle du changement et de la transformation du monde » tout laisse à penser que pour les Lycéens, énoncer la dimension pragmatique, par l'entremise d'un topique résumant la dimension sémantique, suffit pour résumer la zone du discours en question. Ainsi, pour eux, l'énoncé « L'auteur parle du changement » serait apparenté à l'énoncé : « L'auteur parle du changement qui a touché l'homme et le monde en une évolution technique généralisée à tous les domaines » on voit

bien qu'ils n'arrivent toujours pas à prédiquer, dans le sens ajouter des commentaires au topique.

Nos remarques précédentes s'expliquent notamment par la nature du texte de Meddahi. Contrairement au premier texte traitant de l'Islamophobie en France, qui est d'une linéarité évidente, celui-là présente, en dépit du respect du canevas traditionnel de l'appel, une densification dans ses catégories superstructurelles (*Cf. supra*, discussion de ce même texte). Ainsi, pour s'en tenir au premier paragraphe, le simple constat que « l'homme a presque évolué techniquement dans tous les domaines » est dilué dans une suite d'amplifications qui ont brouillé les Lycéens de sorte que presque aucun d'eux n'a retenu, correctement du moins, cette même catégorie.

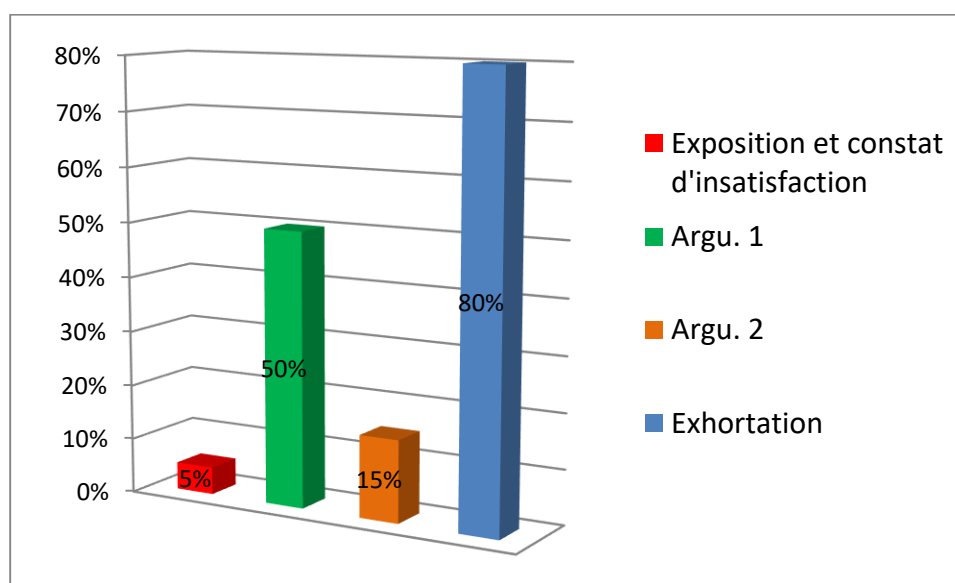
Ceci pour le début du texte, quant au reste des catégories, le consensus des Lycéens culmine dans le relevé de la dernière catégorie, l'exhortation en l'occurrence, relevé à hauteur de 80% comme le récapitule le tableau ci-dessous :

	Les catégories superstructurelles du texte de Meddahi						
Lycéens	Exposition et constat d'insatisfaction	Argu. 1	Argu. 2	Exhortation	Total	Taux	Moyenne
L1		P		P	2	50%	38%
L2				P	1	25%	
L3		P		P	2	50%	
L4			P		1	25%	
L5				P	1	25%	
L6	P	P		P	3	75%	
L7				P	1	25%	
L8			P		1	25%	
L9		P		P	2	50%	
L10				P	1	25%	
L11		P		P	2	50%	
L12				P	1	25%	
L13		P		P	2	50%	
L14			P		1	25%	
L15		P		P	2	50%	
L16		P			1	25%	
L17				P	1	25%	
L18		P		P	2	50%	
L19		P		P	2	50%	
L20				P	1	25%	
Total	1	10	3	16	0		
Taux	5%	50%	15%	80%			
Moyenne	38%						

Tableau 14 Relevé des catégories superstructurelles du Texte de Meddahi

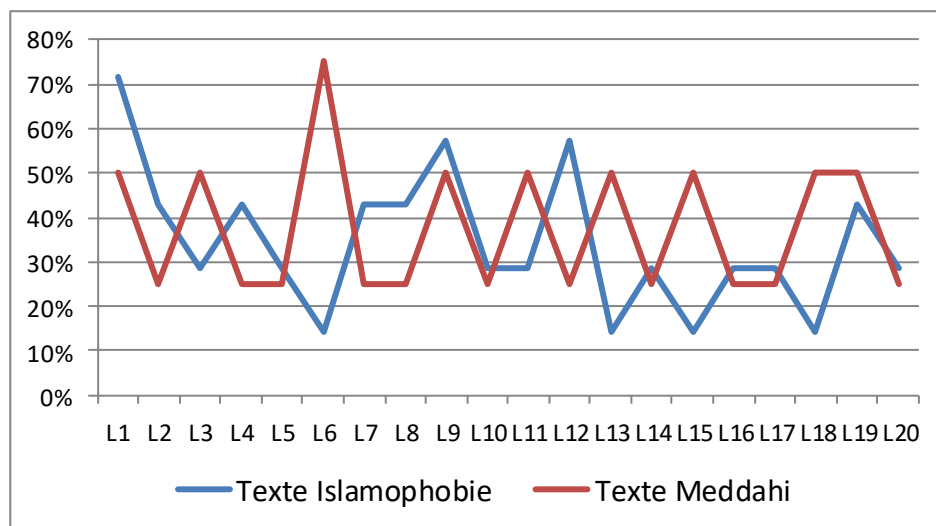
Toutes proportions gardées, l'on pourrait avancer que dans l'ensemble, les Lycéens ont fait preuve d'une progression qualitative importante. Ceci parce qu'ici, la catégorie superstructurelle la plus importante, dans la perspective interprétative générale du discours, reste l'exhortation finale. Du reste, c'est cette même catégorie qui donne son nom à l'*objet d'étude* en question dans les répartitions annuelles, c'est-à-dire l'"Appel". En réalité c'est cette catégorie qui semble jouer ici le rôle de thèse, c'est en ce sens-là que Kjersti Flottum, en travaillant sur l'analyse d'un discours démonstratif en termes superstructurels avance : « La superstructure argumentative peut se concevoir comme une hiérarchie avec la conclusion au sommet, vu qu'elle est la catégorie essentielle ou la plus importante du texte. » (Flottum, 1992 p. 93) Quant au contrepoids de ce consensus, en l'occurrence la portion congrue qui revient à la reprise du constat de départ avec seulement un taux de 5%, il s'explique principalement, à notre sens, par trois facteurs.

D'abord la densification du début du texte avec une série prolongée de questions rhétoriques. Ensuite, tel que nous l'avons relevé, la non prise en charge de la dimension sémantique a entraîné l'exclusion, du décompte, d'une grande partie de Lycéens. Enfin, il nous semble qu'une certaine exhortation à une prise en charge des lieux de signifiante en épilogue des textes a induit un effet extrême, une hyper-concentration sur la prise en charge de la fin tout en oubliant le début. Autre effet pervers dû à l'hypothétique effet de zoom évoqué plus haut ? Voici une représentation graphique des résultats quant à la reprise des catégories superstructurelles :



Graphique 4 Reprise des catégories superstructurelles Texte de Meddahi

Pour mieux visualiser les disparités en matière de prestation de chaque Lycéens dans le présent texte et ce, en comparaison avec le texte précédent, nous reproduisons les deux courbes ci-dessous :

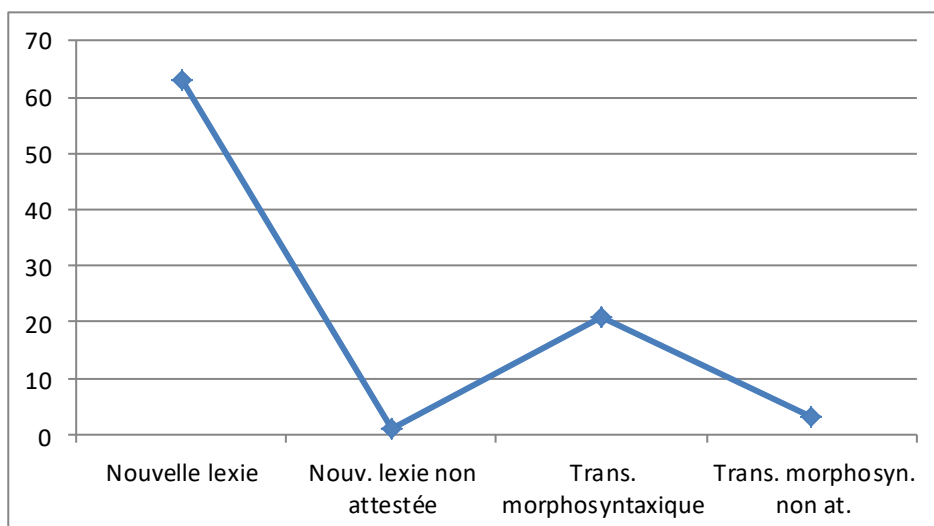


Courbe 4 Comparaison Lycéens superstructures Textes Islamophobie/Meddahi

L'on voit que la courbe des prestations des Lycéens quant au texte de Meddahi a gagné légèrement en hauteur par rapport à leur prestation en la première évaluation, c'est-à-dire en résumé de texte Islamophobie.

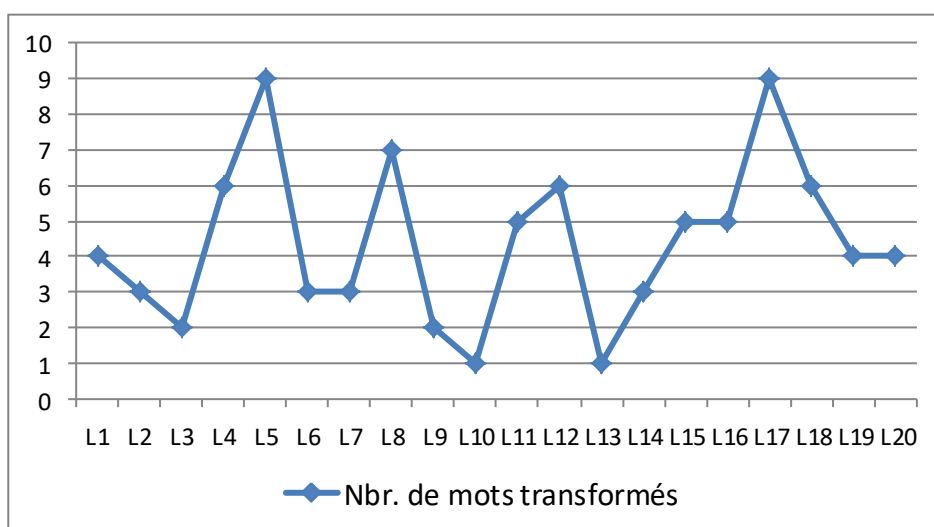
4 Les transformations opérées sur le texte de Meddahi

Les résultats quant aux transformations que les Lycéens avaient fait subir au texte de Meddahi font ressortir une nette progression. Ainsi, de 34 endroits où ils avaient mobilisé de telles reformulations, ils en sont à 88 en le texte de Meddahi. L'écart est significatif tel que le traduisent les chiffres. Autre progression remarquable : une homogénéité des opérations de transformations approchées individuellement, ainsi, les prestations individuelles révèlent, en gros, que presque tous les Lycéens avaient fait un effort pour transformer. Cela étant dit, nous devrions remarquer également que la moyenne générale individuelle reste relativement faible : environ 4 transformations par individu sur un texte de 400 mots. Laissons voir toutes ces données sous une forme visuelle :



Courbe 5 Types de transformations opérées sur Texte Meddahi

L'on peut remarquer également que sur le plan qualitatif, on enregistre des taux quasiment nuls en matière d'erreurs commises, puisque la courbe ci-dessus fait voir un taux quasiment nul pour "Nouvelle lexie non attestée" ainsi que "Transformation morphosyntaxique non attestée". Cela cependant si l'on interprète la chose d'un certain point de vue, car, pris dans une perspective d'ensemble, ce phénomène révèle plutôt un défaut chez le public de Lycéens. En agissant de la sorte, ils semblent hésiter à travailler le texte, ceci explique cela même que nous avons mentionné en haut, à savoir, les taux faibles d'effort de travail sur les textes sources chez les Lycéens. Nous y reviendrons dans le détail dans le chapitre qui suit, avec une discussion qui prendra en considérations les résultats des autres publics. Voyons maintenant les prestations individuelles des Lycéens :



Courbe 6 Transformations par individu opérées sur Texte Meddahi

L'on peut voir aisément, d'après la courbe ci-dessus, que hormis deux ou trois Lycéens qui n'avaient pas produit de transformations, l'on peut dire que tout le public a participé à ce travail qui révèle un certain effort de créativité.

5 Relevé des actes discursifs Texte de De Closets

Le fait que les apprenants se contentent de la couche conceptuelle, du sens qui affleure à la surface des mots, empêche souvent le repérage des actes discursifs véhiculés par les énoncés. Il est à relever également que la distinction à faire entre l'acte de base et le développement, autrement dit entre l'unité principale et l'unité secondaire se dresse toujours comme pierre d'achoppement devant eux. Nous en donnerons quelques exemples ci-bas.

Ainsi, pour le premier paragraphe de ce texte, si l'on approche les intentions de l'auteur sur le plan des actes discursifs, tout le segment : « Il met des années à l'écrire correctement – une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et non pas transcrire, le premier langage dans le second, et découvrir le morceau de bravoure de notre école publique : la dictée. » dénote d'un acte discursif : l'orthographe française est compliquée. Or un examen des copies fait ressortir que certains étudiants n'arrivent toujours pas à paraphraser les actes, dont celui que recèle la fin du premier paragraphe, autrement dit, ils n'arrivent pas à intégrer une dimension pragmatique, à approcher le discours en termes de visée illocutoire dirait Victor Allouche (Cf. Allouche, 2012 p. 16).

Nous tenons à le signaler car cet endroit est l'ébauche de la thèse que défend l'auteur, au sens de *pdv* prépondérant, or on constate que de par le fait que l'expression explicite de la thèse a posé des difficultés — à cause de l'ambiguïté qu'a posée le terme “bilinguisme”, les étudiants l'ont d'abord raté à cet endroit. Ainsi E1 passe sous silence cet acte, se lançant dans une tautologie, omettant la prédication à faire sur l'orthographe française, qui est le segment crucial en ce qui nous concerne ici : « Chaque peuple a une langue et une écriture “l'orthographe” propre à lui, même le français chez les Français. » ou encore E2 qui se contente d'énoncer : « L'élève français apprend sa langue pendant des années d'école et surtout la dictée. » sans conclure que l'orthographe française est difficile.

Des difficultés quant au repérage des actes de développement et leur traitement subsistent également. À ce propos, Danièle Coltier rappelle, au fait, pour l'exemple servant à l'explicitation : « l'exemple est généralement conçu comme un segment discursif qui

n'apporte rien au contenu global du discours dans lequel il est introduit et qu'il est, en particulier supprimable, sans dommage pour le sens général du discours. » (Coltier, 1988 p. 25) Ainsi, l'évocation de la dictée n'est faite pour l'auteur qu'à titre illustratif, dans le premier cas comme moyen pour la perfection orthographique, dans le second cas, la dictée est explicitement évoquée pour illustrer la difficulté de l'orthographe française à travers le jeu « Les Dicos d'or ». On en déduit donc que dans la perspective de la production résumante, de telles expansions n'ont pas de place, or voici ce qu'en font les étudiants, E6 : « Pour maîtriser la langue, il faut connaître l'orthographe et quand on connaît l'orthographe, *on peut dicter facilement.* » ; E8 : « Il faut bien la maîtriser et l'apprendre par cœur comme au passé *en utilisant la dictée* » ; E11 : « Le français doit être appris et compris dès l'école primaire *grâce à la dictée.* » ; E12 quant à lui, énonce carrément l'*illustration* : «...l'extrême difficulté de notre écriture *illustrée par les fameuses dictées.* » ; E13 : « Donc, le meilleur moyen d'apprendre l'expression française est la dictée » ; E14 : « L'écriture est très difficile *surtout si on ajoute la dictée* » ; E16 : « Le français est difficile à écrire correctement surtout pour les non-Français *et surtout avec les fameuses dictées.* » ; E17 : « ...chez les Français, on apprend une autre langue et faire la traduction de la première vers la deuxième *et faire aussi de la dictée.* » ; E20 : « ...elle est plus ou moins la même *comme la fameuse dictée.* »

Toutes ces considérations faites, nous pourrions conclure, vu les traitements qu'ont réservés les étudiants aux segments évoqués ci-dessus, que ceux-là ont notamment des difficultés à gérer l'activité démonstrative mise en œuvre dans les *unités discursives secondaires*, c'est à l'intérieur de ces dernières que sont décelables les activités *argumentatives*, *conceptuelles* et *représentatives*. Si l'on s'en tient à ces niveaux de description, il est aisé de constater que dans le premier paragraphe, il y a un clivage discours explicatif/discours justificatif, car comme le rappelle Marie-Jeanne Borel : « l'explication est encore étroitement liée à l'argumentation. Les genres de discours glissent l'un dans l'autre : une raison peut être un motif d'action, mais aussi la cause de l'émergence d'un phénomène ou de ses variations ; c'est également un dire, une opinion qui en était une autre. Enfin, les genres de discours se succèdent dans un même texte : la délibération contient des moments explicatifs, de même que l'explication contient des preuves et des débats sur des principes. » (Borel, 1981 p. 23) or il est primordial, dans la perspective de l'activité résumante, de discerner le couple explication/justification : « Lorsque le point de vue change, ce qui était d'abord explication devient évaluation, justification. » (Borel, 1981 pp. 23-24)

Si l'on scrute ce qui est advenu de l'usage de cette distinction dans le premier paragraphe, l'on constate aisément que les apprenants confondent les deux niveaux, ainsi que le soutient Victor Allouche, « une *affirmation* devra être justifiée, un *constat* devra être expliqué, explicité. » (Allouche, 2012 p. 32), dans le premier paragraphe, après le constat : « Quand l'écriture est alphabétique et non pas idéographique, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. » François de Closets en est venu à justifier qu'une certaine autre réalité se démarque de cette évidence, rappelons-nous que l'activité argumentative engage la concession/objection : « Pourtant, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue. Il met des années à l'écrire correctement... » la justification donc ici est venue se surajouter au constat. Signalons que, rendue à ce stade, l'analyse ne s'encombrera pas des nuances constat/affirmation, car c'est pertinemment que Victor Allouche même signale : « Elles [les unités principales] entraîneront à chaque fois des amplifications discursives qui viseront à élucider l'objet en priorité avec le couple explication/explicitation, mais également avec les *unités discursives secondaires* qui ne sont que des *formes variables du constat* : les exemples, les descriptions, les quantifications, les résultats d'expérience. » (Allouche, 2012 p. 57) Or le sort que les étudiants avaient réservé à ce segment révèle une carence de maîtrise de ce volet.

Sur le plan des actes discursifs relevés, nous avons constaté une forte tendance chez les résumeurs étudiants à relever des catégories révélant une tendance affective. L'on peut parler, à ce sujet, d'actes expressifs de Searle et ce, sans égard à l'intérêt que peut prendre le segment relevé dans la configuration générale des actes langagiers du texte. Ainsi, un taux non négligeable d'étudiants avaient jugé utile de mentionner la révélation de l'auteur sur un aspect de l'orthographe qui l'a personnellement touché : « Comme des millions de Français, j'ai souffert de l'orthographe tout au long de ma vie. » il nous paraît que de par le simple fait que l'auteur avait recouru à un vocable si chargé émotionnellement, *j'ai souffert*, une part considérable d'étudiants avaient jugé utile de l'intégrer dans le résumé. Or, il nous semble qu'un tel acte, si révélateur d'un aspect de la subjectivité de l'auteur qu'il soit, n'atteint pas les critères qui le rendent éligible à être retenu dans le plan du texte, donc à figurer dans le résumé. Ceci est motivé de par l'application du principe de suppression. Il y est mentionné dès le début du texte que « l'orthographe française est difficile », qu'« elle a été élaborée par des érudits sans avoir été adapté ultérieurement » que « les jeunes générations ne maîtrisent plus l'orthographe. » ; relever donc le fait que l'auteur lui-même ait souffert de l'orthographe n'en rajoute rien à la problématique globale du texte.

Qu'en retenir ? Nous en retiendrons qu'à l'université, au sein de notre échantillon composé d'étudiants de deuxième année licence de français, une bonne partie d'apprenants n'arrivent toujours pas à s'extraire de la dimension émotive accessoirement véhiculée par les textes. Ils en sont affectés, preuve en est qu'ils gèrent encore mal le texte comme totalité signifiante, ceci d'un côté. De l'autre côté, cette question en amène une autre, puisqu'elle révèle également la subsistance de difficultés d'hierarchisation de l'information en fonction de l'économie générale du texte tel que l'énonce Fayol : « certaines caractéristiques des informations d'un texte tendent à faire retenir ou, au contraire, écarter ces informations. Ainsi en va-t-il de l'intensité affective [...] certaines informations peuvent se voir retenir dans des rappels ou des résumés alors que même leur fonction dans l'organisation générale du texte est peu importante. » (Fayol, 1992 p. 109)

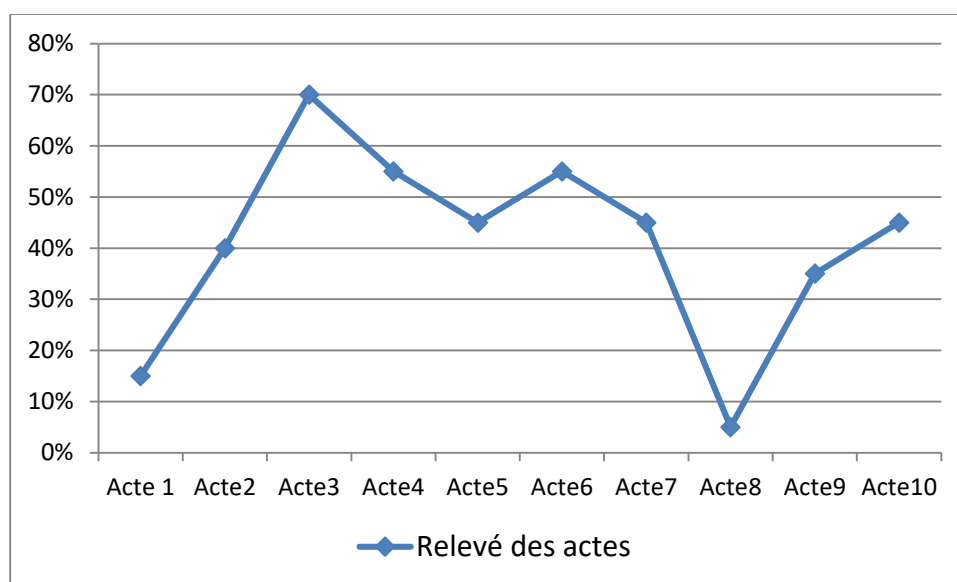
Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

	Relevé des actes discursifs dans les résumés, texte de De Closets												
Eudiants	Acte 1	Acte2	Acte3	Acte4	Acte5	Acte6	Acte7	Acte8	Acte9	Acte10	Total	Taux	Moy.
E1				P	P		P		P		4	40%	41%
E2				P	P	P			P	P	5	50%	
E3			P		P		P		P		4	40%	
E4			P		P	P					3	30%	
E5				P	P						2	20%	
E6	P						P				2	20%	
E7	P	P	P	P	P						5	50%	
E8						P				P	2	20%	
E9		P	P	P	P	P	P				6	60%	
E10					P					P	2	20%	
E11			P			P			P	P	4	40%	
E12		P	P	P		P				P	5	50%	
E13			P	P							2	20%	
E14		P	P	P		P	P		P		6	60%	
E15	P		P	P		P					4	40%	
E16			P	P		P				P	4	40%	
E17		P	P	P	P	P	P			P	7	70%	
E18		P	P				P			P	4	40%	
E19		P	P				P		P		4	40%	
E20		P	P			P	P	P	P	P	7	70%	
Total	3	8	14	11	9	11	9	1	7	9			
Taux	15%	40%	70%	55%	45%	55%	45%	5%	35%	45%			

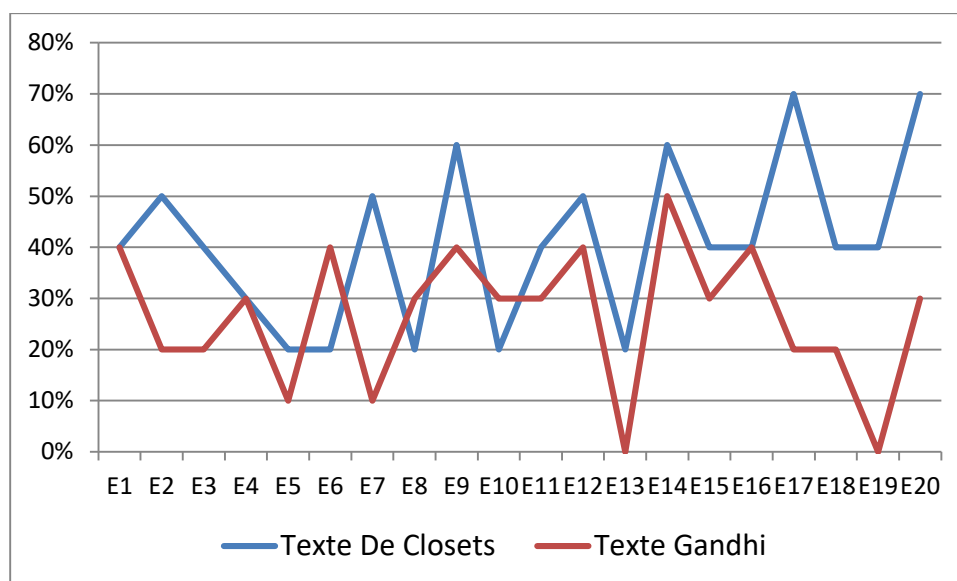
Tableau 15 Relevé des actes discursifs Texte de De Closets

Des résultats ci-dessus, l'on peut dire qu'il y a eu amélioration par rapport à la première évaluation : de 27%, l'on est passé à 41% comme moyenne, donc un écart de 14 points. Cette avancée est certainement influencée par le degré de difficulté des textes. Tel que mentionné

plus haut, hormis quelques termes ambivalents pour les Etudiants, pourtant très courants : “bilinguisme”, “traduction” etc. et qui ont dérouté nombre d’entre eux, de par un léger décentrement de leur sens conventionnel, disons dénoté, le texte reste linéaire, abordable dans l’ensemble. Quant à la reprise du spectre actantiel, il paraît avoir été traité dans son ensemble, ne serait-ce que par un nombre restreint d’étudiants. Ainsi, ici, l’on n’a pas relevé de taux de reprise carrément nuls pour un quelconque acte tel que fut le cas avec le texte de Gandhi. Cela étant dit, un traitement inégal pour les actes est décelable. Ainsi, seul un étudiant a repris l’Acte 8, en l’occurrence : « Le français vit une grande mutation, incomprise, induite par les nouvelles technologies de la communication qui sont incompatibles avec l’orthographe élitiste. » qui est pourtant, ici, l’un des éléments de la conclusion, donc élément-clé de la configuration actantielle. Sur un autre plan, l’on peut dire qu’il y a toujours subsistance de traces de traitement focalisant sur les débuts de texte telles que fut relevé ailleurs. L’on peut s’en faire une idée visualisée tel que le dépeint la courbe ci-dessous :



Courbe 7 Reprise du spectre actantiel Texte de De Closets



Courbe 8 Comparaison Etudiants spectre actantiel Textes Gandhi/De Closets

Sur la courbe ci-dessus, le passage de la courbe des performances individuelles dans le texte de De Closets légèrement au-dessus de la courbe du Texte de Gandhi renseigne sur la progression dont nous avons parlé tout à l'heure. L'esquisse de courbes symétriques Cf. E2, E6, E7 etc. ainsi que les cassures en chutes libres, Cf. E13, E17, E19 etc. renseignent sur un déséquilibre de la performance individuelle et, sa répartition inégale sur l'ensemble.

6 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de De Closets

Avant de passer au calcul statistique du traitement que les sujets résumeurs avaient réservé aux rapports hypotaxiques dans le texte source, arrêtons-nous un instant pour voir comment eux-mêmes ils produisent des rapports hypotaxiques. Dans le texte, François de Closets énonce un pdv_1 : *Notre orthographe est élaborée par des érudits au XV^e siècle* qu'il fait suivre d'un pdv_2 : *entre temps, le français est devenu la langue de tout un peuple **sans** avoir été adapté*, comme l'indique l'opérateur discursif souligné, l'auteur opère ici une opposition explicite. Dans la perspective macro-séquentielle, il s'avère peu pertinent de procéder ici à une omission d'un des deux pdv , car dire : « l'orthographe française est conçue au XV^e siècle » sans évoquer le pdv_2 ou vice-versa revient finalement à énoncer peu de chose dans la perspective macro-séquentielle. Or voici ce qu'en disent les étudiants : E3 opacifie la situation en résumant par excès et ce, en empruntant un "topique", disons un énoncé thématique, à l'auteur sans l'adapter : « Le grand défi français c'est dans l'orthographe élitiste à vocation populaire. », E12 reprend avec altération le pdv_1 : « La raison [difficulté] est

connue, c'est par rapport à notre orthographe qui fut conçue par des érudits » comme si la relation entre les “érudits” et la “difficulté” allait de soi.

Observons maintenant l'inverse chez E10 : « L'auteur parle de la langue française qui est morte parce qu'elle n'a pas vécu un changement d'orthographe. » ici, le fait de passer sous silence le *pdv*₁ laisse supposer que modifier constamment l'orthographe de sa langue relève de la nécessité, qui s'imposerait à tous les peuples. Or il est clair que si l'on doit adapter l'orthographe française, c'est uniquement pour la faire passer du statut *élitiste* à un statut plus relâché, *populaire*. Il en ressort donc que les étudiants s'aident peu des marques de démarcation « en second lieu, d'abord parce que... » et des construction de mise en relief « si..., c'est parce que... » ou explicitation d'un acte de discours etc., celles-là même qui, pour Allouche (Cf. Allouche, 2012 p. 142) servent à repérer les lieux de signifiante.

Sur un autre plan et toujours dans ce segment discursif, l'on voit bien que la question des *pdv* semble se présenter de nouveau. En réalité, elle ne touche pas uniquement l'abord des textes et les *pdv* qui leur sont associés mais également d'autres niveaux d'interprétation, notamment les rapports temporels, pensons au triptyque antériorité/simultanéité/postériorité. Ainsi, nous avons constaté des difficultés chez les étudiants à déterminer ces rapports-là au niveau des propositions. La confusion qui touche la gestion de ces rapports se justifie, à notre sens, de par la rigidité de l'approche de la grammaire traditionnelle qui fonde le rapport en se positionnant au niveau de la proposition principale, or on sait que le rapport déterminée de la sorte ne doit son existence qu'à la position relative adoptée, si l'on se positionne dans l'autre proposition, la subordonnée, l'antériorité peut devenir postériorité et vice-versa. E2 présente ce genre de difficulté : « Au XV^e siècle l'écriture française est devenue pour tout un peuple en relevant un défi d'une orthographe élitiste à vocation populaire. » où l'on voit que d'un rapport, à l'origine, d'antériorité/postériorité (en fonction du point de vue adopté), on est passé à un rapport de simultanéité.

Au fait toutes ces remarques révèlent à quel point les rapports hypotaxiques continuent de peser en rédaction de résumés chez nos sujets. Ils continuent toujours de constituer un handicap pour le travail de transformation et de reformulation comme l'avait déjà mentionné Henri Portine. Ceci donc pour la transformation des rapports de subordination en rapports hypotaxiques, voyons maintenant l'inverse.

Quand l'auteur énonce : « Aujourd'hui, ce modèle est entré dans une crise irréversible qui dépasse largement les querelles pédagogiques. Les jeunes générations ne parviennent plus

à apprendre l'orthographe, et la dégradation ne fera que s'aggraver à l'avenir » il passe sous silence le rapport de causalité entre le premier *pdv* *Le modèle orthographique actuel est en crise* et le *pdv2* *Les jeunes générations ne parviennent plus à le maîtriser*. D'ailleurs, E17 le paraphrase clairement, « Mais maintenant ce modèle est en crise car les jeunes ne s'occupent plus à apprendre l'orthographe » ; E20 recourt à *vu que* : « Ce modèle est entré dans une crise irréversible qui cause des querelles pédagogique *vu que* les jeunes générations ne comprennent rien à l'orthographe. »

C'est ce rapport-là que nous allons essayer d'investiguer dans les copies des résumés étudiants. Rétroactivement, nous avons relevé six cas de figures : a)Relevé du *pdv1* ; b)Relevé du *pdv1* avec contresens ; c)Relevé du *pdv2* ; d)Relevé du *pdv2* avec contresens e)Relevé du *pdv1* et du *pdv2* sans relation ; f)Relevé du *pdv1* et du *pdv2* avec la relation.

Remarquons qu'ici, les contresens commencent à émerger, c'est le cas de E19 avec le *pdv1*, « Actuellement ce modèle fait une dégradation et donne une mauvaise image sur l'orthographe de n'importe quelle langue » ; idem pour E6 pour le *pdv2*, il valorise carrément l'incapacité des nouvelles générations : « La jeunesse moderne laisse le dictionnaire et les méthodes traditionnelles et passent aux nouvelles technologies qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXI^e siècle comme le SMS » Tous ces cas de figures sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Etud.	Rapports hypotaxiques texte de De Closets					
	Relevé du <i>pdv1</i>	Relevé du <i>pdv1</i> avec contresens	Relevé du <i>pdv2</i>	Relevé du <i>pdv2</i> avec contresens	Relevé du <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i> sans relation	Relevé du <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i> avec relation
E1						
E2			P			
E3			P			
E4	P					
E5						
E6				P		
E7						
E8						
E9						P
E10						
E11			P			
E12					P	
E13						P
E14			P			
E15			P			
E16						P
E17						P

E18			P			
E19		P				
E20						P
Total	1	1	6	1	1	5
Taux	5%	5%	30%	5%	5%	25%

Tableau 16 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de De Closets

Remarquons d'abord que 25% des étudiants n'avaient pas du tout traité ce segment textuel. Cependant, signalons tout de suite que pour le reste, sur les 75% qui ont plus ou moins traité ce segment, seuls 25%, c'est-à-dire 5 étudiants sur 20 ont pu traiter le rapport hypotaxique, 50% des étudiants ont échoué soit par omission d'un des deux *pdv* en question, soit par des contresens induits lors du traitement. Si l'on ajoute E12 qui n'a pas mentionné cette relation, l'on peut dire que 30% ont plus ou moins traité ce segment. Disons qu'ici, le problème fondamental n'est pas tellement l'omission de la relation elle-même mais plutôt les contresens et les traitements maladroits relevés, qui, souvent, altèrent la dimension sémantique du segment en question.

En conclusion, disons qu'en comparaison au premier texte où presque aucun étudiant n'a explicitement mentionné une relation dont le traitement nécessite l'explicitation, ici, on peut dire qu'il y a eu progression car quatre étudiants ont exprimé la relation de différentes façons. Certes, le traitement est, dans la plupart des cas, rudimentaire mais dans l'ensemble, on peut dire que le fait même de recourir à un outil linguistique quelconque constitue en soi une ébauche d'un traitement de l'hypotaxe, appelée, bien sûr, à être améliorée. Ainsi, E9 recourt à un marqueur spatial, «...mais aujourd'hui c'est le contraire [modèle en crise] où on trouve beaucoup de jeunes qui n'apprennent pas l'orthographe et ils comptent sur une machine, et ceci n'est pas bien. » ; E13 recourt à "puis" ; E16 recourt à "surtout".

7 Recours aux macrorègles Texte de De Closets

Ce texte illustre bien, notamment dans son premier paragraphe, l'enjeu de la gestion de l'aspect pragmatique lors de l'activité résumante. Ainsi, résumé schématiquement, disons assertoriquement, sans la prise en charge de l'aspect pragmatique, le premier paragraphe ressemblerait plutôt à un simple constat. Disons après les philosophes du langage que ce dernier y serait pris comme outil de « représentation » et non d' « action ». Or l'objectif de toute approche de discours est d'appréhender l'énonciation non seulement dans sa dimension constative mais aussi performative. Une grande partie d'étudiants sont passés à côté de cette dimension. Nous faisons l'hypothèse que c'est notamment à cause du repérage des marqueurs

subtils qui instancient, ici, l'acte langagier. Ce dernier consiste en le reproche que fait François de Closets aux érudits qui ont élaboré l'orthographe du français mais pas que, les tenants du maintien du *statu quo*, de sa pratique sous sa forme actuelle y sont également inclus. Une telle élaboration de l'orthographe a séparé les deux systèmes, celui de la prononciation et de la transcription des mots. Concernant la difficulté de nos apprenants à repérer ces marqueurs, nombre d'auteurs avaient déjà signalé la difficulté en rédaction : « L'une des difficultés les plus fréquemment signalées par les enseignants de collège et de lycée est l'incapacité de leurs élèves à organiser les matériaux qu'ils ont rassemblés. » (Turco, et al., 1988 p. 57)

Ces marqueurs, du moins ceux qui véhiculent la tension interprétative, sont au nombre de deux ici, avec répétition de l'un d'eux : "non pas". Au fait, nous sommes ici face à l'activité argumentative avec le couple concession/objection, or ces couples, tels que nous l'avions discuté (*Cf. supra*) véhiculent la dimension polémique mise en scène dans les écrits. L'occultation de cette activité dans le texte en question conduit systématiquement à escamoter la dimension pragmatique, du coup, l'acte de discours « reprocher ». Ainsi, François de Closets, après le constat : « Quand l'écriture est alphabétique et non pas idéographique, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. » en vient à une rectification à l'aide du connecteur "pourtant". Comme le français est une langue alphabétique, on s'attendrait à ce que les codes oral et écrit coïncident en transcription, or l'auteur corrige sur-le-champ : « **Pourtant**, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue. Il met des années à l'écrire correctement ».

Remarquons que l'auteur anticipe déjà sur la polémique qu'il met en scène en recourant dès l'affirmation de départ au marqueur "non pas" : « Quand l'écriture est alphabétique et *non pas* idéographique, la langue est plus ou moins la même. ». Les objections faites ultérieurement ne sont, pour ainsi dire, qu'une reprise de la polémique en miniature déjà esquissée ici, lors de l'amorce de la justification avec : « *pourtant* le petit français entreprend à l'école ... » puis lorsqu'il met à l'index la cause de la difficulté que représente la graphie du français : « Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et *non pas* transcrire. » Remarquons donc au passage que le recours pour la deuxième fois au même marqueur "non pas", et pour la troisième fois à la même relation sémantique, marque ici le summum du contraste, une accentuation de la rectification déjà mobilisée, donc une forme d'émphatisation.

L'on peut induire, à ce niveau d'analyse, que l'effet de contraste auquel l'auteur avait recouru participe largement en la conclusion d'un acte discursif de « reproche ». Ce recours a

pour objectif d'attirer l'attention sur le paradoxe constaté, du coup, fonder la justification du reproche que fait et que fera plus tard l'auteur aux érudits qui ont élaboré l'orthographe française. Or dans la perspective du résumé, s'il est évident que l'on doit retenir le constat – ou appelons-le **affirmation** en un sens, car il y a toujours ici un certain investissement subjectif de l'auteur, donc une possibilité de remise en question de son propos par autrui – qui a ici valeur d'acte de base, la question se pose alors sur ce que l'on doit retenir du développement. Ce dernier est ici représenté par les amplifications sous forme d'activité argumentative, en l'occurrence, les objections qui suivent la concession : « *Pourtant*, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue. », « Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et *non pas* transcrire, le premier langage dans le second. » deux actes séparés par une activité représentative en un acte illustratif mis en trait d'union : « – une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. » Encore une fois, ce sont des éléments pertinents et dans la base et dans le ou les développements qui vont nous servir de guide dans le travail de repérage des lieux de signifiante, c'est à ce propos que Victor Allouche signale pertinemment : « C'est bien par la rencontre hasardeuse d'abord et confirmée ensuite que se dégage le mode d'imbrication des lieux de signifiante dans la base et le développement. » (Allouche, 2012 p. 143)

Dans notre cas, à partir de la base : « Pour les langues alphabétiques, il y a convergence oral/écrit », si l'on suit les recommandations de Victor Allouche, nous chercherons d'abord les éléments pertinents, disons la réplique dans le développement car il s'établit toujours une dialectique entre ce qui est énoncé dans la base et ce qui est prolongé dans le développement, c'est cette réplique-là qu'il s'agit d'élucider. Dans notre cas, précisément, et en ce qui a trait au développement, l'on peut affirmer que comme l'auteur émet dès le départ, disons dès le constat, une esquisse d'une réalité contraire, c'est tout logiquement que l'on sera, dans ce qui suivra, dans une série d'objections. Toutes les amplifications qui se surajoutent convergent vers cette objection : « *pourtant* le petit français entreprend l'apprentissage d'une seconde langue. », « Il met des années à l'écrire correctement. », « Une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. », « Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et *non pas* transcrire, le premier langage dans le second. »

Une fois cet effort de traitement fait, on peut alors passer à l'étape suivante : étudier les relations qui unissent toutes les expansions que nous avons relevées, d'abord entre elles, ensuite le lien qu'elles établissent avec le noyau : « La seconde affirmation est apportée par la ou les relation(s) qui les [les lieux de signifiante] gouverne(nt). » (Allouche, 2012 p. 143),

dans notre cas, l'acte illustratif entre dans une relation d'**égalité**, disons de **parenté** par rapport à l'acte de base, alors que le reste des amplifications est dans une relations d'**opposition**. La pertinence du propos de l'auteur réside donc dans cette opposition qu'il opère par rapport à ce qui est énoncé dans le constat, ailleurs Victor Allouche le mentionne en ces termes : « la réfutation, l'objection... sont plus importantes que les activités connexes (la pré-objection, la concession ...) parce qu'elles soutiennent la base. » (Allouche, 2012 p. 211).

Dès lors, par application des principes sous-jacents aux opérations qui relient les lieux de signifiante, nous pourrions procéder à la contraction. Ainsi, le rapport de redondance permet de passer outre l'illustration, le rapport de parenté étant un rapport de redondance. Le même principe nous permet de regrouper toutes les redondances constatées, ici la série des objections. Quant au principe de différence/ressemblance, il nous permet de retenir une objection faite par l'auteur car elle apporte un élément de signifiante pertinent : « cependant, en français, il y a un décalage entre la prononciation et la graphie. » Récapitulons donc les opérations précédentes comme suit, l'acte de base et un acte de développement à paraphraser sont mis en gras :

« Tous les peuples ont une langue ; les Français, comme les Chinois, en ont deux : une langue orale et une écrite. **Quand l'écriture est alphabétique et non pas idéographique, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. Pourtant, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue.** Il met des années à l'écrire correctement – une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et non pas transcrire, le premier langage dans le second, et découvre le morceau de bravoure de notre école publique : la dictée. »

Notons donc que la signification de tout énoncé est le résultat des jeux d'interaction des différents marqueurs qui le composent. Ici, nous sommes face à une suite du jeu des corrections qu'apporte l'auteur à ses dires. Ce jeu s'actualise grâce aux valeurs induites par les deux marqueurs responsables de génération de l'orientation argumentative à donner aux énoncés. Si l'on s'en tient à la brève discussion que nous venons d'amorcer autour de ce segment, l'on voit tout de suite le coût cognitif relativement élevé qu'exige le traitement de ce passage. Ceci, cependant, nous semble vrai seulement si l'on prend la question d'un certain angle, sur un certain plan, l'on peut dire, pour parler plus simplement, que la difficulté pour les étudiants réside dans la gestion de la dynamique interactionnelle. Cette dernière se confond avec polyphonie ou *stratégie discursive* dans la théorie de l'Argumentation dans la

Langue d'Anscombe. Pierre Patrick Haillet définit celle-là comme suit : « il y a stratégie discursive là où le discours met en relation deux (ou plusieurs) points de vue [...] les phénomènes décrits dans ce volume illustrent tous un procédé consistant à recourir à un **opérateur**, à un segment matériel. » (Haillet, 2013 p. 34) or il s'avère que la stratégie induite par l'opérateur, le jeu discursif à élucider en traduisant les points de vue mis en jeu, interprétés en rôles discursifs, pose encore des difficultés pour nombre d'étudiants.

Ici, on frôle ce que Catherine Fuchs appelle, dans le cadre de l'étude du rôle des marqueurs dans des énoncés interparaphrastiques, le **co-texte assimilateur** qui « permet de construire, à partir de deux opérateurs différents, des valeurs qui se recoupent. » (Fuchs, 1994 p. 134) sauf que dans notre cas, il ne s'agit pas de deux marqueurs intégrés dans deux énoncés paraphrastiques, mais, disons deux énoncés d'amplification qui peuvent être pris comme une justification de l'acte de base.

Il semble donc que les apprenants prêtent peu d'attention à des indices primordiaux dans le repérage des lieux de signifiante. L'énoncé que nous venons de discuter le montre bien. De plus, il y a quasi-unanimité parmi le public des chercheurs sur le rôle de tels *opérateurs discursifs*, “marqueurs” pour d'autres, peu importe l'appellation ici : « Il est tout à fait possible de rencontrer des actes de base dont les lieux de signifiante se détachent nettement, soit par des marques de démarcation (« en second lieu », « d'abord parce que » ...) ; soit par des constructions de mise en relief (« Si ..., c'est parce que ... »). Néanmoins, la mise à jour (sic) véritable du lieu de signifiante pertinent, son mode d'élection, si nous pouvons dire, dépend de la rencontre d'éléments significatifs dans la base et son développement. » (Allouche, 2012 p. 142) Le but de la détection des instructions qu'édicte de tels opérateurs ainsi que les diverses opérations discursives qu'ils induisent dans la configuration des actes discursifs du texte c'est de relever, en dernier lieu, les éléments pertinents porteurs de signifiante. Or ces derniers se rencontrent à la fois dans l'acte discursif de base mais aussi dans le développement et ce, d'abord par la rencontre hasardeuse, ensuite par le jeu des interactions, de l'imbrication.

Faire fi de toute cette dynamique actantielle qui traverse les discours ne peut que conduire à des interprétations s'écartant du sémantisme qu'attache le locuteur à son discours. Ce qui est une raison de plus pour compromettre le travail de contraction, un fait que nous avons relevé dans nombre de productions résumantes d'étudiants.

Si l'on récapitule toutes nos remarques précédentes, vu le travail d'interprétation du présupposé et de la théorisation nécessaire à faire dans le premier paragraphe, l'on dira qu'il y aurait mobilisation de la macrorègle M-IV, CONSTRUCTION.

Dans le deuxième paragraphe, nous considérons qu'il y a mobilisation de la M-II, SUPPRESSION. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, mis à part l'énoncé de la thèse que soutient l'auteur tout au long de ce texte, à savoir « L'orthographe française est difficile » ainsi que l'énoncé des raisons de cette difficulté, tout le reste n'est ni pertinent pour l'interprétation d'autres propositions, ni l'expression d'une conséquence de la macroproposition retenue, donc éligible à la suppression.

Le troisième paragraphe sera réduit grâce à la même macrorègle de SUPPRESSION, de même tout le quatrième paragraphe, où l'auteur raconte son expérience personnelle avec la difficulté de l'orthographe, relève de l'anecdotique, serait donc élagué. Idem pour tout le cinquième paragraphe qui est une évocation redondante de lieux de signification déjà traités plus haut.

Le sixième et dernier paragraphe verrait, quant à lui, se mobiliser la M-IV, CONSTRUCTION, prise dans le sens de *conceptualisation* (Cf. Vigner, 1991 p. 43) dans la mesure où on passe de la dimension descriptive, constative à une théorisation. Tout l'énoncé : « **La grande mutation de notre langue se déroule sous nos yeux dans l'incompréhension générale. Les nouvelles technologies, qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXI^e siècle, condamne le statut traditionnel de l'orthographe dans notre culture. La dictée n'est plus la même à l'heure du SMS.** » pourrait être reconstruit en procédant à la suppression de certains items et ce, en les généralisant, de sorte que l'on obtienne : « **Le français vit une grande mutation, incomprise, induite par les nouvelles technologies de la communication qui sont incompatibles avec l'orthographe élitiste.** »

Recours aux macrorègles, texte de de Closets							
Etud.	CONSTRUCTION	SUPPRESSION	SUPPRESSION	CONSTR.	Total	Taux	Moyenne
E1					0	0%	38%
E2			P		1	25%	
E3		P		P	2	50%	
E4		P			1	25%	
E5					0	0%	
E6					0	0%	
E7	P	P			2	50%	
E8					0	0%	
E9	P		P		2	50%	
E10					0	0%	

E11		P	P		2	50%
E12	P	P	P		3	75%
E13		P			1	25%
E14	P	P	P	P	4	100%
E15		P			1	25%
E16		P	P	P	3	75%
E17	P	P	P		3	75%
E18	P				1	25%
E19	P				1	25%
E20	P	P	P		3	75%
Taux	40%	55%	40%	15%		

Tableau 17 Recours aux macrorègles Texte de De Closets

Nous voyons bien que le recours fréquent, exigé ici, à la conceptualisation met toujours les étudiants dans une posture peu aisée de sorte que pour la fin du texte, nous n'avons relevé que deux Etudiants qui ont fait un certain effort de conceptualisation. Nous avons accepté, eu égard à un certain effort de transformation, la prestation d'un troisième étudiant E16 nonobstant certaines entorses à la dimension sémantique de l'énoncé à transformer. Si nous regardons de près les prestations de nos sujets, nous pourrions dire qu'il y a amélioration de quelques points. Ainsi, de 28% l'on est passé à 38%. De même, cette amélioration d'ensemble s'est reflétée sur le plan individuel puisque l'on constate que 9 Etudiants ont eu des mobilisations supérieures à 50%, dont un seul Etudiant à taux de 100%. Cependant, l'on peut dire également que le taux reste en dessus de la moyenne escomptée. D'un autre côté, si l'on regarde sur le plan de la qualité des prestations, l'on voit vite que l'indice de créativité, représenté en la mobilisation de la macrorègle de la CONSTRUCTION, ne concerne qu'un nombre extrêmement réduit de sujets résumeurs et ce, lorsqu'il était question d'y faire appel pour une seconde fois : 15% de mise en œuvre.

8 Relevé des catégories superstructurelles Texte de De Closets

Même dans le cas où on posera que les étudiants relèveront la thèse quand elle est explicitement exprimée, l'on constate qu'une certaine difficulté subsiste et le brouillage continue d'obscurcir les tentatives des apprenants. Ainsi, seul 70% des étudiants ont pu relever la thèse, le reste, ce qui représente 30%, contrairement aux attentes n'ont pu le faire. Pourtant le texte semble abordable sans grandes expansions, de construction simple, de facture linéaire et sans trop de tournures savantes. Ce fait s'explique par le fait que, la thèse était embouteillée dans le début du deuxième paragraphe, ou dans le cas extrême, un implicite d'une thèse est déjà décelable à la fin du premier paragraphe du texte. En inversant la fonction

argumentative de l'énoncé : « Ce bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture » un certain brouillage fut induit pour un énoncé qui pourrait être saisi par simple interversion de ses arguments : « notre orthographe est difficile, pour cause : le décalage entre la prononciation et la transcription. »

Au fait, la non élucidation de l'acte de discours véhiculé par cette séquence, pourtant si explicite, on est loin de l'acte de langage inter-énonciatif qui fait intervenir l'implicite à tous les niveaux, s'explique par le brouillage qu'a induit le terme "bilinguisme". La plupart des étudiants avaient pris ce dernier dans son sens dénotatif (influence des cours de sociolinguistique ?) alors qu'il ne s'agit ici que du décalage entre l'oral et la graphie. C'est à propos de ce hiatus que Herman Parret signale : « La pragmatique linguistique devrait s'inspirer de cette double déconstruction puisque son objet est précisément le sens hétérogène (en opposition avec la sémantique qui a comme objet le sens homogène) : la pragmatique considère le sens sous l'angle de ses hétérogénéités. » (Parret, 1991 p. 133) C'est dans cette optique que l'on peut songer au sens des mots, si ce n'est que Pierre Guiraud disait si bien : « Les mots n'ont pas de sens, ils n'ont que des emplois [...] le sens tel qu'il nous est communiqué dans le discours dépend des relations du mot avec les autres mots du contexte et ces relations sont déterminées par la structure du système linguistique. » (Guiraud, 1975 p. 22)

Au fait, ce décalage dans l'interprétation constitue, ici, un indice révélateur de la carence de la saisie même du projet de l'auteur. À l'origine de cette mésinterprétation : l'auteur avait recouru à un terme d'un autre domaine à savoir la sociolinguistique, avec le couple locuteur/langues pratiquées, en le transposant dans le domaine de l'orthographe avec le couple graphie/prononciation. Or, « il est tout à fait possible que le projet puisse être mis en place dans un domaine et être développé dans un autre. S'il y a donc continuité de projet, il n'y pas forcément continuité dans le domaine d'investigation. » (Allouche, 2012 p. 101) En réalité, le cas le plus répandu est que le locuteur ne s'inscrit pas toujours dans une relation de transparence, homogénéité, avec ce qu'il dit. Si l'on reprend à notre compte la réflexion philosophique, consacrée à ce propos, l'on peut avancer qu'il n'y pas toujours transparence entre l'ontologie et l'épistémologie, à prendre dans le sens d'épistémè, connaissance. En conséquence, dans la plupart de nos productions discursives en situation, nous nous inscrivons le plus souvent dans l'hétérogénéité, donc dans la *pragmatique* plutôt que dans la *sémantique*.

Dans notre cas, il y a une seule entrée du domaine de la sociolinguistique. Celle-ci se réduisait à un seul terme, à savoir "bilinguisme", et ce, sans aucune investigation poussée,

cependant l'évocation de ce seul terme a suffi à induire en erreur nombre d'apprenants et à les entraîner dans des interprétations relevant du domaine effleuré : la sociolinguistique, la maîtrise et l'apprentissage des langues. Ainsi, E1 confond carrément "un bilinguisme" avec "un linguiste" : « *Un bilinguisme* nous explique que l'orthographe française est conçue par des érudits au XVI^e siècle » ; E17 : « ...chez les Français on apprend une autre langue et faire la traduction de la première vers la deuxième et faire aussi de la dictée. *Ce bilinguisme* s'introduit par la difficulté du langage. » ; E19 commence sa production ainsi, en guise de premier paragraphe : « L'auteur François de Closets est contre le bilinguisme parce qu'il provoque des difficultés dans notre langue. »

L'on voit bien que la difficultés relevée en haut est en étroite relation avec une autre, celle de la gestion de ce que Chastain appelle *anaphoric chain*, terme que Jean-Marie Marandin traduit par *chaîne-objet*, ce dernier distingue deux chaînes remarquables, la première, il l'appelle **chaîne avec répétition de SN**, quant à la seconde, il la dénomme **chaîne avec démonstratif** or ce qu'il dit à propos de cette dernière nous intéresse ici au premier chef : « Le démonstratif induit de récupérer dans le contexte les arguments saturant la sous-catégorisation de la tête nominale [...] simultanément il induit une *réinterprétation* (Corblin, 1985 emploie la notion de *reclassification*) d'un objet dans ce contexte. » (Marandin, 1988 p. 74, c'est nous qui soulignons) L'on voit clairement que pour mieux saisir la chaîne avec démonstratif, « Ce bilinguisme » en l'occurrence, une certaine réinterprétation est nécessaire, or à ce niveau, les étudiants semblent ne pas encore maîtriser cette capacité interprétative, d'où les difficultés constatées. E17 mentionné en haut illustre cet état de fait, l'étudiant n'a pas parlé dans un contexte précédent du clivage oral/graphie mais pour autant il utilise la reprise "ce bilinguisme" ; comme si le lecteur a déjà les paramètres discursifs nécessaires pour amorcer la *réinterprétation* dont parle Jean-Marie Marandin ci-dessus. Pour de plus amples développements sur cette difficulté de co-référence (Cf. Coltier, 1988 p. 40)

Tout compte fait, nous dirions qu'il leur manquait ce rôle d'"observateur", celui qui met en jeu la réflexion métalinguistique, de qui Jean-Claude Chevalier disait : « Il met en jeu non plus le savoir minimum de l'acteur (connaissance de chacune des capacités référentielles d'un vocable), mais son savoir d'observateur (connaissance de la polyréférentialité d'un vocable). » (Chevalier, 1985 p. 344) Nous dirions, après l'auteur, que les apprenants ont des difficultés à gérer divers paramètres au niveau de ce qu'il appelle la langue 2, c'est-à-dire la compétence du sujet parlant, en somme, l'énonciation, par opposition à la langue 1 (objet

théorique du linguiste et où “bilinguisme” a un sens bien précis, différent de celui auquel a référé François de Closets).

En outre, cette simple interversion a conduit à prendre l’effet pour la cause, E12 commence sa production ainsi : « Tous les peuples ont une langue, *en ont deux une langue orale et une écrite. Le bilinguisme s’explique par l’extrême difficulté de notre écriture ». Nombre d’étudiants ont donc pris le décalage comme conséquence de la difficulté de l’orthographe alors qu’il en est simplement la cause. À ce niveau, l’on peut même relier cette carence à la question des relations entre acte de base et amplification ainsi que celle de l’implicite. Cette difficulté, chez les étudiants de FLE, de la gestion des relations entre l’acte de base, ici le “bilinguisme”, le décalage graphie/prononciation déjà signalé auparavant, et l’acte de développement, évocation de la raison de ce décalage, est corroborée par nombre de recherches, dont celle de Victor Allouche ; pour des étudiants de FLE de deuxième année, premier cycle, l’auteur constate : « Nous avons pu observer chez des étudiants de 1^{er} cycle, 2^{ème} année, des difficultés dans l’analyse des relations pragmatico-sémantiques. [...] Dans ce cadre-là, les difficultés observées proviennent du fait que les relations entre actes de base et de développement sont la plupart du temps de l’ordre du non-dit. Mais, elles proviennent aussi de la difficulté à se représenter ces mêmes relations. » (Allouche, 2012 p. 173) ainsi, le non-dit a induit un brouillage autour du domaine d’utilisation du terme “bilinguisme”, la difficulté à se représenter la relation de causalité a induit des interprétations erronées, prenant l’effet pour la cause.

Ce qui est dit à propos du terme “bilinguisme” pourrait être dit aussi pour le terme “traduction” où la confusion entre sémantique et pragmatique, sens homogène et sens hétérogène induit des contresens. L’on peut citer quelques-uns en ce sens-là : chez E17 l’adjonction de la dictée, comme activité dans le domaine de l’enseignement/apprentissage, à l’activité de traduction, comme stratégie de l’enseignement également, laisse supposer qu’il s’agit de l’exercice de traduction à proprement parler : « ...chez les Français, on apprend une autre langue et faire la traduction de la première à la deuxième et faire aussi de la dictée », quant à l’étudiant E18, le contresens est patent : « Il existe l’apprentissage d’une seconde langue où on passe des années pour l’écrire bien correctement et *ce sera utile pour la traduction et non plus pour la transcription. »

Au fait, les difficultés constatées ici ont trait à la fois aux marques de thématisation et d’anaphorisation mais aussi au “système de marquage”, ainsi y va du traitement réservé aux deux expressions démonstratives du texte : “ce bilinguisme” et “ce modèle”. Nombre

d'apprenant ont repris l'expression "ce bilinguisme" sans l'avoir intégré dans la structure d'ensemble du résumé en dépit d'un principe aujourd'hui classique : « c'est seulement dans la mesure où un signifié a été antérieurement posé qu'on peut en dire quelque chose. » (Le Ny, 1979 p. 43). Ce défaut touche la structuration textuelle, au fait, les étudiants ont difficulté à gérer les "systèmes de marquage", la segmentation textuelle et ses divers outils : les connecteurs, les introducteurs de portée et les marques de segmentation ; ils agissent comme si la saisie du sens de l'expression " ce bilinguisme" par le lecteur allait de soi. Sachant que l'usage du même vocable par l'auteur n'est pas pris dans son sens dénotatif, le contresens est alors évident. Un défaut qui se surajoute au démonstratif "ce" intégré au vocable "bilinguisme". Ici, le défaut se trouve rattaché aux difficultés qui subsistent chez les étudiants quant à la gestion des éléments cohésifs, et c'est à juste titre que Michel Charolles rattache le démonstratif aux difficultés de la gestion de la structuration textuelle : « Les chaînes anaphoriques, ou suites d'expressions (nominales définies, démonstratives, pronominales etc.) renvoyant à ou rattachables à une même expression-source sont un autre facteur, extrêmement puissant lui aussi, de solidarité textuelle. » (Charolles, 1992 p. 24)

Ce cas de figure rejoint les cas des articles définis pour lesquels Michel Charolles avaient remarqué : « [la]définitude est une marque de thématisation et de surcroît d'anaphorisation qui indique que l'information [...] a été acquise antérieurement et doit être récupérable dans toute version du texte où elle viendrait à être employée. » (Charolles, 1992 p. 24) Pour le dire en termes plus simples, l'on peut dire, après Reichler-Béguelin *et al.*, que nous sommes face à une contrainte que nous impose toute pratique de l'écrit, à savoir, la nécessité du recours à un travail de co-textualisation, à défaut, dans ce cas précis, l'anaphore serait « ressenti[e] comme "aphorique", c'est-à-dire comme "ne renvoyant à rien du tout" » (Reichler-Béguelin, *et al.*, 1990 p. 70)

Toutes ces remarques pourraient laisser penser qu'on s'est légèrement éloigné de la superstructure, or tant qu'il est question de cohérence et de cohésion, on y est comme le montrent de nombreux chercheurs, dont Dalila Moussi à propos d'un des deux paramètres évoqués, en relation avec l'activité de contrôle de la rédaction : « En échangeant avec ses élèves, plutôt qu'en ayant recours aux annotations en marge de copie, l'enseignant, qui est davantage impliqué, peut les amener à s'intéresser à des erreurs sur le plan textuel et notamment à celles qui nuisent à la cohérence du texte. » (Moussi, 2015 p. 68) Ailleurs, Jean-Paul Bernié pose carrément une relation évidente entre la gestion des deux paramètres et une approche atomiste plusieurs fois constatée chez les apprenants : « la question de la

cohérence/cohésion révélant une même in-compétence : de construire une représentation organique et non atomiste du texte. » (Bernié, 2015 p. 87)

La difficulté à gérer les éléments cohésifs, la dimension énonciative et pragmatique des discours ainsi que la cohérence discursive prise comme une approche des discours abordés en tant que totalité, ces faits et nombres d'autres observations similaires que nous avons faites doivent, *in fine*, nous inciter à réfléchir aux solutions à même d'y remédier.

Le tableau ci-dessous récapitule la reprise du spectre superstructurel :

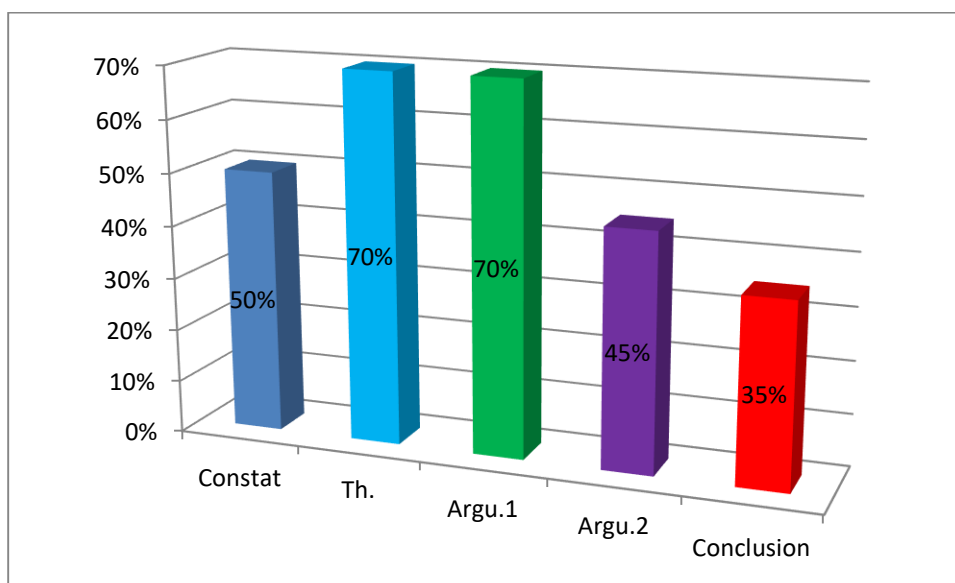
	Les catégories superstructurelles Texte De Closets							
Etudiants	Constat	Th.	Argu.1	Argu.2	Conclusion	Total	Taux	Moyenne
E1			P	P	P	3	60%	54%
E2			P		P	2	40%	
E3		P	P	P	P	4	80%	
E4		P	P			2	40%	
E5			P			1	20%	
E6	P			P		2	40%	
E7	P	P	P			3	60%	
E8						0	0%	
E9	P	P	P	P		4	80%	
E10			P			1	20%	
E11		P			P	2	40%	
E12	P	P	P			3	60%	
E13		P	P			2	40%	
E14	P	P	P	P	P	5	100%	
E15	P	P	P			3	60%	
E16		P	P			2	40%	
E17	P	P	P	P		4	80%	
E18	P	P		P		3	60%	
E19	P	P		P	P	4	80%	
E20	P	P		P	P	4	80%	
Total	10	14	14	9	7			
Taux	50%	70%	70%	45%	35%			

Tableau 18 Relevé des catégories superstructurelles Texte de De Closets

En termes de reprise des catégories superstructurelles et en comparaison avec la première évaluation, il en ressort une progression, de 27%, on est passé à 54%. À première vue, on pourrait y voir un progrès considérable, or sans renier le fait d'une progression, il nous semble que certains facteurs ont contribué à creuser cet écart. D'abord la thématique, il semble que le texte de De Closets qui touche à un problème dont "souffrent" même les étudiants a suscité plus d'intérêt chez eux que les spéculations, en maïeutique, de Gandhi sur les fondements de l'économie politique. Ensuite, il y a lieu de mentionner une certaine complexification de la

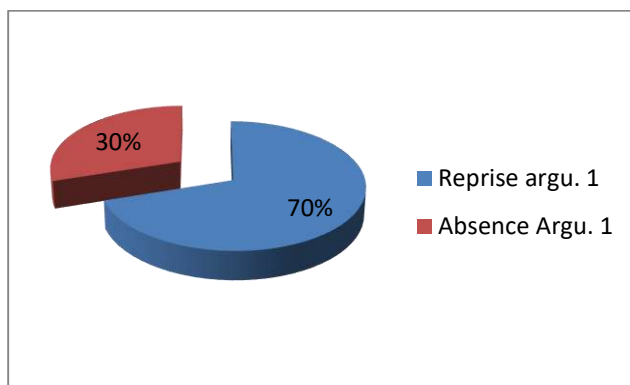
trame polyphonique pour le premier texte. Ceci dit, dans l'ensemble, l'on peut dire qu'il y a eu une certaine amélioration.

Cela en ce qui a trait à la comparaison globale. Si l'on se focalise maintenant sur la reprise des catégories séparément, l'on voit bien que le spectre de la reprise s'est encore élargi pour toucher pratiquement toute la superstructure discursive contrairement au texte de Gandhi où le jeu de la polyphonie a apparemment dissuadé les étudiants de suivre le fil énonciatif.

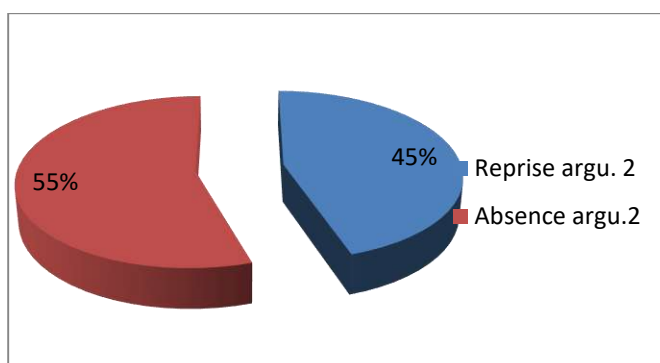


Graphique 5 Reprise de la superstructure textuelle Texte De Closets

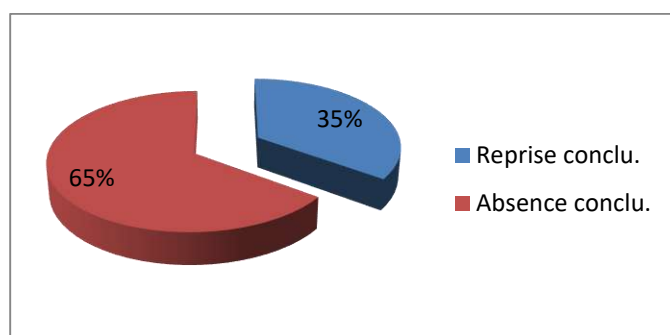
Pour illustrer la persistance de l'intérêt quasi-exclusif qu'accordent les Etudiants aux débuts des textes, l'on peut représenter la reprise des éléments argumentatifs du spectre superstructurel. En ce qui suit, l'on peut voir aisément comment les portions s'effilochent et vont se rapetissant au fur et à mesure qu'on avance dans le texte :



Graphique 6 Reprise de l'argu. 1 Texte De Closets



Graphique 7 Reprise argu. 2 Texte De Closets



Graphique 8 Reprise conclusion Texte De Closets

9 Les transformations opérées sur le texte de De Closets

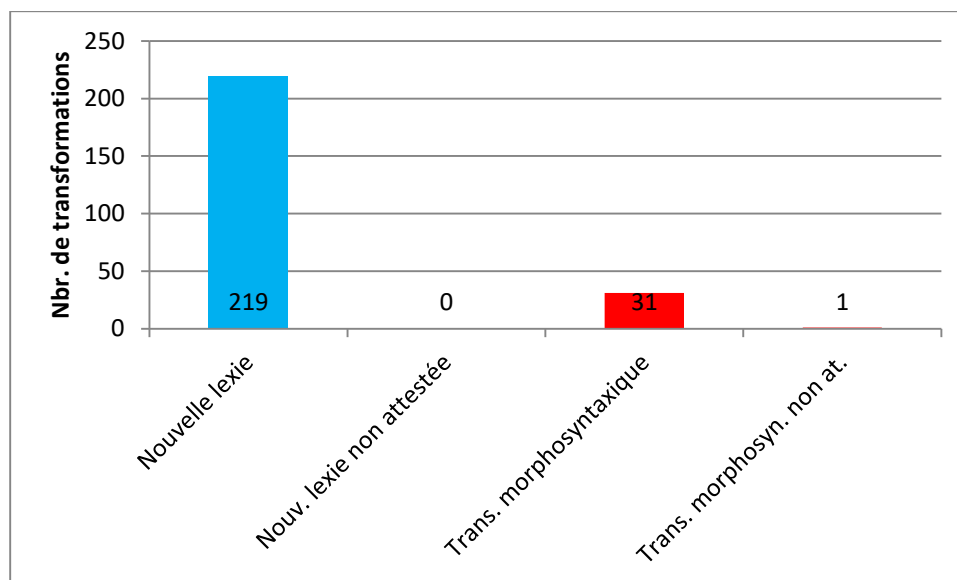
Si l'on étudie de près les chiffres renseignant sur les transformations opérées sur le texte de De Closets tels que les récapitule le tableau ci-dessous, l'on peut dire que cet indicateur a connu une évolution significative. Ainsi, d'un total de 174 transformations pour le texte de Gandhi, l'on est passé à 251, donc une progression de 77 efforts de transformation. Si l'on regarde du côté de la qualité des transformations opérées, l'on peut constater également une évolution du côté des "nouvelles lexies", indice par excellence de la créativité. Il révèle 79 nouvelles lexies produites par les Etudiants en cette deuxième évaluation comme le montre le tableau ci-dessous :

Etudiants	N. ^{lle} lexie	Transformations opérées sur le texte de De Closets			Total	Moy.
		Nouvelle lexie non attestée	Transformation morphosyntaxique	Trans. morphosyn. non attestée		
E1	4		1		5	12,55
E2	19		1		20	
E3	3		1		4	
E4					0	
E5	10		3		13	
E6	13		2		15	
E7	7		1	1	9	

E8	12		3		15
E9	8		2		10
E10	4		1		5
E11	15		1		16
E12	1				1
E13	15		3		18
E14	26		3		29
E15	8		2		10
E16	12		3		15
E17	7		3		10
E18	29				29
E19	18				18
E20	8		1		9
Tot. p/catg.	219	0	31	1	251

Tableau 19 Transformations opérées sur le texte de De Closets

L'on peut également dire, sur le plan qualitatif toujours, qu'il y a amélioration quant aux autres types de transformations auxquels avaient recouru les Etudiants. Ainsi, nous enregistrons un taux nul pour les "nouvelles lexies non attestées" ainsi qu'une seule "transformation morphosyntaxique non attestée". Le graphique ci-dessous récapitule la nature de chaque transformation ainsi que sa quantification :



Graphique 9 Les transformations opérées sur le texte de De Closets

10 Évaluation des résumés du public de Candidats

En ce qui suit, nous amorcerons d'abord l'unique évaluation faite sur les résumés des Candidats au concours d'accès à l'ENSJSI, quant aux aspects comparatifs, avec les deux premiers publics, nous les récapitulerons dans le chapitre qui suivra.

10.1 Relevé des actes discursifs du Texte de Secondi

La question du relevé des actes discursifs dans ce texte recoupe d'abord celle de l'élucidation des différentes voix qui tissent la trame discursive, donc les différents *pdv* sous-jacents. Ensuite, elle se confond avec la question de la médiativité. C'est à l'aune de ces deux données que le sujet résumeur se doit de tirer au clair un autre *pdv*, celui du locuteur cette fois. Nous illustrerons d'abord la difficulté inhérente à cette imbrication par quelques exemples avant de passer au calcul statistique en relevant lesdits actes.

Dans le premier paragraphe, nous procéderons en deux temps. D'abord en discutant le premier acte, à savoir le constat selon lequel « seul un tiers des internautes accèdent directement au contenu des journaux » ensuite nous aborderons la question des actes à tirer des différentes citations imbriquées dans le texte. Pour le constat, nous le traiterons notamment sous l'angle de l'opérateur discursif *seulement*. Maria Luisa Donaire s'est intéressée au fonctionnement de ce dernier. Sa démarche, d'inspiration pragmatico-sémantique et s'inscrivant dans le sillage du modèle polyphonique d'Anscombe (*Cf. supra* La réduction) relève trois *pdv* lors du recours à cet opérateur. Dans notre cas, le *pdv*₁ dont la source n'est pas nécessairement le locuteur (*L*) est {deux-tiers-des-internautes-accéder-indirectement-au-contenu-numérisé-des-journaux}, tandis que le *pdv*₂, dont la source est *ON*-locuteur auquel l'auteur s'identifie, est {un-tiers-des-internautes-accéder-directement-au-contenu-numérisé-des-journaux} enfin un *pdv*₃ dans lequel le locuteur signale « que la valeur représentée dans l'objet construit de *pdv*₂ apparaît comme inférieure à celle qu'on pourrait considérer à partir de *pdv*₁. » (Donaire, 2013b p. 180, c'est nous qui soulignons) Que faut-il y retenir ? Que sur le plan de la sélection des actes, le fait que le locuteur prend en charge explicitement l'acte à travers l'opérateur discursif indique clairement que le *pdv* important, si l'on se met dans une logique d'hiérarchisation pour des fins de contraction, le *pdv* éligible serait indéniablement celui auquel le locuteur s'identifie, en l'occurrence *pdv*₃ : {un-tiers-seulement-des-internautes-accéder-directement-au-contenu-numérisé-des-journaux}

En deuxième lieu, le reste du paragraphe peut se comprendre en élucidant la question à deux niveaux. Il s'agit de traiter la relation entre la *source* et l'*objet construit* et ce, en deux perspectives. D'abord du point de vue de l'attitude de la source vis-à-vis de l'objet construit, ensuite du point de vue de l'origine du *pdv*. Ici, l'on simplifiera la représentation pour les raisons de notre exposé sachant que si l'on creuse plus avant, dénouer l'écheveau de la fictionnalisation (Bain, *et al.*, 1988) mise en œuvre ici par Jacques Secondi s'avérera très compliqué pour des raisons évoquées lors de la discussion de ce texte (*Cf. supra*), à titre d'exemple, à qui attribuer le point de vue du journaliste du *New York Times* ? À lui, à proprement parler ? Ou au réalisateur, ou encore au comédien qui a joué le rôle ? Ou enfin à l'auteur de l'article de presse, en l'occurrence Jacques Secondi ? Donc l'on voit vite que les mondes représentés se chevauchent, la mise en abyme soulève divers problèmes qui seraient peut-être intéressants à traiter ailleurs, dans d'autres perspectives ; cependant, ici nous tenterons d'en faire une représentation polyphonique qui tient compte de notre orientation, abstraction faite de tout le reste du débat.

En ce qui a trait au premier niveau, on sait que l'attitude de la source vis-à-vis de l'objet peut être de deux sortes : soit le locuteur *décrit* l'évènement donc il y a *assertion*, soit il le *montre* donc il y a *monstration*. Comme nous sommes face à une séquence de film, avec toutes les indications scéniques : « on le voit en même temps faire des découpages dans une feuille de papier », « en mettant sous le nez de son interlocuteur l'image imprimée de la page d'accueil de *Newser* dont il a soigneusement évidé au cutter les modules occupés par des contenus agrégés, pleine de trous donc. » il est clair que la source du *pdv* "joue" la position qu'elle défend (Anscombe, 2013 p. 19), donc l'attitude est celle de la "monstration".

Quant au deuxième niveau, il se décline sous le rapport qu'entretient Jacques Secondi avec le *pdv*. Jacques Secondi prend en charge un *pdv* dont il n'est pas la source, on a donc² : *pdv* [x] {si-les-journaux-disparaître-les-agrégateurs-disparaître-aussi}, dans V, x $\equiv$ David Carr, pour la prise en charge, on aura : ([Loc], [Loc/x] {si-les-journaux-disparaître-les-agrégateurs-disparaître-aussi}, [x] {si-les-journaux-disparaître-les-agrégateurs-disparaître-aussi}, V = (Loc $\equiv$ A, x $\equiv$ David Carr), A = (monstration, monstration), M = (Loc/x = ouï-dire)

La représentation polyphonique ci-dessus est corroborée par d'autres indices relevés du texte. On voit bien qu'il y a "monstration" pour les deux sources, car Jacques Secondi ne nous décrit pas le *pdv* de David Carr mais rapporte la scène *jouée* en endossant le *pdv*. Deux

² Nous intégrons ici, à dessein, les deux *pdv* en un seul pour en simplifier la représentation.

indices particulièrement contribuent à orienter l'interprétation en ce sens. L'un d'eux se situe avant l'évocation du point de vue, donc *en haut*, il s'agit du qualificatif dont Jacques Secondi gratifie la source du point de vue : « David Carr, une des grandes figures du *New York Times* », quant à l'autre, il se situe plus *en bas*, il s'agit de l'enchaînement : « Même après le passage de cette vague, il ne faut pas s'attendre à retrouver un paysage où de nouvelles entreprises... » qui indique clairement que Jacques Secondi non seulement endosse le *pdv* de David Carr mais renchérit dessus. C'est à propos de cette investigation en aller-retour dans le texte que Victor Allouche signalait : « Le découpage ne se pratique pas forcément de haut en bas comme le laisserait supposer l'idée de hiérarchie. Il s'effectue à la fois de haut en bas et de bas en haut à partir de la mise en rapport des lieux de signifiante. » (Allouche, 2012 p. 142) C'est en fin de compte ce travail d'interprétation à deux niveaux qui complique la tâche du sujet résumeur.

Eu égard à l'effort nécessaire à fournir que requiert l'élucidation de ces deux aspects ainsi que la nécessité de leur traitement et de leur explicitation dans la perspective de l'activité résumante, nous en rendrons compte en récapitulant les diverses opérations qui y sont mises en œuvre sous la forme d'un acte, à déceler dans les productions de nos sujets résumeurs. Un traitement similaire sera réservé pour le deuxième argument, c'est-à-dire le point de vue du sociologue Dominique Cardon. Cependant, avec ce dernier, la question est moins complexe car il y est besoin seulement de préciser l'origine de la source du *pdv*, en d'autres mots, le mode d'accès du locuteur à l'objet construit, étant donné que l'attitude ici ne pose pas de difficulté car il s'agit d'une *assertion*.

Toute la complexité à deux niveaux dont nous parlions tout à l'heure a finalement eu un effet de brouillage sur bon nombre de Candidats. À certains endroits du texte également: le constat évoqué au début du texte, qui d'ailleurs de prime abord paraît clair, a posé quelques difficultés à quelques candidats. Pour certains, c'est l'opérateur discursif "seulement" et l'instruction qui lui est inhérente telle que l'a décrite Maria Luisa Donaire en haut qui leur échappe.

Illustrons cela, C2 : « Les internautes accèdent aux informations contenues dans les journaux numérisés soit par les moteurs de recherche, les réseaux sociaux ou en direct. » ; C4 fait de même avec l'opérateur en ajoutant à cela une indifférenciation des internautes, pivot de la comparaison ici ; C5 : « Deux tiers sur trois des internautes suivent l'actualité par internet », remarquons ici un fait répandu parmi les candidats et qui révèle aussi des difficultés en l'interprétation du discours de Jacques Secondi, en énonçant ce qu'il énonce, C5

laisse entendre que l'autre tiers lit la version "papier" or il n'en est rien, à aucun moment, du moins dans ce premier paragraphe, Jacques Secondi ne parle de version papier, il ne parle que de la "version numérisée" et du mode d'accès à elle, c'est-à-dire que l'objet de discussion ici c'est finalement l'accès "direct" ou "indirect" à cette même version et non la version papier. Pour d'autres, cette carence s'est doublée d'autres défaillances, C11 : « Les deux tiers des internautes accèdent désormais au contenu numérisé des journaux, la presse écrite en train de sombrer. » où l'on voit bien la subsistance d'autres difficultés. D'abord le recours à la définitude au début d'un discours sans effort de rattrapage ultérieur. Ensuite, le recours malgré à l'hypotaxe crée une rupture sémantique avec un coût cognitif très élevé, de sorte qu'il s'avère difficile pour le lecteur de reconstruire le lien entre les deux *pdv* mis en scène. Enfin, un contresens induit de ce que l'on est en train de discuter quant à la confusion en les oppositions accès direct/accès indirect et version numérisée/version papier. Idem pour C14 et C15 aussi bien pour la gestion de l'opérateur discursif que la confusion évoquée tantôt. C'est aussi le cas de C17 ainsi que C18 qui s'éloigne carrément du domaine du discours en question, en se laissant aller dans une extrapolation vers le domaine purement économique.

Quant à certains relevés de ce même acte qui apparaissent à première vue trop lapidaires, nous les avons acceptés pour des raisons plausibles, tel que C19 qui énonce : « Un tiers seulement accèdent à l'information de façon directe » car, au fait, tant que le sujet résumeur fait suivre directement le contexte précédent d'un contexte référant explicitement à la presse, il est évident que le lecteur "fera" les inférences nécessaires, car nous partons du principe que la construction des lieux de signification se fait de haut en bas et vice-versa.

Le traitement du deuxième acte quant à lui, soulève la difficulté de la gestion du troisième niveau diraient les théoriciens du modèle polyphonique, c'est-à-dire le niveau des acteurs mis en scène par l'énoncé et son responsable, en somme, conclure l'acte à partir des *pdv* dont les énonciateurs sont responsables. Comme ce niveau relève de la structure profonde, l'analyse a révélé la subsistance de difficultés ayant trait aux deux aspects discutés en haut : l'origine de la source et l'attitude du locuteur face à cette dernière. Pour le premier aspect, seuls sept candidats avaient jugé utile de tirer au clair les relations entre les mondes représentés, c'est-à-dire David Carr évoquant sont *pdv* face au fondateur d'un agrégateur de contenus, le tout dans un film de Rossi : C1, C3, C4, C5, C10, C13, C14 ; deux autres candidats l'avaient fait avec erreurs dans le calcul des prédicats : C6 : « Dans un film, un journaliste du *New York times* porte éloge au fondateur du *Newser.com* concernant sa page d'accueil et ce dernier lui montre cette page pleine de trous après avoir coupé les modules en

disant qu'elle va être comme ça dans le futur. » où il apparaît clairement que d'abord le candidat est brouillé quant à la visée de l'acte discursif, Searle dirait qu'il y a là la confusion qu'il reproche à Austin, c'est-à-dire un amalgame entre *verbe illocutoire* et *acte illocutoire* (Cf. Searle, 1979), autrement dit, en termes littéraires, on dira que le résumeur ici se trompe du ton de l'énonciateur, car il est évident que David Carr "porte éloge" d'un ton *ironique* au fondateur du *Newser.com*. Ensuite, la non maîtrise des chaînes anaphoriques a induit des erreurs de calcul de prédicats, dues à une carence dans le recours non maîtrisé à une anaphore : "ce dernier". Remarquons enfin que la tendance à l'appréhension des actes en sens littéral a rejailli sur tout l'énoncé, notamment la fin, appréhendée telle quelle, sans explicitation. Continuant sur la même difficulté dans le calcul de prédicats, C20 opère la même confusion entre nos deux personnages.

Quant à la gestion de tout le deuxième acte à proprement parler, c'est-à-dire tirer au clair les deux aspects que nous avons discutés plus haut, seuls sept Candidats avaient pu en rendre compte avec succès. 8 autres Candidats avaient induit des contresens, C3 : « ? David Carr du *New York Times* imagine cette poussée qui mène les journaux traditionnels à changer de camp. » ; idem pour C5 : « ? David Carr, discutant avec le fondateur de *Newser.com*, il lui explique que l'information deviendra plus compressée et plus accessible. » ; C6 confond les deux personnages ; C10 contracte à outrance de sorte qu'il se situe en-deçà du seuil sémantique ; idem pour C14 qui confond agrégateur et journal numérisé ; C15 passe sous silence la relation de causalité entre les deux *pdv* de David Carr ; idem pour C19. Un candidat, C2, n'a évoqué qu'une ébauche d'acte sans rendre compte de toute la stratégie discursive induite par le recours à l'opérateur discursif "si" ; Quant à 4 autres candidats, ils ont carrément passé sous silence cet acte, préférant passer directement à la question du financement des journaux, certains décentrent carrément le débat vers cette optique, induisant un changement de point de vue, donc de thème Cf. C17 et C18.

L'approche de la suite du relevé des autres actes, notamment le troisième, quatrième et cinquième acte, soulève la récurrence d'un certain nombre de difficultés qui s'additionne à de nouveaux autres obstacles relevés. D'abord, le brouillage induit par des erreurs de calcul de prédicats, de même, la carence en la gestion des chaînes anaphoriques et la non maîtrise de la *dimension relationnelle* inter-actancielle continuent de causer des contresens. Que comprendre de C2 : « ? Cependant cette vague n'apporte pas avec elle de nouvelles entreprises, malgré qu'elle est libérée du poids du papier, elle se permet de financer des journalistes de la presse écrite à cause du fossé en termes de revenus qu'il y a entre les

deux. » ? Idem pour C14 ; quant à C5, il opère carrément un changement de point de vue, voire de domaine, il s'est presque exclusivement positionné du côté de l'entreprise (celle qui cherche à se faire connaître et non un organe de presse) décentrant, de la sorte, le débat, du journalisme vers la viabilité de toute entreprise économique. C8 semble continuer à raisonner en clivage presse écrite/presse numérique, clivage que pourtant avait dépassé l'auteur au deuxième paragraphe, étant convenu qu'une métamorphose (de la presse) interviendra où l'on ne raisonnera plus en termes de cette dualité, la presse serait à ce moment-là forcément hybride.

Certains Candidats, C10 et C15 semblent faire peu des opérateurs discursifs. Or le rôle de ces derniers dans la mise en œuvre des *stratégies argumentatives* n'est plus à démontrer. En conséquence, des brouillages ont été induits et ce, en les deux postures, réceptive pour C10 qui occulte l'opérateur "à l'exception de" auquel avait recouru l'auteur, ou encore en posture productive, C15 : « D'un autre côté l'auteur voit que les entreprises médiatiques avec les NTIC peuvent se passer du grand nombre de journalistes auparavant indispensables, une technologie qui rend la production journalistique moins coûteuse avec la régression de revenus. » où l'on voit que la non maîtrise de cette *dimension relationnelle* induit des contresens ; idem pour C20. Quant à C13, il y a apparemment difficulté de hiérarchisation, sur les trois actes investigués, aucune information relevante ne fut retenue : « Alors que les nouvelles technologies ont permis aux entreprises de se débarrasser du papier, et on doute qu'il ait à nouveau besoin de revenir vers la presse écrite, excepté quelques-uns. » où l'on voit bien que même si *a priori* les faits relevés sont corrects, dans la perspective macro-séquentielle, ils n'ont presque aucune importance.

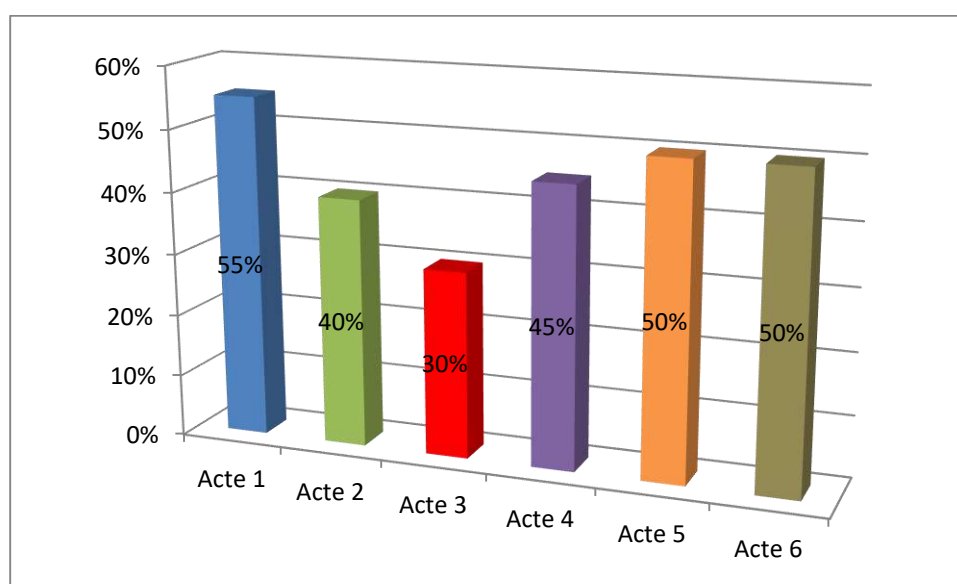
Quant au dernier acte, seuls dix candidats avaient pu le relever. Pour le reste, C14 et C17 l'ont passé sous silence par omission pure et simple, alors que C6, C7, C8, C10, C12, C13, C18 et C20 ont induit des contresens. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats.

	Relevé des actes discursifs dans les résumés Texte Secondi								
Candidats	Acte 1	Acte 2	Acte 3	Acte 4	Acte 5	Acte 6	Total	Taux	Moyenne
C1	P	P	P	P		P	5	83%	45%
C2		P	P			P	3	50%	
C3	P			P	P		3	50%	
C4		P			P	P	3	50%	
C5					P	P	2	33%	
C6	P				P		2	33%	
C7	P		P	P			3	50%	
C8	P			P	P		3	50%	
C9	P	P		P	P	P	5	83%	

C10	P					P	2	33%
C11		P			P	P	3	50%
C12	P	P		P	P		4	67%
C13	P	P					2	33%
C14							0	0%
C15						P	1	17%
C16	P	P	P			P	4	67%
C17			P	P	P		3	50%
C18				P			1	17%
C19	P		P		P	P	4	67%
C20				P			1	17%
Total	11	8	6	9	10	10		
Taux	55%	40%	30%	45%	50%	50%		

Tableau 20 Relevé des actes discursifs texte de De Closets

L'on voit que d'un point de vue comparatif, même si les prestations des Candidats ne semblent pas trop se différencier de celles de nos deux publics précédents quant à la moyenne générale des relevés, il n'en demeure pas moins vrai que l'on décèle une certaine régularité dans les traitements qu'avaient réservés nos Candidats aux actes discursifs du texte. Si l'on s'en tient à ce critère, l'on peut dire que tous les Candidats avaient réservé un traitement quasi-équitable, équilibré aux actes du texte. Bien entendu, ceci ne veut pas dire qu'ils avaient forcément pris en charge "tout" le texte, cependant, par comparaison avec les autres publics où on avait enregistré des taux d'approche de certains actes descendant jusqu'à 5%, comme dans le Texte Islamophobie, voire 0% de relevé dans le cas de la trame polyphonique du Texte de Gandhi, les Candidats semblent agir avec plus de mesure et de constance tel que le montre le graphique ci-dessous :



Graphique 10 Relevé des actes discursifs Texte de Secondi

10.2 Gestion des rapports hypotaxiques dans le texte de Secondi

Dans le texte de Jacques Secondi, vu l'usage prolifique dont est fait de la citation qui est, rappelons-nous, le véhicule d'une activité représentative, *neutre*, l'on peut dire que tous les grands rapports qui articulent le texte sont hypotaxiques. Au fait toute la difficulté du texte provient de la combinaison de ces deux paramètres : le foisonnement de citations avec tout le travail interprétatif qui incombe au lecteur, ensuite la construction de liens logiques entre ces *pdv* hypothétiques véhiculés par les citations.

Ainsi, au début du texte, Jacques Secondi ne dit presque rien de plus que ce que disent David Carr et le fondateur de *Newser.com*, c'est-à-dire qu'il ne fait rien de plus que nous *rejouer* la scène d'un film de Rossi, l'on a déjà montré ailleurs (*Cf. supra* Relevé des actes discursifs) qu'ici, nous avons affaire à une *monstration* aussi bien pour l'attitude de la source de [x] que pour le locuteur qui la prend en charge donc : [Loc], [Loc/x]. Or le lecteur doit en déduire un **point de vue**, donc il doit forcément élucider la *stratégie discursive*, autrement dit les relations qui relient les *pdv* entre eux (Haillet, 2013 p. 34) Michel Charolles dirait que la compréhension emmènerait le lecteur à "restituer" un connecteur logique qui relie ces énoncés (Charolles, 1992 p. 16). Pour nous résumer, on dira que le lecteur doit relier les deux *pdv* de David Carr pour en conclure en la stratégie discursive mise œuvre, c'est-à-dire, pour parler plus simplement, déduire la relation de condition : « Si les journaux disparaissaient, les agrégateurs le seraient aussi ».

Il s'agit, pour nous, d'investiguer nos sujets résumeurs pour voir lesquels ont pu traduire explicitement ce rapport, au fait nous considérons qu'il y a ici hypotaxe en dépit de la présence d'un indice linguistique. D'abord, l'indice linguistique ne donne pas explicitement le rapport logique puisqu'il s'agit d'une organisation de succession temporelle, ensuite parce que le travail d'explicitation nous paraît se jouer à double niveau. D'abord il est nécessaire de procéder à l'explicitation des implicites, donc la trame polyphonique mise en œuvre dans le jeu des répliques des deux comédiens, disons David Carr et le fondateur de *Newser.com*, trame dont on a longuement discuté l'écheveau polyphonique. Ensuite, expliciter la relation entre les *pdv* tirés de cette même polyphonie. C'est en conséquence à ce travail, de longue haleine, à fournir pour tirer au clair les différents niveaux de signification dans ce segment discursif que nous postulons l'existence d'un rapport hypotaxique, car le lecteur se doit de coopérer et faire effort (Fayol, 1986 p. 103).

Dans notre investigation de l'hypotaxe approchée en termes de *pdv* nous nous contenterons d'élucider les deux *pdv* sous-jacents à l'opération. Il est vrai qu'ailleurs, Anscombe relève, dans son modèle, jusqu'à cinq *pdv* en faisant intervenir le *ON*-locuteur, les stéréotypes etc. Or lui, à travers son modèle, il vise des objectifs plus larges. Son ambition est d'arriver à une *modélisation*, travail qui se donne pour ultime ambition de constituer des énoncés définitoires qui, agrégés ensuite, serviraient à confectionner un dictionnaire, donc rivaliser avec les dictionnaires classiques qui, pour lui, conduisent à une "impasse" et "nécessitent un renouveau méthodologique". Or nous sommes loin d'une telle ambition, ici nous aspirons seulement à rendre compte du traitement qu'ont réservé nos sujets résumeurs aux segments discursifs en questions. Rétroactivement, nous avons recensé cinq cas de figure : 1) Relevé du *pdv1* avec contresens ; 2) Relevé du *pdv2* avec contresens ; 3) Relevé de *pdv1* et *pdv2* avec contresens ; 4) Relevé du *pdv1* et *pdv2* sans relation ; 5) Relevé du *pdv1* & *pdv2* avec relation. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Rapports hypotaxiques texte de Secondi						
Cand.	Relevé du <i>pdv1</i> avec contresens	Relevé du <i>pdv2</i> avec contresens	Relevé de <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i> avec contresens	Relevé du <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i> sans relation	Relevé du <i>pdv1</i> & <i>pdv2</i> avec relation	Total
C1					P	1
C2					P	1
C3	P					1
C4					P	1
C5						0
C6		P				1
C7						0
C8						0
C9					P	1
C10				P		1
C11					P	1
C12			P			1
C13				P		1
C14			P			1
C15			P			1
C16			P			1
C17						0
C18	P					1
C19			P			1
C20			P			1
Total	2	1	6	2	5	
Taux	10%	5%	30%	10%	25%	

Tableau 21 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Secondi

À première vue, on constate déjà que quatre Candidats n'ont pas jugé nécessaire de traiter ce segment discursif, ce qui se traduit par un ratage d'un lieu de signification primordial. Ensuite, on peut relever aisément que seuls 25%, soit cinq candidats, ont pu rendre compte fidèlement de l'hypotaxe. Deux autres candidats l'ont tout juste effleuré, avec une formulation difficilement acceptable pour C10 : « Ce phénomène a été caractérisé dans un film de Rossi à travers le remplacement du journal *New York Times* par un site web *Newser.com* » quant à C13, il occulte l'opérateur discursif nécessaire et laisse le soin au lecteur de reconstruire le lien entre les deux *pdv*, d'où l'effort d'inférence supplémentaire que nécessite l'interprétation de l'énoncé : « ?Mais David Carr, s'imagine lors d'un extrait du film Rossi que la disparition du journal traditionnel, le journalisme en ligne sera vide. ». Le reste des Candidats, soit neuf, ont induit des contresens, soit pour chaque *pdv* évoqué séparément, ce qui est le cas de trois Candidats, soit en les jumelant, ce qui est le cas de six autres. Notons, à ce niveau d'analyse, l'apparition d'un nouveau cas de figure par rapport aux autres catégories d'informateurs, à savoir le relevé des deux *pdv* mais en induisant des contresens. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

10.3 Recours aux macrorègles dans le texte de Secondi

Dans le texte de Secondi, le recours à la macrorègle MI-III SUPPRESSION au début du premier paragraphe se justifie par les raisons que nous avons discutées lors du relevé des actes de ce même texte. Quant au reste du paragraphe, il est clair que c'est la macrorègle MI-IV de CONSTRUCTION qui convient. Il nous semble que la mobilisation de cette macrorègle coïncide presque souvent avec le travail fait dans des endroits du texte où il est question de rendre plus explicite, donc d'induire à partir de faits. Il est vrai que ceci reste, au stade où nous en sommes, une hypothèse à explorer car il est clair que ce n'est pas *toutes* les explicitations qui appellent systématiquement la macrorègle de CONSTRUCTION mais disons un *type* d'explicitation, qui reste à investiguer. En un sens, c'est ce dont parle Van Dijk (Cf. Van Dijk, 1984 p. 63) quand il remarque que lors du recours à la construction, on s'aide souvent de propositions postulées dans la base de texte explicitée. Mais il est vrai que Van Dijk parle là de propositions qui n'apparaissent pas dans le texte alors que le type d'induction dont nous parlons touche des propositions effectivement exprimées. Cependant cette nuance ne nous semble pas remettre en cause nos choix, car il semble que la question relève plutôt de la posture adoptée vis-à-vis de la microstructure (le texte pris en tant qu'ensemble de propositions exprimées). C'est ce que nous exposerons tantôt.

Cette allégation s'éclaire à l'aune de ce que nous avons discuté de la nécessité d'explicitier les implicites du discours lors du travail de résumé. C'est cette nécessité même qui explique le recours à la macrorègle de CONSTRUCTION. Cette dernière étant le remplacement d'une séquence de propositions, ici toutes les citations extraites du film, par une macroproposition, en l'occurrence, « David Carr fait remarquer au fondateur de *Newser.com*, qui reproche au *Times* d'appartenir à un monde révolu, que si les journaux disparaissaient, les agrégateurs le seraient aussi. » qui dénote un fait global dont les conditions (condition normale, composante normale, conséquence normale) sont représentées par les micropropositions, l'agglomérat de citations dans notre cas. Comme le disait Van Dijk, à la différence de l'INTEGRATION, la CONSTRUCTION introduit une information "nouvelle" qui ne se trouve pas dans la base de texte. Dans notre cas précisément, par induction, on saura que dans la perspective du projet discursif de Jacques Secondi et du développement qu'il lui réserve, c'est-à-dire que dans la perspective macro-séquentiel, on saura que la disparition dont parle David Carr n'est pas uniquement celle du *New York Times* mais de tous les journaux traditionnels, de même pour *Newser.com*, prototype de tous les agrégateurs de contenus. C'est ce fait de hisser des faits situés au niveau de la micro-information, disparition du *Times*, à une conclusion générale, à un niveau supérieur, le macroniveau, dont il s'agit de rendre compte chez notre public. C'est *in fine* ce travail que nous investiguerons dans les productions des candidats.

Le dépouillement révèle que seuls 8 candidats sur 20 ont fait cette induction : C1, C2, C3, C4, C9, C11, C13, C14, notons que d'un point de vue lexical et syntaxique seule la moitié avait bien formulé l'induction : C1, C4, C9, C11 tandis que C2, C3, C13 et C14 présentent des entorses lexicales et syntaxiques et des formulations à la limite de l'inacceptabilité. En réalité, nombre d'auteurs ont déjà signalé que la macrorègle de CONSTRUCTION n'est presque mobilisée que par des résumeurs experts (Cf. Brown, *et al.*, 1983), c'est ce qui explique le nombre réduit de candidats ayant effectivement réussi cette intervention. D'autres auteurs y soupçonnent même l'interférence du principe enraciné dans les pratiques scolaires de lecture : le texte n'est qu'un prétexte à l'apprentissage d'où le peu d'intérêt accordé aux stratégies mobilisant les *macro-propositions* et la focalisation sur les stratégies basées sur le *topic-plus-details representations* (Cf. Bereiter, *et al.*, 2009 p. 241).

Le début du deuxième paragraphe sera également réduit grâce à la Macrorègle M-IV, CONSTRUCTION. Nous postulons le recours à cette dernière car c'est seulement au prix d'une certaine *conceptualisation* qu'on arrivera à déduire de l'énoncé source : « Même après

le passage de cette vague, il ne faut pas s'attendre à retrouver un paysage où de nouvelles entreprises, allégées du poids du papier et ayant mis à profit tous les gains de productivité offerts par les nouvelles technologies, auront la capacité et surtout le besoin de financer des postes de journaliste de presse écrite tels qu'ils existaient jusqu'ici, à l'exception de quelques confrères comme *The Economist*, le *Financial Times*, etc. » l'énoncé cible : « le métier de journaliste se métamorphosera de sorte que seuls quelques titres performants conserveraient des journalistes ». C'est en réalité tout ce travail de conceptualisation à fournir qui complique la tâche des sujets résumeurs. Ceci transparaît dans les productions des candidats. Le nombre de ceux qui avaient réussi la transposition reste réduit nonobstant des efforts, inhibés notamment par des difficultés de formulation, écoutons C2 à ce propos : « ?Cependant cette vague n'apporte pas avec elle de nouvelles entreprises, malgré qu'elle est libérée du poids du papier, elles se permettent de financer des journalistes de la presse écrite à cause du fossé en termes de revenus qui y a entre les deux. » où l'on voit clairement la difficulté que rencontre le candidat dans sa tentative de conceptualisation. Comme il *tenait* à respecter l'ordre des prédicats et arguments tels qu'ils étaient dans le texte source, et ce, en lieu et place d'un travail de transformation à opérer sur lesdits constituants, sa prestation frôle donc le contresens.

Toujours dans cette même optique, l'on pourrait dire que les candidats trébuchent dans la saisie de la dynamique prédicative du texte, disons dans la reprise des arguments et prédicats qui traduiraient le mieux la trame discursive et ce, dans la perspective du résumé. C3 illustre notre propos, voici ce qu'il résume du début du deuxième paragraphe : « Dans le second paragraphe, il démontre la différence des revenus entre le monde du papier et le numérique. Dans ce dernier, les revenus sont moins avantageux et il résulte [que c'est] difficile de mettre la balance en équilibre. » L'on voit bien que, prise dans une certaine perspective, la paraphrase du candidat paraît acceptable, ainsi, hormis la petite entorse syntaxique que nous soulignons, tout le segment résumé semble reprendre des lieux de signifiante du texte source. Cependant, dans la perspective du résumé, il nous semble facilement justifiable de dire que le candidat a échoué dans la reprise des lieux de signifiante adéquats. Car s'il est vrai que l'auteur s'est lancé dans une logique comparative, il serait judicieux d'ajouter que c'est surtout par rapport au métier de journaliste. Donc la thématisation se fait toujours par rapport à la profession de journaliste. Autrement dit, la prédication devrait se faire sur le "journalisme" en tant que métier dans une perspective comparative entre hier et aujourd'hui, preuve en est que tout le reste du texte s'y réfère, c'est-à-dire jusqu'à l'évocation de la citation

de Dominique Cardon closant le texte sur le rôle primordial des journalistes. On pourrait encore multiplier les exemples de candidats, c'est le cas du candidat C5 et du reste des candidats (Cf. copies en annexes) où l'on constate aisément une tendance à la thématisation du rôle des "nouvelles technologies" avec occultation du "métier de journaliste". Ces remarques faites, on ne peut donc considérer comme réussi un travail de conceptualisation qui ne porte pas sur les arguments et la ou les prédictions, saillants du texte source.

Quant au reste du texte, les deux principaux arguments invoqués pour soutenir la thèse, à savoir l'argument financier et la citation de Dominique Cardon, il sera réduit en recourant respectivement aux macrorègles de la SUPPRESSION et de CONSTRUCTION. Pour la première, il s'agit d'élaguer tous les exemples, disons les *citations illustrations* (Cf. *supra* remarques sur le texte de Jacques Secondi). Pour la seconde, il s'agit de conceptualiser les propos éparpillés et clairsemés d'exemples du sociologue Dominique Cardon. C'est, au fait, cet effort qui nous a poussé à postuler la macrorègle de CONSTRUCTION ici. D'ailleurs, nous admettons volontiers que l'auteur avait déjà commencé une ébauche de conceptualisation à la fin de la citation, mais nous supposons également que les Candidats doivent formuler clairement ce lieu de signification, en élaguant les illustrations de l'auteur et en retravaillant l'énoncé de sorte qu'il n'en soit retenu que l'essentiel du propos.

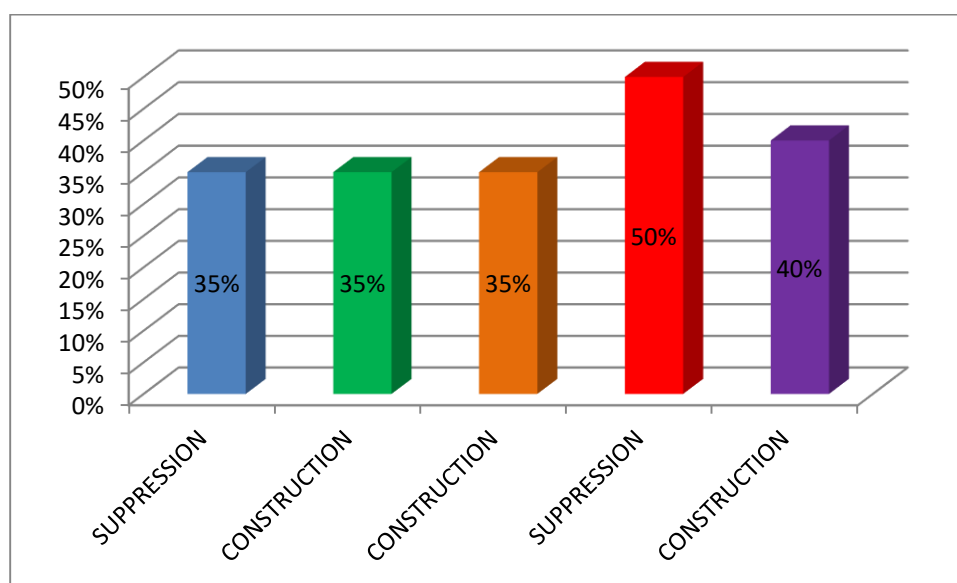
Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

	Recours aux macrorègles, texte de Secondi							
Can.	SUPPRESSION	CONSTRUCTION	CONST.	SUPPR.	CONST.	Total	Taux	Moy.
C1	P	P	P		P	4	80%	39%
C2					P	1	20%	
C3			P	P		2	40%	
C4		P		P	P	3	60%	
C5				P	P	2	40%	
C6	P		P	P		3	60%	
C7			P			1	20%	
C8				P		1	20%	
C9	P	P	P	P	P	5	100%	
C10	P		P			2	40%	
C11		P	P	P	P	4	80%	
C12	P	P		P		3	60%	
C13		P				1	20%	
C14						0	0%	
C15					P	1	20%	
C16	P	P			P	3	60%	
C17				P		1	20%	
C18						0	0%	

C19	P			P		2	40%	
C20						0	0%	
Taux	35%	35%	35%	50%	40%			

Tableau 22 Recours aux macrorègles dans le texte de Secondi

Si l'on regarde du côté de la moyenne individuelle de mobilisation des macrorègles, l'on peut dire qu'avec la moyenne de 39%, la prestation des Candidats n'est pas tant différente de celle des autres publics. Si l'on regarde du côté quantitatif en matière de mobilisation de chaque macrorègle, l'on peut constater une certaine stabilité, nous sommes loin des taux de mobilisation nuls tels que nous les avons observés ailleurs (Cf. Texte de Gandhi), de sorte que chaque macrorègle est mobilisée à hauteur de 35% et plus. En outre, si l'on réfléchit sur la qualité des macrorègles à mobiliser ici, nous devrions avouer la difficulté de la tâche des Candidats, en comparaison avec celle des autres publics, ceci de par, notamment, la complexité de la trame polyphonique, clairesmée de citations telles que nous les avons discutées plus haut. Si l'on ajoute le coût cognitif que requiert la mobilisation de la macrorègle de la CONSTRUCTION, il s'ensuit que les conclusions à en tirer sont à réinterpréter à la lumière de toutes ces données. Nous y reviendrons plus bas, pour le moment, donnons-nous une représentation visuelle de ce traitement pondéré :



Graphique 11 Recours aux macrorègles Texte de Secondi

10.4 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Secondi

La superstructure du texte de Secondi peut être appréhendée en termes du couple problème-solution, ou question-réponse. Ailleurs, Ehrlich *et. al.* (Cf. Ehrlich, *et al.*, 1992 p. 185) ont signalé que B. J. F. Meyer avait établi, à propos des textes expositifs, que cinq relations rhétoriques assurent l'organisation des idées exprimées dans des groupes de phrases

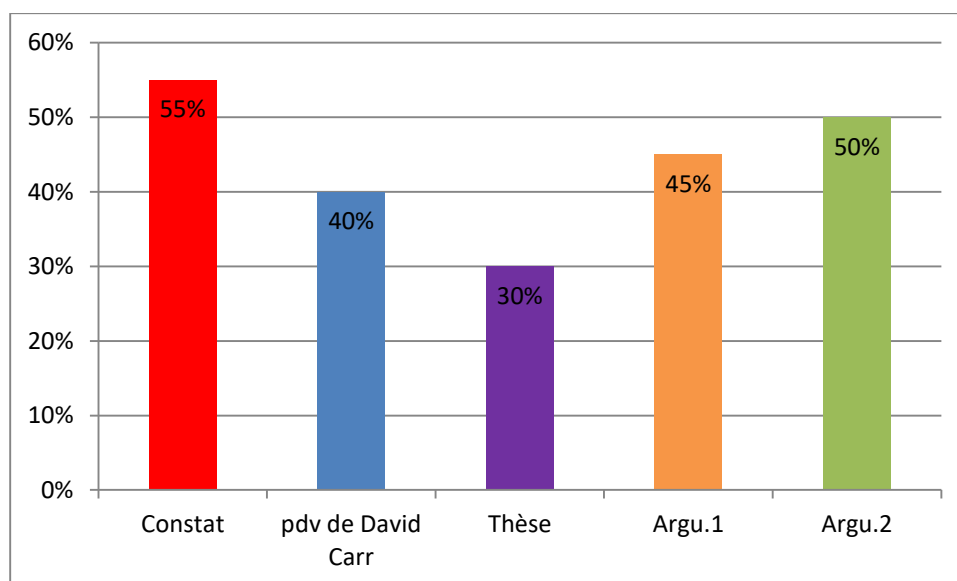
ou de paragraphes, en l'occurrence : collection (énumération), cause-conséquence, problème-solution (ou question-réponse), comparaison et description. Dans un texte, l'une de ces relations peut permettre d'organiser l'ensemble des autres, de fait, faire figure de superstructure du texte. Dans notre texte, Jacques Secondi développe un projet discursif implicite en problème-solution, posé par le truchement d'une séquence d'un film.

Les résultats du relevé des catégories superstructurelles chez notre public de Candidats ne montrent pas, du point de vue de la moyenne, un grand écart par rapport aux autres publics. Par rapport au public d'Etudiants, la moyenne de la prestation de l'ensemble des Candidats est même inférieure, celle des Etudiants étant de 54% pour le texte de De Closets. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Les catégories superstructurelles Texte de Secondi								Moyenne
Candidats	Constat	pdv de David Carr	Thèse	Argu.1	Argu.2	Total	Taux	
C1	P	P	P	P	P	5	100%	44%
C2		P	P		P	3	60%	
C3	P			P		2	40%	
C4		P			P	2	40%	
C5					P	1	20%	
C6	P					1	20%	
C7	P		P	P		3	60%	
C8	P			P		2	40%	
C9	P	P		P	P	4	80%	
C10	P				P	2	40%	
C11		P			P	2	40%	
C12	P	P		P		3	60%	
C13	P	P				2	40%	
C14						0	0%	
C15					P	1	20%	
C16	P	P	P		P	4	80%	
C17			P	P		2	40%	
C18				P		1	20%	
C19	P		P		P	3	60%	
C20				P		1	20%	
Total	11	8	6	9	10			
Taux	55%	40%	30%	45%	50%			

Tableau 23 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Secondi

Ici, comme ailleurs, la pondération est de mise, contrairement aux autres publics avec qui l'on a relevé des taux de relevé de 10, 15 %, voire 0% quant aux catégories, le public de Candidats fait montre d'une certaine mesure dans le traitement de la superstructure. L'on peut dire qu'avec les Candidats, la question des focalisations sur les débuts des textes est résolue, tel que le représente le graphique ci-dessous :



Graphique 12 Traitement de la superstructure Texte de Secondi

10.5 Les transformations opérées sur le texte de Secondi

Les transformations qu’avaient opérées les Candidats sur le texte représentent, de loin, l’écart le plus important par rapport aux autres publics. Pour tout, 547 transformations ont été produites, dont 513 “nouvelles lexies”, quand le résultat le plus élevé du public d’Etudiants avec le texte de De Closets, recueille, pour tout, 251 transformations, dont 219 “nouvelles lexies”. De la sorte, chaque Candidat a cumulé une moyenne de 27 transformations alors que la meilleure prestation des Etudiants se fixait à 12 transformations par individu, en moyenne. Signalons tout de même qu’un examen de plus près des copies révèle certaines exceptions quant aux efforts de transformations assez consistants qu’on attribue aux Candidats. Cette prestation d’ensemble n’a pas empêché certains Candidats de se comporter comme des Etudiants, voire comme certains Lycéens analysés ici même, c’est le cas de C11 et C14. Au fait, des chercheurs avaient déjà relevé la persistance de la stratégie de l’expression des connaissances. En ce sens-là, Brown *et al.* (Cf. Brown, *et al.*, 1983) avaient étudié la relation entre le résumé et ladite stratégie chez des sujets résumeurs adultes, ils avaient remarqué qu’elle continue à être mobilisée y compris après l’âge où, normalement, elle serait abandonnée, ils en sont venus à la conclusion que cette dernière persiste car elle “marche bien” et demande moins d’“effort mental” que les stratégies sophistiquées. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Transformations opérées sur le texte de Secondi							
Candid.	N. ^{lle} lexie	Nouvelle lexie non attestée	Transformation morphosyntaxique	Transformation morphosyn. non at.	Tot.	Moy.	

C1	30		1		31	27,35
C2	18				18	
C3	15		2		17	
C4	28		1		29	
C5	20		2		22	
C6	25				25	
C7	29		2		31	
C8	21		2		23	
C9	29		3	1	33	
C10	25				25	
C11	6		3		9	
C12	20		2		22	
C13	19		2		21	
C14	6				6	
C15	46		5		51	
C16	37		2		39	
C17	33		3		36	
C18	46				46	
C19	40		2		42	
C20	20		1		21	
To. p./cat.	513	0	33	1	547	

Tableau 24 Les transformations opérées sur le texte de Secondi

Il est aisé de constater que ce chiffre relativement bien élevé de transformations s'est accompagné d'une autre avancée quant à la qualité des transformations opérées : la marge des erreurs fut réduite au minimum, contrairement aux autres publics, où l'erreur, pour les Etudiants notamment, accompagnait souvent le travail de transformation. Nous y reviendrons dans le détail dans le chapitre qui suit.

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de bien cerner la prestation de chaque sujet résumeur. Cela, à la fois sur le plan quantitatif par l'entremise de la mesure, mais également sur le plan qualitatif, en discutant à chaque fois l'effort accompli à lumière de concepts théorique adéquats tels que nous les avons présentés plus haut. À certains endroits, nous avons également esquissé quelques comparaisons, notamment avec la première évaluation. Enfin, nous avons soumis à évaluation les résumés de l'unique texte proposé à nos sujets résumeurs Candidats. Comme la nécessité s'est fait sentir à chaque fois, de procéder à d'autres croisements afin d'affiner nos conclusions, nous nous proposons de réserver le chapitre qui suit à cet effet.

Chapitre six : Quelques aspects comparatifs

Les quelques comparaisons que nous avons ébauchées en deuxième évaluation concernaient notamment les écarts constatés entre l'évaluation en question et celle qui l'avait précédée. Les conclusions tirées concernaient unilatéralement le public investigué. Or souvent, pour comprendre le comportement du sujet résumeur, un croisement des données observables qui le concernent avec d'autres données recueillies ailleurs s'avère nécessaire. Ce travail de croisement, pour qu'il soit révélateur, se doit de croiser la variable sur deux dimensions. D'abord sur le plan vertical, c'est-à-dire avec l'indicateur de même nature investigué chez d'autres catégories de résumeurs. Ensuite sur le plan horizontal, et ce sur deux fronts : soit avec d'autres indicateurs investigués chez le même sujet résumeur, soit encore avec ceux investigués chez d'autres catégories de sujets résumeurs. L'on voit alors vite que les croisements se complexifient et se perdent en données. En ce sens-là, nous nous limiterons, en ce qui suit, à quelques croisements saillants, dont on pourrait tirer quelques conclusions pratiques à réinvestir dans nos perspectives.

1 Le nombre de mots : comparaison 1^{ère} /2^{ème} évaluation

Vu que le nombre de mots ne peut être pris en soi comme critère de réussite de l'activité résumante, nous tenterons de l'éclairer à l'aune des autres indicateurs qualitatifs. Les variations qui touchent ces derniers se répercutent souvent en termes quantitatifs, donc ont une certaine incidence sur le nombre de mots, c'est en ce sens-là que nous tenterons d'y faire allusion à chaque fois que le besoin se fait sentir. Pour les raisons précédentes et compte tenu du fait que le critère quantitatif ne constitue pas en soi un volet pris en charge lors de l'intervention, nous regrouperons ici les deux évaluations avec commentaires.

Rappelons que dans un compte rendu objectif, les recommandations officielles préconisent une réduction au tiers. L'investigation du nombre de mots de chaque production résumante pour chaque Lycéen donne lieu à ce qui suit :

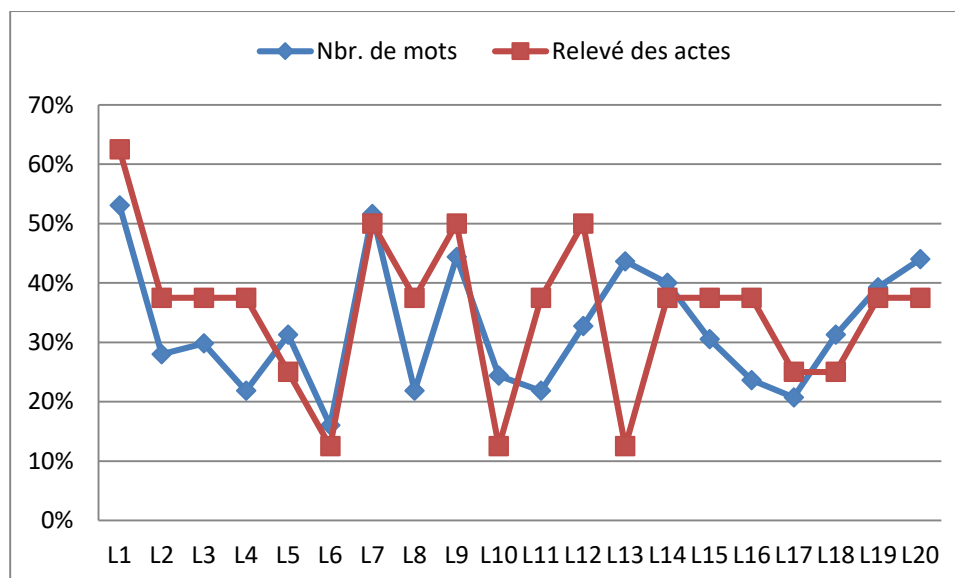
Lycéens	Résumé du texte l'Islamophobie			Résumé du texte de Meddahi		
	Nbr. de mots	Taux	Moy.	Nbr. de mots	Taux	Moy.
L1	146/275	53%	32%	145/399	36%	29%
L2	77	28%		63	16%	
L3	82	30%		71	18%	
L4	60	22%		75	19%	
L5	86	31%		105	26%	
L6	44	16%		135	34%	

L7	142	52%		142	36%	
L8	60	22%		110	28%	
L9	122	44%		169	42%	
L10	67	24%		88	22%	
L11	60	22%		138	35%	
L12	90	33%		129	32%	
L13	120	44%		124	31%	
L14	110	40%		100	25%	
L15	84	31%		134	34%	
L16	65	24%		104	26%	
L17	57	21%		109	27%	
L18	86	31%		152	38%	
L19	108	39%		135	34%	
L20	121	44%		121	30%	

Tableau 25 Nombre de mots dans les résumés des Lycéens

D'abord, on remarque que la moyenne générale qui traduit le taux de contraction et ce, pour les deux évaluations, reste dans la fourchette préconisée, à savoir autour des 33%. Cependant, quand on scrute de près les prestations des sujets résumeurs en les comparant avec d'autres critères, on constate certaines corrélations. Au demeurant, pour le texte Islamophobie, à l'exception du L1, chez tous les autres lycéens, qui sont en-deçà ou au-delà du seuil permis, le dysfonctionnement du critère quantitatif s'est traduit par un dysfonctionnement du critère qualitatif approché en termes d'actes discursifs (*Cf. supra* Relevé des actes discursifs). Si l'on envisage la question par manque, L6 capitalise 16% de mots-clés pour 13% comme taux d'actes relevés alors que la moyenne de tous les Lycéens est de 35%, ce qui laisse voir une production "en clairière", idem pour L17. L'effet inverse peut aussi se rencontrer, si l'on envisage la question par excès, L7 résume en 52% de mots, la moyenne préconisée étant de 33%, pour ne relever que 38% des actes, ce qui laisse supposer une production en "dilution". D'ailleurs après consultation de la copie en question (*Cf. Annexes*) voici ce que nous avons relevé comme cause de cette circularité : « En deuxième lieu, il montre la relation entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes et décrit *la cause de dégradation* ; en troisième lieu, il affirme que c'est nous les Musulmans *qui causons cette dégradation, parce qu'on n'a pas été à la hauteur et parce qu'on a laissé certains travestir notre religion et donner une image de voyous.* » où nous soulignons clairement que dans un travail où l'économie de mots doit être au centre des préoccupations pour « jouer le jeu » qu'on nous impose, L7 ne semble pas s'en préoccuper outre mesure ; d'où cette licence de mentionner *quatre fois la cause* qui aurait pu être donnée en *une cause*. Quant à la seconde évaluation, elle fait ressortir une certaine conformité à la fourchette préconisée, ainsi, hormis deux ou trois Lycéens qui y ont dérogé, le taux le plus élevé est de 42%, le reste du public est dans la fourchette recommandée.

Pour mieux rendre compte de la corrélation nombre de mots/Relevé des actes, nous avons recouru à des représentations graphiques, de la sorte, on pourrait s'en faire une idée visualisée d'une éventuelle incidence du nombre de mots sur l'aspect qualitatif, il en est ressorti ce qui suit :



Courbe 9 Corrélation nombre de mots / relevé des actes pour Lycéens

Quand le rapport quantitatif/qualitatif est harmonieux les deux courbes se chevauchent en se confondant Cf. L5, L6, L7, L14, L17 etc. Quand un déséquilibre survient, il se traduit par des symétries esquissant une échelle torsadée, Cf. L8, L10, L11, L12, L13, L16 etc.

1.1 Le nombre de mots : comparaison 1^{ère} /2^{ème} évaluation Etudiants et Candidats

Comme nous l'avons déjà mentionné, le sens de l'indicateur "nombre de mots" se comprend toujours en croisement avec d'autres indicateurs qualitatifs. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats. Pour le texte de Gandhi, bien que le taux de contraction, 19%, soit dans la fourchette préconisée (25% pour le résumé), comparé avec les indicateurs qualitatifs, il ne traduit pas une prestation réussie et ce, pour cause de l'omission massive d'éléments de la trame polyphonique, de la dimension inter-actancielle du texte source. Le fait est que tous les étudiants ont passé sous silence les actes 6, 7 et 8, avec un relevé ne dépassant pas 20% pour trois autres actes.

	Résumé du texte de Gandhi			Résumé du texte de de Closets		
Etudiants	Nbr de mots/617	Taux	Moy.	Nbr de mots/579	Taux	Moy.

E1	146	24%	19%	78	13%	20%
E2	123	20%		160	28%	
E3	49	8%		77	13%	
E4	75	12%		104	18%	
E5	93	15%		76	13%	
E6	125	20%		102	18%	
E7	65	11%		68	12%	
E8	170	28%		143	25%	
E9	67	11%		147	25%	
E10	96	16%		49	8%	
E11	119	19%		109	19%	
E12	192	31%		126	22%	
E13	99	16%		84	15%	
E14	215	35%		175	30%	
E15	83	13%		117	20%	
E16	118	19%		169	29%	
E17	121	20%		113	20%	
E18	112	18%		112	19%	
E19	98	16%		127	22%	
E20	133	22%		176	30%	

Tableau 26 Nombre de mots dans les résumés des Etudiants

Si l'on prend maintenant les prestations par individu, l'on voit que pour le texte de Gandhi, 15 étudiants se situent dans la fourchette du taux recommandé, néanmoins, cette prestation "réussie" est contrebalancée par une omission étendue de lieux de signifiante dans le texte source. Le taux s'est amélioré avec le texte de De Closets, il a évolué d'un point par rapport à la première évaluation, se traduisant par seize prestations dans la fourchette en usage. En dépit de la moyenne générale de 20% de taux de contraction, croisée avec un critère qualitatif, le relevé des actes par exemple, il montre que certains endroits du texte ont été sacrifiés, ainsi, seuls trois étudiants ont relevé le premier acte, alors qu'un seul étudiant a repris le huitième acte.

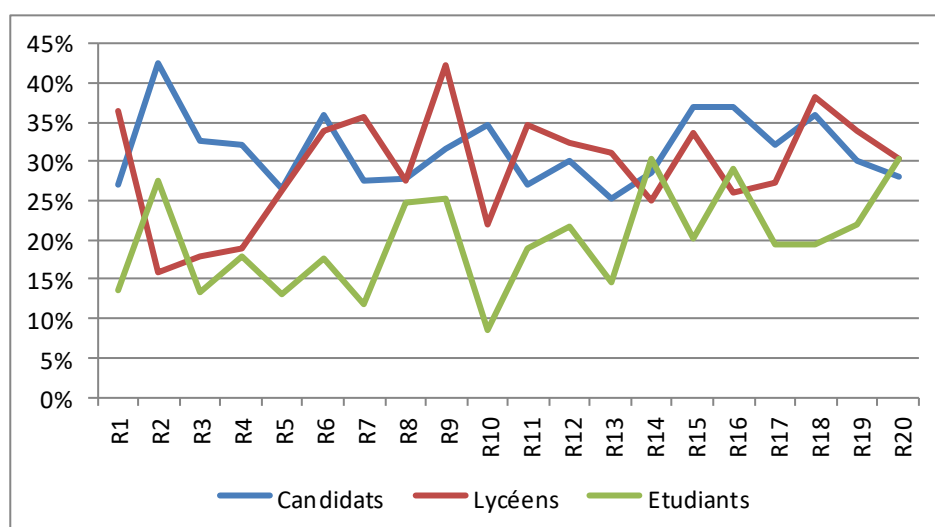
Quant aux productions résumante des candidats, les chiffres montrent clairement qu'elles sont presque toutes dans la fourchette du taux en usage, à l'exception de trois Candidats, quant au candidat C15, il se situe bien dans sa fourchette car il a *en a rendu compte* (vs *résumé*), donc la moyenne de référence, pour lui, serait de 33%. Ceci traduit en réalité une modération dans le traitement des lieux de signifiante, tel que nous l'avions relevé ailleurs pour cette même catégorie de sujets résumeurs. Croisé avec le relevé des actes, l'on constate par exemple que le taux global du relevé de chaque acte se situe toujours entre 30 et 55%, on est loin des taux de relevé nuls tels que constatés chez les Etudiants.

Résumé du texte de Secondi			
Candidats	Nombre de mots/363	Taux	Moyenne
C1	98	27%	31%
C2	154	42%	
C3	118	33%	
C4	117	32%	
C5	96	26%	
C6	130	36%	
C7	100	28%	
C8	101	28%	
C9	115	32%	
C10	126	35%	
C11	98	27%	
C12	109	30%	
C13	92	25%	
C14	104	29%	
C15	134	37%	
C16	134	37%	
C17	117	32%	
C18	130	36%	
C19	109	30%	
C20	102	28%	

Tableau 27 Nombre de mots dans résumés Texte Secondi

Pour l'indicateur nombre de mots, l'on peut dire, en gros, que les résultats font ressortir une inadéquation récurrente, chez nos deux premiers publics, entre le quantitatif et le qualitatif. Ce n'est que chez le public de Candidats que ce fossé semble se stabiliser, retrouvant, de la sorte, une certaine harmonie entre les mots et le sens transmis.

Si l'on compare maintenant entre les taux de contraction dans les différents résumés, l'on voit bien un mouvement de modération qui va *crescendo* à commencer par les lycéens. Pour traduire visuellement ce mouvement, on a recouru à trois courbes réunies comme suit (La lettre "R" renvoie au résumeur potentiel, désigné par la courbe respective) :



Courbe 10 Comparaison taux de contraction par individu pour les 3 publics

Où l'on voit clairement que les "sommets brusques" et les "abysses" en fonds étendus chez les Lycéens et les Etudiants contrastent avec une certaine régularité de relief chez les Candidats.

L'on peut dire, à l'aune de ce qui précède que le nombre de mots, en soi, ne s'avère pas être un critère déterminant, les inadéquations relevées avec les deux premiers publics notamment l'attestent. En ce sens-là, s'il y a lieu de prodiguer quelques recommandations aux sujets résumeurs, le nombre de mots n'en est pas, à notre sens, l'élément-clé, tout au plus, il peut être jumelé aux critères qualitatifs.

2 Relevé des mots-clés : comparaison 1^{ère}/2^{ème} évaluation

2.1 Relevé des mots-clés du texte Islamophobie

L'examen de cet indicateur, en l'occurrence le relevé des mots-clés se laisse mieux saisir, notamment, en corrélation avec certains autres indicateurs. Ainsi, l'on constate généralement que les lycéens qui ratent le plus de mots-clés sont ceux-là même qui passent sous silence le plus grand nombre d'actes discursifs. Conséquence, somme toute logique. Ainsi, si l'on compare le tableau ci-dessous avec celui du relevé des actes discursifs, on peut y voir que les taux traduisent, en concomitance, un mouvement avec des hauts et des bas, il se laisse aisément voir avec des valeurs relativement basses se succédant subitement à des valeurs très élevées.

	Les mots-clés du texte Islamophobie			
--	--	--	--	--

Lycéens	Islamophobie	augmenter	France	Institutions	Individus	Femmes	Musulmans	Responsables	laisser	Coreligionnaires	Défigurer	Islam	comportements	Contraire	Islam	certaines politiques	recupérer	Islamophobie	objectifs	Total	Taux	Moyenne
L1	P	P	P			P	P	P					P	P	P	P				10	53%	37%
L2	P	P	P						P	P	P	P				P				8	42%	
L3	P	P	P	P	P			P								P				7	37%	
L4	P	P	P			P				P	P	P								7	37%	
L5	P	P	P								P	P				P				6	32%	
L6	P	P	P																	3	16%	
L7	P					P	P	P		P	P	P				P				8	42%	
L8	P		P				P	P			P	P				P	P		P	9	47%	
L9	P	P				P				P	P	P	P							7	37%	
L10	P		P	P	P	P														5	26%	
L11	P		P				P	P								P	P	P	P	8	42%	
L12	P		P	P	P	P		P								P	P	P	P	10	53%	
L13	P		P															P	P	4	21%	
L14	P	P	P				P		P	P	P	P							P	9	47%	
L15	P		P				P	P								P	P	P	P	8	42%	
L16	P	P						P												3	16%	
L17	P	P	P				P	P												5	26%	
L18	P				P		P	P								P				5	26%	
L19	P					P	P	P	P	P	P	P				P				9	47%	
L20	P		P				P	P			P	P				P	P	P	P	10	53%	
Taux	100%	50%	75%	15%	20%	35%	50%	60%	15%	30%	45%	45%	10%	5%	5%	60%	25%	25%	35%			

Tableau 28 Relevé des mots-clés du texte Islamophobie

Dans notre travail de magister, nous avons opté pour le relevé systématique de tous les mots-clés se déclinant en les arguments et les prédications dans tous les résumés des apprenants investigués. Cependant, cette approche nous semble passer sous silence la fonction réelle du mot-clé dans le texte, car nombre d'apprenants avaient bien relevé les mots-clés du texte mais avaient, en même temps, échoué dans la production résumante. Par conséquent, pour les principes du relevé des mots-clés dans les productions résumantes de nos résumeurs actuels, nous avons opté pour une méthode plus englobante.

Le principe est que la production résumante est approchée avec la grille des prédicats et des arguments, il nous semble que c'est la manière adéquate car prise dans cette optique, la dynamique du texte apparaît clairement comme sous-tendue par les jeux opérés sur *le calcul des prédicats*. Approchée de la sorte, la trame textuelle émerge aisément à travers les relations qui relient les arguments saillants entre eux. Ce sont ces derniers que nous retiendrons comme

mots-clés, c'est pourquoi dans la grille récapitulative du relevé des mots-clés, on fera suivre à chaque fois le mot-clé de l'argument saillant qui lui est pendant pour faire apparaître clairement là où le résumeur réussit le relevé et là où il le rate. Cette façon de faire peut être critiquable, l'on aimerait prendre dans l'absolu chaque mot-clé une seule fois et le rechercher dans le résumé, abstraction faite de sa place, or nous avons déjà signalé que les mots-clés ne prennent leur sens que dans leur place relative dans le jeu des calculs des prédicats ; plusieurs sujets résumeurs réussissent l'épreuve du relevé des mots-clés mais échouent le calcul des prédicats. Jean-Paul Bernié avait fait un constat similaire en France : « Les mots-clefs prélevés sont décontextualisés » (Bernié, 2015 p. 87) relève-t-il dans une recherche ; aussi, pour parer à cette carence dans l'investigation, recourrons-nous, par le subterfuge des liens unissant les arguments les plus saillants entre eux, nous dirions par la *solidarité prédictive*, à un relevé plus *en situation* des mots-clés.

En conséquence à cette option méthodologique, certains mots-clés ne sont pas retenus, notamment dans les hors-sujet, des cas extrêmes où le sujet résumeur s'invente un autre thème, donc change carrément de contexte, c'était le cas d'un étudiant, E19 en l'occurrence. D'un autre côté, nous avons accepté certains arguments dans le cas où la prédication serait acceptable mais non pertinente pour le résumé ; c'est ce qui explique que certains arguments apparaissent isolément, sans la reprise de l'environnement immédiat. L'on peut illustrer cela par les mots-clés de la fin du texte Islamophobie, ainsi, l'auteur dit que « Certains politiques ont récupéré l'islamophobie pour des objectifs [qui leur sont propres] » or une grande partie de Lycéens reprennent ce segment de la sorte : « Certains politiques profitent de l'islamophobie pour jeter leur haine contre l'Islam » où l'on voit bien que si l'argument et l'ensemble de la prédication qui lui a été faite sont acceptables, il n'en demeure pas moins vrai que la prédication ici est non pertinente pour le résumé de texte, car les politique *ne profitent pas de l'islamophobie pour déverser leur haine contre l'Islam* car pris de la sorte, l'interprétation équivaldrait à dire qu'ils stigmatise l'Islam pour le stigmatiser, or dans le texte, il est dit que si certains politiques profitent de l'Islamophobie, c'est pour servir leurs propres objectifs et leurs ambitions politiques, compte non tenu de la façon dont ils appréhendent le fait musulman en France.

2.2 Relevé des mots-clés du texte de Meddahi

En dépit d'une progression dans le relevé des mots-clés, certaines difficultés persistent toujours. Ainsi, seuls neuf Lycéens avaient relevé le mot-clé "maîtres du monde", or ce

dernier est prépondérant dans ce genre de discours car l'appel prend son sens de par le destinataire, la personne ou groupe de personnes auquel il s'adresse. Cette entorse révèle des carences en la gestion de l'attribution des sources aux *pdv* tels que nous l'avions discuté lors du relevé des actes discursifs. D'ailleurs, en ce sens-là, l'on peut remarquer le rapprochement des taux de relevé des mots-clés et des actes discursifs : 46% pour les premiers et 49% pour les seconds.

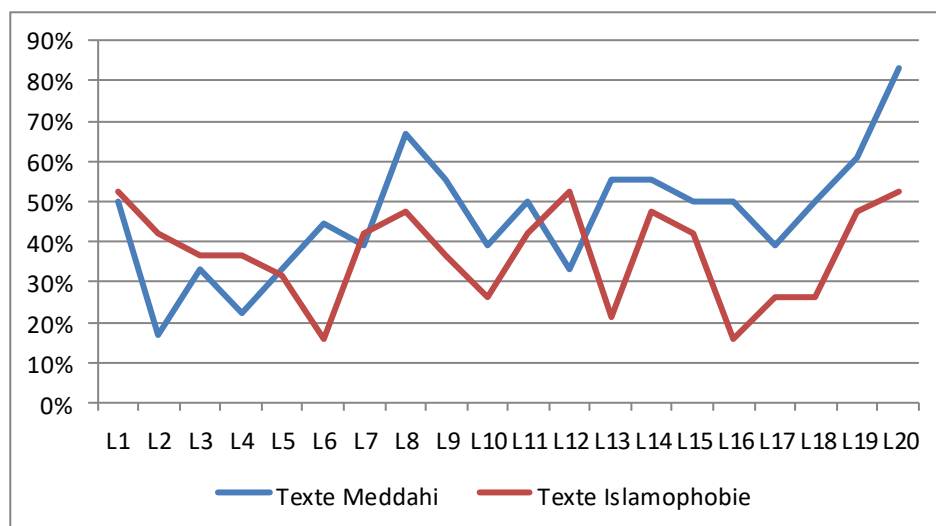
Lycéens	Mots-clés du texte de Meddahi																	Total	Taux	Moyenne
	Homme	évoluer	Domaines (tous)	mal	Persister	pourtant	homme	œuvrer	bien	religion	cautionner (non)	mal	provenir	homme	appeler	maîtres du monde	œuvrer	paix		
L1	P			P						P	P	P			P	P	P	P	9	50%
L2	P														P		P		3	17%
L3	P									P	P	P			P		P		6	33%
L4	P											P	P	P					4	22%
L5				P	P										P	P	P	P	6	33%
L6				P		P	P	P	P	P					P	P			8	44%
L7	P			P	P										P	P	P	P	7	39%
L8	P	P	P	P	P					P	P	P			P	P	P	P	12	67%
L9	P			P	P					P	P	P			P	P	P	P	10	56%
L10	P			P	P										P	P	P	P	7	39%
L11	P			P	P					P	P	P			P		P	P	9	50%
L12	P			P	P										P		P	P	6	33%
L13				P	P					P	P	P	P	P	P		P	P	10	56%
L14	P			P	P	P	P	P	P						P		P	P	10	56%
L15	P			P	P					P	P	P			P		P	P	9	50%
L16	P	P		P	P					P	P	P			P	P			9	50%
L17	P	P		P	P										P		P	P	7	39%
L18	P			P	P					P	P	P			P		P	P	9	50%
L19	P			P	P					P	P	P	P	P	P		P	P	11	61%
L20	P	P		P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P	P	P	15	83%
Taux	85%	20%	5%	85%	75%	15%	15%	15%	15%	55%	50%	60%	20%	20%	95%	45%	85%	75%		

Tableau 29 Relevé des mots-clés dans le texte de Meddahi

Quant au creux visible au milieu, il révèle une autre difficulté, la gestion de l'activité discursive, ici, se déclinant en les couples concession-objection. Or la reprise de cette activité discursive est nécessaire dans la perspective de l'activité résumante car c'est elle qui donne une dynamique à la trame polyphonique du discours, en somme, c'est grâce à sa reprise dans le résumé que nous pourrions voir se décliner la série de paradoxes dans lesquels toute l'humanité est empêtrée : *L'homme a évolué dans tous les domaines, cependant, le mal*

persiste. ; Le mal persiste, pourtant l'homme peut œuvrer pour le bien. L'on a déjà mentionné ailleurs que les zones textuelles sous-tendues par une interaction polyphonique intense pose souvent des difficultés aux sujets résumeurs.

Pour mieux illustrer l'écart entre les deux évaluations, l'on peut recourir à une représentation à l'aide de courbes comme suit :



Courbe 11 Comparaison relevé mots-clés Texte Islamophobie/Meddahi

Où l'on peut constater que les prestations individuelles ont légèrement évolué tel que le montre la montée, légère certes, de la courbe renseignant sur la deuxième évaluation.

2.3 Relevé des mots-clés Texte de Gandhi

Les résultats du relevé des mots-clés pour le texte de Gandhi tels qu'ils sont récapitulés dans le tableau ci-dessous permettent de conclure que, en général, quand l'étudiant faillit à ce travail, il faillit aussi dans le relevé d'autres indicateurs pertinents tels les actes discursifs, voire même une difficulté à gérer le paramètre de l'économie de mots qui sous-tend le résumé. Nous allons essayer ici de donner des illustrations pour ces deux cas de figure. De même que nous avons pu observer que le manquement dans le relevé des mots-clés induit des distorsions sémantiques, en somme, quand l'étudiant ne relève pas un mot-clé initial ou lui substitue un autre mot, la prédication se fait souvent sur autre chose, sur le domaine qu'il aurait choisi. Or nous devrions signaler tout de suite que l'inverse de ce comportement n'est pas toujours vrai, ainsi, un sujet résumeur peut bien relever les mots-clés d'un texte mais s'il présente des problèmes de rection, s'il se méprend dans le calcul des prédicats, il en résulte souvent des distorsions sémantiques pas moins importantes que dans le cas précédents, E20 :

« L'économie politique sont fourvoyées et ni riche ni pauvre ne sont plus heureux pour cela. » où l'on voit que quand bien même l'étudiant réussit le relevé du mot-clé, thème dans ce cas, il ne réussit pas pour autant la prédication.

Pour le paramètre économie de mots, on peut illustrer ce fait à travers le relevé du *pdv* {l'industrialisation-garantir-le-bonheur} où les étudiants ont eu recours à la paraphrase (par amplification) de l'industrialisation. Sur les vingt Etudiants investigués, seuls six ont fait référence à l'industrialisation, sur ces six Etudiants, seul un Etudiant a explicitement mentionné le mot-clé "industrialisation", en l'occurrence E14, certes avec un contresens : « Le mode de vie a changé ces dernières années, l'*industrie* est la cause principale, c'est elle qui incite les hommes à fuir leurs fermes et devenir des citadins. », pour le reste, les cinq autres Etudiants, le relevé du mot-clé par paraphrase amplificatrice nuit au principe de l'économie de mots, observons, E1 : « le bonheur de la nation dépend de leur richesse *c'est pour cela que les hommes quittent leur ferme et village pour vivre en ville.* » E8 : « Cet économie affirme que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse et *elle encourage à quitter les villages et à travailler dans les villes* » ; E9 : « La richesse est le bonheur des nations *c'est pour ça il y a des gens qui quittent leur village et vivent dans les villes pour trouver leur richesse* et leur bonheur mais mas il ne faut pas oublier que la richesse qui cause la misère autant que le bonheur. » ; E16 : « L'accumulation de richesse est un signe de prospérité, *les hommes quittent leur village pour courir derrière la richesse* et en cas d'échec, il se dirige vers la fraude. » où l'on voit clairement que la simple non évocation du mot-clé "industrialisation" induit des formes diluées où l'on exprime en une dizaine de mots ce que l'on aurait pu simplement dit en un mot-clé : *l'industrialisation est garante de la richesse.*

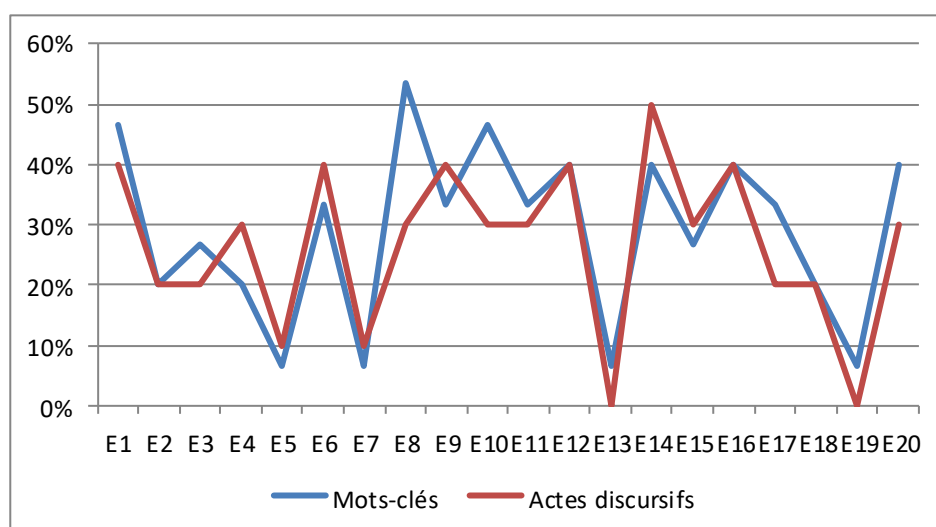
Pour le deuxième cas, il s'avère aussi que la non évocation d'un mot-clé passe sous silence un *pdv* voire tout un domaine. La copie de E19 est un exemple de cette occultation, comme il passe sous silence le mot-clé "économie politique", c'est tout le domaine de l'économie politique qu'il troque contre la notion de "richesse" : « ?La richesse est une situation dans la société qu'elle est intéressée par la plupart des gens. », idem pour E7 : « L'auteur définit la richesse et affirme que certaines conditions morales sont essentielles pour l'obtenir. » En réalité, nous sommes face à la remarque pertinente de Jean-Paul Bernié à propos des mots-clés : « La recherche du mot clef suppose la capacité à hiérarchiser déjà construite, elle n'est pas un moyen de la construire. » (Bernié, 2015 p. 87)

Le tableau ci-dessous récapitule les mots-clés relevés du texte.

	Les mots-clés du texte de Gandhi																	
Les étudiants	Economie politique,	Principes (faux)	Conduite (négliger)	Théoriciens éco. pô.	Industrialiation	Bonheur	Industrialisation	Dégradation	Laisser tel quel	Statu quo	aggraver	Travail (sans éthique)	Conflit	Sens (du travail)	Arg. (double tranch.)	Total	Taux	Moyenne
E1	P	P	P		P	P								P	P	7	47%	29%
E2	P	P													P	3	20%	
E3	P	P						P							P	4	27%	
E4	P	P													P	3	20%	
E5															P	1	7%	
E6	P	P	P						P					P		5	33%	
E7				P												1	7%	
E8	P	P		P	P	P	P	P							P	8	53%	
E9	P	P			P	P									P	5	33%	
E10	P	P		P	P	P								P	P	7	47%	
E11	P	P	P						P						P	5	33%	
E12	P	P	P						P					P	P	6	40%	
E13					P											1	7%	
E14	P	P	P		P	P									P	6	40%	
E15	P	P	P												P	4	27%	
E16	P	P		P	P	P									P	6	40%	
E17	P	P			P	P			P							5	33%	
E18	P													P	P	3	20%	
E19															P	1	7%	
E20	P	P		P	P	P									P	6	40%	

Tableau 30 Relevé des mots-clés texte Gandhi

Pour mettre en relief ce lien postulé entre le relevé des mots-clés et les autres indicateurs, nous recourrons en ce qui suit à une courbe, en corrélation avec le relevé des actes discursifs du même texte :



Courbe 12 Corrélation relevé mots-clés/Relevé des actes Texte Gandhi

D'un premier regard, on voit bien la similitude graphique entre les deux courbes. Ainsi, les deux courbes culminent en des sommets quand le sujet résumeur relève le ou les actes ainsi que les mots-clés adéquats pour les dire. De même, les deux courbent descendent dans les endroits, où le sujet résumeur manque l'acte discursif, donc généralement les mots pour le dire également.

2.4 Relevé des mots-clés Texte de De Closets

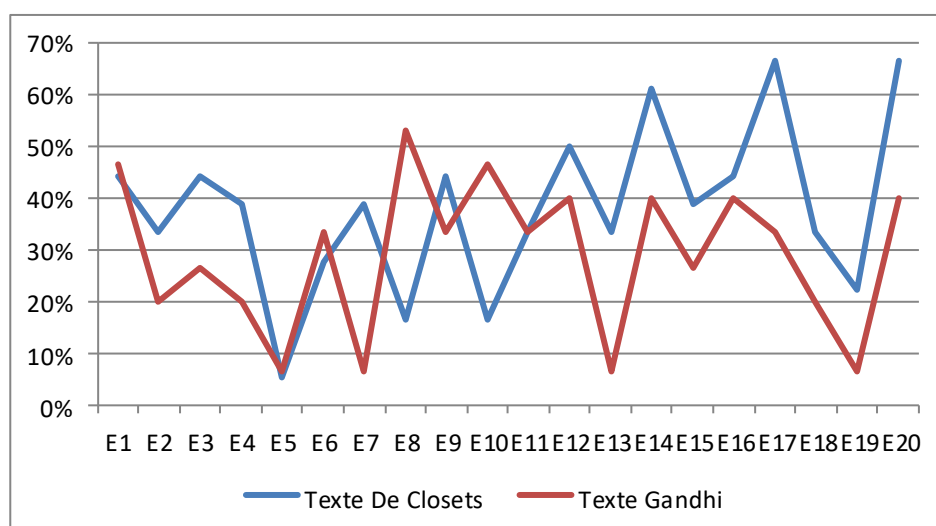
La moyenne de relevé des mots-clés du texte de De Closets montre une avancée significative, de 29% de relevé l'on est passé à 38%. Cet écart est certainement imputable, au premier chef, au ratage massif de la trame polyphonique dans le texte de Gandhi, lors de la première évaluation. Les résultats sont récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Les étudiants	Les mots-clés du texte de De Closets																		Total	Taux	Moyenne
	Langue alphabétique	Oral (écrit)	Français (décalage)	Orthographe française	Difficile	Notre orthographe (érudit)	Populaire (non adapté)	Modèle orthographique	Crise	Correcteur automatique	Aggraver (situation)	Mutation (incomprise)	Rater	Renouveau	Intégrisme (et laxisme)	Dilemme	Je veux	Langue d'avenir			
E1	P			P		P	P			P			P	P			P		8	44%	38%
E2				P	P	P				P			P	P					6	33%	
E3				P	P	P	P			P	P		P	P					8	44%	
E4			P	P	P	P	P	P	P										7	39%	

E5										P									1	6%
E6		P		P	P					P	P								5	28%
E7		P	P	P	P	P	P			P									7	39%
E8										P							P	P	3	17%
E9		P	P			P	P	P	P	P	P								8	44%
E10				P													P	P	3	17%
E11								P	P				P	P			P	P	6	33%
E12		P	P	P	P	P		P	P								P	P	9	50%
E13				P	P	P	P	P	P										6	33%
E14		P	P	P	P	P		P	P	P	P		P	P					11	61%
E15				P	P	P	P	P	P	P									7	39%
E16			P	P	P	P				P	P						P	P	8	44%
E17		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P						P	P	12	67%
E18		P	P							P	P						P	P	6	33%
E19		P	P					P		P									4	22%
E20		P	P	P	P			P	P	P		P	P	P			P	P	12	67%
Taux	5%	45%	50%	70%	60%	60%	40%	50%	45%	75%	35%	5%	30%	30%	0%	0%	45%	40%		

Tableau 31 Relevé des mots-clés Texte de De Closets

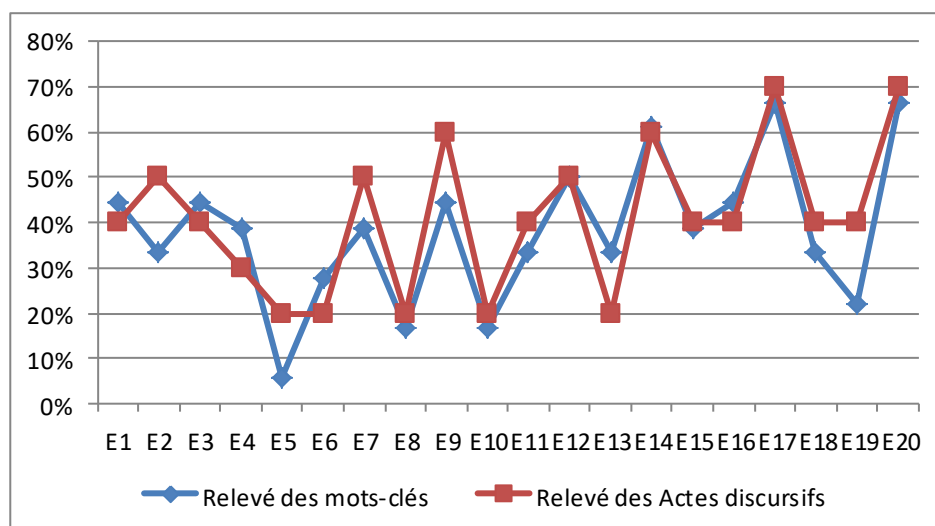
Si l'on regarde du côté qualitatif, l'on peut aisément voir que deux mots-clés sur dix-huit, n'ont été relevés par aucun étudiant, ils étaient quatre dans le texte de Gandhi. Ici, seuls deux mots-clés ont été relevés à hauteur de 5%, tout le reste des mots-clés sont relevé à une fréquence dépassant 40%, alors que dans le texte de Gandhi, on en avait enregistré quatre mots dont la fréquence de relevé n'excédait pas 25%. On peut représenter cet écart à l'aide d'une courbe traduisant respectivement les performances de chaque Etudiant en le relevé des mots-clés dans les deux textes :



Courbe 13 Comparaison relevé mots-clés Texte De Closets/Texte Gandhi

Où l'on peut voir que la courbe du relevé de mots-clés du texte de De Closets passe légèrement au-dessus de la courbe renseignant sur les relevés opérées sur le texte de Gandhi.

Si l'on essaie maintenant de s'en faire une visualisation quant à la corrélation, on aura les deux courbes suivantes :



Courbe 14 Corrélation mots-clés/Relevé des actes discursifs Texte De Closets

L'on voit bien qu'à une ou deux exceptions près, les deux courbes se chevauchent en remontant des crêtes avec les performances des Etudiants en les deux indicateurs, et puis, elles descendent également en des abysses, quand les résumeurs ratent simultanément et l'acte discursif en question, et les mots adéquats pour le dire.

2.5 Relevé des mots-clés Texte de Secondi

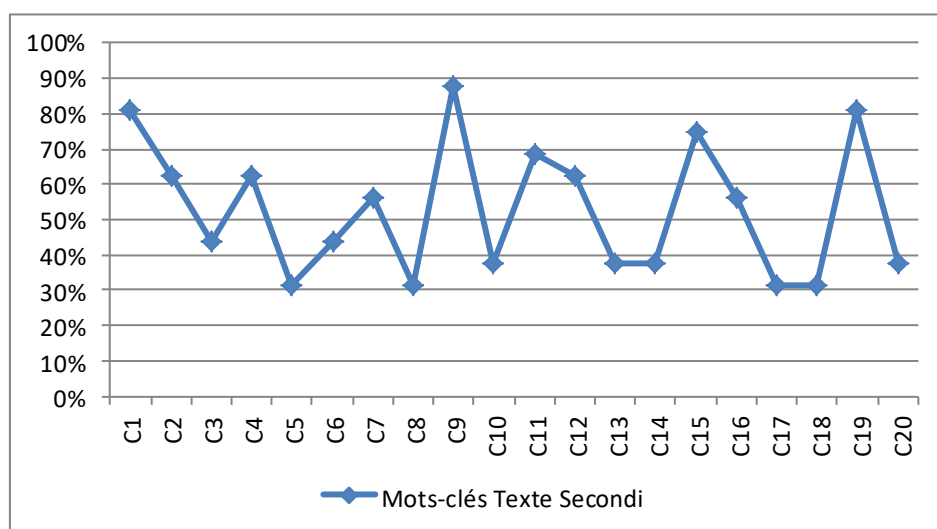
Le relevé des mots-clés par les candidats a donné lieu à ce qui suit :

	Les mots-clés du texte de Secondi																		
Les candidats	Tiers (seulement)	Internautes	Accéder	Directement	Journaux numérisés	Ce fait	S'accentuer	Les journaux	Disparaître	Les agrégateurs (idem)	Journalisme	Se métamorphoser	Titres (quelques)	Conserver (postes)	Rôle (sélection)	Reconnu	Total	Taux	Moy.
C1		P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P	13	81%	53%
C2		P	P		P	P	P	P	P					P	P	P	10	63%	
C3		P	P		P	P	P	P					P				7	44%	
C4		P	P		P	P	P	P	P	P					P	P	10	63%	

C5		P	P		P										P	P	5	31%
C6	P	P	P	P	P								P	P			7	44%
C7		P	P		P	P	P				P	P	P	P			9	56%
C8		P	P		P								P	P			5	31%
C9	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P			P	P	P	P	14	88%
C10		P	P		P	P									P	P	6	38%
C11	P	P	P		P			P	P	P	P	P			P	P	11	69%
C12	P	P	P	P	P			P	P	P	P	P					10	63%
C13		P	P		P			P	P	P							6	38%
C14		P	P		P			P	P					P			6	38%
C15		P	P		P			P	P	P	P	P	P	P	P	P	12	75%
C16	P	P	P	P	P			P	P						P	P	9	56%
C17		P	P		P								P	P			5	31%
C18		P	P	P	P									P			5	31%
C19	P	P	P	P	P	P	P	P	P		P	P			P	P	13	81%
C20		P	P		P			P	P					P			6	38%
Taux	30%	100%	100%	30%	100%	40%	35%	65%	60%	35%	30%	30%	40%	50%	50%	50%		

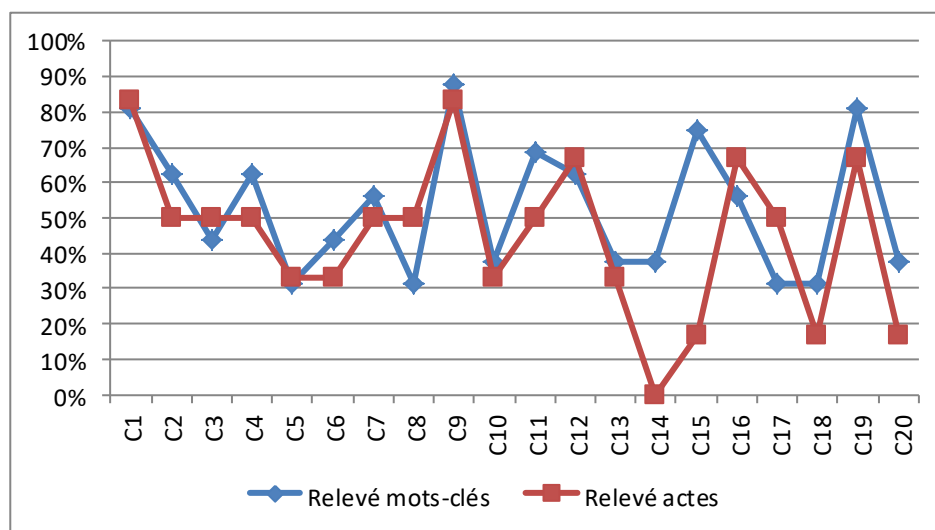
Tableau 32 Relevé des mots-clés du texte de Secondi

Si l'on scrute de près le relevé tel qu'il est indiqué dans le tableau ci-dessus, l'on voit bien qu'un certain nombre de candidats ont occulté le rôle important de l'opérateur discursif, en l'occurrence *seulement*, dans la mise en œuvre de la *stratégie discursive* dans ce texte. Cela s'est traduit par le taux de relevé le plus bas, à hauteur de 30%, avec un autre mot-clé, à savoir le "journalisme" en tant que métier, et la prédication à faire sur lui, un ratage dont nous avons discuté les contours plus haut. Cet état de fait peut se traduire aisément à l'aide de la courbe ci-dessous où l'on voit qu'elle enregistre deux grandes chutes, qui correspondent à ces deux principaux ratages :



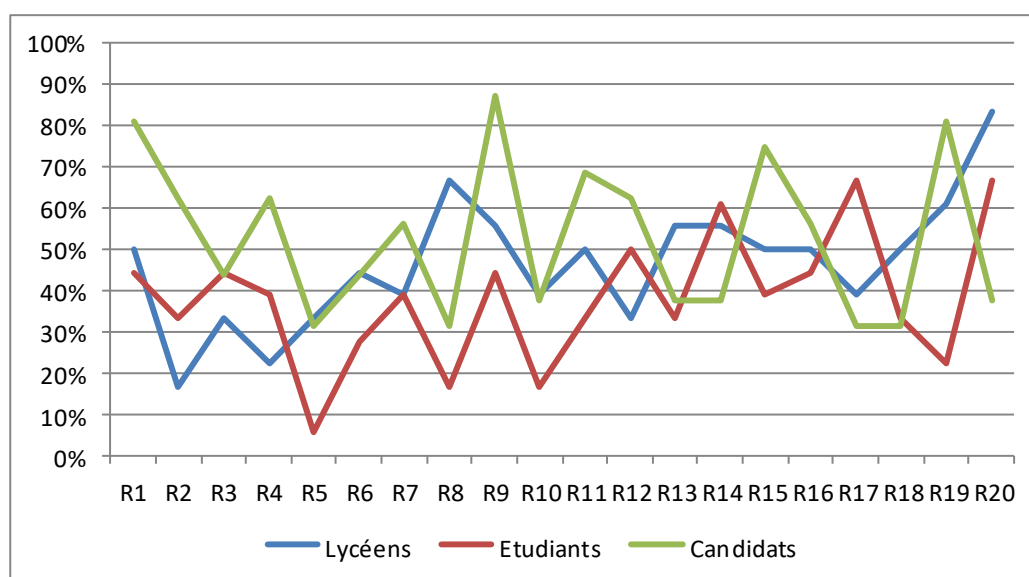
Courbe 15 Relevé des mots-clés Texte de Secondi

Si l'on procède à un examen de cet indicateur en corrélation avec les actes, tel que nous l'avions fait ailleurs, l'on constate presque le même relief traduisant le même rythme de traitement du texte, exception faite pour la crevasse creusée par C14, qui représente ici une entorse à la règle. Au fait, le Candidat illustre encore cette tare que nous avons discutée plus haut, qui est là en dépit de nos précautions prises, à savoir le relevé systématique de mots-clés du texte source avec ratage simultané de ses lieux de signifiante. On peut s'en donner une visualisation comme suit :



Courbe 16 Corrélation relevé mots-clés/relevé actes discursifs Texte Secondi

Si l'on lit les taux horizontaux du bas, l'on peut dire que, comparativement aux autres publics, les Candidats continuent sur la même constance dans le traitement des textes. Cette répartition équilibrée des lieux de traitement, relevée avec plusieurs autres indicateurs laisse à penser qu'un nombre non négligeable de Candidats auraient accédé au statut de sujets résumeurs experts, ou tout au plus, ils seraient sur la voie de l'expertise. Quant à la moyenne générale de relevé, 53%, l'on peut dire qu'elle est de loin la plus élevée. Ainsi, la meilleure performance, à savoir celle des Lycéens en deuxième évaluation, arrivait tout juste à 46%. Quant aux Etudiants, leur meilleure performance arrivait à 38% dans le texte de De Closets, alors qu'elle ne dépasse pas les 29% avec le texte de Gandhi dont nous avons discuté les blancs constatés dans les résumés. Si l'on essaie de visualiser les trois performances de nos trois publics, les deux dernières évaluations pour nos deux premiers publics et l'unique évaluation pour le public de Candidats, l'on aura les trois courbes ci-dessous :



Courbe 17 Comparaison relevés mots-clés Textes Meddahi/De Closets/Secondi

Où l'on peut voir que face à la constance et la performance des Candidats, représentées par leur courbe stable et chevauchant les deux autres, les courbes des deux autres publics déclinent, traduisant des taux moins élevés de relevé ; voire, de l'inconstance dans le traitement du maillage de mots-clés, pour certains Etudiants notamment.

De nos remarques précédentes, l'on peut dire que toute appréciation à porter quant à la performance enregistrée sur l'indicateur mot-clé dépend, finalement, le plus souvent de sa corrélation avec d'autres prestations qualitatives. En un sens, nous adhérons pleinement à quelques travers constatés par d'autres chercheurs dans l'approche du résumé par les mots-clés prélevés du texte source, car le relevé de ces derniers ne peut-être en soi une garantie de la réussite du pari résumer un texte. Bernard Veck l'a bien remarqué dans une étude similaire : « Difficulté supplémentaire, les éléments prélevés sont nécessairement décontextualisés ; la focalisation sur les « mots-clefs » tend à les isoler, voire à les entraîner vers un sens différent de celui du texte. » (Veck, 1991 p. 95)

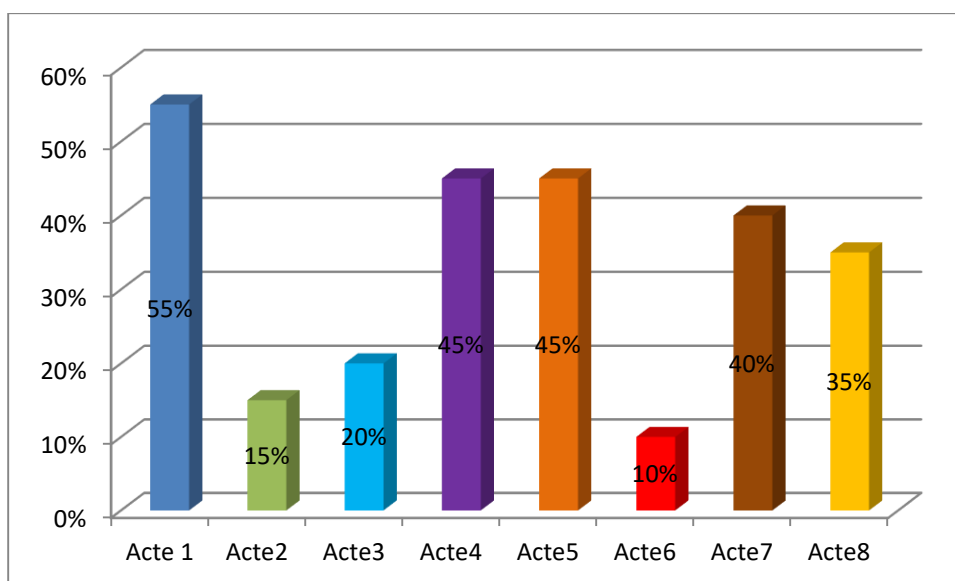
Il n'en reste pas moins vrai, cependant, qu'une sensibilisation au repérage de mots-clés peut contribuer à améliorer l'activité de résumé de texte. Le survol du texte, peut être alors conçu comme une interrogation du maillage prédictif et argumentatif du texte en s'aidant d'autres facteurs qualitatifs. Autrement dit, on ne peut s'appuyer uniquement sur une hypothétique habileté à prélever les mots-clés du texte source — capacité qui ne préexiste pas à celle de hiérarchiser comme l'a signalé pertinemment Jean-Paul Bernié (*Cf. supra*).

3 Comparaisons générales

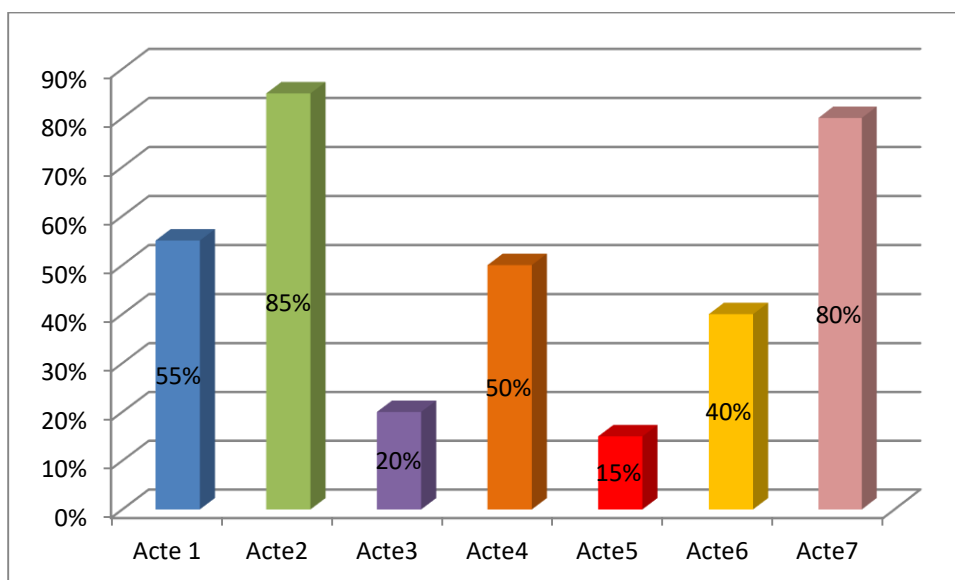
En ce qui précède, nous avons procédé à des comparaisons touchant notamment à deux indicateurs principaux, à savoir le nombre de mots ainsi que le relevé des mots-clés. Nous avons veillé à tirer quelques conclusions de la seconde évaluation, de même, nous avons cherché à déceler dans les résultats quelques similitudes, dissemblances vis-à-vis d'un autre indicateur, notamment le relevé des actes discursifs. En ce qui suit, nous essaierons d'élargir le champ de nos investigations et ce, en deux temps. En incluant d'abord quelques autres indicateurs, sachant que la performance mesurée prend souvent son sens à la lumière d'autres performances investiguées. Dans un deuxième temps, nous procéderons à quelques croisements des données pratiques relevées avec les connaissances théoriques de nos sujets résumeurs, recueillies à l'aide des questionnaires.

3.1 Quelques comparaisons sur les actes discursifs

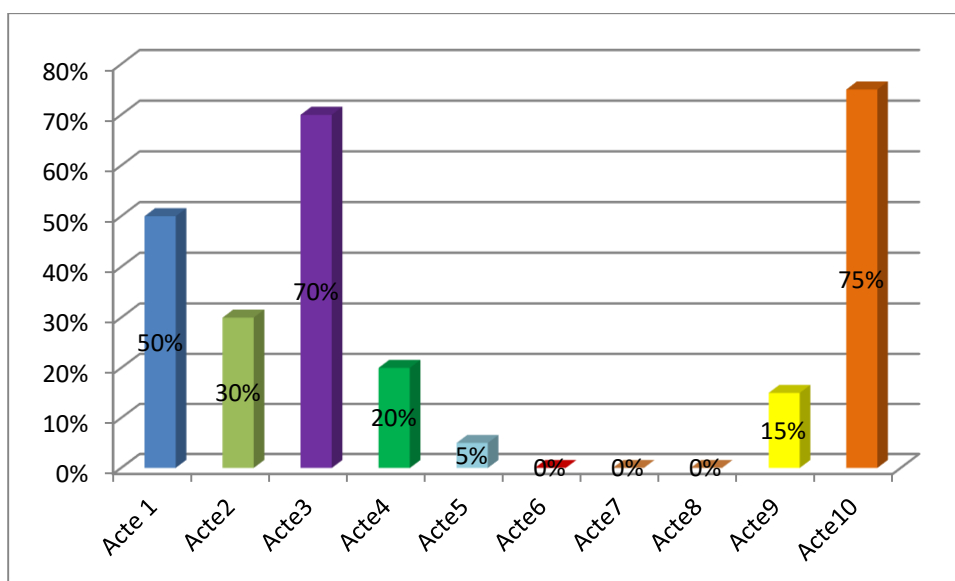
Prises sous le prisme des actes, les prestations de nos sujets résumeurs semblent diviser également nos publics. L'on peut dire qu'il se dégage plutôt un clivage scindant les publics de Lycéens et d'Etudiants d'un côté, les Candidats de l'autre. Ici, l'observation des prestations révèlent que l'origine de cette discrimination n'est pas à chercher du côté quantitatif de la performance, mais plutôt de la qualité d'ensemble du travail accompli. Ainsi, seuls les Candidats recueillent des taux de traitements actantiels égaux et équilibrés tout au long des textes. Ceci est contrebalancé par des traitements hésitants, chancelants des Lycéens et des Etudiants tels que les font voir leurs graphiques en yoyo en ce qui suit :



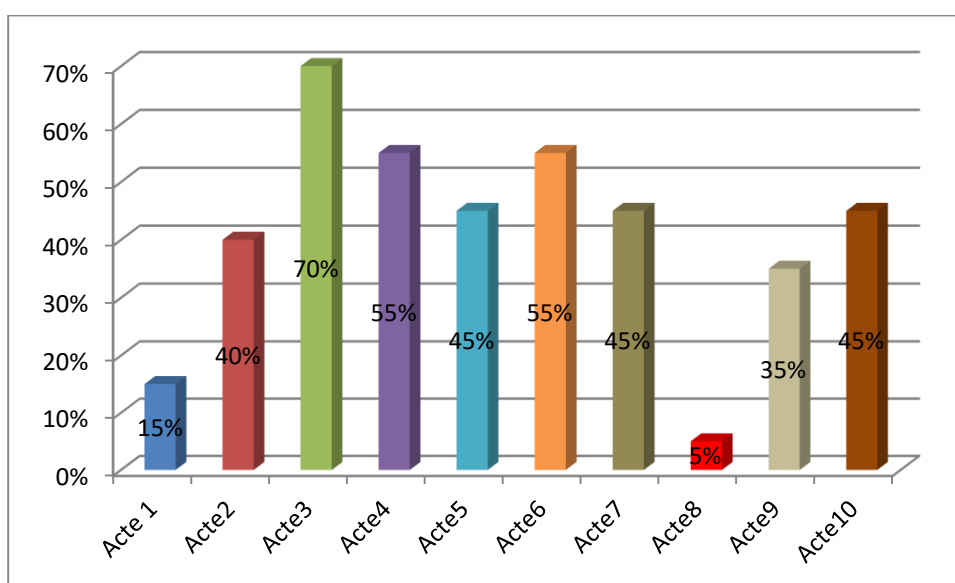
Graphique 13 Relevé des actes discursifs Texte Islamophobie



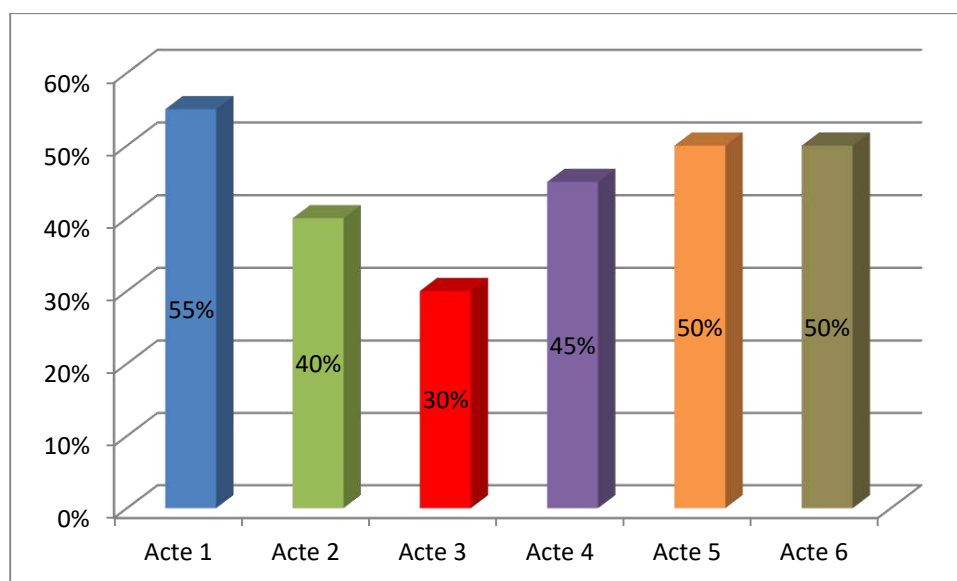
Graphique 14 Relevé des actes discursifs Texte Meddahi



Graphique 15 Relevé des actes discursifs Texte Gandhi



Graphique 16 Relevé des actes discursifs Texte De Closets



Graphique 17 Relevé des actes discursifs Texte Secondi

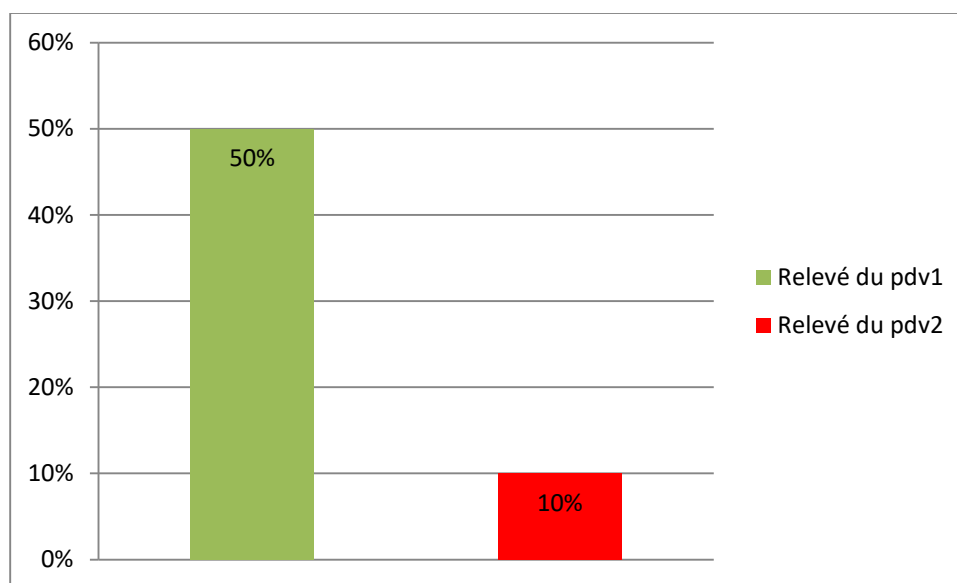
3.2 Quelques comparaisons sur les rapports hypotaxiques

Si l'on procède à un travail de comparaison des contresens induits chez les étudiants et les Lycéens, que ce soit par des défaillances en gestion des rapports hypotaxiques ou en calcul de prédicats, l'on constate que ce sont les Etudiants qui présentent plus de contresens (Cf. gestion des rapports hypotaxiques texte de De Closets). Si l'on croise ces derniers avec le travail de transformation, il en ressort que les lieux de transformation chez les Etudiants sont souvent générateurs de contresens, à l'exemple de E19, discuté plus haut, dont le résumé foisonne de contresens, cependant, du point de vue du travail de transformation, le même Etudiant se révèle quatrième "grand reformuleur". De la sorte, on voit bien qu'il y a corrélation entre les deux facteurs. Les résultats pourraient laisser penser que les Lycéens font moins de contresens de par leur maîtrise de l'activité rédactionnelle, résumante notamment. En réalité il n'en est rien, le taux réduit de contresens s'explique seulement par leur recours fréquent au plaquage d'îlots phrastiques extraits du texte source. En d'autres termes, comme les Lycéens n'osent pas, ne tentent pas, donc ne perdent pas, mais gagnent-ils pour autant ? C'est à ce niveau qu'il nous semble qu'il serait judicieux de sensibiliser les apprenants au travail de transformation, de créativité car c'est en transgressant le texte source à la recherche du sens qu'on "risque" d'aller vers l'erreur. Nos observations montrent que c'est cette dernière même que les Lycéens tentent d'éluder à tout prix, sombrant dans une littéralisation plate des textes sources. Il s'agit donc de les sensibiliser à aller vers le maniement du texte source, quitte à y rencontrer l'erreur, seule garante d'un apprentissage, donc mieux vaut la rencontrer et lui faire face.

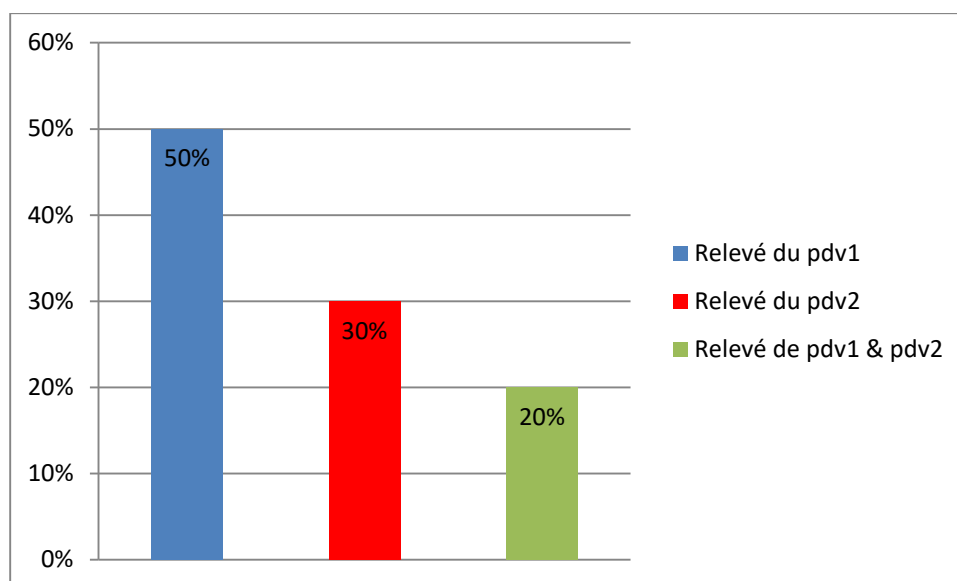
Un survol des traitements qu’avaient réservé nos différents publics à l’hypotaxe reproduit encore une fois un mouvement qui va *crescendo*. Du traitement très basique et simple de nos Lycéens dans le texte Islamophobie, où on constate des relevés isolés de l’un des deux *pdv* en question, nous passons à des relevés légèrement diversifiés avec les Etudiants dans le texte de Gandhi. Dans le texte de De Closets, les relevés se complexifient, nous constatons l’apparition des contresens qui touchent séparément un des *pdv* relevés. Ce traitement diversifié culmine dans les productions résumantes des Candidats où les contresens touchent les deux *pdv*, pris ensemble.

Au fait, si l’on regarde de près, ce mouvement qui va culminant traduit un autre mouvement sous-jacent, il s’agit de celui de la transformation du texte source. Ainsi, plus les sujets résumeurs s’approprient le texte source en essayant de l’interroger, de le “traduire” en leurs termes, plus les “risques” de contresens se glissent dans leurs résumés.

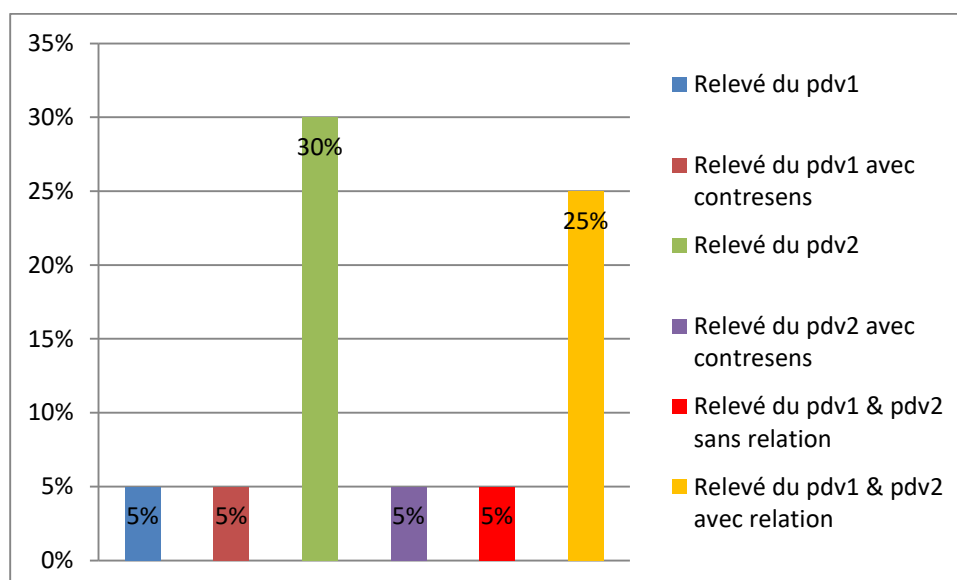
Les graphiques ci-dessous traduisent ce mouvement :



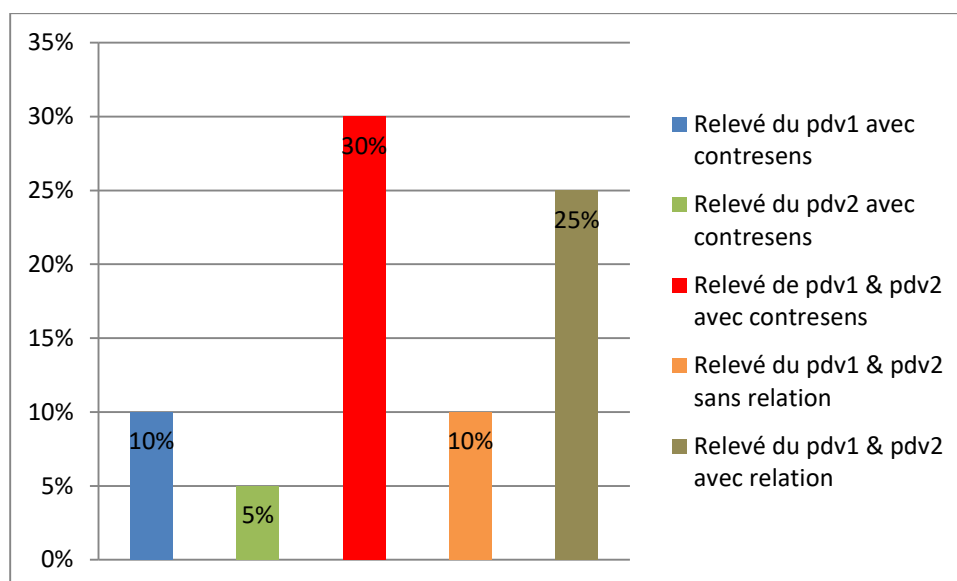
Graphique 18 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Islamophobie



Graphique 19 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Gandhi



Graphique 20 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte De Closets

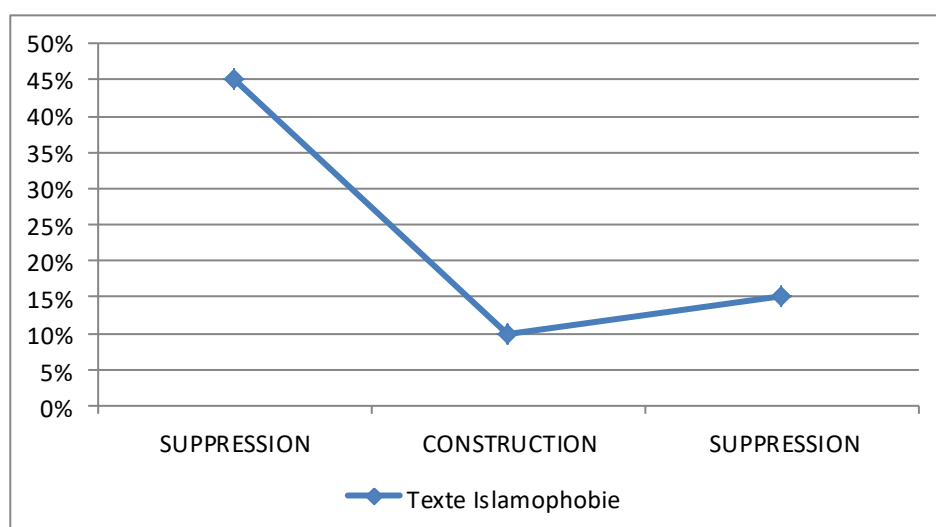


Graphique 21 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Secondi

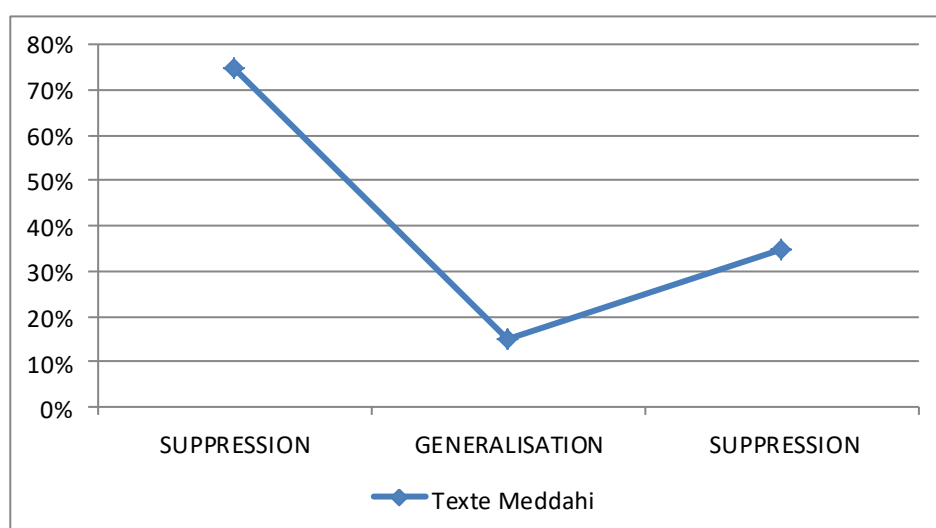
Comme partout ailleurs, là où les contresens commencent à fleurir, il s'accompagne un travail de créativité. En ce qui concerne l'approche des lieux de signification où le lien hypotaxique nécessite un certain traitement, l'on a bien vu que les efforts de traitement ont induit des contresens, mais également une amorce appréciable d'indices de transformations réussies, donc de créativité, à l'image des lexies : *car, vu que, où, puis surtout ...*

3.3 Quelques comparaisons sur les macrorègles

Si les moyennes d'ensemble de mobilisation des macrorègles ne semblent pas traduire de grands écarts entre nos publics, il est aisé cependant de constater, comme relevé ailleurs, un clivage entre d'un côté le public de Lycéens et Etudiants réunis, et de l'autre, les Candidats. À l'origine d'une telle discrimination : de la qualité dans la mobilisation des macrorègles traduisant une certaine mesure dans le traitement des textes. Ainsi, dans tous les traitements des deux autres publics réunis, l'on peut relever des zones d'ombre où le travail oscille seulement entre 10 à 15% de mobilisation, voire carrément nul, rappelons-nous des deux fois 0% de mobilisation pour deux macrorègles, pour le texte de Gandhi. Laissons se décliner toutes ces remarques sous une forme visuelle, pour le premier public de Lycéens :



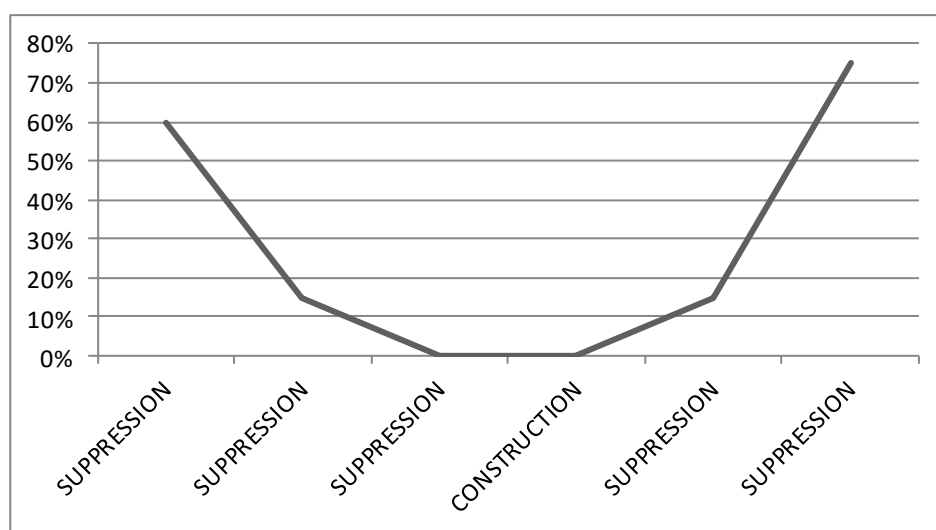
Courbe 18 Recours aux macrorègles Texte Islamophobie



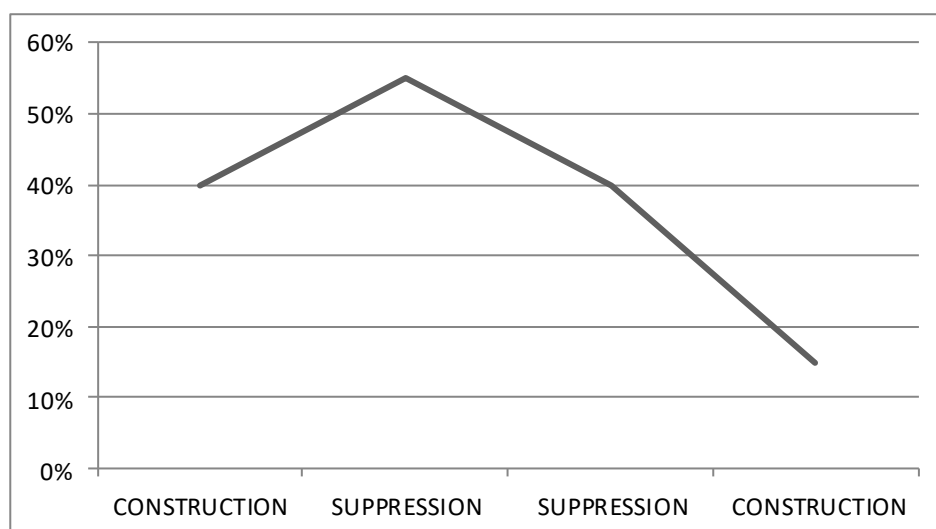
Courbe 19 Recours aux macrorègles Texte Meddahi

Quant au public d'Etudiants, si l'on constate aisément une nette amélioration de dix points par rapport à la première évaluation, de 28% on est passé à 38%, signalons tout de même que ce progrès, en matière de recours aux macrorègles, est à nuancer. D'abord parce qu'il est clair que la prestation de l'ensemble reste toujours en dessous de la moyenne, c'est-à-dire de la mobilisation des macrorègles à 50%. Ensuite, paradoxalement, il nous semble que la progression n'est finalement "boostée" que par une minorité d'étudiants qui avaient mobilisé les macrorègles avec plus de performance. Il suffit de voir que lors de la première évaluation, seuls deux étudiants avaient manqué la mobilisation des macrorègles alors que lors de la deuxième évaluation, leur nombre a carrément quintuplé, fait qui nous pousse à chercher explication dans l'« effet de zoom », ou brouillage, effet hypothétique que nous

avons déjà évoqué en haut. Ceci dit, il nous semble que du point de vue de la localisation de l'intervention des étudiants au niveau du texte, il y a une progression remarquable. Ainsi, la répartition de l'intervention des étudiants montre clairement une répartition plus équilibrée lors de la deuxième évaluation, alors que la première évaluation semble plutôt allait *decrecendo*, à l'exception de l'évocation de « il n'y a de richesse que la vie », stéréotype à valeur cognitivo-affective qui avait attiré l'attention de presque tous les étudiants. L'on pourrait tenter une représentation plus imagée à l'aide d'une courbe. Voici les deux courbes qui illustrent notre propos :



Courbe 20 Fréquence du recours aux macrorègles Texte Gandhi

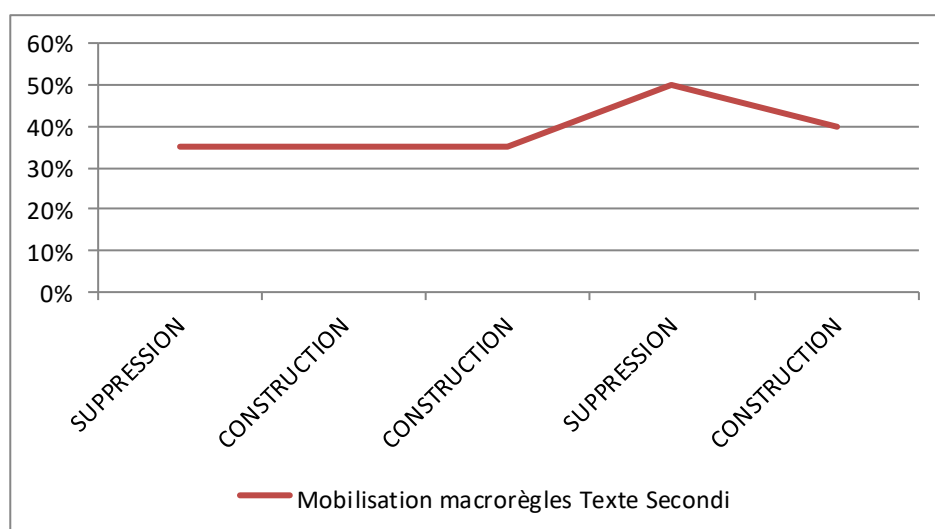


Courbe 21 Fréquence du recours aux macrorègles Texte De Closets

Les deux courbes illustrent et confirment encore une fois, tel que nous l'avions déjà observé ailleurs avec d'autres indicateurs, la tendance au traitement des débuts des textes avec

négligence des lieux de significances finaux, ceci est illustré notamment à travers le “fond de vase” que l’on voit bien dans la courbe représentant la mobilisation des macrorègles pour le texte de Gandhi. Quant à la montée finale en une deuxième barre du “U”, nous l’avons déjà interprétée, il nous semble évident qu’elle ne doit son existence qu’à la charge psycho-affective qu’a laissée le dernier énoncé du texte dans l’esprit des étudiants ; preuve en est que juste avant ce segment, aucun étudiant n’a jugé utile d’évoquer toute la trame polyphonie, pourtant importante dans l’optique sémantico-discursive globale du texte tel que nous l’avons discuté en haut.

Si l’on compare maintenant entre les prestations de nos publics précédents et les Candidats quant à la mobilisation des macrorègles, l’on verra que les résultats des Candidats réunis ne semblent pas trop éloignés de ceux des Etudiants, et même, en un sens, de ceux des Lycéens lors de la deuxième évaluation notamment. Cependant, ces remarques sont à nuancer si l’on fait introduire tout de suite un certain nombre d’autres paramètres qui nous paraissent déterminants. D’abord, il est évident, tel qu’il fut discuté plus haut (Cf. Discussion des textes), que les citations rendent le texte de Secondi encore plus ardu face à l’activité résumante par opposition au reste des textes qui sont indéniablement de facture linéaire, plus propices au résumé. Ensuite, et comme corollaire du constat précédent, résumer le texte de Secondi nécessite un recours fréquent à la *conceptualisation*, et ce, pour traduire les citations, notamment celles extraites du film, d’un langage scénique, dramatique vers une verbalisation insérée dans la trame discursive du texte, ce qui n’est pas anodin. Ces remarques faites, l’on pourrait dire que le public de Candidats paraît avoir acquis certaines habiletés plus maîtrisées de l’activité résumante tel que le montrent le graphique ci-dessous.

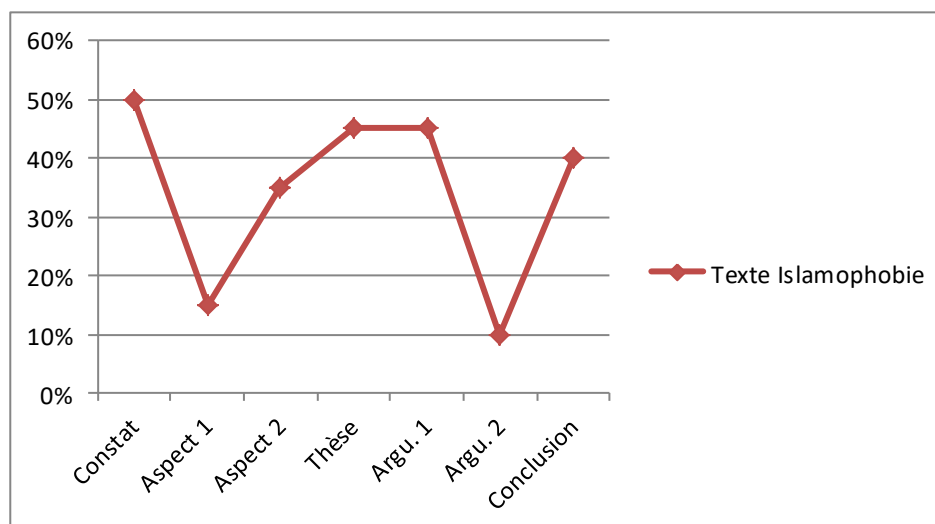


Courbe 22 Recours aux macrorègles Texte Secondi

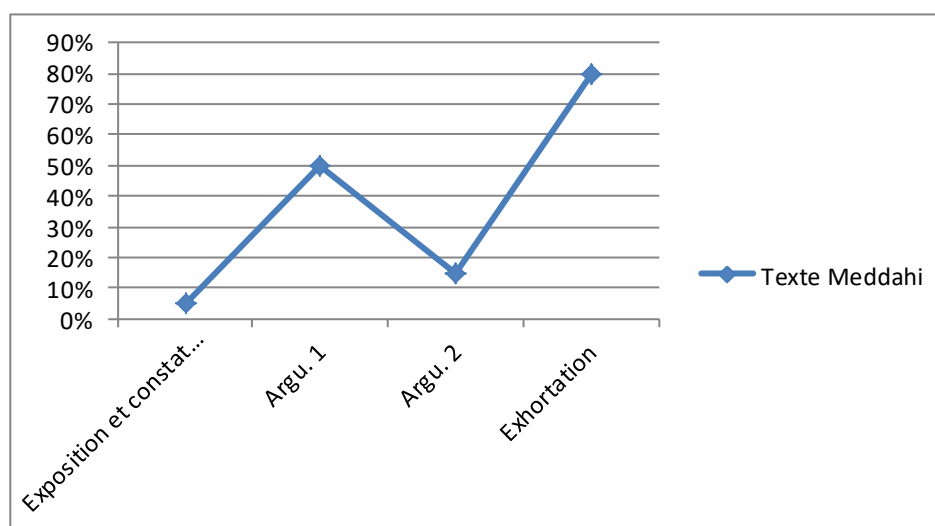
Comme la différence fondamentale, dans l'approche de l'activité résumante pour les différents publics, ne réside pas tellement dans la mobilisation des macrorègles, nous essaierons d'investiguer plus finement les ressorts qui sous-tendent cette habileté. C'est pourquoi nous nous attellerons dorénavant à essayer de mettre sous un autre jour les éléments linguistique ou discursif qui font la différence entre nos publics. Nos observations nous ont mené à nous intéresser plus particulièrement à la dimension créative dans les résumés, à la transformation créative, communément appelée reformulation, c'est cette dernière que nous tenterons d'éclairer tout à l'heure.

3.4 Quelques comparaisons sur les catégories superstructurelles

Si l'on scrute de près les productions résumantes en vue de tirer quelques conclusions, l'on peut aisément constater que les disparités de traitement culminent avec les Lycéens. Ceci de quelque côté que l'on prenne les prestations : que ce soit par la moyenne de relevé de chaque catégorie ou du point de vue de la performance individuelle. D'autre part, ce sont les Etudiants qui ont enregistré des taux élevés en certaines catégories, par rapport aux Candidats, atteignant parfois 70%. Cependant de tels sommets se font toujours en contrastant avec d'autres catégories contrairement aux candidats où un certain traitement avec "modération" de toutes les catégories se constate aisément. Si l'on s'en fait une idée, d'abord par l'entremise de la performance enregistrée en chaque catégorie. La représentation graphique des aspects comparatifs donne les deux courbes suivante où une certaine tendance contradictoire est décelable : le traitement du premier texte fait voir une évolution du relevé en dents de scie, le second, fait apparaître, au contraire une courbe en N avec une montée fulgurante, culminant à 80% de la dernière catégorie, en l'occurrence l'incitation finale, l'appel à proprement parler.

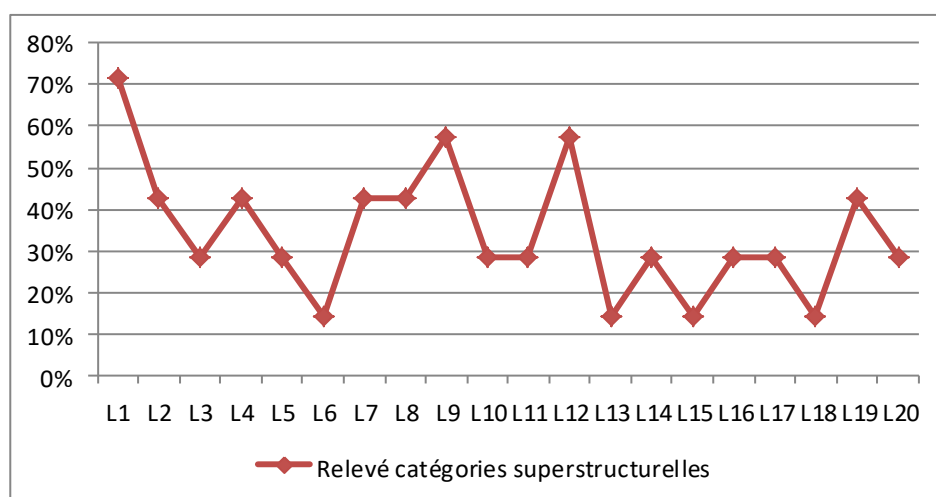


Courbe 23 Traitement des catégories superstructurelles Texte Islamophobie



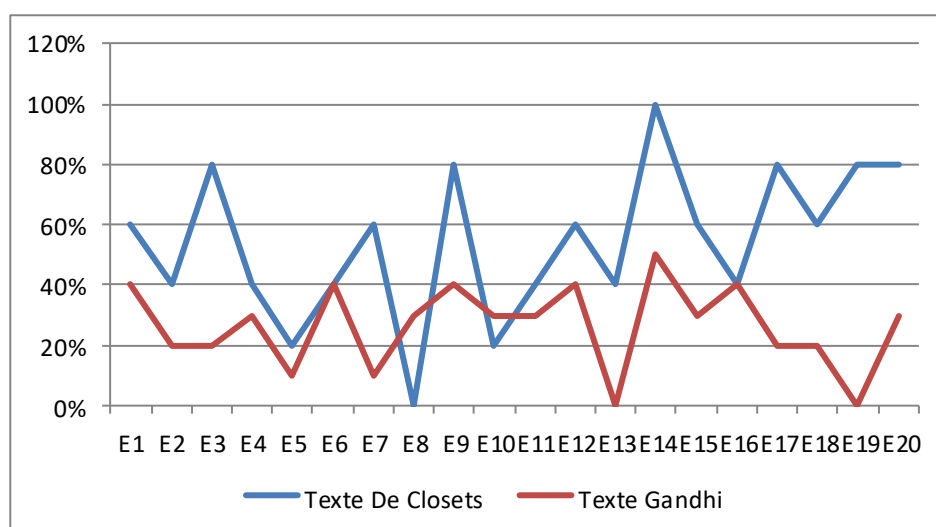
Courbe 24 Traitement des catégories superstructurelles Texte Meddahi

On peut également s'en faire une idée à travers les performances individuelles lors du traitement de la superstructure du texte Islamophobie :



Courbe 25 Prestations individuelles catégories superstructurelles Texte Islamophobie

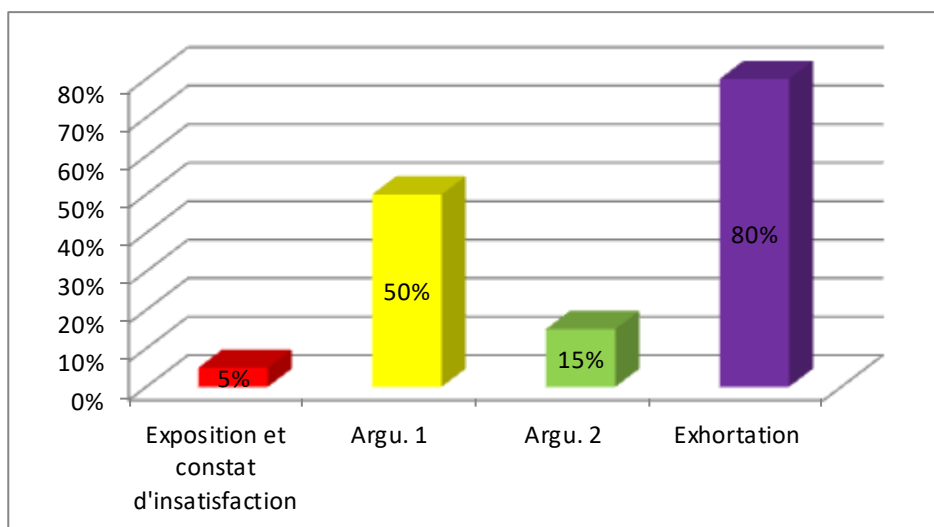
Si l'on fait de même avec les deux prestations individuelles des Etudiants, jumelées, le résultat se décline comme suit :



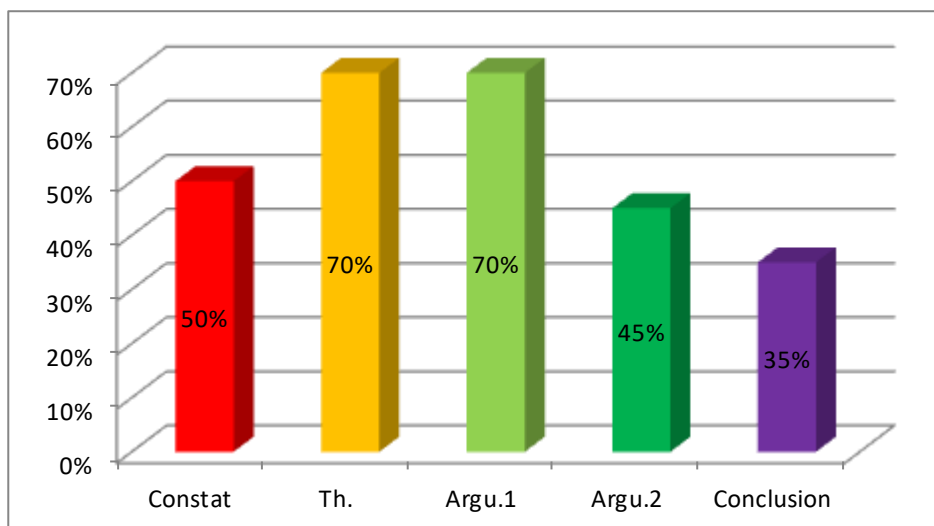
Courbe 26 Comparaison traitement superstructure textuelle Gandhi/de Closets

En gros, l'on peut dire que l'amélioration dans le relevé de la superstructure vérifiée par l'entremise de la moyenne générale du relevé pour l'ensemble des sujets ne renseigne pas sur grand-chose : 38% pour le texte de Meddahi, 54% pour le texte de De Closets et 45% pour le texte de Secondi. Si l'on compare maintenant, séparément, les taux de relevé des différentes catégories superstructurelles, l'on se rend vite compte qu'une amélioration qualitative eut lieu. Ainsi, les Candidats présentent nettement, contrairement au public de Lycéens notamment, un traitement plus équilibré du texte. Si l'on prend comme exemple le constat, on verra bien que le constat d'insatisfaction dans le texte de Meddahi n'a été repris que par 5%, contre 50% pour le texte de De Closets et 55% pour le texte de Secondi. Si l'on se focalise sur

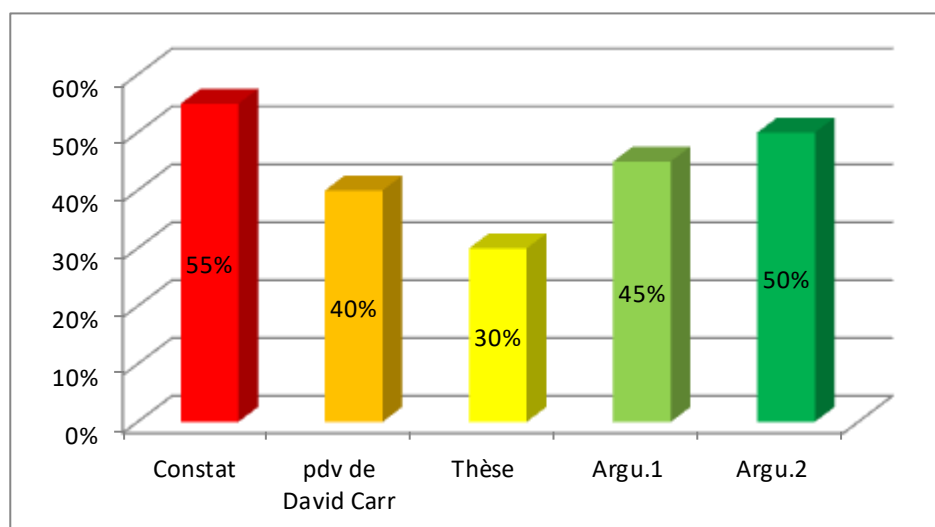
le traitement réservé à des endroits localisés plus en avant dans les textes, c'est-à-dire la fin des discours, on constate les mêmes disparités, hormis l'appel à proprement parler, l'argument de la fin du texte de Meddahi n'a été repris que par 15%, 35% pour la conclusion du texte de De Closets et 50% pour le texte de Secondi. L'on voit se répéter encore ici, du moins pour les deux premiers publics, l'effet de zoom sur les débuts des discours avec négligence des épilogues comme nous l'avons déjà vu. En réalité, ces résultats traduisent un traitement inégal des différents lieux de signifiante dans les discours. Les graphiques ci-dessous récapitulent ce mouvement qui va *crescendo* en commençant par les Lycéens.



Graphique 22 Traitement superstructurel des Lycéens



Graphique 23 Traitement superstructurel des Etudiants



Graphique 24 Traitement superstructurel des Candidats

Ces remarques faites, penchons-nous, maintenant, un moment sur la question des transformations opérées sur les textes et les éventuelles conclusions à en tirer en rapport avec d'autres performances.

3.5 Quelques comparaisons sur les transformations opérées sur les textes

Si l'on approche nos différents publics en termes de performances réalisées dans les actes discursifs, mesurées par l'entremise du calcul purement statistique, on constate qu'il n'y pas une grande différence en termes quantitatifs entre les prestations des Lycéens et des Etudiants notamment, avec une légère hausse de performances chez les Candidats toutefois. Cependant, l'élément qui nous a le plus attiré, c'est plutôt les contresens induits par des carences en la gestion de divers paramètres : calcul de prédicats, chaînes anaphoriques, *dimension relationnelle* du discours etc. À ce niveau, l'analyse montre que les contresens, si l'on essaie de les saisir verticalement vont presque *crescendo* notamment avec les publics de Lycéens et d'Etudiants. Sur le plan horizontal, l'on constate le même effet, plus on passe d'un public à un autre, plus le *spectre de l'erreur* s'élargit pour toucher presque tous les indicateurs.

De telles constations ne manquent pas de nous interpeller. Tout d'abord, au niveau de la relation qu'il y a entre la créativité du public et son degré d'exposition au "risque" du contresens. À ce niveau, la comparaison fait voir une convergence nette entre les deux paramètres. Plus le résumeur transgresse, manipule, traite, transforme, traduit en ses propres

termes, s'approprie le texte source, en somme, transforme et se met dans un traitement créatif, plus il commet d'erreurs. Ensuite, de l'implication de ce constat même sur l'enseignement/apprentissage du résumé appréhendé en termes de l'erreur. En ce sens-là, le constat est que plus on approche les copies en termes comparatifs entre les différents publics, sous l'angle de l'erreur, plus nous nous demandons s'il n'est pas nécessaire, voire urgent de sensibiliser les apprenants à modeler les textes, à les transformer, à en faire leur, en somme, à aller sans crainte à la rencontre de l'erreur. Bien entendu de telles affirmations sont plus faciles à énoncer qu'à faire. Or, le fait est que la comparaison entre la plupart des prestations des Lycéens, qui sont, à quelques exceptions près, des littéralisations, des reflets pâles, en miroir brisé, des textes sources et les prestations en transformation de nos sujets résumeurs Etudiants incitent vraiment à y réfléchir.

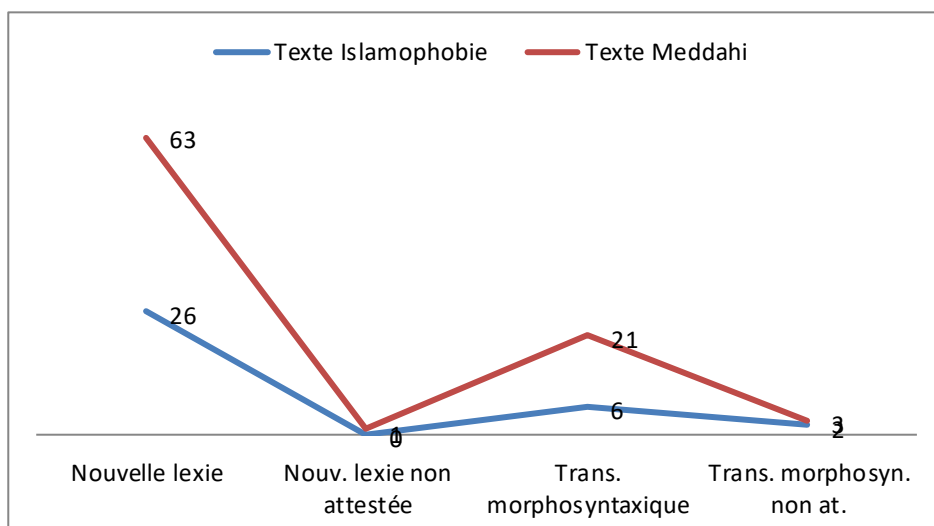
Examinons maintenant, en s'appuyant sur des exemples, certains de ces cas, notamment ayant trait au plaquage d'îlots phrastiques avec ou sans quelques réaménagements de circonstance ; voici un cas de littéralisation actantielle, sans contresens certes, mais qui ne fait que, en réalité, mimer le texte source en surajoutant l'inconvénient de répétition d'actes redondants dans une perspective, pourtant claire, de contraction de texte, L5 : « D'abord l'auteur déclare que l'Islamophobie augmente en France de manière exponentielle sans que cela n'émeuve qui que ce soit, il donne des exemples sur les actes de l'Islamophobie ensuite il parle de la dégradation entre les Musulmans et certains de leurs compatriotes. » ; idem pour les deux étudiant E6 et E12 dont nous avons évoqué le recours quasi-exclusif au plaquage phrastique, E6 : « L'économie ne prend pas en compte la conduite de hommes mais affirme que l'accumulation de richesses est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que de leurs richesses les soi-disant hommes sages diront qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation, ils oublient que... » ; voici son "pendant contraire" en transformation, E2 : « L'économie des pays se base sur des idées insuffisantes qui rendent la situation des personnes de pire en pire ou de mieux en mieux. Elle compte sur la richesse comme signe d'amélioration sans s'inquiéter de la façon de l'avoir. Ce qui aide les mauvaises habitudes à s'installer, et rend le seul but des gens, la richesse, peu importe comment. » où l'on voit bien que abstraction faite des carences qu'on peut déceler dans la production de E2, notamment les redondances d'actes en perspective de résumé, l'on peut dire sans hésiter qu'il y a eu travail de transformation, de remodelage, de réorganisation, de création, donc, *in fine*, d'apprentissage.

Rappelons-nous que si le travail de résumé s'avère un outil probant pour vérifier la compréhension, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est un outil d'apprentissage performant. Ceci pour cause notamment des différentes opérations complexes auxquelles le sujet résumeur doit recourir, ajoutons toutefois : pourvu que ce travail ait vraiment lieu ; dans le cas contraire, il serait peu plausible de soutenir l'occurrence d'un tel acte d'apprentissage.

En ce sens, peut-on affirmer sans risque de se tromper que E6 et E12 ont pu tirer quelque apprentissage ou se seraient approprié quelque habileté ou compétence en se soumettant seulement à ce "jeu" ? Rien n'est moins sûr. Voici enfin un exemple de transformation, cette fois relevé sur un Candidat, avec contresens ou, pour être plus précis, une légère altération de sens, C1 : « Le développement des nouvelles technologies par ces apports au métier de journaliste risque de changer totalement le paysage journalistique, à l'exception des revues économique et financière, cependant, la viabilité de cette nouvelle vague reste à prouver, parce que 90% du travail journalistique reste un travail toucher [palpable ?] dû aux aptitudes du journaliste. » où l'on voit bien que si le Candidat opère quelques entorses au sémantisme, remarquons le transfert abusif et arbitraire du taux, relevé du texte source, en l'occurrence : « 90% de navigation se faisant sur 0,006% des contenus » en une explication (erronée) de la nécessité d'une viabilisation, donc énoncé d'une condition de pérennité du journalisme émergent, il y a discussion d'un lieu de signification. Il y a certes altération, par contre, il y a travail de transformation, nous dirions même "désacralisation" du texte source et son remodelage, autant de lieux où, certainement, un travail d'approche, d'interprétation, de construction de sens, enfin d'apprentissage eut lieu.

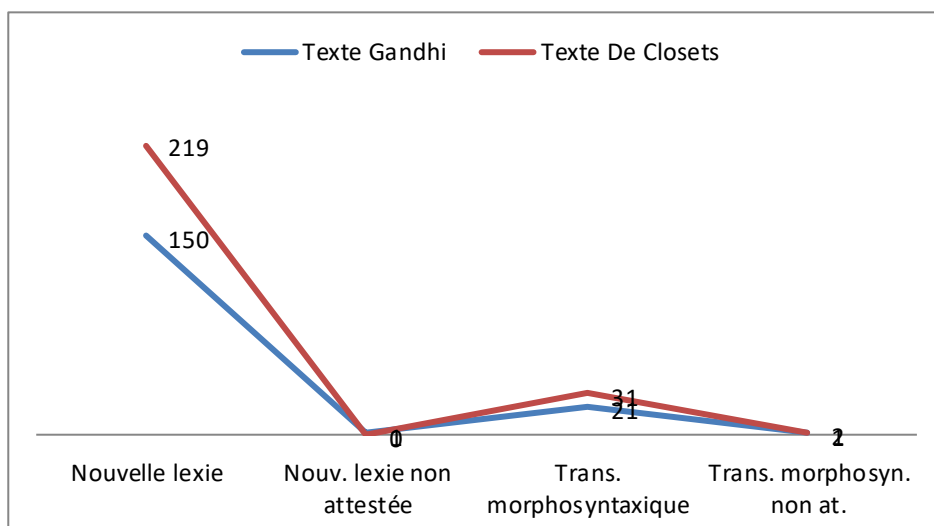
Comme si les sujets résumeurs qui ont le moins réussi la prestation, prise sous l'angle de la transformation, sont finalement ceux qui sont les moins "hardis" devant les textes. Ceux qui sont devant la sacralisation du texte source, ceux-là même qui apparaissent comme pétrifiés devant le sens "originel" auquel il ne faut absolument pas toucher. Ces modestes résultats sont d'ailleurs corroborés par les recherches de Bereiter et Scardamalia (Bereiter, *et al.*, 2009), pour qui le novice ne réorganise ni les connaissances des textes dont il entreprend la production, ni les siennes propres.

L'on peut se faire une visualisation de toutes nos remarques précédentes grâce aux courbes ci-dessous :

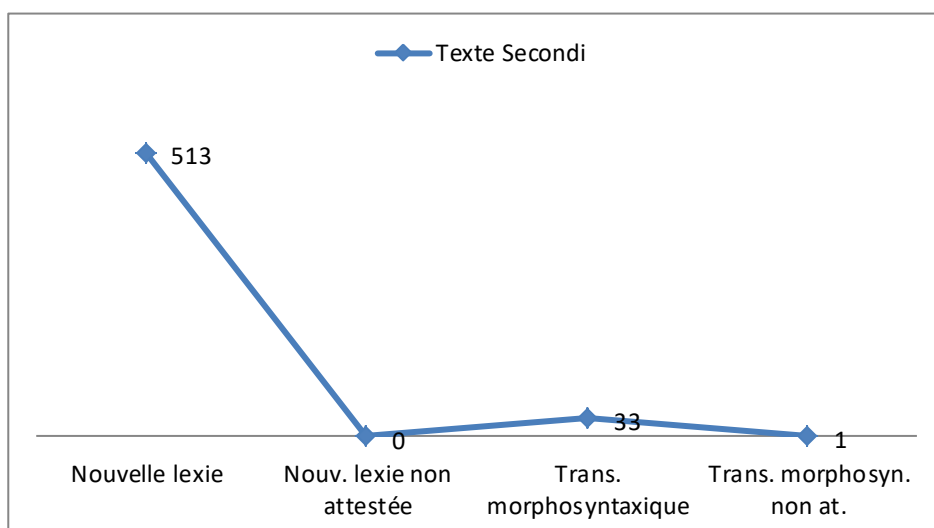


Courbe 27 Comparaison nombre de transformations Islamophobie/Meddahi

Les deux courbes ci-dessus jumelées montrent que pour le public de Lycéens, si l'on relève une nette amélioration sur le plan quantitatif, voire qualitatif également pour les transformations opérées sur les textes, il n'en demeure pas moins vrai que dans l'ensemble, les résultats révèlent qu'il reste des efforts à faire sur ce plan-ci pour ce public. D'abord, la moyenne de l'amélioration n'atteint toujours pas le seuil usuel constaté, ailleurs, avec les autres publics quant aux transformations à opérer au prorata du nombre de mots du texte source. Ensuite, comme corollaire de ce constat : les Lycéens n'ont presque pas produit d'erreurs contrairement aux autres publics. Loin de nous l'idée de les inciter à en produire intentionnellement, cependant, dans ce contexte précis, il nous semble que les taux quasiment nuls d'erreurs relevées traduisent souvent une certaine méfiance. L'on peut dire même qu'ils s'accompagnent souvent d'une grande prudence, voire une hésitation, résultante éventuellement de la peur d'être incriminé, et en conséquence, des productions résumantes faites dans un parfait mimétisme du lexique du texte source.



Courbe 28 Comparaison nombre de transformations Gandhi/De Closets



Courbe 29 Nombre de transformations opérées sur Texte Secondi

Ainsi que révélées ailleurs par les autres indicateurs (*Cf. supra* Gestion des rapports hypotaxiques ; Relevé des actes), les différences entre les productions résumantes des Lycéens et celles des Etudiants ne résident pas tant dans la maîtrise des niveaux textuel, discursif, ni même dans la gestion des indices de bas niveau (lexique, temps verbaux, rapports logiques, liens syntaxiques etc.) ; sur ce plan, à part quelques cas isolés, les sujets résumeurs nous semblent presque ayant une même maîtrise de la langue. Par contre, c'est au niveau des transformations opérées sur les textes sources que se dégage une nette disparité de traitement entre les deux publics. Les courbes ci-dessus donnent une idée de cet écart de traitement où l'on voit qu'il est du triple entre les deux publics, de 88 transformations pour les Lycéens en

deuxième évaluation, on en est à 251 pour les Etudiants. Si l'on regarde maintenant de près la qualité des transformations opérées, l'on voit bien que ce sont encore les Etudiants qui ont eu recours à plus de **nouvelles lexies**, l'écart étant de 63 sur 219, autrement dit, le triple. Si l'on calcule le taux de contribution de cette même catégorie à l'intérieur des autres catégories, l'on relève une contribution de 71% chez les lycéens alors qu'elle est de 87% chez les étudiants. Si l'on compare maintenant nos deux publics de Lycéens et d'étudiants aux Candidats, l'on constate le même mouvement exponentiel : le nombre de transformations opérées par les Candidats représente environ le double de celui opéré par les étudiants et le quintuple de celui opéré par les Lycéens. Quant au taux de contribution de la catégorie **nouvelle lexie** au sein des autres catégories, il s'élève à 93%. Intéressant encore est le mouvement en *decrecendo* de la catégorie **transformation morphosyntaxique**. Au fait, les statistiques montrent que les performances en cette dernière contrebalancent le premier mouvement : 23% de Lycéens y ont recouru contre 12% d'Etudiants alors que seuls 6% de Candidats ont procédé à des transformations sur des lexies du texte source.

Tout porte à croire que le recours à la transformation rime avec la créativité, car comme cette dernière, l'acte de transformer implique d'*innover*, d'*oser* et de s'*adapter*. En regardant de près les productions résumantes, l'on constate aisément que ce sont les apprenants qui acceptent une certaine prise de risque, qui osent se libérer des formes-pensées du texte source qui recourent souvent à la transformation. Alors que, à l'extrême opposé, les littéralisations du texte de départ révèlent une attitude d'enfermement dans la circularité de la littéralité du texte de départ : des propositions à peine tronquées puis recollées, souvent sans égard aux conséquences sémantiques, à d'autres îlots retenus du même texte ; une esquisse d'interprétation à peine dévoilée retombe dans la tiédeur sécurisante du texte de départ.

L'on pourrait encore procéder à d'autres points de comparaison entre les différents publics, l'on conclura simplement en relevant deux mouvements qui vont, en gros, *crescendo* : celui de la quantité des transformations opérées ainsi que celui de leur qualité. Il s'avère, cependant, que le mouvement de la créativité opéré sur les textes s'oppose souvent au mouvement des transformations superficielles opéré sur ces derniers, autrement dit, plus le sujet résumeur recourt aux transformations par le truchement de nouvelles lexies, moins il se sent concerné par les transformations superficielles : permutations de placements et d'ordre de syntagmes, transformations morphosyntaxiques etc. Ceci peut nous ouvrir des perspectives, qui restent toujours à explorer, quant à la nature des altérations à préconiser et à proposer aux sujets résumeurs apprenants, nous y reviendrons un peu plus loin.

4 Quelques croisements connaissances théoriques / performances des sujets résumeurs

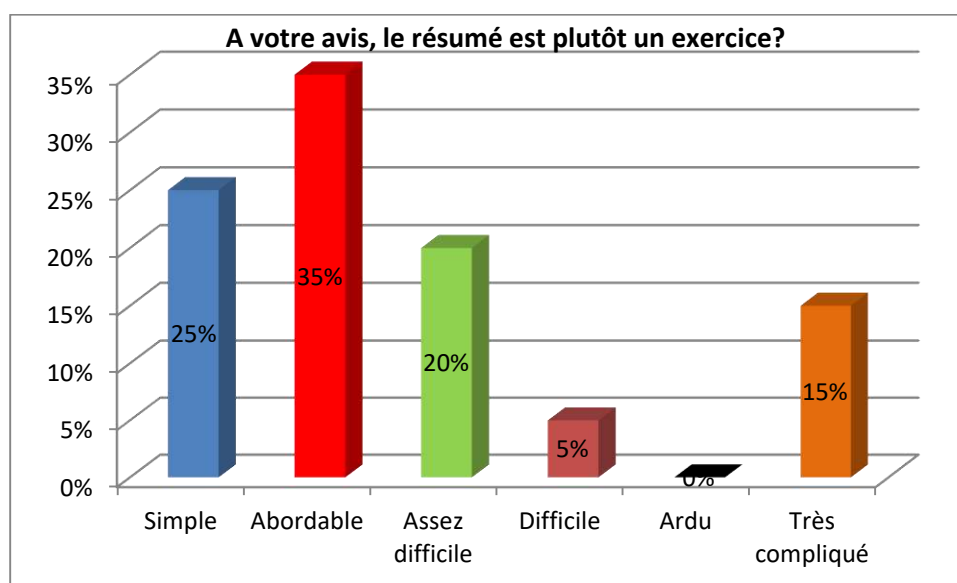
En ce qui suit, nous procèderons à l'investigation d'un écart, éventuel, entre les connaissances théoriques de nos sujets résumeurs et leurs prestations lors de l'activité de résumé des textes en question. Nous nous limiterons à l'évocation de certains éléments saillants qui ont trait aux différents indicateurs traités en haut.

Signalons tout de même que l'entreprise que nous menons à l'instant, à savoir l'analyse des questionnaires de nos informateurs, et au-delà, l'élaboration même des items du questionnaire sont sous-tendues par un certain parti pris méthodologique quant aux usages et pratiques consacrés dans l'exercice scolaire qu'est "le résumé de texte". Nous nous inspirons, en gros, des prescriptions des bulletins officiels du ministère, français, de l'éducation (Cf. *Revue Recherches*, N° 62, Juin 2015 ; Jomand-Baudry, 1991 pp. 106-106), pays où la pratique du résumé de texte est ancrée dans une profonde tradition et dont les bulletins ont largement contribué à la codification. Nous nous sommes également référé aux prescriptions du MEN quant à la pratique du résumé (Programmes, 2005). Comme nous l'avions mentionné ailleurs, certaines de ces contraintes peuvent paraître, à juste titre, superfétatoires. Cependant, il nous semble que puisque l'exercice a atteint un certain degré de standardisation de par la pratique de son enseignement même, les candidats aux différents concours se doivent d'y adhérer, c'est pourquoi nous avons fait en sorte que les items se déclinent sous forme de test d'évaluation des connaissances théoriques, supposées acquises, quant à l'objet considéré.

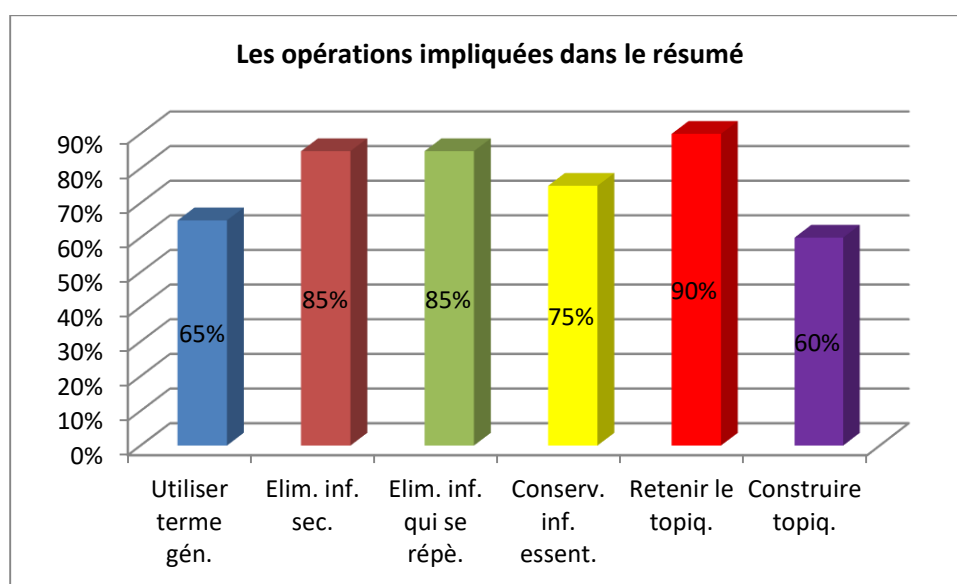
Aussi discutables que puissent, donc, paraître certains aspects du résumé scolaire (Cf. *supra* Partie 1, chap. 1 : Le résumé dans tous ses états) la pratique les ayant consacrés, nous les considérons, en vertu de cette même tradition, comme acquis. Il s'ensuit que les apprenants et les candidats sont censés s'y conformer notamment lors de la présentation à un concours d'accès à une grande école tel le cas de nos informateurs Candidats.

Quant à l'analyse, afin de ne pas nous perdre dans une vingtaine de données statistiques extraites des questionnaires, nous avons préféré regrouper ces dernières et les synthétiser en ciblant uniquement quatre items que nous jugeons susceptibles de nous apporter un nouvel éclairage, et ce, comme suit : les représentations ayant trait à la difficulté du résumé, les opérations impliquées dans le résumé de texte, les catégories superstructurelles concernées par le résumé ainsi que le recours ou pas au plan de texte pour résumer. Le dépouillement a donné lieu à ce qui suit, pour les deux premiers publics :

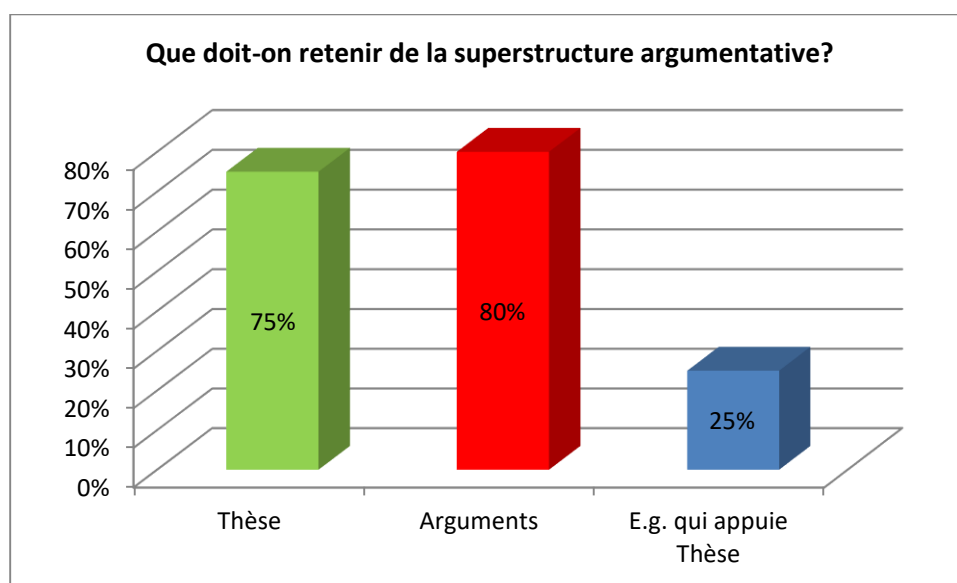
4.1 Écart théorie vs pratique : les public de Lycéens & Etudiants



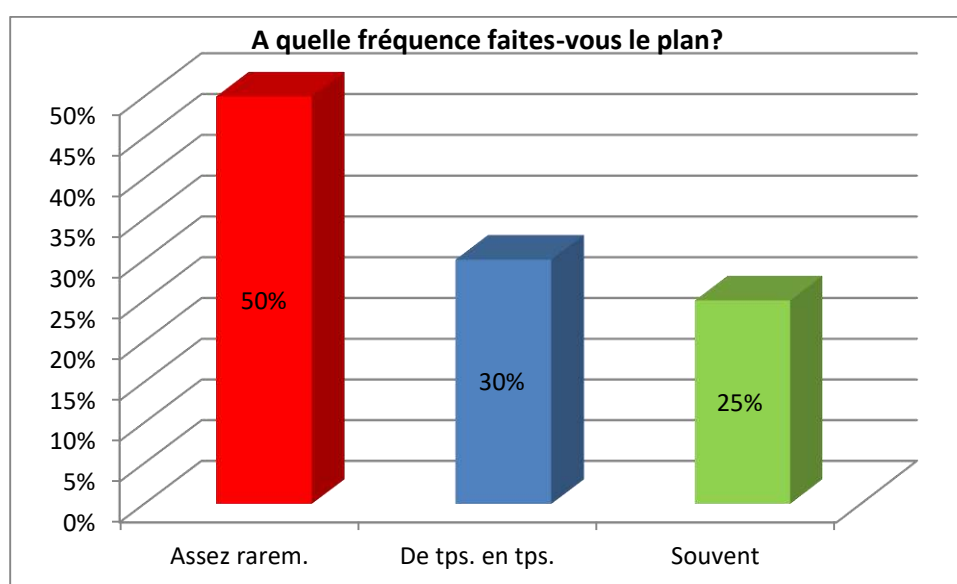
Graphique 25 Représentations des Lycéens quant à la difficulté du résumé



Graphique 26 Connaissances thé. Lycéens, opérations impliquées dans résumé



Graphique 27 Connaissances thé. Lycéens quant à la superstructure textuelle



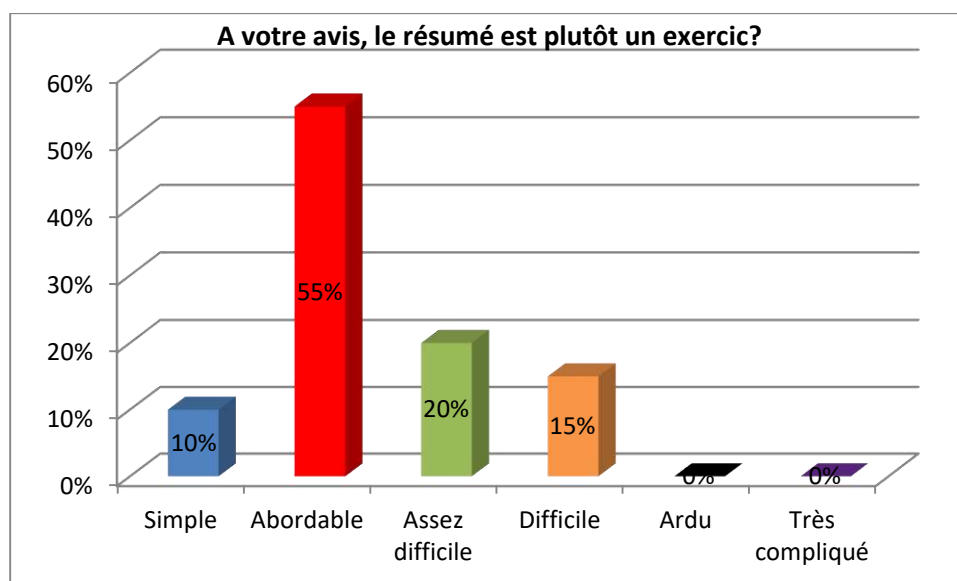
Graphique 28 Fréquence supposée du recours au plan chez les Lycéens

Pour s'en faire une idée, nous discuterons les résultats ci-dessus en comparaison avec les représentations et connaissances théoriques de nos sujets Etudiant (graphiques ci-dessous).

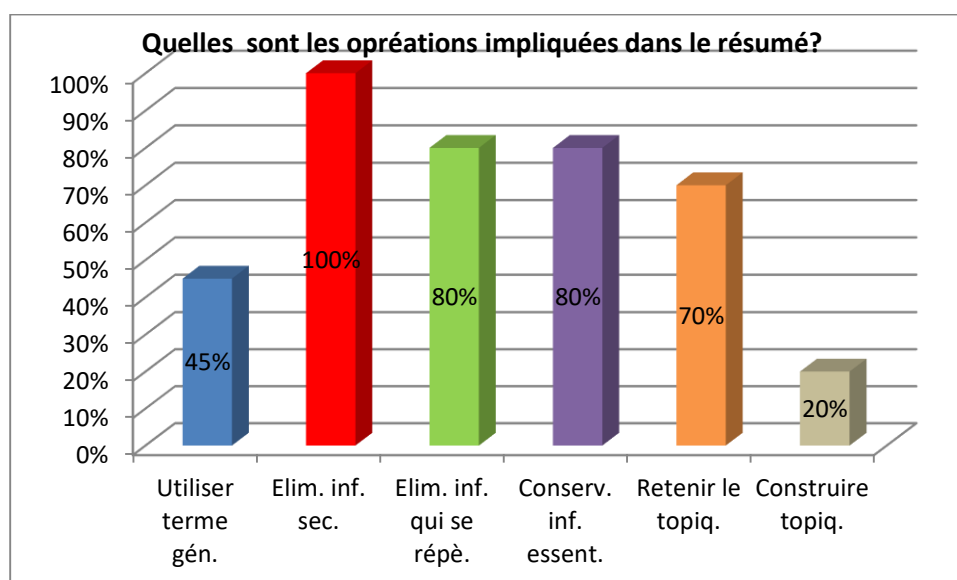
L'item ayant trait aux représentations quant à la difficulté du résumé fait consensus au sein de nos deux publics de Lycéens et d'Etudiants, dont les graphiques sont données un peu plus bas. Ainsi, environ 60% des deux publics trouvent l'exercice de résumé plutôt "abordable", contrairement au reste, qui le trouvent soit "difficile" soit, même "très compliqué" pour 15% de nos Lycéens. Ces taux sont en-deçà de la réalité comme a tendu à le

montrer l'investigation des différents indicateurs, révélant une sous-estimation des contraintes qu'impose cet exercice à notre public. Les items que nous avons introduits dans les questionnaires et qui portent sur la superstructure nous renseignent sur le degré d'appui de nos informateurs sur les plans des textes lors de la lecture et du résumé des textes en question. En ce sens-là, les prétentions des uns et des autres quant au recours au plan lors de l'exercice de résumé départagent nos deux publics : près de la moitié des Lycéens affirment ne "jamais" recourir à celui-là alors que près de la moitié des Etudiants avancent qu'ils y recourent occasionnellement. Enfin, seul un quart des deux publics pense recourir "souvent" au plan. Ces représentations nous semblent traduire une certaine réalité vu que nos observations ont tendu à confirmer que seule une minorité des apprenants recourent au plan. Une minorité qui serait même inférieure aux 25% relevés, présomption confirmée du reste par nos résultats quant aux traitements réservés à la superstructure par les deux publics.

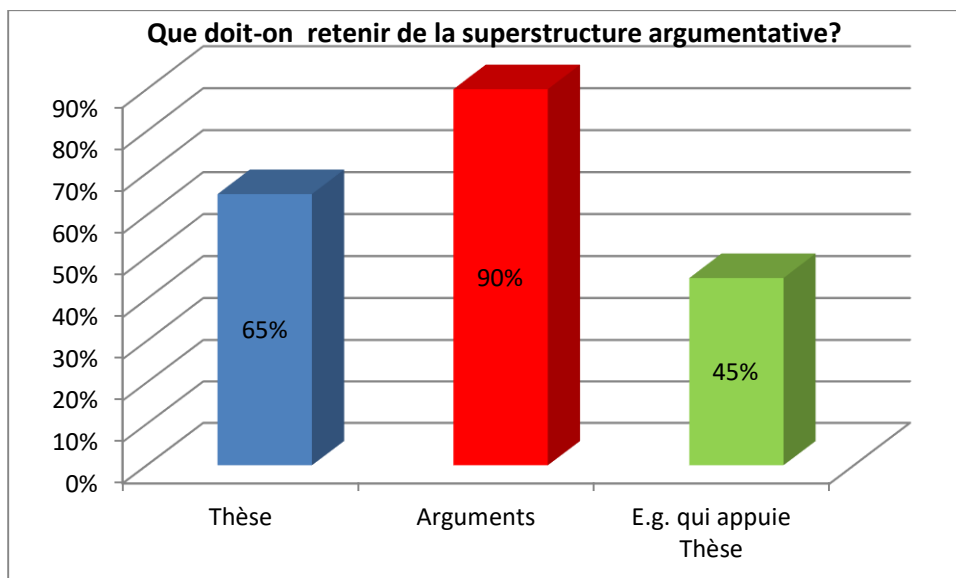
À l'instar de certains autres résultats obtenus ailleurs, les Lycéens dépassent encore les Etudiants sur le plan des connaissances théoriques quant aux éléments à introduire dans le résumé. La moyenne étant de 77% de repérages desdites opérations pour les Lycéens (graphiques ci-dessus), contre 66% pour les Etudiants (graphiques ci-dessous). Ceci pourrait être expliqué notamment par une certaine assiduité du côté du public des Lycéens quant aux propositions de remédiations que nous avons soumises, contrairement au public d'Etudiants. Cela dit, l'on ne manquera pas de réaffirmer que les résultats sont à prendre avec plus de précaution d'autant plus que, à notre sens, la différence fondamentale entre les deux publics réside plutôt ailleurs, tels qu'on tendu à le confirmer les résultats renseignant sur les transformations opérées sur les textes (*Cf. supra*, Comparaisons sur les transformations). D'un autre côté, l'on ne manquera pas de rappeler que les connaissances théoriques les plus élaborées sur le résumé ne sont pas encore le résumé, car, encore faut-il les mettre en pratique, et c'est à ce niveau que les Etudiants font montre de plus de traitements, en profondeur, en transformant les textes, donc leurs connaissances propres. À l'antipode, les Lycéens se contentent souvent d'un mimétisme des textes de départ. Ce léger décalage est d'ailleurs rattrapé par suite, lors des catégories superstructurelles à intégrer dans le résumé, ainsi, la moyenne de relevé est de 60% chez les Lycéens alors qu'elle en est de 67% chez les Etudiants comme le montrent les graphiques ci-dessous :



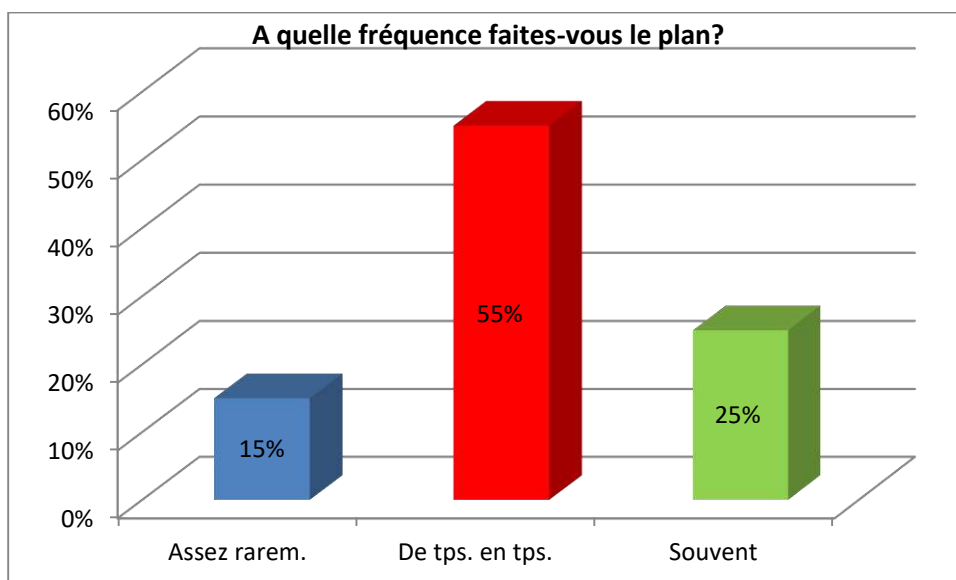
Graphique 29 Représentations des Etudiants quant à la difficulté du résumé



Graphique 30 Connaissances thé. Etudiants, opérations impliquées dans le résumé



Graphique 31 Connaissances thé. Etudiants quant à la superstructure textuelle



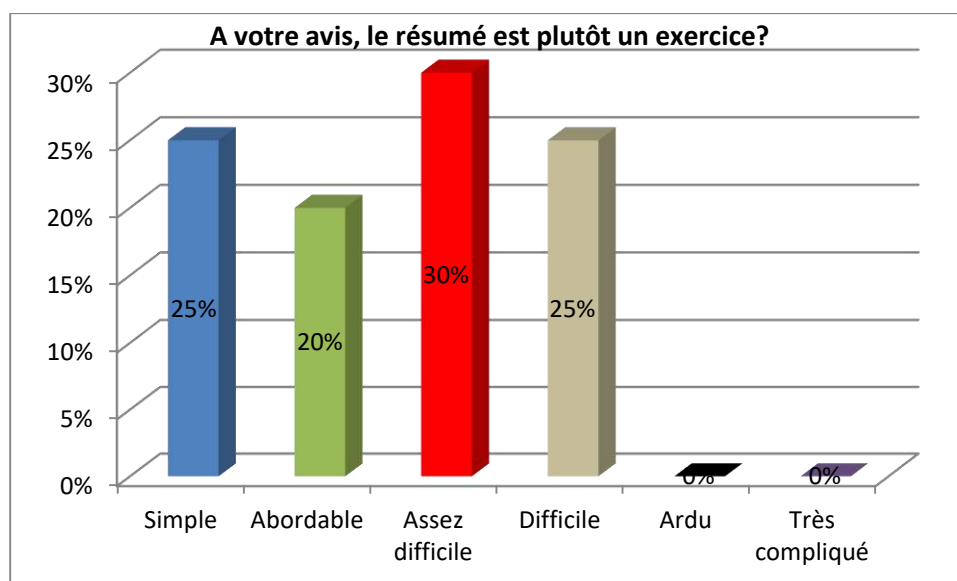
Graphique 32 Fréquence supposée du recours au plan chez les Etudiants

4.2 Écart théorie *vs* pratique : le public de Candidats

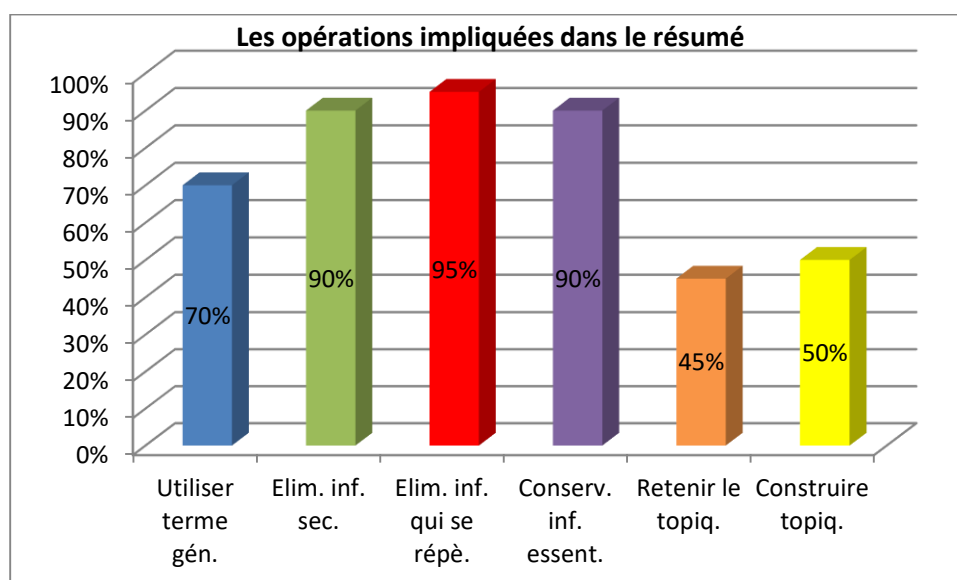
Pour le public des Candidats, afin de nous assurer une certaine représentativité des questionnaires à analyser, nous avons d'abord procédé au dispatching par filière. Ensuite nous avons tiré au sort de chaque paquet un nombre de questionnaires proportionnellement au total de chaque paquet. De la sorte, une certaine harmonie entre les copies et les questionnaires serait assurée, même si les auteurs de questionnaires ne sont pas forcément les producteurs de copies – Sauf par heureux hasard !

Pour les représentations quant à la difficulté du résumé, les Candidats se démarquent nettement des Lycéens et des Etudiants, ainsi 55% d'entre eux estiment que le résumé est plutôt difficile contrairement aux 25 et 35% enregistrés respectivement pour les deux publics. Ce mouvement *crescendo* traduit à notre sens une certaine maturité, chez les Candidats, dans la juste appréciation des défis que présente le résumé. Quant à la planification, seuls 10% de nos Candidats affirment ne "jamais" planifier, le reste se divise équitablement entre planificateurs « occasionnels » et planificateurs « assidus », cette dernière catégorie représente cependant le double de nos deux premiers publics. Si l'on compare cette assertion aux taux de relevé de la superstructure du texte de Secondi, à savoir 44%, et vu la difficulté que ce texte présente comparativement aux textes proposés aux autres publics, l'on peut affirmer, encore une fois, que cette représentation traduit une certaine réalité.

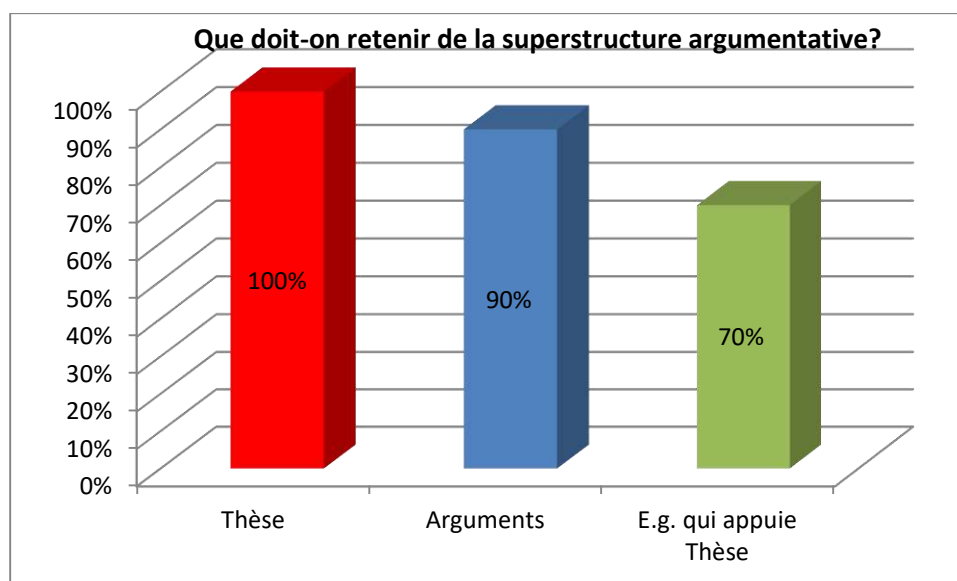
Pour le volet ayant trait aux connaissances théoriques, plus précisément l'item « opérations impliquées dans le résumé » la prestation (en connaissances théoriques) des Candidats se situe à mi-chemin, la moyenne de repérage étant de 73%, légèrement inférieure à celle des Lycéens et supérieure à celle des Etudiants. Cependant, ce léger décalage n'est dû qu'à l'intervention explicite faite auprès des Lycéens et des Etudiants et l'absence de toute initiation, de par nos soins, faite au public de Candidats. D'ailleurs, cette carence est rattrapée juste après. Ainsi, en l'item « quoi retenir de la superstructure argumentative ? », les Candidats devancent de loin nos deux autres publics, avec un résultat de 87% de réussite contre seulement 60 et 67% pour, respectivement, les Lycéens et les Etudiants, continuant de la sorte une partition déjà amorcée en d'autres indicateurs, à savoir, une certaine maîtrise homogène au sein des publics de Lycéens et Etudiants réunis d'un côté et le public des Candidats de l'autre. Cela étant dit, ces résultats restent une donnée théorique ainsi que quelques éléments de représentations, la pratique du résumé en a souvent révélé autre chose que les résultats des connaissances, que nous reproduisons dans les graphiques ci-dessous :



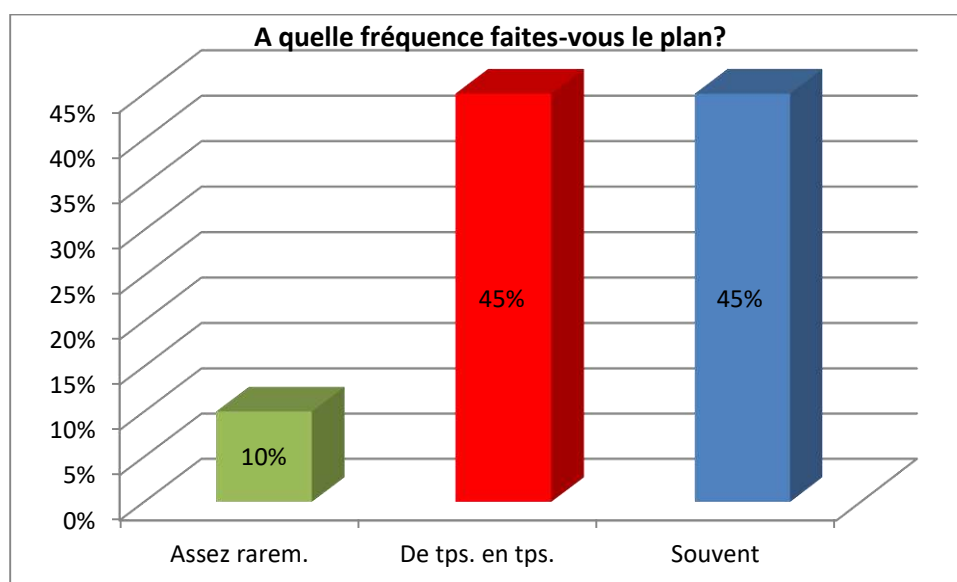
Graphique 33 Représentations des Candidats quant à la difficulté du résumé



Graphique 34 Connaissances thé. Candidats, opérations impliquées dans le résumé



Graphique 35 Connaissances thé. Candidats quant à la superstructure textuelle



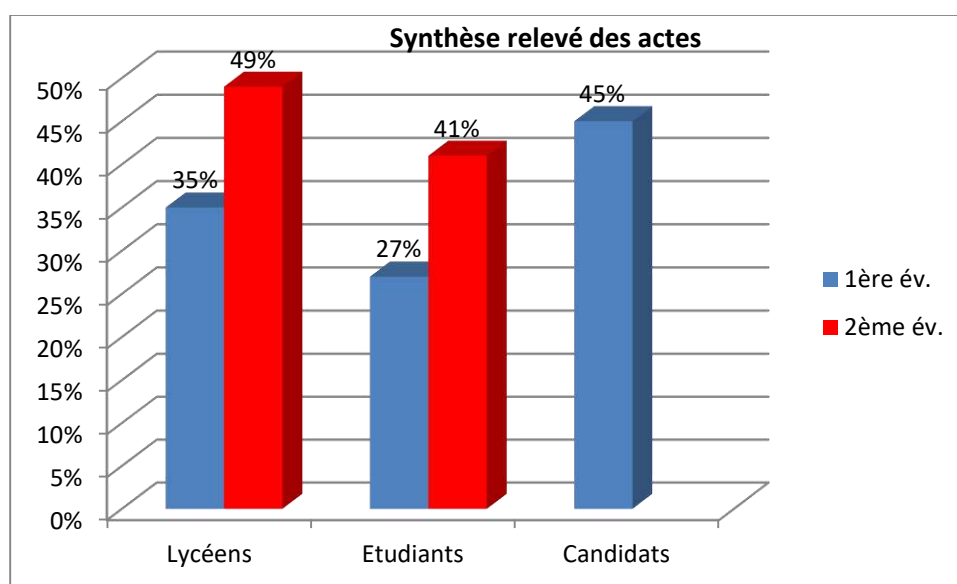
Graphique 36 Fréquence supposée du recours au plan chez les Candidats

5 Synthèse des résultats

De fait, l'on pourrait aisément conclure que la comparaison entre les prestations des Lycéens et des Etudiants révèle, en gros, presque les mêmes difficultés. Ainsi, les plaquages d'îlots phrastiques retenus du texte source, les contresens induits par des erreurs dans le calcul des prédicats, la non prise en charge des superstructures textuelles, les incohésions discursives dues aux zeugmas, anacoluthes et autres défauts sont presque facilement décelables aussi bien chez le public d'élèves que chez celui des étudiants. Les reprises anaphoriques sans antécédents, difficultés somme toute de scripteur novice, se retrouvent, également, aussi bien

chez les Lycéens que chez les Etudiants comme ont tendu à le montrer les exemples que nous avons relevés. Bref, un survol des copies donne souvent cette impression d'une compétence indifférenciée en matière de résumé de texte aussi bien chez les Lycéens que chez les Etudiants. Cependant, si l'on scrute de près les prestations des uns et des autres, on se rend aisément compte que l'indicateur principal qui fait la différence reste le travail de transformation. Prise sous l'angle de cet indicateur au moins, la comparaison révèle un grand écart.

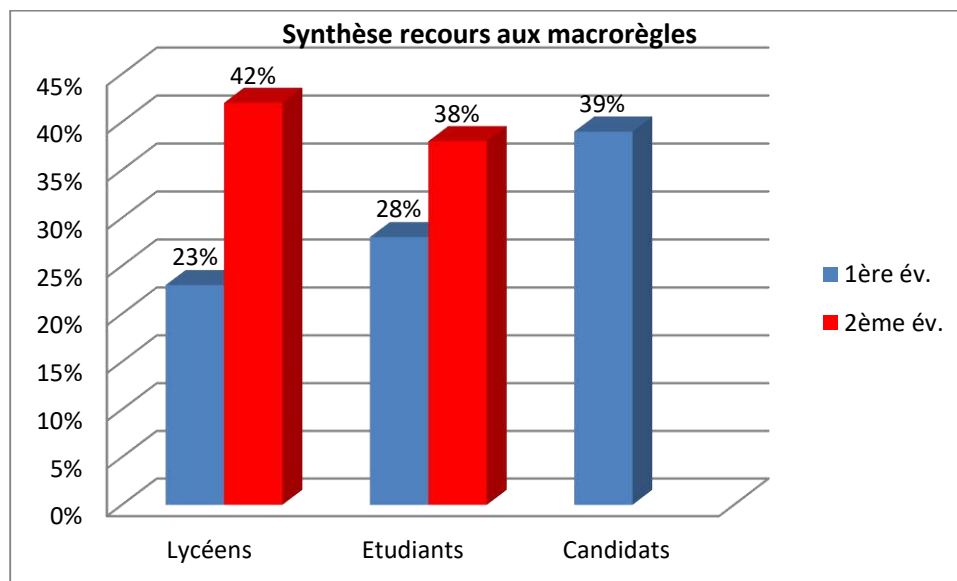
En ce qui suit, nous tenterons de synthétiser nos résultats. Pour ce faire, nous en faciliterons la lecture et la représentation. D'abord, en regroupant les prestations des deux évaluations pour les deux premiers publics ainsi que l'unique évaluation du public de Candidats. Ensuite, nous aborderons chaque indicateur séparément. Enfin, nous recourrons à des représentations graphiques, plus lisibles et plus synthétisantes, visuellement parlant. Pour le relevé des actes discursifs, les résultats peuvent être récapitulés comme suit :



Graphique 37 Récapitulatif des deux évaluations du relevé des actes discursifs

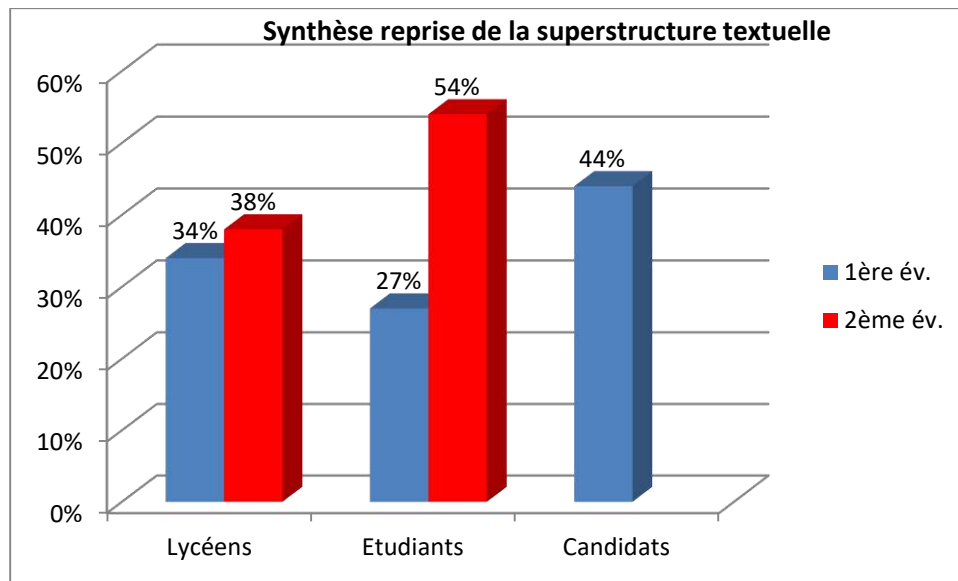
Les résultats ci-dessus tendent à montrer, comme nous l'avons discuté ailleurs, que nombre de points d'achoppement des apprenants, notamment en ce qui a trait aux difficultés d'hiérarchisation peuvent être repérés au niveau du brouillage induit par la dimension pragmatique mise en œuvre dans les écrits. Tout écrit, nous le savons, dépasse le stade de la langue pour embrasser celui du discours. Or tant que l'apprenant se cantonne dans le plan linguistique sans aller vers le plan de la signification, l'interprétation des actes discursifs, du coup le repérage de l'intention ou les intentions de l'auteur ne peut être que brouillé, d'où les contresens et les interprétations distordues que nous avons pu observer.

Il est indéniable que l'acquisition de l'habileté à recourir aux macrorègles constitue une étape cruciale dans la compétence méthodologique qu'est résumer un texte. En ce sens-là, le modèle de Van Dijk se postule, dans la perspective de l'activité résumante mais également de la compréhension, comme le passage du niveau de la microstructure, prise comme une structure de propositions individuelles et de leurs relations, à celui de la macrostructure, prise comme représentation mentale et ce, par l'entremise des macrorègles. En ce qui suit, le récapitulatif du recours aux macrorègles :



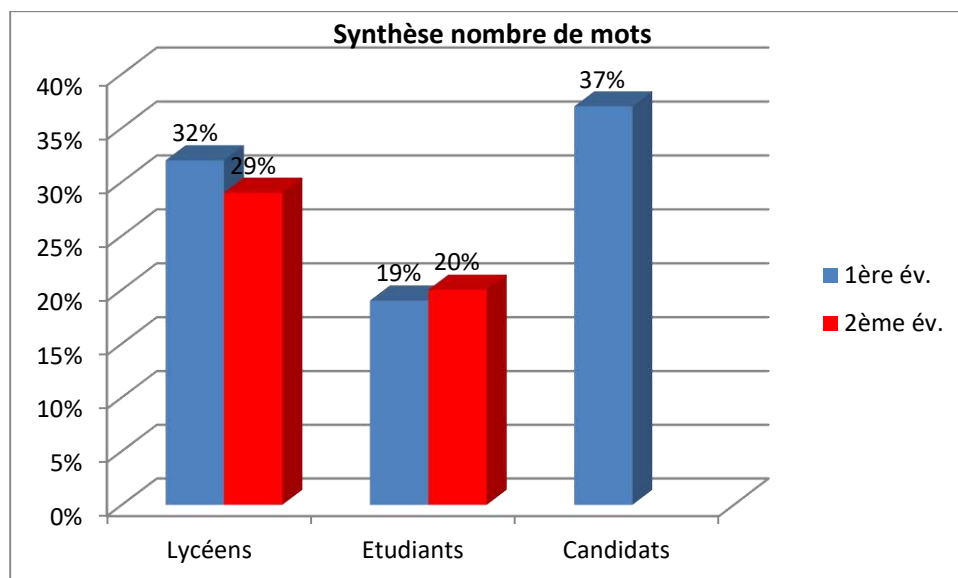
Graphique 38 Récapitulatif des deux évaluations du recours aux macrorègles

Quant à l'approche de la superstructure textuelle, les résultats attestent qu'en dépit d'une prise de conscience quant à la nécessité de traiter tout le spectre structurel, il reste toujours des efforts à faire quant au balayage plus affiné de ce dernier. Les résultats sont récapitulés comme suit :



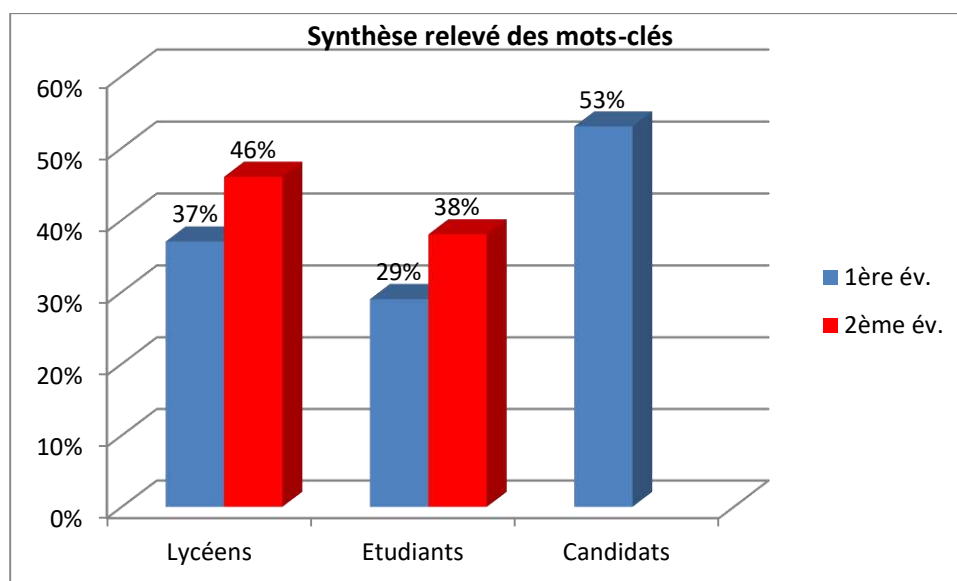
Graphique 39 Récapitulatif des deux év. de la reprise de la superstructure textuelle

Bien que le nombre de mots ne soit pas en soi un indicateur pertinent pour évaluer la réussite d'un résumé, à l'exception peut-être d'un certain seuil critique en-deçà duquel le résumeur ne doit pas descendre, autrement il n'aurait pas "résumé" le texte proposé, nous proposons en ce qui suit le récapitulatif des résultats. L'on peut voir que l'échelle de réduction ne constitue pas, d'un point de vue purement quantitatif, une difficulté, cependant, si l'on jumelle ces chiffres à la dimension qualitative, l'on peut expliquer beaucoup de points d'achoppement de nos résumeurs, tels que nous les avons abordés ailleurs :



Graphique 40 Récapitulatif des deux évaluations du nombre de mots

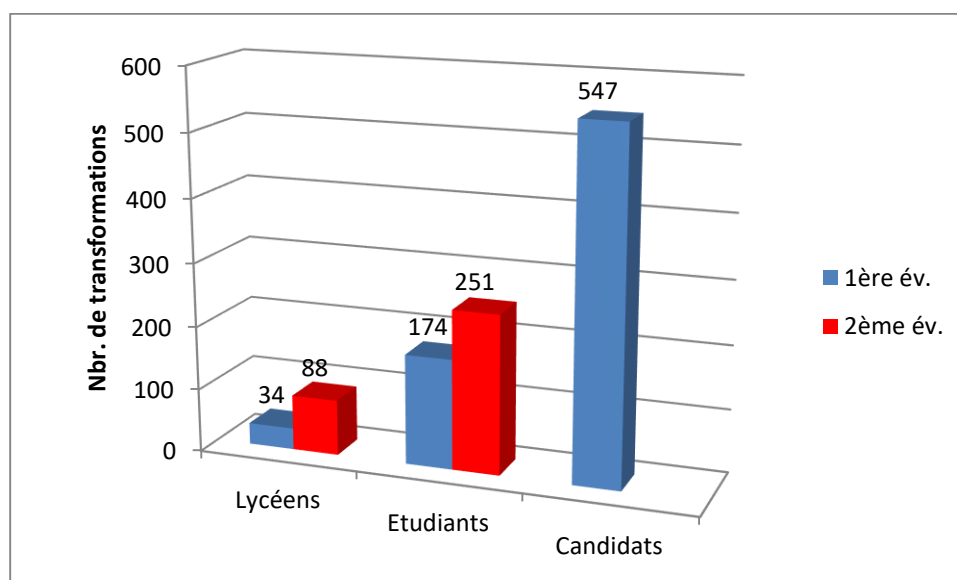
Quant au récapitulatif du relevé des mots-clés des textes, on peut le synthétiser comme suit :



Graphique 41 Récapitulatif des deux évaluations du relevé des mots-clés

Où l'on peut aisément voir que le ratage massif de lieux de signification dans le texte de Gandhi (1^{ère} évaluation) s'est traduit par le ratage de relevé de leurs "mots-clés", d'où le taux le plus bas de tous les textes. De même, le traitement modéré des Candidats s'est traduit par le taux de relevé le plus élevé.

En ce qui suit, nous récapitulons l'effort de transformations que nos sujets résumeurs avaient opéré sur les textes sources :



Graphique 42 Récapitulatif des deux év. des transformations opérées sur les textes

En tenant compte d'autres paramètres qualitatifs ayant trait aux prestations de nos sujets résumeurs, l'on peut dire, à la lumière des résultats ci-dessous, que là où il y a moins de

transformations il y a mise en œuvre de la stratégie d'expression des connaissances. Or comme nous l'avons relevé ailleurs, les Lycéens altèrent légèrement la surface linguistique du texte source, voire ne le font pas du tout, en ce sens-là qu'ils soumettent peu à la discussion, donc confrontent peu le monde du texte à leurs connaissances propres. D'ailleurs, Bereiter et Scardamalia définissent la *stratégie d'expression des connaissances* comme une réponse fournie – lors d'une consigne d'écriture – sans tenir compte de la consigne, sans prendre en considération des objectifs à atteindre et qui, normalement, seraient en partie contraints par cette dernière. « Au lieu de cela, la réponse *exprime ce que le scripteur sait* à l'intérieur d'un domaine de connaissance délimité par les mots-clés inclus dans la consigne ainsi que la forme de cette dernière. Par conséquent, nous appelons la stratégie qui soulève ce genre de réponse la *stratégie de l'expression des connaissances*. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 184) L'on pourrait rapprocher le manque de travail de transformation opéré dans les résumés à un manque de discussion des lieux de signification du texte source, le sujet résumeur semble parcourir la surface des textes sans aller au-delà. Or, ce n'est pas un hasard qu'à ce niveau, l'un des griefs que retiennent Bereiter et Scardamalia contre « la stratégie d'expression des connaissances est [que cette dernière est] défectueuse sur le plan éducatif parce qu'elle empêche la formation de connexions entre les compartiments de connaissances isolés dans la mémoire du scripteur. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 187)

Ailleurs, les deux chercheurs avaient caractérisé les protocoles verbaux des scripteurs novices par des « plaquages linéaires de phrases avec un minimum de révision, de relecture, de contrôle et une absence totale d'opérations de contraction. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 235), plus loin, lors de consignes de révisions de productions écrites données à des élèves, ils en ont conclu : « La plupart des élèves [...] évitent carrément la tâche [reformulation]. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 282)

Continuant sur la même lancée, et après analyses des comportements des scripteurs novices qui s'appuient sur la stratégie d'expression des connaissances en écriture et en lecture, Carl Bereiter et Marlene Scardamalia (Bereiter, *et al.*, 2009) proposent, en guise de solution, des clés pour l'activation des connaissances déjà-là des scripteurs pour mieux améliorer leurs stratégies de résolution de problèmes. De même, nous pensons que l'activation de certaines connaissances éventuelles des sujets résumeurs à travers leur sensibilisation à l'implicite charrié dans les discours et qui s'avère comme lieu de signification capital dans l'interprétation, peut aider, à un certain niveau, à améliorer le travail de transformations. En ce sens-là, les propositions de manipulations des niveaux rhétoriques tout

en tenant compte de la dimension discursive ont pour but d'étendre les transformations à effectuer au-delà du formel, caractéristique qui reste, pour l'instant, inhérente aux productions des sujets résumeurs patentés.

Pour conclure, nous tenons d'abord à rappeler que les résultats discutés en ce chapitre en termes statistiques sont le reflet d'une *certaine* compétence. Certains sont probants, d'autres peuvent être mitigés, tantôt indiquant amélioration, tantôt stagnation, voire même régression. Cela étant dit, disons-le clairement : notre principal objectif ne peut se réduire à la seule attente d'amélioration en performance. D'aucuns savent qu'une telle amélioration est fonction d'une pléthore de variables, où se mêlent le cognitif et le social, donc quasiment incontrôlables. Ce, à quoi nous nous attendions le plus, à travers notre intervention et à travers certaines améliorations escomptées, voire observées, c'est surtout une sensibilisation à certaines opérations à manipuler en situation de résumé. Le but ultime est non seulement de voir se poindre ce changement dans le traitement cognitif en matière d'approche de résumés chez les apprenants, mais également de l'installer dans la durée. Cela étant dit, nous sommes conscient d'un fait : il reste évident que « tant de raisons font qu'une compétence particulière n'est pas forcément reflétée par une performance. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 247) C'est pourquoi il nous semble plus pertinent de centrer l'intérêt sur le cheminement à faire, et qui tend en objectif final à résumer un texte, plutôt que sur les résultats des statistiques, les données chiffrées à proprement parler, bien que l'amélioration de ces dernières en soit le but ultime, de ce travail et de toutes les recherches entreprises en ce sens-là.

Conclusion

Notre objet d'étude tout au long de ce travail était l'activité résumante, nous nous sommes donné pour tâche de tenter d'élucider les différents processus qui la sous-tendent. Comme toute tentative de saisie d'objet ayant trait au discours, l'entreprise ne peut être que laborieuse de par l'hétérogénéité et la complexité de ce dernier. De même, l'importance des facteurs interactionnels rendent problématique toute tentative de systématisation. Cependant, il nous paraît possible de trouver au-delà des défis et obstacles assez complexes que nous oppose l'activité résumante, et au-delà des variations qu'implique tout discours, certains principes de régularité, des processus, une sorte de modèle mental de l'activité résumante susceptible d'investissements concrets en classe, et pouvant donc être opérationnalisé, traduit en objectifs pédagogiques.

En ce sens-là, il est aisé de constater à quel point il y a décalage entre l'importance accordée à l'activité de résumé d'un côté, et son enseignement, de l'autre. L'on parle beaucoup de résumé au secondaire, l'on fait de même à l'université, cependant, l'on dit peu de sa pratique. Autrement dit, il y a un fossé avéré entre l'inflation du discours — souvent simpliste et superficiel— sur le résumé et le « comment le faire ? » qui, lui, implique forcément une vulgarisation des macrorègles. Or, nous avons peu entendu, voire pas du tout, parler d'un tel concept, et au secondaire, et à l'université, en tant que praticien.

Ce qui mérite d'être souligné face à une telle situation, c'est que le maniement de tous les éléments qui sous-tendent les macrorègles sont en partie pris en charge dans les diverses activités proposées, et dans les manuels et dans les répartitions. Or, en pareilles séances de travail de classe, des points de langues en question, il s'en fallait d'intégrer la dimension résumative, donc procéder au rappel de la perspective de l'activité résumante afin d'y sensibiliser les apprenants. Nous pensons que l'enseignement/apprentissage du résumé n'en sera qu'enrichi et facilité avec la sensibilisation à la perspective résumante à travers les points de langue abordés habituellement en classe, d'autant plus que certains d'entre eux sont à l'origine, déjà, intégrés dans les enseignements, il suffit de les réinvestir dans l'activité résumante. Cette prise de conscience de l'existence d'une modélisation des différentes opérations permettrait des approches reproductibles, des prédictions quant aux processus impliqués, donc une contribution à rendre moins aléatoire l'exercice. Ceci pourrait largement contribuer à réduire les inhibitions maintes fois constatées chez les apprenants face à une tâche ardue qu'est résumer un texte. Nous pensons que c'est à travers une approche des objets

d'étude fondée sur la conceptualisation et la métacognition que l'on pourrait venir à bout des différents blocages. Ces derniers sont à l'origine du non accès d'une part importante d'apprenants à l'objet écrit notamment, parce que « Dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au « beau langage » dont l'usage est perçu comme réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités (cette représentation anxiogène n'est d'ailleurs pas propres aux élèves, qui la partagent avec un grand nombre d'adultes). » (Charolles, 1986 p. 5)

Pour nous résumer, l'on peut dire que pour ce qui est des macrorègles, dans le contexte algérien, il nous semble aujourd'hui souhaitable d'aller vers l'enseignement explicite de ces dernières, sinon la sensibilisation aux différentes opérations qui les subsument. Les résultats de l'analyse des copies ainsi que le dépouillement des questionnaires confirment notre hypothèse quant à une nécessaire et urgente acculturation des apprenants aux macrorègles. Il serait judicieux alors d'intégrer des éléments de vulgarisation des macrorègles — Nous pensons notamment à la M-I GÉNÉRALISATION — dans les dispositifs mis en place pour les fins de faire acquérir des points de langues usuels (termes génériques, hyperonymie, etc.) et ce, dès le début du palier secondaire.

Quant au recours aux littéralisations, l'on peut dire que les résultats n'attestent pas d'une grande influence de la gestion des rapports hypotaxiques en eux-mêmes, par contre, ce sont les contresens induits par les manipulations réservés aux endroits concernés par ces rapports qui font émerger des efforts de transformation. Cela inciterait plutôt à réfléchir sur un autre problème : agir en sensibilisant les résumeurs à faire leur les textes, à les manipuler, quitte à commettre certaines erreurs. Cela étant dit, il nous semble que l'on ne doit pas occulter une réalité : la stimulation du travail de transformation reste un travail de longue haleine. Il est donc peu prudent de proclamer que l'on aura vraiment réussi la gageure d'amener les sujets résumeurs à mobiliser leur potentiel cognitif en matière de traitement de textes et de considérer ce fait comme acquis pour de bon. Nous rejoignons sur ce point Bereiter et Scardamalia qui approuvent qu'amener un tel basculement dans la mobilisation des stratégies mises en œuvre en situation de résumé, en l'occurrence passer de l'*expression* à la *transformation*, ne peut se faire qu'en des cadres expérimentaux et des interventions s'étalant sur des années, avant de renchérir : « Mais les interventions à long terme, s'élaborant en des années, sont quasiment inexistantes dans le domaine de la recherche en éducation ; et le fait serait probablement amené, pour des raisons pratiques, à durer encore plus longtemps. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 246)

Nos observations précédentes tendaient à montrer que les transformations départagent nos trois publics. Les Lycéens semblent se soucier peu des transformations à opérer sur les segments textuelles qu'ils retiennent après suppression des éléments qu'ils jugeaient superfétatoires. C'est avec le public d'Etudiants que s'amorce une certaine conscience de la nécessité de transformations à opérer sur les textes et ce, comme conséquence plausible des manipulations afférentes aux opérations de réductions. De la sorte, les Etudiants procédaient régulièrement, et souvent maladroitement, à des transformations sur les textes sources. Ce travail semble se perfectionner et il atteint un certain degré de maturité avec le public de Candidats qui, eux, procèdent à plus de transformations, moins superficielles, plus mesurées, équilibrées, mieux réparties sur l'ensemble de la superstructure textuelle. Il s'ensuit que notre hypothèse de travail, quant à une disparité des traitements selon les publics en matière des transformations, s'en trouve confirmée. Reste à travailler sur deux fronts : accompagner les étudiants dans leur entreprise de transformations qui est synonyme de tâtonnements en transition vers l'acquisition de l'habileté résumative et, scripturale au-delà. D'un autre côté, affiner la réflexion quant aux dispositifs à même d'amener les élèves à s'affranchir de la peur de l'erreur, pour *in fine* procéder aux transformations adéquates.

En ce qui a trait aux traitements de la superstructure textuelle, si les résultats sont prometteurs en matière de sensibilisation à l'effort de traitement de tout le spectre superstructurel (vs débuts des textes), il n'en demeure pas moins vrai que la performance d'ensemble reste très moyenne. Preuve en est que la moyenne de relevé la plus élevée sur tous les publics dépasse à peine le traitement de la moitié des catégories supersstructurelles en question dans les textes. Cela étant dit, l'on peut avancer que notre hypothèse quant au rôle des catégories superstructurelles dans la perspective du résumé s'en trouve, de fait, confirmée. En ce sens-là, ces opérations de production du résumé de texte, pris comme totalité signifiante, doivent être soumises à plus d'analyse et d'étude afin d'en élucider les règles qui y concourent et ce, dans le but ultime d'y sensibiliser les apprenants. Les activités que nous avons proposées, plutôt le canevas qui les sous-tend et qui reste évidemment des propositions susceptibles d'améliorations et d'enrichissements, peut y contribuer à un certain degré. Ces propositions visent notamment à inciter les apprenants, tous paliers confondus, à ne plus se cantonner dans les approches intuitives de l'exercice de résumé de texte, mais plutôt, à aller vers des interventions plus éprouvées sur les textes. C'est en tout cas vers ce genre d'appréhension de l'objet texte en situation de résumé que tend notre contribution ici-même.

Dans une perspective plus large, l'on peut également tirer quelques conclusions de toutes nos observations quant aux performances de nos sujet résumeurs. À propos de l'investigation du relevé des actes, il est aisé de faire remarquer que souvent les sujets résumeurs, notamment les Lycéens et les Etudiants, ne vont pas au-delà du sens littéral, ils se contentent de paraphraser les actes en les termes, confondant, de la sorte, la catégorie des *verbes illocutoires* et la catégorie des *actes illocutoires* ; dit en termes plus simples, il nous semble déceler chez nos sujets résumeurs des difficultés à attribuer signifiante à l'acte relevé, disons, de dépasser le sémiotique vers le sémantique. Ceci brouille d'abord le relevé de l'acte, ou encore des contresens sont induits même quand les actes sont relevés parce qu'une certaine difficulté subsiste toujours quant à la saisie du rapport entre le sujet et ce qu'il énonce. Une difficulté qui touche à l'élucidation de la nature de l'engagement du locuteur, qui produit la parole, en ce qu'il énonce.

Ceci dit, il paraît que l'émergence même de la théorie des actes de langage y tient : « Or, il se trouve que si le champ pragmatique-sémantique ne nous fournit pas un appareil théorique adéquat pour approcher les activités discursives marquées par l'objectivité du producteur, il nous fournit, en revanche, un appareil théorique pour aborder les activités discursives marquées par la subjectivité du producteur du discours, c'est la théorie des actes de langage de Searle (1979) qui est fondée sur les usages de la langue. » (Allouche, 2012 p. 45) C'est cet aspect de la relation, de l'intention, de l'engagement du producteur de la parole qu'il nous semble prendre en charge dans l'enseignement/apprentissage en perspective de résumé, et au-delà, en compréhension de l'écrit. Les propositions que nous avons faites lors des activités de remédiation semblent aller dans le sens de cette prise en charge. Reste à les éprouver encore pour les rendre plus efficaces, les améliorer et les adapter aux niveaux de difficulté relevés chez les publics visés.

Nous pensons que l'aspect de la polyphonie n'est pas suffisamment pris en charge dans la perspective du résumé et au-delà, dans tout travail de l'écrit, en lecture notamment. Sous cet aspect, nous regroupons tous les phénomènes traditionnellement rattachés au domaine du présupposé, de l'implicite, de la déduction etc. car dans la perspective polyphoniste radicale, « tout énoncé est polyphonique dès le niveau profond. » (Anscombe, 2013 p. 12), l'énoncé se décompose en *points de vue* qui correspondent à des *rôles discursifs* après interprétation. Or le point de vue a une *source* [x] et un *contenu*, objet construit {O}. Dans cette perspective, la valeur sémantique de l'énoncé résulte de l'organisation des points de vue et des énonciateurs par le locuteur. C'est ce que Victor Allouche appelle la *dynamique interactionnelle*

intériorisée, qui est une tentative de rationalisation de la notion de *dialogisme* chez Bakhtine. Si l'on se fie à Victor Allouche qui pose que toute interprétation du discours démonstratif suppose l'élucidation des dimensions pragmatique, sémantique et relationnelle, tout en sachant que la dimension sémantique représente le contenu informationnelle qui est de l'ordre du posé, présupposé, sous-entendu, déduit ou implicite, il s'ensuit que tous les phénomènes de non-dit dans les discours, tout ce qui relève de la communauté linguistique à l'intérieur de laquelle et avec laquelle le locuteur échange, disons tout ce qui relève du ON-locuteur, tous les phénomènes de médiativité, de citation pour user d'un terme plus usuel, ainsi que tous les phénomènes de l'interprétation relèvent, en fin de compte, de la polyphonie. Vu les différentes difficultés que nous avons relevées dans les productions des sujets résumeurs des trois catégories confondues et à l'aune de ce que nous venons de regrouper comme éléments impliqués directement dans l'activité résumante, et dans lesquels les apprenants présentent des difficultés, la polyphonie prise en ce sens-là requiert un intérêt capital dans la perspective de l'activité résumante.

Dans une conception plus élargie, la question de la polyphonie se recoupe en partie avec la perspective des actes. Parce qu'en réalité l'interprétation du *pdv* dépend toujours du rapport qu'il entretient avec d'autres *pdv* dans le discours. Patrick Haillet exprime mieux ce rapprochement entre le modèle polyphonique et les actes de discours, ainsi, si l'on dit seulement *Léa dort*, l'interprétation considérerait qu'il y a un seul *pdv* {Léa-dormir}, or « s'il enchaîne, par exemple, sur *Vous parlez trop fort*, il peut parfaitement être compris comme destiné à faire admettre « Vous risquez de la réveiller », « Parlez moins fort, s'il vous plaît », etc. » (Haillet, 2013 p. 34) Or sur ce point précis, nos analyses des différentes productions résumantes et les relations étroites qu'elles entretiennent avec les textes sources tendent à démontrer que plus la trame polyphonique des textes à résumer se complexifie, plus les coûts de traitement s'avèrent élevés et ce, pour toutes les catégories de sujets résumeurs. Cette prise de conscience nous incite à réfléchir en profondeur sur la question des voix qui traversent les discours en surface. Mais il faut également penser à la question complexe de l'interprétation des entités abstraites de la structure profonde, en l'occurrence les *pdv*, en rôles discursifs attribués aux personnages du discours. Bien entendu, les quelques remarques que nous avons émises lors de l'analyse des productions résumantes ainsi que les quelques propositions de remédiation que nous avons proposées conséquemment restent seulement des ébauches de solution à cette question. Il nous semble nécessaire d'aller vers des traitements plus didactisés et plus simplifiés, se déclinant sous forme d'activités abordables et adaptées aux niveaux des

publics visés. Il est évident qu'il nous reste un effort pour prendre en charge cet aspect complexe des textes et qui dissuade les plus motivés des apprenants à aller plus avant dans l'exploration de la trame discursive, polyphonique et actantielle des textes proposés à la lecture et au résumé.

1 Les effets pervers d'une intervention restreinte

À la fin de cette étude, faisons tout de même quelques remarques quant à certains effets pervers de toute intervention restreinte. Tel que nous l'avions observé lors de notre travail de magister, toute intervention limitée, dans le temps et du coup par les moyens didactiques et pédagogiques investis, induit certains effets biaisant l'interprétation. Il semble que tel un zoom avant poussé à outrance finit par rendre flou cela même qu'il entend éclairer et mettre sous un jour nouveau ; de même pour les apprenants, de par le fait et à force de les sommer de prendre en considération les diverses opérations mises en œuvre lors de l'activité résumante, manipulations auxquelles ils n'étaient pas familiers, ils finissent souvent par perdre de vue la gestion d'éléments, pourtant, supposés acquis et d'apparence somme toute banale. Ceci est, à notre sens, le revers de la médaille, toute incitation, poussée à l'extrême, à se focaliser sur la gestion d'un certain nombre d'aspects de l'opération complexe qu'est l'activité résumante finit par mobiliser un surcoût cognitif compromettant cela même à quoi elle entend remédier. Du coup, cela démobilise l'attention accordée à la gestion de paramètres qui semblent de moindre complexité, pour finalement se répercuter sur leur production. L'on pourrait rapprocher cette difficulté de ce qui arrive à l'apprenant dans toute situation d'apprentissage où il y a forcément modification de ses structures cognitives.

C'est un principe admis en didactique cognitive : la nécessité d'un point d'ancrage dans le déjà-là pour y intégrer les nouvelles connaissances ainsi que la réorganisation ultérieure des connaissances générales de l'apprenant. Un processus qui nous semble se faire des fois en induisant des perturbations tel que nous l'avions observé dans les copies des apprenants. C'est ce qu'expliquent Françoise Raynal *et al.* à propos du concept dit **point d'ancrage** qui est « un élément de la structure cognitive (totalement hypothétique), sur lequel de nouvelles informations vont pouvoir se greffer ; si l'apprentissage se réalise, la structure cognitive s'en trouvera modifiée. » (Raynal, *et al.*, 1997 p. 31) Or, à notre sens, ce sont justement ces réaménagements dans les schèmes, sommés de se produire en de courts intervalles, qui laissent voir les brouillages constatés. Bereiter et Scardamalia avaient constaté de même : « Le contexte expérimental peut dégrader les performances des élèves au-dessous de leur

niveau habituel, cependant, dans certains cas, il peut être source de motivation et induire des comportements cognitifs au-dessus de la moyenne. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 239) Plus loin, les deux auteurs, après avoir mis en œuvre leur appareil d'aide à l'écrit, le triptyque *CDO process* (COMPARE, DIAGNOSE, OPERATE) qui est principalement destiné à appuyer la phase de révision – du volet rhétorique - en écriture, (Cf. Bereiter, *et al.*, 2009 pp. 265-297) semblent faire allusion à ce même effet : « Pour les élèves, cependant, la sensibilisation au savoir, sa disponibilité consciente, semble plutôt agir inversement en se dressant comme obstacle à toute aide pour accentuer le travail de diagnostic. » (Bereiter, *et al.*, 2009 p. 286)

Cependant, si l'on conçoit l'apprentissage comme un processus de réorganisation de ses propres structures cognitives en vue d'intégrer d'autres connaissances, cet effet symptomatique de toute intervention visant à changer les habitudes enracinées dans la pratique ne semble pas remettre en cause la nécessité d'une sensibilisation aux éléments inhérents à l'activité résumante. Disons simplement qu'un résultat optimal ne peut être atteint en un intervalle réduit.

À cela s'ajoutent les difficultés inhérentes à tout travail de guidage des apprenants vers la conceptualisation, puisque l'essentiel de notre intervention peut être résumé par ce terme. Il n'y a pas de doute que la difficulté majeure réside dans le fait d'amener les apprenants à des opérations de transferts des points auxquels ils étaient sensibilisés vers des situations concrètes de réalisation d'activité résumante. Or c'est à ce niveau-là même que se pose l'épineux problème tel que le résume Françoise Raynal *et al.* : « Ceux [élèves] qui ne peuvent bénéficier d'une aide significative à la maison [...] ne peuvent continuer le travail cognitif déclenché à l'école, et parvenir à terme à une conceptualisation du problème qui transforme la simple **réussite de l'action** en **compréhension** des processus sous-jacents. [...] Une des finalités de l'enseignement est bien de donner le « pouvoir » aux élèves de comprendre le réel. » (Raynal, *et al.*, 1997 p. 189)

2 Quelques implications pédagogiques

L'intérêt que peut susciter la présente recherche, nonobstant son échantillon relativement restreint, réside plutôt dans les prolongements pédagogiques que l'on peut tirer en vue d'un travail d'exploitation plus en situation, c'est-à-dire en contexte de classe. À ce propos, nous nous proposons dans ce qui suit de récapituler certains éléments de travail de classe, mais qui restent certainement autant de pistes que nous soumettons aux soins de tout chercheur mû par

la pratique, intéressé par l'activité résumante en particulier, mais également l'activité de lecture et la production de l'écrit en général. Ces quelques recommandations sommaires sont d'abord le résultat de nos propres pratiques de classe, mises en œuvre sur une période de plus de neuf ans d'expérimentation, mais également d'amélioration et de perfectionnement. Disons que nous nous proposons, ici, de ramasser, les bribes éparpillés tout au long de cette thèse quant au travail concret de résumer un texte, en situation de classe. Nous avons préféré y englober encore une dimension plus pratique référant à une situation de classe, le résumeur face au résumé, donc un aspect plus tangible de l'activité résumante. Ce dont nous parlons ici est une esquisse de quelques amorces pédagogiques. À leur façon, elles constituent une réflexion sur le travail pratique de préparation au résumé, du premier abord du texte à résumer jusqu'à la rédaction du résumé.

Si le travail est bien fait, si le cheminement du parcours que nous proposons est respecté du début à la fin, si les divers processus pratiques impliqués dans le travail de résumé tels que nous les avons proposés sont respectés, la rédaction finale du résumé n'en serait que simplifiée. Notre objectif étant de faire de cette tâche ardue et difficile pour une grande partie des sujets résumeurs, y compris les étudiants et les diplômés tel que notre analyse a tendu à le montrer, une tâche moins complexe, plus simple car exécutée en s'appuyant sur un cheminement rationnel. Pour ne pas nous étaler encore plus sur des aspects de l'activité résumante auxquels nous avons déjà consacré des développements dans ce travail, nous préférons récapituler les opérations pratiques en situation de résumé en les axant sur deux domaines principaux en production de résumé.

2.1 L'abord du texte à résumer

Le premier travail à effectuer en approchant le texte à résumer a trait notamment à la compréhension de ce dernier, cependant, en parallèle, tel que nous l'avons montré lors des activités de remédiation proposées (Cf. Annexes), une approche du lexique et des points d'articulation des différents segments structurant le texte peut d'ores et déjà être amorcée. Pour le lexique, le sujet résumeur peut procéder à des regroupements de termes en recourant aux termes génériques. Une fois des listes de termes spécifiques furent réduites en termes génériques, le sujet résumeur peut commencer le repérage d'énoncés susceptibles d'être subsumés soit par des termes englobants, soit des expressions englobantes soit par un travail de construction. L'on pourrait nous opposer qu'un tel travail pourrait nous éloigner de la dimension pragmatique des textes, du discours en situation, à cela, nous dirions que le travail

que nous proposons ici contribue d'abord à une saisie plus fine des différents niveaux du texte, du coup à sa compréhension, qui reste une dimension nécessaire dans tout travail de résumé. Du reste, le sujet résumeur, une fois le travail d'approche fait, pourra, en connaissance de causes, procéder à la sélection des éléments à retenir dans le texte cible. Le sujet résumeur peut ensuite approcher le niveau des articulations, celui du repérage des marqueurs car c'est en fonction de ces derniers qu'il pourrait construire des actes discursifs qu'il pourrait énoncer clairement sur le brouillon. L'élucidation des marqueurs donne lieu au repérage des récapitulations intra-textuelles. Une fois ces dernières repérées, elles allégeront certainement la tâche rédactionnelle du résumé de par leur contribution au principe d'économie de mots. Signalons d'ailleurs que nombre de sujets résumeurs, tel que nous avons pu l'observer, se résument eux-mêmes dans leur propres résumés en recourant aux marqueurs récapitulatifs, signe de la non prise de conscience du rôle de ces marqueurs dans la rédaction du résumé. À ce niveau, un travail de repérage du niveau thématique du texte peut se faire, ne serait-ce que d'une manière partielle. Un travail de sélection et de hiérarchisation de l'information peut s'amorcer à ce niveau-là sans grande difficulté, le travail de fond étant fait en amont. L'aboutissement de cette phase de préparation est la rédaction de la superstructure du texte.

2.2 La rédaction du résumé

Une fois le travail de préparation au résumé fait, la phase de sa rédaction n'en sera qu'une mise en mots. À ce niveau, le sujet résumeur peut s'appuyer largement sur le plan dégagé tout en prenant en considération la perspective pragmatique, le projet de l'auteur pour ainsi dire. C'est en fonction de ce projet qu'il déciderait de l'intérêt des illustrations à retenir dans le résumé par exemple, de la nécessité d'explicitier ou pas certains actes discursifs etc. Il convient de recourir aux articulateurs adéquats, aux anaphores (nominales, pronominales, démonstratives ...) pour relier les différents éléments superstructurels retenus et le résumé peut être aisément construits. On pourrait nous reprocher une certaine longueur de la phase préparatoire qui prendrait beaucoup de temps et d'espace pour être accomplie. Ceci est en partie vrai, cependant, il nous semble que si l'on veut aller vers une approche à la fois simplifiée, aisée et rigoureuse du résumé, l'on ne peut faire l'économie de ce travail de fond. C'est en tout cas une approche plus efficace, car plus rationalisée par opposition aux tâtonnements aléatoires, souvent se déclinant en une approche locale, se limitant à quelques zones du texte à résumer sans toucher d'autres tel que nous l'avons montré tout au long de cette recherche.

3 Quelques perspectives pour la recherche

S'il est admissible que certains des résultats que nous avons tirés de nos analyses sont concluants à plus d'un titre, il apparaît évident, également, qu'ils sont d'abord fonction du cadre spatio-temporel qui les a générés. Il est indéniable que les situations scolaires sont mues en profondeur par les interactions sociales à une multitude de variables. En ce sens-là, l'étude d'autres populations, d'autres sujets informateurs avec d'autres parcours éducatifs, d'autres profils, d'autres historicités en somme, pourrait donner lieu à d'autres résultats. Disons alors que les résultats de nos analyses ainsi que les suggestions de remédiation que nous avons passées en revue, en le présent travail, sont potentiellement susceptibles de répondre à certaines des interrogations quant aux soubassements de l'activité résumante. En effet, résumer est une activité considérée comme laborieuse pour tous les publics, c'est pourquoi les acteurs de terrain ne cessent de s'en préoccuper. En ce sens-là, notre contribution ne vise pas tant à faire acquérir une compétence méthodologique en quelques semaines de travail aux apprenants, qu'à éveiller *la* compétence méthodologique et les connaissances en latence en eux. Celles-ci même à mettre en branle en activité de résumé à l'aide des procédures exécutives que nous avons proposées (Cf. Annexes, Activités de remédiation)

La clôture de cette recherche, disons, les différents volets qui y sont abordés ainsi que le travail laborieux et les années qu'a nécessité sa rédaction étaient un déclic qui a éveillé en nous un certain nombre de réflexions. Ce sont autant de pistes qui attendent à être explorées. Pour en simplifier la présentation, nous les faisons décliner en ce qui suit sous forme de perspectives de recherche que nous soumettons d'abord à nous-même, ensuite, à l'intention de tout chercheur, l'on peut les formuler comme suit :

3.1 La perspective cognitiviste

Nous sommes conscient que les différentes approches actuelles qui se donnent pour objet l'activité résumante sont loin d'avoir cerné tous les contours du résumé en situation. Quiconque a corrigé des productions résumantes se serait certainement vite rendu compte que le modèle théorique recherché pour aborder le résumé se trouve dépassé sitôt ses soubassements vulgarisés dans le monde des didacticiens et des acteurs de terrain. Il est alors aisé de constater que tout modèle théorique proposé pour l'activité résumante est en constante évolution de par les contraintes et les imprévus que ne cesse d'imposer, et de révéler le résumé en situation.

Tout au long de ce travail, nous nous sommes surtout investi du côté du texte, comme trace du travail de nos sujets résumeurs. Or, les mécanismes qui sous-tendent la performance réalisée nous avaient interpellé à plusieurs reprises. Ainsi, il nous fut donné de constater que la mémoire, les processus mentaux, les types de tâche, ainsi que leur degré de complexité avaient eu certainement un impact sur le travail effectué. C'est pourquoi il nous semble que la perspective cognitiviste peut être envisagée comme l'une des clés pour approfondir nos savoirs et nos compréhensions des facteurs qui régissent l'activité en question. Bien entendu, il ne s'agit pas d'exclure ce qui relève, et ce qui se passe du côté du texte, car ostraciser la recherche uniquement dans le domaine mental nous semble également très réducteur. De même les approches textuelles et discursives ne peuvent à elles seules être efficaces car tout modèle, pour être efficace, doit cerner, le plus possible, les différentes facettes de son objet, l'activité résumante en l'occurrence. C'est pourquoi il nous semble que les approches textualistes traditionnelles doivent être complétées par les approches psycholinguistiques pour appréhender des opérations cognitives effectivement mises en œuvre par le résumeur en situation. Ceci dit, le volet ayant trait aux caractéristiques des matériaux à résumer, les textes objets de résumé requièrent toute l'attention et doivent, à notre sens, toujours être au centre des préoccupations didactiques.

En ce sens-là, la perspective cognitiviste constitue un complément à l'investigation textuelle menée ici. De la sorte, l'activité résumante y gagnerait à être éclairée à plus d'un égard : le résumé peut y être saisi à travers le raisonnement qui le sous-tend (Cf. Bernié, 1993) ; il peut également être appréhendé comme une entreprise de résolution de problèmes ; le volet de l'attention qui y est investiguée peut également être une facette à découvrir ; idem pour le rôle de la concentration.

3.2 La perspective de l'approche des transformations

Pour ce qui est des transformations, il nous fut donné de constater qu'un grand nombre d'inhibitions empêchent les Lycéens et une grande partie d'Etudiants d'aller vers plus de manipulations à faire sur les textes sources, se les approprier et en faire un résumé. En effet, nos analyses ont tendu à montrer que les tentatives de transformation s'accompagnaient souvent d'entorses au contenu sémantique du texte source. D'après nos résultats, toujours, ces infractions aux règles du fonctionnement de la langue s'étaient souvent rencontrées auprès du public d'Etudiants. Autrement dit, chez des sujets résumeurs au niveau, disons approximativement et comparativement, "intermédiaire", voire même des scripteurs en

transition vers la compétence rédactionnelle d'expert pour certains d'entre eux. Tout ce que l'on a pu avancer, en pareil cas, c'était que, globalement, le coût cognitif assez élevé que requiert le recours au travail de manipulation des couches conceptuelles du texte source se trouve, sans doute, derrière ces "débâcles" en cascade. Or, qu'en est-il de l'origine même de ces transformations ? Autrement dit, quelle motivation première pousse tel public à accomplir pareil geste en telle situation ? De quelle nature sont les transformations opérées ?

Nos observations ont soulevé d'autres questions encore sur lesquels un travail de réflexion mérite d'être amorcé. Nous nous sommes donné, dans la hâte, pour tâche d'y répondre, c'est alors qu'un premier examen de ces entorses fait ressortir quelques présomptions quant à la nature des contresens. L'on peut synthétiser nos remarques comme suit : d'abord, il est aisément constatable que les écarts au sémantisme des textes sources sont de natures différentes, selon que l'on soit Lycéen, Etudiant ou Candidat. Ensuite, une brève comparaison fait ressortir des différences entre, d'un côté, les "entorses au sens" opérées par les résumeurs Lycéens ; de l'autre, celles induites par des résumeurs en transition vers l'appropriation de l'expertise, c'est-à-dire les Etudiants. Ainsi, pour ces derniers, les infractions se trouvent plutôt au niveau lexical ainsi que de l'agrégation des éléments porteurs de sens dans les textes cibles. Alors que celles des Lycéens sont, notamment, syntaxiques, dus plutôt aux plaquages aléatoires des segments de textes retenus du texte source.

L'on peut alors conclure en une certaine régularité et récurrence sous-tendant les entorses constatées, bien qu'elles restent à approfondir ; et dire que, en général, les contresens de tout sujet résumeur débutant sont éminemment syntaxiques, dus notamment aux plaquages de segments phrastiques sans égard aux règles qui régissent l'ordonnement des syntagmes sur le plan horizontal, tandis que les écarts de tout résumeur en marche vers l'appropriation de l'expertise rédactionnelle seraient notamment dus aux transformations des niveaux lexicaux et syntaxiques, du coup, sémantique du texte source. Car opérer de telles transformations oblige à faire face à toutes les difficultés inhérentes aux opérations de traitement des données textuelles et sémantiques nécessaires à leur exécution, avec les coûts cognitifs élevés. Du coup, l'on peut avancer également, par inversion de l'ordre des observations, que la présence de contresens sémantiques, altérant le texte source et s'accompagnant de transformations lexicales originales (pensons aux "nouvelles lexies"), serait plutôt un indice de la transition vers l'acquisition de la compétence rédactionnelle du résumé de texte. À l'inverse, l'absence de ce dernier élément, originalité des transformations en l'occurrence, renseigne plutôt sur les premiers balbutiements en l'activité de résumé. À l'extrême, le recours aux opérations de

transformations originales, sans induire d'écarts sémantiques au texte source, serait plutôt un indice d'acquisition de l'expertise rédactionnelle en la compétence méthodologique qu'est résumer un texte.

Disons cependant que les quelques conclusions tirées, ci-dessus, des comportements de nos sujets résumeurs ne livrent pas d'une manière exhaustive les causes qui président aux agissements de ces derniers, quant à l'effort de transformation à faire sur les textes sources. C'est pourquoi nous nous donnons pour ultime objectif d'étendre, ultérieurement, les investigations esquissées en haut et ce, afin de faire des propositions plus fiables, plus concrètes, c'est-à-dire facilement opérationnalisables en situation de classe. Le but final étant d'aider les apprenants à se libérer des inhibitions face à la parole première ; de démythifier les représentations de certains de parmi eux, dont les comportements laissent à penser qu'ils prennent le "verbe" de l'auteur de tout texte pour sacré, le toucher : une lèse-majesté. Pour l'instant, nous nous contenterons de ces quelques remarques en nous gardant d'en tirer des conclusions hâtives, vu l'étroitesse de notre échantillon, extrêmement réduit. Dans une recherche à venir, nous nous proposons d'approfondir cette question en l'étendant du niveau lexical et morphosyntaxique vers la dimension superstructurelle, discursive et pragmatique afin de ne pas morceler notre approche.

3.3 Améliorer l'écriture d'un court essai

Par inversion des angles d'approche, la réflexion menée ici sur le résumé, les difficultés observées ainsi que les obstacles relevées, nous avait amené à faire des propositions en amont, à savoir, aider les apprenants à rédiger un court essai (genre discursif argumentatif). En ce sens-là, nous avons mis en place des cadres expérimentaux dont les premiers résultats sont prometteurs³. Nous nous donnons pour objectif de pousser plus avant la recherche en ce sens-là, car nous pensons que des apprenants qui savent rédiger de courts essais en seraient probablement, par ricochet, de bons résumeurs, des mêmes brefs essais.

³ Une partie des expérimentations parallèles et complémentaires à cette recherche fut dépouillée et analysée avec la collaboration de Abdelghani AIT ATMANE, doctorant à l'ENS/Bouzaréah. Les résultats ont fait l'objet d'une communication lors du Colloque International sur les « Les littéracies universitaires : de l'analyse à la reformulation. Méthodologie et pratique » organisé par Mesdames Boukhannouche Lamia et Ouahib Imane, les 07, 08, et 09 novembre 2017, à l'Université de Blida 2. Le texte a paru dans la *Revue Lettres et Langues* de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Blida 2, volume 7, numéro 1, du mois de juin 2018, pp. 279-314.

3.4 La perspective PNL

Nous avons également été mis au courant de quelques recherches sur la PNL et son rapport avec le domaine de l'éducation. En cette perspective, nous croyons, tel que le suggèrent les recherches en psychologie cognitive, que c'est par la saisie des différentes opérations mentales, les mécanismes cognitifs qui entrent lors de toute action d'enseignement/apprentissage, que l'on pourrait aider à l'amélioration de cette dernière. C'est, d'ailleurs, dans cet esprit que nous appréhendons les mécanismes de la réduction de l'information sémantique. Autrement dit, c'est en rationalisant les mécanismes de la connaissance que l'on pourrait aider à l'appropriation des compétences qui les subsument. De même, nous pensons que, tel que le supposent toutes les recherches en PNL — domaine qui n'est pas, du reste, loin des problématiques pédagogiques, des compétences et de l'enseignement/apprentissage — seulement après avoir sensibilisé l'apprenant aux divers processus par lesquels passe l'activité résumante qu'il pourra enfin se l'approprier d'une manière plus efficace et plus performante. C'est à ce propos que Robert Dilts, un des premiers chercheurs américains à avoir tenté des modélisations des compétences avec la PNL, affirme : « Modéliser implique d'atteindre deux objectifs simultanés : obtenir un résultat spécifique et, en même temps, apprendre formellement à le faire. C'est cette dernière caractéristique qui fait de la modélisation l'une des formes « d'apprendre à apprendre » les plus puissantes qui soit. » (Dilts, 2014 p. XIII)

En un sens, nous rapprochons les processus de réduction de l'information d'une telle optique. Cette perspective présuppose, en gros, que les comportements peuvent être observés, décrits puis systématisés en vue d'en tirer des modélisations. Ces dernières pourraient servir à éclairer l'expert sur la maîtrise qu'il a de ses propres compétences, mais également à aider toute autre personne, le désirant, d'atteindre un tel stade de maîtrise. Robert Dilts ajoute : « *Modéliser* est le processus consistant à prendre un événement ou un phénomène complexe et à le fragmenter en morceaux suffisamment petits pour que l'on puisse le récapituler ou l'appliquer d'une manière ou d'une autre. La modélisation comportementale implique d'observer et de dresser les plans des processus réussis qui sous-tendent une performance élégante et habile. L'intention de la modélisation comportementale est de créer une carte pragmatique, ou un "modèle", d'un comportement particulier qui peut être utilisé pour reproduire ou simuler tel ou tel aspect de cette performance par quiconque est motivé pour le faire. Le but du processus de modélisation comportementale est d'identifier les éléments

essentiels de pensée et d'action nécessaires pour produire une réaction désirée ou réaliser un objectif particulier. » (Dilts, 2014 pp. XIII-XIV)

Nous nous gardons d'en dire plus de ce que pourrait nous apporter une telle discipline, cependant, l'on peut avancer d'ores et déjà que les chercheurs, notamment US, qui s'y sont penchés misent déjà sur des perspectives assez prometteuses.

3.5 La perspective TAL

Nous avons également mis en place des expérimentations mettant en œuvre un modèle d'attribution de titre à des textes de type démonstratif et ce à l'aide d'un mécanisme élaboré à cet effet. Au fait, il est aujourd'hui admis que le titre d'un texte, dans le monde des activités scolaires, c'est-à-dire la consigne pédagogique demandant souvent aux apprenants d'attribuer un titre à un texte, celui-là doit, donc, être en principe récapitulatif du même texte. De fait, les titres métaphoriques, rêveurs, sensationnels et trop imagés sont à bannir dans ce genre d'activités. L'on peut dire que le titre doit résumer le texte, il en est même le stade ultime au-delà duquel on ne pourra plus résumer. Notre modèle, très simple à la base (*Cf.* Annexes, Activités de remédiation proposées), se donnait comme principe que le titre d'un texte doit se penser comme une prédication faite sur l'hyperthème dudit texte. Quant à la nature d'une telle prédication, de par nos investigations empiriques, il nous fut donné d'observer qu'elle relève souvent de l'espace, du temps, d'une attitude, d'une qualification, d'un état ou d'une évaluation. En somme, une dizaine de possibilités de prédications sont récurrentes dans la quasi-totalité des textes qu'on avait proposés en classe. Cet état de fait est à souligner, il nous intéresse au premier chef, car une telle régularité de récurrence nous offre de grandes perspectives en matière de conceptualisation. Elle peut être explicitée en situation de classe, y sensibiliser les apprenants, de fait, gagner en efficience. Les résultats assez encourageants obtenus lors des expérimentations que nous avons faites aussi bien sur les publics d'élèves du secondaire que des étudiants nous avaient finalement poussé vers des perspectives plus ambitieuses, cependant, elles sont toujours au stade de gestation, au point où nous en sommes⁴: il s'agit de penser à modéliser le mécanisme, d'apparence assez anodine, que nous proposons en situation de classe, de sorte que les algorithmes de bases sous-tendant les opérations soient traduits dans un langage informatique, donc implémentés sous forme d'une application (logiciel) d'attribution de titres à de courts textes. Bien entendu, une telle

⁴ Nous avons fait nos premiers tâtonnements et nos réflexions en le domaine du TAL en collaboration avec Mouloud Atmani, ancien ingénieur au CERIST, actuellement enseignant chercheur au département d'informatique de l'Université Abderrahmane Mira de Béjaïa.

entreprise s'est vite heurtée à diverses problématiques, notamment celles ayant trait à l'élaboration de BDL (Bases de Données Lexicales): dictionnaires des synonymes, antonymes, homonymes, champs lexicaux, champs sémantiques, polysémie, entrées des articles etc. Disons cependant que nous nous donnons pour objectif d'investiguer le domaine assez large de l'intelligence artificielle et du traitement automatique de la langue naturelle.

Quels que soient les résultats de cette recherche, il serait incongru de notre part de prétendre à une généralisation qui ne peut être qu'abusive. Aussi, de même que nous considérons que les quelques suggestions formulées dans ce travail émanent de cadres empiriques et autant se faire que peut théorisés, nous ne pouvons prétendre leur conférer une efficience en dehors de certains contextes qui pourraient contribuer à leur rentabilisation didactique. Sur ce point, nous rejoignons parfaitement les interrogations d'Alex Boulton *et al.* sur des préoccupations didactiques plus larges : « nous rencontrons souvent des *a priori* concernant des questions comme : doit-on bannir la L1 dans la classe de langues ? Faut-il commencer à apprendre les langues dès le primaire ? Faut-il équiper chaque élève d'une tablette ? Faut-il revenir à un enseignement explicite de la grammaire ? [...] ce type de questionnement conduit parfois à une remise en question de pratiques qui présentent certains avantages, mais qui ne doivent pas nécessairement être considérées comme étant *la* solution, *la* méthode pouvant résoudre tous les problèmes. » (Boulton, *et al.*, 2014 p. 12) De même, nous ne prétendons détenir le remède de tous les problèmes que rencontrent effectivement les apprenants en situation de résumé. Nous espérons seulement avoir contribué un tant soit peu à une proposition de réflexions sur une tâche ardue, extrêmement complexe pour les apprenant, mais également pour les adultes instruits. Ceci, parce que nous pensons que les points que nous avons soulevés, débattus, malgré un certain prolongement dans le traitement qui leur a été accordé, restent toujours des propositions de recherche et de travail, des voies à explorer, et non un savoir péremptoire donné une fois pour toutes.

BIBLIOGRAPHIE

1 Ouvrages

- Adam, Jean-Michel. 2011.** *Les textes: types et prototypes*. 3 ème. Paris : Armand Colin, 2011.
- Albarello, Luc, et al. 1995.** *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin, 1995.
- Allouche, Victor. 2012.** *Une didactique des actes de discours et des séquences, production et compréhension écrites en FLE*. Paris : L'Harmattan, 2012.
- Anscombre, J.-C. et G., Zaccaria, [éd.]. 1990.** *Fonctionnalisme et Pragmatique, à propos de la notion de thème*. Milan : Edizioni Unicopli, 1990.
- Anscombre, J.-C., et al. 2013.** *Opérateurs discursifs du français, éléments de description sémantique et pragmatique*. Sciences pour la communication, Vol. 105. Berne : Peter Lang, 2013.
- Apothéloz, Denis. 2002.** *La construction du lexique français*. Paris : Ophrys, 2002.
- Armengaud, F. 1985.** *La pragmatique*. Paris : PUF, 1985.
- Austin, John-Langshaw. 1970.** *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil, 1970.
- Bain, Daniel et Schneuwly, Bernard, [éd.]. 1988.** *Didactique et pédagogie du texte, production de textes écrits à l'école*. Paris : E. N. des Hauts de Seine, 1988.
- Beauvois, Maud, et al., [éd.]. 2015.** *Recherches*. 2015. Vol. 62.
- Benhouhou, Nabila. 2012.** *Introduction à la didactique des langues*. Alger : Kounouz El Hikma, 2012.
- Benveniste, Emile. 1969.** *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 1969.
- Bereiter, Carl et Marlene, Scardamalia. 2009.** *The psychology of written composition*. New York : Routledge, 2009.
- Bernheim, Jean Claude. 1999.** *Petit guide de rédaction des travaux*. Montréal : Université de Montréal, 1999.
- Bernié, Jean-Paul. 1993.** *Raisonner pour résumer, une approche systémique du texte*. Berne : Peter Lang, 1993.

- Besse, Henri et Porquier, Rémy. 1984.** *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1984.
- Bloss, Thierry et Grossetti, Michel. 1999.** *Introduction aux méthodes statistiques en sociologie*. Paris : PUF, 1999.
- Boone, Annie et Pierrard, Michel. 1998.** Marqueurs de hiérarchie et grammaticalisation. *Revue internationale de linguistique française*. 1998, 36.
- Boulton, Alex et Tyne, Henry. 2014.** *Des documents authentiques aux corpus*. Paris : Didier, 2014.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude et Passeron, Jean-Claude. 1973.** *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*. 2^{ème}. Paris : Ecole Pratique des Hautes Etudes/Mouton, 1973.
- Charaudeau, Patrick. 1983.** *Langage et discours*. Paris : Hachette, 1983.
- Charolles, Michel et Petitjean, André, [éd.]. 1992.** *Le résumé de texte, aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris : Klincksieck, 1992. Vol. XVII, Coll. Recherches Linguistiques.
- Clément, Evelyne. 2009.** *La résolution de problème, à la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : Armand Colin, 2009.
- Corminboeuf, Gilles. 2009.** *L'expression de l'hypothèse en français, entre hypotaxe et parataxe*. Bruxelles : De Boeck, 2009.
- Cornaire, Claudette et Germain, Claude. 1999.** *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999.
- Culioli, Antoine. 1990.** *Pour une linguistique de l'énonciation, opérations et représentations*. Paris : Ophrys, 1990. Vol. I.
- De Landsheere, Gilbert et De Landsheere, Viviane. 1984.** *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, 1984.
- de Singly, François. 2006.** *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris : Armand Colin, 2006.
- Denhière, Guy. 1984.** *Il était une fois ... compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1984.

- Dilts, Robert. 2014.** *Modéliser avec la PNL: voyage au coeur des compétences et des pratiques efficaces*. Paris : InterEditions, 2014.
- Dolz, Joaquim et Meyer, Jean-Claude, [éd.]. 1998.** *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang, 1998.
- Duchâtel, Eric et Itti, Eliane. 1998.** *Français, épreuve écrite*. Paris : Nathan, 1998.
- Fuchs, Catherine. 1982.** *La paraphrase*. Paris : PUF, 1982.
- . **1994.** *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys, 1994.
- George, C. 1985.** [auteur du livre] J. Mathieu et R. Thomas. *Manuel de psychologie*. Paris : Vigot, 1985.
- Giasson, Jocelyne. 2000.** *La compréhension en lecture*. Louisville (Canada) : De Boeck Université, 2000.
- Goosse, André, Klein, Jean et Pierret, Jean-Marie. 1991.** Où en sont les études sur le lexique? Bilan et perspectives. *Revue internationale de linguistique française*. 1991, 22 et 23.
- Guiraud, Pierre. 1975.** *La sémantique*. Paris : PUF, 1975.
- Harris, Z. 1971.** *Structures mathématiques du langage*. Paris : Dunod, 1971.
- Hofmann, Yvette et Bray, Laurence. 2000.** *Le travail de fin d'étude, une approche méthodologique du mémoire*. Paris : Masson, 2000.
- Irwin, J. 1986.** *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey : Prentice-Hall, 1986.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1986.** *L'implicite*. Paris : Armand Colin, 1986.
- Le Ny, Jean-François. 1979.** *La sémantique psychologique*. Paris : PUF, 1979.
- l'Europe, Conseil de. 2001.** *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
- Lundquist, Lita. 1983.** *L'analyse textuelle: méthode, exercices*. Paris : CEDIC, 1983.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1964.** *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard, 1964.
- Moirand, Sophie. 1982.** *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982.

- Nolke, H. 1993.** *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives.* Paris : Kimé, 1993.
- Normand, Claudine, [éd.]. 1987.** *Etudes de Linguistique Appliquée.* 1987. Vol. 68.
- Perrennoud, Philippe. 2004.** *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF éditeur, 2004. p. 188.
- Perrin, L, [éd.]. 2006.** *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours, Recherches linguistiques.* 2006. Vol. 28.
- Pollet, Marie-Christine. 2001.** *Pour une didactique des discours universitaires, étudiants et système de communication à l'université.* Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2001. pp. 77-123.
- Reichler-Béguelin, Marie-José, Denervaud, Monique et Jespersen, Janine. 1990.** *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite.* 2 ème. Neuchâtel : Delachaud & Niestlé, 1990.
- Reuter, Yves, [éd.]. 1998.** *Les interactions lecture-écriture.* Berne : Peter Lang, 1998.
- Richard, Jean-François. 1998.** *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris : Armand Collin, 1998.
- Rosental, Claude et Frémontier-Murphy, Camille. 2001.** *Introduction aux méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Dunod, 2001.
- Rossari, C. 1994.** *Les opérations de reformulation; analyse des processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien.* Berne : Lang, 1994.
- Schuwert, Martine, Le Bot, Marie-Claude et Richard, Elisabeth, [éd.]. 2008.** *La pragmatique de la reformulation, types de discours et interactions didactiques.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- Tagliante, Christine. 2001.** *L'évaluation.* Paris : CLE International, 2001.

2 Articles

- Agnoletti, Marie-France et Defferrard, Jacky. 1992.** L'engagement du sujet dans le résumé de texte. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante.* Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 125-138.

Anscombre, Jean-Claude. 2013b. Entité lexicale: bien sûr. [éd.] Jean-Claude Anscombre, Maria-Luisa Donnaire et Pierre Patrick Haillet. *Sciences pour la communication*. 2013b, Vol. 105.

—. **2005.** Le On-locuteur: une entité aux multiples visages. [éd.] J. Bres et al. *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2005, pp. 75-94.

—. **2000.** Parole proverbiale et structures métriques. *Langages*. 2000, 139, pp. 6-26.

—. **2013.** Polyphonie et représentation sémantique: notions de base. [éd.] Jean-Claude Anscombre, Maria Luisa Donaire et Pierre Patrick Haillet. *Sciences pour la communication*. 2013, Vol. 105, pp. 9-32.

—. **2006.** Stéréotypes, gnomicité et polyphonie: la voix de son maître. [éd.] L. Perrin. *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours, Recherches linguistiques*. 2006, Vol. 28, pp. 349-378.

—. **1990.** Thème, espaces discursifs et représentation événementielle. [éd.] J.-C. Anscombre et G. Zaccaria. *Fonctionnalisme et Pragmatique, à propos de la notion de thème*. Milan : Edizioni Unicopli, 1990, pp. 43-150.

Atta, Ahmed et Abdelghani, Ait Atmane. 2018. Améliorer la lecture/écriture de discours argumentatifs chez les étudiants de premier cycle en FLE: quelques propositions de remédiations. *Revue Lettres et Langues*. Mars, 2018, Vol. 7, 1, pp. 279-314.

Bain, Daniel. 1992. Et si le résumé n'existait pas. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 139-157.

Bastuji, Jacqueline et Delas, Daniel. 1975. Présentation. *Langue Française*. 1975, 26, pp. 3-5.

Bastuji, Jacqueline. 1982. La Grammaire générative et transformationnelle : sur quelques modes de transmission et de réemploi dans l'institution universitaire et scolaire française. *Langue Française*. 1982, 53, pp. 78-91.

—. **1975.** La phrase: invention et transformation. *Langue française*. 1975, 26, pp. 6-29.

Beauvois, Maud, et al. 2015. Éditorial. *Recherches*. Presses Universitaires du Septentrion, 2015, 62.

- Bernié, Jean-Paul. 2015.** Reformuler, est-ce produire? Pour qui? Pour quoi? Pour une reconsidération de l'activité résumante. *Recherches*. Presses Universitaires du Septentrion, Juin 2015, 62, pp. 85-101.
- Beuvelot, Régine, et al. 1992.** Le résumé dans l'enseignement secondaire: compte rendu d'une enquête. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 11-52.
- Borel, Marie-Jeanne. 1981.** L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. *Langue Française*. 1981, 50, pp. 20-38.
- Briend, Nicole. 1988.** L'illustration et son marquage. *Pratiques*. 1988, 57.
- Brown, A. L., et al. 1983.** Learning, remembering, and understanding. [éd.] J. H. Flavell et E. M. Markman. *Handbook of child psychology*. Cognitive development (4th ed.), 1983, Vol. 3, pp. 77-166.
- Charolles, M. et Coltier, D. 1986.** Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*. 1986, 49, pp. 51-66.
- Charolles, Michel. 1986.** L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*. Mars 1986, 49, pp. 3-21.
- . **1991.** Le résumé de texte scolaire: fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*. 1991, 72, pp. 7-32.
- . **1988.** Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*. 1988, 57, pp. 3-13.
- . **1992.** Marquages linguistiques et résumé de texte. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 11-27.
- Chevalier, Jean-Claude. 1985.** Un nouveau passage du Nord-Ouest: de la langue au discours, du sémiotique au sémantique. *Bulletin Hispanique*. 1985, Vol. LXXXVII, 3-4.
- Coltier, Danièle. 1988.** Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. *Pratiques*. 1988, 58, pp. 23-41.
- Cormnboeuf, Gilles. 2008.** Entre détachement et intégration: la topographie des constructions en si et le marquage de la structure informationnelle. *CMLF'08*. [En ligne] Institut de Linguistique Française, 2008. <http://www.linguistiquefrancaise.org/>.

- Culioli, Antoine. 1973.** Sur quelques contradictions en linguistique. *Communication*. 1973, 20, pp. 83-91.
- Daunay, Bertrand. 2004.** Réécriture et paraphrase, contribution à une histoire des pratiques d'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*. 2004, 144.
- De Ketele, J.-M. 1983.** Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite. *Humanités Chrétiennes*. 1983, Vol. 4, 26, pp. 294-306.
- Denhière, Guy. Août 1978.** Compréhension et mémorisation de récits: étude génétique. *Document numéro 195*. Université de Paris VIII, Août 1978.
- Donaire, Maria Luisa. 2013b.** Entité lexicale: seulement. [éd.] Jean-Claude Anscombre, Maria Luisa Donaire et Pierre Patrick Haillet. *Opérateurs discursifs du français, éléments de description sémantique et pragmatique*. Berne : Peter Lang, 2013b, Vol. 105, pp. 173-190.
- . **2013.** Introduction. [éd.] Jean-Claude Anscombre, Maria Luisa Donaire et Pierre Patrick Haillet. *Opérateurs discursifs du français, éléments de description sémantique et pragmatique*. Berne : Peter Lang, 2013, Vol. 105.
- Donaire, Maria-Luisa. 2006.** Les dialogues intérieurs à la langue. *Le Français Moderne*. 2006, 24, 1, pp. 61-73.
- Ehrlich, M.-F., Charles, A. et Tardieu, H. 1992.** La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 183-206.
- Fayol, Michel. 1985.** Analyser et résumer des textes: une revue des études développementales. *Etudes de linguistique appliquée*. 1985, 59, pp. 54-64.
- . **1992.** Le résumé: un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 105-124.
- . **1986.** Les connecteurs dans les récits écrits, étude chez les enfants de 6 à 10 ans. *Pratiques*. 1986, 49, pp. 101-113.
- Fuchs, Catherine. 1983.** La paraphrase linguistique: équivalence, synonymie ou reformulation? *Le français dans le monde*. 1983, 178, pp. 129-132.
- Grize, Jean-Blaise. 1992.** Résumer, mais pour qui? [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 3-10.

Gulich, E. et Kotschi, T. 1983. Les marqueurs de reformulation paraphrastiques. *Cahiers de linguistique Française*. 1983, 5, pp. 306-351.

Haillet, Pierre Patrick. 2006. Les représentations discursives: une approche polyphonique. *Le Français Moderne*. 2006, 74, 1, pp. 43-60.

—. **2013.** Stratégie discursive : mise en relation de points de vue. [éd.] Jean-Claude Anscombre, Maria Luisa Donaire et Pierre Patrick Haillet. *Sciences pour la communication*. 2013, Vol. 105, pp. 33-36.

Halté, Jean-François. 1984. L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*. Décembre 1984, 44, pp. 61-69.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. [éd.] L. W. Gregg et E. R. Steinberg. *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1980.

Jomand-Baudry, Régine. 1991. Le résumé de texte au baccalauréat. *Pratiques*. 1991, 72, pp. 105-124.

Kintsch, Walter et Van Dijk, Teun. 1975. Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*. 1975, 40, pp. 98-116.

Kintsch, Walter et Van Dijk, Teun. 1984. Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. [éd.] Guy Denhière. [trad.] Guy Denhière. *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1984, pp. 85-142.

Kleiber, G. et Tamba, I. 1990. L'hyponymie revisitée: inclusion et hiérarchie. *Langages*. 1990, 98, pp. 7-32.

1992. La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes? [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 183-206.

Lambert, Monique. 1992. Le résumé de textes écrits et oraux: comparaison des stratégies en français et en anglais langue étrangère. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992.

1991. Le résumé de texte. [éd.] Catherine Schnedecker. *Pratiques*. 1991, 72, pp. 3-128.

- Leeman, D. 1973.** Les deux systèmes de grammaire: prédicat et paraphrase. *Le français dans le monde*. 1973, 29, pp. 55-81.
- . 1973. Les paraphrases. *Le français dans le monde*. 1973, 29, pp. 43-54.
- Lehman, Denis. 1994.** Lire en français langue étrangère. [éd.] Daniel Coste. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier, 1994, pp. 84-96.
- Lents, François. 2006.** Lecture, écriture et communication orale: l'exemple du résumé de texte . *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. 2006, Vol. 18, 1, pp. 59-80.
- Lepoire, Solveig. 1999.** Rédiger des comptes rendus: articulation du cognitif et du langagier. *Mélanges CRAPEL*. 1999, pp. 135-156.
- Marandin, Jean-Marie. 1988.** A propos de la notion de thème de discours. Éléments d'analyse. *Langue Française*. 1988, 78, pp. 67-87.
- Mortureux, Marie-Françoise et Petiot, Geneviève. 1990.** Hypo/hyperonymie et stratégies discursives. *Langages*. 1990, 1998, pp. 115-121.
- Moussi, Dalila. 2015.** Re-formuler...ou comment prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction? *Recherches*. Juin 2015, 62, pp. 51-71.
- Nolke, H. 2006.** Pour une théorie linguistique de la polyphonie: problèmes, avantages, perspectives. [éd.] L. Perrin. *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours, Recherches linguistiques*. 2006, Vol. 28, pp. 243-269.
- Normand, Claudine. 1987.** Des mots sous et sur les mots. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Octobre-Décembre, 1987, 68, pp. 5-12.
- Paquay, Léopold et Lauwaers, Anne. 1992.** Résumer un texte: les procédures prescrites dans les ouvrages méthodologiques sont-elles appliquées? sont-elles applicables? [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 159-181.
- Parret, Herman. 1991.** Sens homogène et sens hétérogène : les domaines de la sémantique et de la pragmatique. *Histoire Épistémologie Langage*. 1991, Vol. 13, 1, pp. 133-150.
- Passerault, Jean-Michel. 1992.** L'analyse en temps réel de l'activité de résumé: une étude des temps de pause. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 207-219.
- Petit-Jean, André. 1985.** L'apprentissage du résumé. *Pratiques*. 1985, 48, pp. 77-106.

- Petroff, André. 1975.** Méthodologie de la contraction de texte. *Langue française*. 1975, 26, pp. 41-55.
- . **1982.** Sémiologie du discours scientifique et technique. Essai de modélisation. *LINX*. 1982, 7, pp. 55-75.
- Pollet, Marie-Christine. 2001.** *Pour une didactique des discours universitaires, étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2001. pp. 77-123.
- Portine, Henri. 1998.** Lecture-écriture et reformulations. [éd.] Yves Reuter. *Les interactions lecture-écriture*. Bern/Francfort : Peter Lang, 1998, pp. 351-368.
- Schneedecker, Catherine. 1992.** La gestion des marqueurs récapitulatifs: l'exemple de bref. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 63-104.
- . **1991.** Résumer: gammes d'activités. *Pratiques*. 1991, 72.
- Searle, J. R. 1979.** Le sens littéral. *Langue Française*. 1979, 42, pp. 34-47.
- Sprenger-Charolles, Liliane. 1980.** Le résumé de texte. *Pratiques*. Mars 1980, pp. 59-90.
- . **1992.** Le résumé de texte. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 183-220.
- Turco, Gilber et Coltier, Danielle. 1988.** Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs linéaires d'intégration. *Pratiques*. 1988, 57, pp. 57-79.
- Van Dijk, Teun. 1984.** Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. [éd.] Guy Denhière. [trad.] Guy Denhière. *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1984.
- Veck, Bernard. 1991.** Réduire/traduire: l'épreuve du résumé. *Pratiques*. 1991, 72.
- Vigner, Gérard. 1991.** Réduction de l'information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l'activité du résumé. *Pratiques*. 1991, 72.
- Zuber, Ryszard. 1992.** Le raisonnement non-logique dans l'activité résumante. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 49-58.

3 Documents officiels du MEN

M.E.N. *Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2ème A. S.* Alger : ONPS.

—. **2006/2007.** *Manuel de français, 2ème A. S.* Alger : ONPS, 2006/2007.

—. **2011/2012.** *Manuel de français, 2ème. A. S.* Alger : ONPS, 2011/2012.

—. **2007/2008.** *Manuel de français, 3ème. A. S.* Alger : ONPS, 2007/2008.

—. **2011/2012.** *Manuel de français, 3ème. A. S.* Alger : ONPS, 2011/2012.

—. **2007/2008.** *Manuel de français, 3ème. A. S.* Alger : ONPS, 2007/2008.

Mahboubi, Fethi. s. d.. *Guide du professeur, troisième année secondaire.* Alger : ONPS, s. d.

Programmes, Commission Nationale des. février 2006. *Document d'accompagnement du programme de 2ème A. S.* Alger : ONPS, février 2006.

—. **2006.** *Document d'accompagnement du programme de 3ème A. S.* Alger : ONPS, 2006.

—. **2007.** *Programme de 3ème A. S.* Alger : ONPS, 2007.

—. **2005.** *Programme de français, 1ère année secondaire.* Alger : ONPS, 2005.

Programmes, Commssion Nationale des. 2005. *Programme de 2ème A.S.* Alger : ONPS, 2005.

4 Manuel de techniques d'expression

Abensour, Corinne, Pinhas, Luc et Tournadre, Marie-Hélène. 1998. *Pratique de la communication écrite, principes généraux, écrits professionnels, outils d'expression.* Paris : Nathan, 1998.

Baril, Denis et Guillet, Jean. 1992. *Techniques de l'expression écrite et orale.* Paris : Sirey, 8ème édition., 1992. Vol. II.

Benoit, Alain. 1991. *Faire la synthèse d'une réunion, d'un dossier, d'un entretien ; comment dire ou écrire l'essentiel en peu de mots.* Paris : Dunod, 1991.

Charnet, Claire et Jacqueline, Robin-Nipi. 1997. *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse.* Paris : Hachette Livre, 1997.

- Chovelon, Bernadette et Morsel, Marie-Hélène. 2005.** *Le résumé, le compte rendu, la synthèse*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, Coll. "FLE", 2005.
- Ferréol, Gilles et Flageul, Noël. 1996.** *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : Armand Colin, 1996.
- Martinot, Claire. 2008.** *Techniques d'expression écrite et orale, Guide de l'enseignant*. Alger : Hibr, 2008.
- Simonet, Renée et Simonet, Jean. 2008.** *Savoir prendre des notes*. Paris : Eyrolles.
- Stalloni, Yves. 1998.** *La contraction de texte, méthode, exercices, épreuves*. Paris : Ellipses, 1998.
- . **1999.** *La synthèse de textes, méthode, exercices, épreuves*. Paris : Ellipses, 1999.
- . **1983.** *Méthode de contraction et de synthèse de textes*. Paris : Ellipses, 1983.
- Van Den Avenne, Cécile. 2007.** *Maîtriser son expression écrite*. s.l. : Studyrnma, 2ème édition, Coll. "Poche", 2007.

5 Thèses et mémoires

- Aissani, Aicha. 1995.** Approche textuelle des productions écrites en français des étudiants algériens: progression et articulation des éléments de l'objet-texte. [éd.] F. CHERIGUEN. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magistère, 1995.
- Atta, Ahmed. 2015.** Analyse des processus de réduction et de reformulation dans un compte rendu objectif chez les apprenants des classes terminales scientifiques, cas du lycée Ahmed Bouamrane - Ain Benian -. [éd.] Hafida El Baki. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magister, 2015.
- Benradja, Rabya. 2008.** Analyses des pratiques rédactionnelles des apprenants de première année secondaire lettres: application au résumé du texte narratif. [éd.] Djilali ATTATFA. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magistère, 2008.
- Boudechiche, Nawal. 2008.** Contribution à la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de filière scientifique. [éd.] Sadek AOUADI et Denis LEGROS. Université Badji Mokhtar, Annaba : Thèse de doctorat, 2008.

Dris, Maria. 2008. Le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE. [éd.] Mohamed El-Kamel Metatha. Université Hadj Lakhdar, Batna : Mémoire de magister, 2008.

El Baki, Hafida. 2006. Les acquisitions linguistiques en 6ème année du primaire: étude syntaxique et textuelle de reformulations de récits en français. Université Alger II, Bouzaréah : Thèse de doctorat, 2006.

Haboul, Djelloul. 2009. Etude de la suffixation nominale dans l'interlangue française des apprenants en 3ème année secondaire. [éd.] Atika Yasmine KARA. Université Yahia Farès, Médéa : Mémoire de magistère, 2009.

Hanieche, Samira. 2005. L'enseignement du français en 1ère année dans le collège algérien: étude comparative des manuels en usage (7ème A.F./1ère A.M.) et analyse des textes. [éd.] Belkacem BENTIFOUR. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magistère, 2005.

Lahoual, Ameer. 2008. Le fonctionnement de l'anaphore dans les écrits d'apprenants de 1ère année secondaire. [éd.] Atika Yasmine KARA. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magistère, 2008.

Rahmani-Bouzina, Halima. 2002. Evaluation de l'impact de la compréhension écrite au niveau de la réalisation du projet d'écriture en 1ère A.S. [éd.] Atika Yasmine KARA. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magistère, 2002.

6 Sitographie

<http://www.linguistiquefrancaise.org/>

<http://dictionnaire.sensagent.com/paraphrase/fr-fr/>

<https://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/txt/resume.htm>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Paraphrase>

<http://www.memoireonline.com/>

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/lgge>

<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel>

<http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique.htm>

<http://www.erudit.org/apropos/info.html>

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32826089g/date.r=didactique.langFR>

<http://www.sass.uottawa.ca/redaction/>

<http://www.wiki.auf.org/org/glossaire/index>

1 Liste des tableaux

Tableau 1 La grille d'analyse	105
Tableau 2 Relevé des actes discursifs, texte Islamophobie	109
Tableau 3 Rapports hypotaxiques Texte Islamophobie	113
Tableau 4 Recours aux macrorègles Texte Islamophobie	116
Tableau 5 Relevé des catégories superstructurelles Texte Islamophobie	119
Tableau 6 Les transformations opérées sur le texte Islamophobie	123
Tableau 7 Relevé des actes discursifs texte de Gandhi	131
Tableau 8 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Gandhi	133
Tableau 9 Recours aux macrorègles Texte de Gandhi	135
Tableau 10 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Gandhi	137
Tableau 11 Les transformations opérées sur le texte de Gandhi	139
Tableau 12 Relevé des actes discursifs, texte de Meddahi	153
Tableau 13 Recours aux macrorègles Texte de Meddahi	155
Tableau 14 Relevé des catégories superstructurelles du Texte de Meddahi	157
Tableau 15 Relevé des actes discursifs Texte de De Closets	164
Tableau 16 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de De Closets	169
Tableau 17 Recours aux macrorègles Texte de De Closets	175
Tableau 18 Relevé des catégories superstructurelles Texte de De Closets	180
Tableau 19 Transformations opérées sur le texte de De Closets	183
Tableau 20 Relevé des actes discursifs texte de De Closets	190
Tableau 21 Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Secondi	192
Tableau 22 Recours aux macrorègles dans le texte de Secondi	197
Tableau 23 Relevé des catégories superstructurelles Texte de Secondi	198
Tableau 24 Les transformations opérées sur le texte de Secondi	200
Tableau 25 Nombre de mots dans les résumés des Lycéens	202

Tableau 26 Nombre de mots dans les résumés des Etudiants	204
Tableau 27 Nombre de mots dans résumés Texte Secondi	205
Tableau 28 Relevé des mots-clés du texte Islamophobie	207
Tableau 29 Relevé des mots-clés dans le texte de Meddahi	209
Tableau 30 Relevé des mots-clés texte Gandhi	212
Tableau 31 Relevé des mots-clés Texte de De Closets	214
Tableau 32 Relevé des mots-clés du texte de Secondi	216

2 Table des figures

Figure 1 Conception traditionnelle de la compréhension écrite	25
Figure 2 Le modèle contemporain de la compréhension écrite	26
Figure 3 Opérations cognitives impliquées dans le résumé scolaire	28
Figure 4 Représentation schématique de l'enchaînement des activités discursives	46
Figure 5 La structure du Modèle de Transformation des Connaissances	63
Figure 6 Matrice originelle du marquage interpropositionnel selon Fayol	112

3 Table des courbes

Courbe 1 Les transformations opérées sur Texte Islamophobie	124
Courbe 2 Relevé des actes discursifs Texte de Gandhi	132
Courbe 3 Nombre de transformations opérées sur le texte de Gandhi	140
Courbe 4 Comparaison Lycéens superstructures Textes Islamophobie/Meddahi	159
Courbe 5 Types de transformations opérées sur Texte Meddahi	160
Courbe 6 Transformations par individu opérées sur Texte Meddahi	160
Courbe 7 Reprise du spectre actantiel Texte de De Closets	165
Courbe 8 Comparaison Etudiants spectre actantiel Textes Gandhi/De Closets	166
Courbe 9 Corrélation nombre de mots / relevé des actes pour Lycéens	203
Courbe 10 Comparaison taux de contraction par individu pour les 3 publics	206
Courbe 11 Comparaison relevé mots-clés Texte Islamophobie/Meddahi	210
Courbe 12 Corrélation relevé mots-clés/Relevé des actes Texte Gandhi	213
Courbe 13 Comparaison relevé mots-clés Texte De Closets/Texte Gandhi	214
Courbe 14 Corrélation mots-clés/Relevé des actes discursifs Texte De Closets	215

Courbe 15 Relevé des mots-clés Texte de Secondi	216
Courbe 16 Corrélation relevé mots-clés/relevé actes discursifs Texte Secondi	217
Courbe 17 Comparaison relevés mots-clés Textes Meddahi/De Closets/Secondi	218
Courbe 18 Recours aux macrorègles Texte Islamophobie	226
Courbe 19 Recours aux macrorègles Texte Meddahi	226
Courbe 20 Fréquence du recours aux macrorègles Texte Gandhi	227
Courbe 21 Fréquence du recours aux macrorègles Texte De Closets	227
Courbe 22 Recours aux macrorègles Texte Secondi	228
Courbe 23 Traitement des catégories superstructurelles Texte Islamophobie	230
Courbe 24 Traitement des catégories superstructurelles Texte Meddahi	230
Courbe 25 Prestations individuelles catégories superstructurelles Texte Islamophobie	231
Courbe 26 Comparaison traitement supersructure textuelle Gandhi/de Closets	231
Courbe 30 Comparaison nombre de transformations Islamophobie/Meddahi	236
Courbe 31 Comparaison nombre de transformations Gandhi/De Closets	237
Courbe 32 Nombre de transformations opérées sur Texte Secondi	237

4 Table des graphiques

Graphique 1 Reprise argu. 1 Texte Gandhi	138
Graphique 2 Reprise argu. 2 Texte Gandhi	138
Graphique 3 Reprise argu. 3 Texte Gandhi	138
Graphique 4 Reprise des catégories superstructurelles Texte de Meddahi	158
Graphique 5 Reprise de la superstructure textutelle Texte De Closets	181
Graphique 6 Reprise de l'argu. 1 Texte De Closets	181
Graphique 7 Reprise argu. 2 Texte De Closets	182
Graphique 8 Reprise conclusion Texte De Closets	182
Graphique 9 Les transformations opérées sur le texte de De Closets	183
Graphique 10 Relevé des actes discursifs Texte de Secondi	190
Graphique 11 Recours aux macrorègles Texte de Secondi	197
Graphique 12 Traitement de la superstructure Texte de Secondi	199
Graphique 13 Relevé des actes discursifs Texte Islamophobie	220
Graphique 14 Relevé des actes discursifs Texte Meddahi	220
Graphique 15 Relevé des actes discursifs Texte Gandhi	221
Graphique 16 Relevé des actes discursifs Texte De Closets	221

Graphique 17 Relevé des actes discursifs Texte Secondi _____	222
Graphique 18 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Islamophobie ____	223
Graphique 19 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Gandhi _____	224
Graphique 20 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte De Closets _____	224
Graphique 21 Corrélation rapports hypotaxiques/contresens Texte Secondi _____	225
Graphique 22 Traitement superstructurel des Lycéens _____	232
Graphique 23 Traitement superstructurel des Etudiants _____	232
Graphique 24 Traitement superstructurel des Candidats _____	233
Graphique 25 Représentations des Lycéens quant à la difficulté du résumé _____	240
Graphique 26 Connaissances thé. Lycéens, opérations impliquées dans résumé ____	240
Graphique 27 Connaissances thé. Lycéens quant à la superstructure textuelle _____	241
Graphique 28 Fréquence supposée du recours au plan chez les Lycéens _____	241
Graphique 29 Représentations des Etudiants quant à la difficulté du résumé _____	243
Graphique 30 Connaissances thé. Etudiants, opérations impliquées dans le résumé __	243
Graphique 31 Connaissances thé. Etudiants quant à la superstructure textuelle _____	244
Graphique 32 Fréquence supposée du recours au plan chez les Etudiants _____	244
Graphique 33 Représentations des Candidats quant à la difficulté du résumé _____	246
Graphique 34 Connaissances thé. Candidats, opérations impliquées dans le résumé __	246
Graphique 35 Connaissances thé. Candidats quant à la superstructure textuelle _____	247
Graphique 36 Fréquence supposée du recours au plan chez les Candidats _____	247
Graphique 37 Récapitulatif des deux évaluations du relevé des actes discursifs _____	248
Graphique 38 Récapitulatif des deux évaluations du recours aux macrorègles _____	249
Graphique 39 Récapitulatif des deux év. de la reprise de la superstructure textuelle __	250
Graphique 40 Récapitulatif des deux évaluations du nombre de mots _____	250
Graphique 41 Récapitulatif des deux évaluations du relevé des mots-clés _____	251
Graphique 42 Récapitulatif des deux év. des transformations opérées sur les textes __	251

Table des matières

SIGNES ET BRÉVIATIONS UTILISÉS DANS CETTE THÈSE	1
Introduction	3
Partie 1 : L'activité résumante : place et fondement théorique	15
Chapitre premier : Le résumé dans tous ses états	16
1 Faire court, ... une pratique discursive quotidienne	16
2 Résumé et interactions orales	17
3 Le résumé scolaire canonique	18
3.1 Quelques impasses du résumé scolaire canonique	19
3.2 Réquisitoire contre le résumé scolaire canonique	20
3.3 Déclin et éviction du résumé scolaire canonique du baccalauréat français	20
4 L'alternative au résumé scolaire canonique	21
5 La pratique du résumé scolaire en Algérie	21
6 Délimitation de notre objet de recherche	22
Chapitre deux : Compréhension de l'écrit et résumé	24
1 La conception traditionnelle de la lecture	24
2 La lecture comme lieu de l'interaction	25
3 Comprendre c'est résumer	27
4 Résumer passe par un texte intermédiaire	27
5 La problématique de l'interprétation en lecture	28
5.1 Lecture et interprétation des relations entre actes de discours	29

5.2	Les points d'ancrage des actes de développement	30
6	Stratégies de lecture : novice VS expert	31
	Chapitre trois : La réduction de l'information sémantique	32
1	Les processus de réduction	32
2	Le modèle sémantique de Van Dijk	33
2.1	Le raisonnement non-monotone chez Van Dijk	33
2.2	Les macrorègles de Van Dijk	34
2.2.1	La généralisation (M-I) :	35
2.2.2	La suppression (M-II):	35
2.2.3	L'intégration (M-III) :	35
2.2.4	La construction (M-IV):	35
3	Le modèle syntaxique de Charolles	35
4	La contribution pragmatique-sémantique	36
5	La dynamique actantielle discursive et la réduction de l'information	36
6	La structuration des discours conventionnels	38
6.1	La conventionalité du discours écrit	38
6.2	Opérations discursives/unités discursives	38
6.3	Les unités discursives principales	39
6.4	Le sens littéral	39
6.5	Verbes illocutoires/actes illocutoires	40
6.6	Actes directs/actes indirects	40
6.7	Les actes de langage et les unités discursives principales	40
6.8	Les unités discursives secondaires	41
6.9	Explication /explicitation/justification	41
6.10	Les principes de classification des unités discursives	42
6.10.1	La hiérarchie relationnelle	43
6.11	La séquentialisation du discours	43

6.11.1	La solidarité paramétrique	44
6.12	Les actes de bases et les actes de développement	44
6.13	Les défis de la hiérarchisation	46
6.13.1	Ordre de hiérarchisation et ordre d'importance	46
6.14	Les expansions superfétatoires dans un texte	47
6.15	Comment procéder au découpage	48
6.15.1	Les lieux de signifiante	48
6.16	Comment procéder à la réduction ?	49
7	Le modèle polyphonique	50
7.1	Les points de vue et les sources	51
7.1.1	La relation source/objet construit	52
7.2	La modélisation polyphonique	53
	Chapitre quatre : La reformulation	54
1	La reformulation : du distributionnalisme au générativisme	54
2	La reformulation comme procédé explicatif	57
3	La reformulation comme activité cognitivo-langagière	58
4	La reformulation comme travail de transformation	58
4.1	Reformulation, transformation, traduction ou appropriation ?	59
4.2	La transformation comme lieu de la créativité	59
4.3	Modèle de l'expression des connaissances/Modèle de transformation des connaissances	60
4.3.1	Le modèle de Bereiter & Scardamalia à l'épreuve du résumé	63
	Chapitre cinq : Discussion des textes objets de résumé	66
1	Les problématiques soulevées par les textes et les résumés	67
1.1	La dimension énonciative dans les résumés	67
1.2	Résumer implique une tension herméneutique	68
1.3	Le cas de l'implicite	69

1.4	Le cas du présupposé	71
1.5	La problématique actantielle	72
1.6	Le cas des énoncés rapportés	74
1.6.1	La fictionnalisation	74
1.6.2	La polyphonie	75
2	La typologie discursive des textes objets d'analyse	76
3	Les textes objets de résumé	77
3.1	Le texte Islamophobie (Voir Annexes)	77
3.2	Le texte de Meddahi	79
3.3	Le texte de Gandhi	80
3.4	Le texte de De Closets	81
3.5	Le texte de Secondi	82
3.5.1	Les difficultés posées par les citations	82
	Partie 2 : Le cadre expérimental	88
	Chapitre premier : Constitution du corpus	89
1	Contexte historico-géographique des expérimentations	89
1.1	Contraintes de l'intervention	89
2	Sélection des copies	90
2.1	Les copies des Lycéens et des Etudiants	90
2.2	Les copies des Candidats	90
3	Nos trois publics	91
3.1	Le public de Lycéens	91
3.2	Le public d'Etudiants	92
3.3	Le public de Candidats	92
4	Principes d'élaboration du questionnaire et ses objectifs	93
4.1	Conditions de passation des questionnaires	94
4.1.1	Lycéens et Etudiants	94

4.1.2	Candidats	95
Chapitre deux : Élaboration d'une grille d'analyse		97
4.2	Le critère quantitatif	97
4.2.1	Le nombre de mots	97
4.2.2	Restitution des mots-clés du texte source	98
4.3	Le critère qualitatif	98
4.3.1	Les actes discursifs	98
4.3.2	La gestion des rapports hypotaxiques	99
4.3.3	Relevé et/ou élaboration des macropropositions	100
4.3.4	Recours aux macrorègles	101
4.3.5	Relevé des catégories superstructurelles	101
4.3.6	Reprise de la superstructure	101
4.3.7	Les transformations opérées sur le texte source	103
Chapitre trois : Première évaluation		106
1	Relevé des actes discursifs Texte Islamophobie	106
2	Gestion des rapports hypotaxiques Texte Islamophobie	109
3	Recours aux macrorègles texte Islamophobie	114
4	Relevé des catégories superstructurelles Texte Islamophobie	118
5	Les transformations opérées sur le texte Islamophobie	120
6	Relevé des actes discursifs Texte de Gandhi	124
7	Gestion des rapports hypotaxiques Texte de Gandhi	132
8	Recours aux macrorègles texte de Gandhi	134
9	Relevé des catégories superstructurelles Texte de Gandhi	136
10	Les transformations opérées sur le texte de Gandhi	138
Chapitre quatre : Canevas pour la construction d'activités de remédiation		141
1	La gradation	142
2	L'erreur : un signe positif	142

3	Les processus de réduction de l'information sémantique _____	143
4	Processus consécutifs ou simultanés ? _____	143
5	La conceptualisation _____	144
6	Des modèles figés pour résumer : le modèle prescriptif _____	145
7	Dépasser les modèles figés _____	146
8	Les imprévus d'un résumé en situation _____	146
9	Pour une prise en charge de certains aspects textuels et discursifs _____	147
9.1	La prédication _____	147
9.2	Aspect de la pragmatique des actes de discours _____	148
9.3	Une sensibilisation à l'implication mise en œuvre dans les textes _____	148
10	Les activités proposées (Cf. Annexes) _____	149
	Chapitre cinq : Deuxième évaluation _____	152
1	Relevé des actes discursifs Texte de Meddahi _____	152
2	Recours aux macrorègles Texte de Meddahi _____	154
3	Relevé des catégories superstructurelles Texte de Meddahi _____	156
4	Les transformations opérées sur le texte de Meddahi _____	159
5	Relevé des actes discursifs Texte de De Closets _____	161
6	Gestion des rapports hypotaxiques Texte de De Closets _____	166
7	Recours aux macrorègles Texte de De Closets _____	169
8	Relevé des catégories superstructurelles Texte de De Closets _____	175
9	Les transformations opérées sur le texte de De Closets _____	182
10	Évaluation des résumés du public de Candidats _____	184
10.1	Relevé des actes discursifs du Texte de Secondi _____	184
10.2	Gestion des rapports hypotaxiques dans le texte de Secondi _____	191
10.3	Recours aux macrorègles dans le texte de Secondi _____	193
10.4	Relevé des catégories superstructurelles Texte de Secondi _____	197
10.5	Les transformations opérées sur le texte de Secondi _____	199

Chapitre six : Quelques aspects comparatifs	201
1 Le nombre de mots : comparaison 1 ^{ère} /2 ^{ème} évaluation	201
1.1 Le nombre de mots : comparaison 1 ^{ère} /2 ^{ème} évaluation Etudiants et Candidats	203
2 Relevé des mots-clés : comparaison 1 ^{ère} /2 ^{ème} évaluation	206
2.1 Relevé des mots-clés du texte Islamophobie	206
2.2 Relevé des mots-clés du texte de Meddahi	208
2.3 Relevé des mots-clés Texte de Gandhi	210
2.4 Relevé des mots-clés Texte de De Closets	213
2.5 Relevé des mots-clés Texte de Secondi	215
3 Comparaisons générales	219
3.1 Quelques comparaisons sur les actes discursifs	219
3.2 Quelques comparaisons sur les rapports hypotaxiques	222
3.3 Quelques comparaisons sur les macrorègles	225
3.4 Quelques comparaisons sur les catégories superstructurelles	229
3.5 Quelques comparaisons sur les transformations opérées sur les textes	233
4 Quelques croisements connaissances théoriques / performances des sujets résumeurs	239
4.1 Écart théorie vs pratique : les public de Lycéens & Etudiants	240
4.2 Écart théorie vs pratique : le public de Candidats	244
5 Synthèse des résultats	247
Conclusion	254
1 Les effets pervers d'une intervention restreinte	259
2 Quelques implications pédagogiques	260
2.1 L'abord du texte à résumer	261
2.2 La rédaction du résumé	262
3 Quelques perspectives pour la recherche	263
3.1 La perspective cognitiviste	263

3.2	La perspective de l'approche des transformations	264
3.3	Améliorer l'écriture d'un court essai	266
3.4	La perspective PNL	267
3.5	La perspective TAL	268
BIBLIOGRAPHIE		270
1	Ouvrages	270
2	Articles	273
3	Documents officiels du MEN	280
4	Manuel de techniques d'expression	280
5	Thèses et mémoires	281
6	Sitographie	282
1	Liste des tableaux	283
2	Table des figures	284
3	Table des courbes	284
4	Table des graphiques	285

Résumé :

Cette recherche traite de l'activité résumante avec ses deux volets, la réduction et la reformulation. L'investigation touche trois différentes catégories de publics : vingt Lycéens, élèves de classes terminales scientifiques d'un lycée à Ain Benian ; vingt Etudiants de 2^{ème} année licence de français de l'Université de Blida 2 ainsi que vingt Candidats au concours d'accès à l'ENSJSI de Ben Aknoun. Notre intervention didactique concerne les deux premières catégories de publics. Ainsi, pour les besoins de la première évaluation, une grille d'analyse a été élaborée à cet effet. Après un bilan de départ situant leur compétence quant à notre objet d'étude, une série d'activités de remédiation leur ont été proposées. Une deuxième évaluation est intervenue afin de mesurer l'écart et l'éventuel effet de notre intervention. Ces prestations ont été ensuite comparées à celle du public de Candidats. Ces résultats ont été comparés à ceux issus de l'analyse des questionnaires portant sur les connaissances théoriques de nos trois publics, afin d'en tirer quelques conclusions. Nous avons clos cette étude par quelques perspectives pour la recherche.

Mots-clés : résumé — activité résumante — réduction — reformulation — macrorègles — acte discursif — hypotaxe — superstructure textuelle

Abstract:

This research deals with summarizing activity with its two components, reduction and reformulation. The investigation affects three different categories of public: twenty pupils, learners from scientific terminal classes of a high school at Ain Benian. Twenty students of the second year of the French Foreign Language License (Students applying for Bachelor's degree) from the University of Blida 2 as well as twenty Candidates for the competition of access to the journalism school ENSJSI of Ben Aknoun. Our didactic intervention concerns the first two categories of public. Thus, for the purposes of the first evaluation, an analysis grid has been drawn up. After an initial assessment of their competence as to our object of study, series of remediation activities were proposed to them. A second assessment was made to measure the gap and the possible effect of our intervention. These performances were then compared to that of the public of Candidates. These results were compared with those from the analysis of questionnaires on the theoretical knowledge of our three subjects, in order to draw some conclusions. We have closed this study with some perspectives for research.

Key-words: summary - summarizing activity - reduction - reformulation - macrorules - discursive act - hypotax - textual superstructure

ملخص :

يتناول هذا البحث نشاط التلخيص بمكونيه ، التقليل وإعادة الصياغة. يشمل التقصي الذي قمنا به ثلاث فئات مختلفة من الجمهور: عشرون تلميذا من الأقسام النهائية العلمية من ثانوية في مدينة عين البنيان، عشرون طالباً في السنة الثانية ليسانس اللغة الفرنسية من جامعة البليدة 2 بالإضافة إلى عشرين مرشحاً للمشاركة في مسابقة القبول في المدرسة العليا للصحافة (ENSJSI) في بن عكنون. تدخلنا التعليمي يتعلق بالفتنيتين الأولى والثانية من الجمهور. وبالتالي، لغرض التقييم

الأول، قمنا بإعداد شبكة تحليل لهذا الغرض. بعد إجراء تقييم أولي لكفاءتهم فيما يتعلق بموضوع دراستنا، تم اقتراح سلسلة من الأنشطة العلاجية لهم. تم إجراء تقييم ثانٍ لقياس الفجوة والتأثير المحتمل لتدخلنا. بعد ذلك تمت مقارنة هذه النتائج مع تلك التي تحصل عليها جمهور المرشحين. بعد ذلك، تمت مقارنة هذه النتائج مع تلك الواردة في تحليل الاستبيانات التي وزعناها حول المعرفة النظرية لجماهيرنا الثلاثة ، والكل من أجل استخلاص بعض النتائج. وفي الأخير، أقمنا هذه الدراسة ببعض الآفاق للبحوث المقبلة.

الكلمات المفتاحية: ملخص - نشاط التلخيص - التقليل - إعادة الصياغة - القواعد الكلية - الخطاب - الروابط المنطقية الضمنية - البنية الفوقية النصية

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

Introduction aux annexes	6
1 Le public de Lycéens	7
1.1 Copie Lycéen L1 1 ^{ère} évaluation	7
1.2 Copie Lycéen L1 2 ^{ème} évaluation	8
1.3 Questionnaire Lycéen L1	9
1.4 Copie Lycéen L2 1 ^{ère} évaluation	11
1.5 Copie Lycéen L2 2 ^{ème} évaluation	12
1.6 Questionnaire Lycéen L2	13
1.7 Copie Lycéen L3 1 ^{ère} évaluation	15
1.8 Copie Lycéen L3 2 ^{ème} évaluation	16
1.9 Questionnaire Lycéen L3	17
1.10 Copie Lycéen L4 1 ^{ère} évaluation	19
1.11 Copie Lycéen L4 2 ^{ème} évaluation	20
1.12 Questionnaire Lycéen L4	21
1.13 Copie Lycéen L5 1 ^{ère} évaluation	23
1.14 Copie Lycéen L5 2 ^{ème} évaluation	24
1.15 Questionnaire Lycéen L5	25
1.16 Copie Lycéen L6 1 ^{ère} évaluation	27
1.17 Copie Lycéen L6 2 ^{ème} évaluation	28
1.18 Questionnaire Lycéen L6	29
1.19 Copie Lycéen L7 1 ^{ère} évaluation	31
1.20 Copie Lycéen L7 2 ^{ème} évaluation	32
1.21 Questionnaire Lycéen L7	33
1.22 Copie Lycéen L8 1 ^{ère} évaluation	35
1.23 Copie Lycéen L8 2 ^{ème} évaluation	36
1.24 Questionnaire Lycéen L8	37
1.25 Copie Lycéen L9 1 ^{ère} évaluation	39
1.26 Copie Lycéen L9 2 ^{ème} évaluation	40

1.27	Questionnaire Lycéen L9	40
1.28	Copie Lycéen L10 1 ^{ère} évaluation	43
1.29	Copie Lycéen L10 2 ^{ème} évaluation	44
1.30	Questionnaire Lycéen L10	45
2	Le public d'Etudiants	47
2.1	Copie Etudiant E1 1 ^{ère} évaluation	47
2.2	Copie Etudiant E1 2 ^{ème} évaluation	48
2.3	Questionnaire Etudiant E1	49
2.4	Copie Etudiant E2 1 ^{ère} évaluation	51
2.5	Copie Etudiant E2 2 ^{ème} évaluation	52
2.6	Questionnaire Etudiant E2	53
2.7	Copie Etudiant E3 1 ^{ère} évaluation	55
2.8	Copie Etudiant E3 2 ^{ème} évaluation	56
2.9	Questionnaire Etudiant E3	57
2.10	Copie Etudiant E4 1 ^{ère} évaluation	59
2.11	Copie Etudiant E4 2 ^{ème} évaluation	60
2.12	Questionnaire Etudiant E4	61
2.13	Copie Etudiant E5 1 ^{ère} évaluation	63
2.14	Copie Etudiant E5 2 ^{ème} évaluation	64
2.15	Questionnaire Etudiant E5	65
2.16	Copie Etudiant E6 1 ^{ère} évaluation	67
2.17	Copie Etudiant E6 2 ^{ème} évaluation	68
2.18	Questionnaire Etudiant E6	69
2.19	Copie Etudiant E7 1 ^{ère} évaluation	71
2.20	Copie Etudiant E7 2 ^{ème} évaluation	72
2.21	Questionnaire Etudiant E7	73
2.22	Copie Etudiant E8 1 ^{ère} évaluation	75
2.23	Copie Etudiant E8 2 ^{ème} évaluation	76

2.24	Questionnaire Etudiant E8	77
2.25	Copie Etudiant E9 1 ^{ère} évaluation	79
2.26	Copie Etudiant E9 2 ^{ème} évaluation	80
2.27	Questionnaire Etudiant E9	81
2.28	Copie Etudiant E10 1 ^{ère} évaluation	83
2.29	Copie Etudiant E10 2 ^{ème} évaluation	84
2.30	Questionnaire Etudiant E10	85
3	Le public de Candidats	87
3.1	Copie du Candidat C1	87
3.2	Copie du Candidat C2	88
3.3	Copie du Candidat C3	89
3.4	Copie du Candidat C4	90
3.5	Copie du Candidat C5	91
3.6	Copie du Candidat C6	92
3.7	Copie du Candidat C7	93
3.8	Copie du Candidat C8	94
3.9	Copie du Candidat C9	95
3.10	Copie du Candidat C10	96
3.11	Copie du Candidat C11	97
3.12	Copie du Candidat C12	98
3.13	Copie du Candidat C13	99
3.14	Copie du Candidat C14	100
3.15	Copie du Candidat C15	101
3.16	Copie du Candidat C16	102
3.17	Copie du Candidat C17	103
3.18	Copie du Candidat C18	104
3.19	Copie du Candidat C19	105
3.20	Copie du Candidat C20	106

4	Les questionnaires anonymes des candidats	107
4.1	Questionnaire candidat anonyme un	107
4.2	Questionnaire candidat anonyme deux	109
4.3	Questionnaire candidat anonyme trois	111
4.4	Questionnaire candidat anonyme quatre	113
4.5	Questionnaire candidat anonyme cinq	115
4.6	Questionnaire candidat anonyme six	117
4.7	Questionnaire candidat anonyme sept	119
4.8	Questionnaire candidat anonyme huit	121
4.9	Questionnaire candidat anonyme neuf	123
4.10	Questionnaire candidat anonyme dix	125
5	Les textes objets de résumé	127
5.1	Le Texte Islamophobie	127
5.1.1	La superstructure du texte Islamophobie	128
5.1.2	Analyse propositionnelle et traitement/élaboration des macropropositions Texte Islamophobie	129
5.1.3	Découpage et hiérarchisation du texte Islamophobie	132
5.1.4	La contraction et le relevé des actes discursifs Texte Islamophobie	134
5.2	Le Texte de Meddahi	135
5.2.1	La superstructure textuelle du texte de Meddahi	136
5.2.2	La Contraction et le relevé des actes discursifs texte Meddahi	137
5.3	Le Texte de Gandhi	138
5.3.1	La superstructure textuelle du texte de Gandhi	139
5.3.2	La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de Gandhi	140
5.4	Le texte de De Closets	141
5.4.1	La superstructure textuelle du texte de De Closets	142
5.4.2	La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de De Closets	143
5.5	Le texte de Secondi	144

5.5.1	La superstructure du texte de Secondi _____	145
5.5.2	La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de Secondi _____	146
6	Les activités de remédiation proposées _____	147
7	Circulaire ministérielle portant sur la maîtrise des techniques de résumé _____	164

Introduction aux annexes

Pour ne pas alourdir encore plus ce volume, le lecteur y trouvera les dix premières copies de la première évaluation du public de Lycéens ainsi que les dix premières copies de la seconde évaluation, suivies immédiatement de leurs questionnaires respectifs. Idem pour le public des Etudiants. Quant au public des Candidats au concours d'accès à l'ENSJSI, comme il n'a pas été soumis à une seconde évaluation, nous y avons intégré la totalité du corpus de copies analysées, soit vingt productions résumantes auxquelles nous avons adjoint dix questionnaires sur les vingt questionnaires tirés au sort proportionnellement aux nombres de candidats affectés à chaque filière. Ceci de par le fait que les conditions de production des résumés et la nature de l'épreuve à laquelle ils étaient soumis ne nous ont pas permis d'identifier les questionnaires qui reviennent à chacun des auteurs des copies retenues pour l'analyse.

Nous avons également joint à ce volume les textes objets d'évaluation, les superstructures textuelles qui leur correspondent ainsi que les découpages en actes discursifs attenants aux mêmes textes. Quant à l'analyse propositionnelle, comme elle s'étend sur plusieurs pages pour certains textes, nous avons préféré joindre uniquement celle afférente au premier texte, à savoir Islamophobie ; idem pour le découpage et la hiérarchisation en bases discursives. Pour le reste, les principes méthodologiques étant les mêmes. Sont joints également à ce volume d'autres documents ayant servi de près ou de loin à l'élaboration de notre travail de recherche, ou des pièces ayant simplement trait au travail que nous avons effectué. Disons, en gros, que les annexes qui suivent ont été ordonnées selon leur ordre d'apparition dans la thèse.

Aussi, pour des raisons pratiques qui tiennent à la lisibilité et le repérage facile des éléments annexés, pour guider le lecteur et lui simplifier la tâche de se retrouver aisément dans le jeu des renvois entre le premier volume et ces annexes, nous l'invitons vivement à recourir à chaque fois à la table des matières figurant au début de cette partie où toutes les annexes avec leurs numéros de pages respectifs sont facilement listées.

1 Le public de Lycéens

1.1 Copie Lycéen L1 1^{ère} évaluation

L1
Sujet traité N° : 1

..... Ce texte argumentatif ~~non intitulé~~ écrit le "23 janvier
..... 2015"; pris d'internet; composé de 3 paragraphes qui traite
..... un sujet d'actualité "L'islamophobie en France"
..... D'abord, l'auteur parle de l'augmentation de cet acte
..... violent en France; ~~les actes Islamophobie sont devenus~~
..... hebdomadaire; ~~les agressions~~ ont de la part une partie
..... de la vie des musulmans en France; ensuite il cite que
..... les femmes sont les victimes les plus visées cause de leur
..... fragilité, après il assure que ~~les musulmans~~ aussi jouent un
..... grand rôle dans tout ça parce qu'il ont pas montré ~~notre~~
..... une belle religion avec leur comportement qui est hors de
..... notre religion, enfin il dit que certains politiques et
..... certains personnalités sont fières de leur haine contre l'islam
..... et malgrais qu'il savent ce que cette fierté cause; il
..... profitent de ces conséquences politiques, idéologiquement et
..... financièrement.

1.2 Copie Lycéen L1 2^{ème} évaluation

II La production écrite :

Sujet n° 1 : Le compte rendu.

Ce texte argumentatif non intitulé, écrit par "M. Medani", puis de "Capital n° 4" écrit "En janvier 2009", qui traite de l'esprit destructeur de l'homme et de changement qui a touché le monde. à cause de cet esprit.

L'auteur commence par parler du changement du monde, et de l'homme, après il dit à quel point ce dernier est aveuglé, il ~~amène~~ ignore les bases inévitables de la vie, ensuite il cite les actes inhumains que l'homme a fait, après il regrette de ne pas bien utiliser sa force et son intelligence. ~~par~~ il et ne pas l'utiliser pour son bien et le bien de sa planète, ensuite il déclare que rien ne justifie le mal, après il s'adresse au maître du monde pour qu'il se réagisse et sauve son peuple, Enfin il conclut par demander ~~à~~ ~~par~~ tout le monde d'agir pour vivre en amour et en paix.

1.3 Questionnaire Lycéen L1

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^{AS} 2

Âge : 17 ans

0.

Asma

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

①-Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

②-À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple

☐ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③-Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④-Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☒ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤-Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☒ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.4 Copie Lycéen L2 1^{ère} évaluation

L2
Sujet traité N° : 01

Megdouh Fana

Le texte prit d'internet daté le 23 janvier 2015, parle de l'Islamophobie en France.

D'abord, l'auteur déclare l'augmentation de cette Islamophobie d'après les victimes remarquées de cette dernière.

Ensuite, il affirme la cause de cette augmentation qui renvoie au ~~Musulmans qui étendent l'islam et qui n'ont pas la hauteur~~ qui renvoie nous car nous n'étions pas à la hauteur en laissons certains membres de notre communauté braver notre religion.

Enfin, l'auteur constate le profitage des politiques et des personnalité de ce fièvre de déverser leur haine envers l'Islam.

1.5 Copie Lycéen L2 2^{ème} évaluation

II Production écrite :

sujet n° 3

- Le texte écrit par M. Meddahi le janvier 2003 parle du changement radical du monde et ainsi de l'être humain.

- D'abord, l'auteur compte les cause de ce changement ~~qui~~ qui renvoie à la recherche du confort pour une meilleure vie.

Ensuite, il affirme les conséquence et donne son point de vue.

Enfin, il attire l'attention pour que le peuple agisse et change le monde.

1.6 Questionnaire Lycéen L2

L
2

M.
Hana
3As₂

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3As₂ (bac 2015)

Âge : 18 ans

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☒ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☒ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☐ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : X -----

1.7 Copie Lycéen L3 1^{ère} évaluation

L3

Abil Simon

Sujet traité N° 01..

Le compte rendu

Le texte argumentatif est extrait d'internet le 23/01/2015, et traite au parole de l'augmentation de l'islamophobie en France. D'abord, l'auteur nous informe que chaque semaine une institution et chaque jour un individu est victime d'actes islamophobes en France. Puis, il nous cite ces actes. Ensuite, ils nous montre à qui renvoie la responsabilité de la dégradation des relations entre les musulmans français et certains de leur politiciens compatriotes. Enfin, ils nous informe que certains politiciens utilisent l'islamophobie pour déverser leur haine contre l'islam.

1.8 Copie Lycéen L3 2^{ème} évaluation

Production écrite : sujet 01.

Ce texte est écrit par M. MADDAHI, et
est tiré du journal capital n°1, qui est sorti en
janvier 2009, qui traite l'esprit destructeur de l'homme.

D'abord, M. MADDAHI cite ce que l'homme
fait et ce qu'il devrait faire. Puis, s'implique en
exprimant sa colère et sa déception. Enfin, elle
Ensuite, déclare que rien ne justifie le mal. Enfin, elle
donne un appel pour tout le monde d'arrêter
de parler et bien agir.

1.9 Questionnaire Lycéen L3

A.
SIHEM.

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^{SE}

Âge : 17 presque 18 ans

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① -Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② -À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☒ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ -Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ -Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☒ Souvent

☐ Toujours

⑤ -Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☐ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☐ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

6 - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

7 Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.10 Copie Lycéen L4 1^{ère} évaluation

Sujet traité N° : 01

Le texte argumentatif, extrait d'internet, écrit le 23 janvier 2015, décrit la situation de l'Islam et les musulmans en France.

L'Islamophobie augmente d'une façon exponentielle en France, les femmes musulmanes sont les premières victimes de l'Islamophobie.

Certains musulmans donnent une autre image telle la terreur et la haine de l'Islam alors que l'Islam est une religion de sagesse et de miséricorde.

II. Production écrite:

Sujet 1: compte rendu

Ce texte narratif écrit par M. Meddahi en janvier 2007, extrait du journal "capital n°1" p.3, traite le sujet de la malutilisation des recherches scientifiques et de l'esprit destructeur de l'homme.

L'auteur pose des questions aux conscience des êtres humains, il nous passer un message pour nous réveiller de notre inconscience et de voir ce qui se passe dans notre monde, il nous rappelle aussi que le mal est fait par nous même à nous.

1.12 Questionnaire Lycéen L4

L4

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL : *S. Rachia*

Classe : *3S3*

Âge : *16*

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple

☐ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☒ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☒ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.13 Copie Lycéen L5 1^{ère} évaluation

L5

Sujet traité N° : 1.

Ce texte est argumentatif. ~~Extrait de l'internet~~
du 15 janvier 2015. il traite de l'islamophobie.

D'abord l'auteur donne un avis. déclare que l'islamophobie
augmente en France de manière exponentielle sans qu'il n'y ait
qui que ce soit. ensuite il donne des exemples sur les acts
de l'islamophobie. ensuite il parle de la dégradation entre
les musulmans et les certains de leur compatriotes. après il dit
que les musulmans donne une image négative. Enfin il parle de
certains politiques et certains personnels qui profitent de
l'islamophobie et de leur haine contre l'islam.

I - production écrite :

Ce texte Argumentatif écrit par MEDDAHI
est extrait du Capital n°1, Janvier 2009, p.3.
Il traite de l'humanité et invite à vivre en simple dans
la paix et l'amour et aider les pauvres personnes.

D'abord l'auteur parle du changement et la
transformation du monde, après il parle des gens
qui prennent plaisir de faire le mal avec différentes
méthodes et les personnes qui nous ont perdus à cause
de faim et soif et aussi les enfants. Ensuite il
adresse un message aux habitants du monde pour
aider les gens pour vivre en paix et amour.
Enfin, il demande de s'arrêter de parler des agressions
et de philosopher.

1.15 Questionnaire Lycéen L5

M. Soumia

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^e S₂

Âge : 17 ans

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☐ Abordable

☒ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☒ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

6 - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

7 Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.16 Copie Lycéen L6 1^{ère} évaluation

L6

Akouchi Soumia

Sujet traité N° : ..1

8

Ce texte extrait de Internet le 23 janvier 2015.
On l'auteur pose un problème de l'Islamophobie en France.

Premièrement, l'auteur affirme que l'Islamophobie
augmente en France. Deuxièmement, il souligne pour la
compréhension des musulmans de France qui était haine et
terreur contre l'Islamophobie.

1.17 Copie Lycéen L6 2^{ème} évaluation

Production écrite

Ce texte explicatif, écrit par M. Meddahi, extrait de capital n°1 le 5 janvier 2009, p.3. L'auteur ^{journal} dénonce le changement et la transformation du monde où il souhaite

D'abord, l'auteur remarque que les études de science bafouées les bases les plus élémentaires, et il dénonce les fabrications chimiques qui perdent des milliards de dollars au lieu de se sauver les femmes et les enfants des maladies.

Puis, M. Meddahi déclare que les religions enseignent à l'amour entre les gens. Il adresse au maître du monde à sauver les enfants de morts et de plusieurs maladies.

Enfin, l'auteur dit que les ministres se sont responsables de augmenter les chiffres du meurtre chaque jour. et il déclare que les gens ils ont le devoir de vivre à la paix.

1.18 Questionnaire Lycéen L6

L6 A. SanPiero

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^{se}

Âge : 18

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☒ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☒ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

6 - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

7 Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☒ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.19 Copie Lycéen L7 1^{ère} évaluation

L7

S. Bouhra

Sujet traité N° : 1

..... Dans le texte argumentatif, l'auteur nous parle de l'islamophobie
et les musulmans, et nous fait part des problèmes qui se posent
en Europe. Ce texte est extrait de l'internet en 23 janvier 2015.
En premier lieu; Il nous parle des agressions qui se passent chaque
semaine et les conséquences de l'islamophobie; car ils tuent les
gens et font des milliards de victimes, par tout les femmes qui
sont les premières victimes aux institutions. En deuxième lieu;
il montre la relation entre les musulmans français et certains de
leurs compatriotes et décrit la cause des dégradations; en troisième
lieu; il affirme que nous les musulmans qui cause cette
dégradation, parce qu'ils ont été pas à la hauteur, et parce
qu'ils ont laissé certains travestir notre religion et donner
une image de voyous. En quatrième lieu En dernier
lieu enfin, il parle des personnalités qui détestent l'islam.

II Production écrite :

* sujet : le compte rendu :

Dans ce texte expostif, extrait de "Capital n°1", janvier 2009, l'auteur M. Meddahi expose sur l'esprit destructeur de l'homme et aussi sur la guerre et la mort.

En premier lieu, il nous parle de différentes transformations du monde et de l'homme aussi, et de l'avancée intellectuelle qui est la cause de bouffées les bases les plus élémentaires ; il montre l'esprit de faire du mal qui caractérise l'homme, par sa fabrication des armes chimiques, et de différentes maladies, misère, soif ; en deuxième lieu, le dernier rend compte aux guerres, et s'adresse directement aux maîtres du monde, et lui demandent de se souler du différentes monnaies mort des enfant a cause de faim, Tabac, conner, sida, ... ; En dernier lieu, l'auteur demande l'aide au peuples, et demande vivre en parfaite harmonie, et il souhaite que la guerre et la mort laissent place au paix et l'amour.

1.21 Questionnaire Lycéen L7

S. Beuchner

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^{AS} 3

Âge : 17 ans

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☐ Abordable

☒ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☒ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.22 Copie Lycéen L8 1^{ère} évaluation

L8

B.

Allaeddine

Sujet traité N° :

compét rendu :

ce texte est pris d'internet le 13/12/2015 sur l'auteur raconte le phénomène de l'islamophobie.

le premier paragraphe nous présente les dangers de l'islamophobie et nous cite les actes islamophobes en France.

le deuxième paragraphe en l'auteur ^{certain} responsabilise ~~le musulman~~ de donner une mauvaise vue de l'islam.

le troisième paragraphe l'auteur parle des personnalités qui se sont liées par la politique.

1.23 Copie Lycéen L8 2^{ème} évaluation

Ce texte est écrit par M. Meddahi, capitaine d'industrie, en l'auteur nous parle des malheurs de l'homme.

Dans le premier paragraphe l'auteur parle des changements du monde et de l'homme et il cite les dimensions de l'homme et de l'homme et il parle aussi de l'ignorance de l'élément essentiel de vie, et l'insurrection de nouvelles armes chimiques qui représente un grand danger pour l'humanité en fin il essaie de réconcilier les hommes.

Dans le deuxième paragraphe, selon l'auteur, rien ne justifie le mal et il s'adresse aux maîtres du monde en leur citant les victimes de l'acte de l'homme.

En fin l'auteur demande aux gens d'agir et d'arrêter ce massacre.

1.24 Questionnaire Lycéen L8

L8 B. Allae

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3AS3

Âge : 17

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☒ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple

☐ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☐ Jamais

☒ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☐ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☒ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.25 Copie Lycéen L9 1^{ère} évaluation

L9

M.

Soumia

Sujet traité N° :

Le texte d'islamophobie est explicatif extrait
de l'internet le 13 janvier 2015, l'auteur parle pour
ce texte de l'islamophobie en FI.
Il aborde il a expliqué c'est quoi l'islamophobie
et comment il augmente d'une manière exponentielle
et les victimes de l'islamophobie et a parlé
aussi de les premières victimes sont les femmes
Ensuite il a parlé de la dégradation entre les Musulmans
français et certains de leurs compatriotes, et il a dit
qu'ils étaient pas à la hauteur, après il a démontré
que certains personnes en donnent une image de voyous
de sa religion et de haine alors qu'elle est douce
et il a parlé de leur comportement qui explique
la partie de l'islamophobie.
Enfin l'auteur a parlé de l'islamophobie
en Hérault.

M. H. A. + 2 5 1 7

1.26 Copie Lycéen L9 2^{ème} évaluation

Production écrite

L'auteur M. Meddahi présente ce texte explicatif qui est extrait de capital n°1, janvier 2009, p3, qui compte 3 paragraphes, l'auteur nous parle dans ce texte de la misère et la souffrance des peuples au monde et nous ^{dit} aussi que l'homme est le premier responsable de ce qui se passe au monde.

En début, l'auteur nous explique le changement du monde et l'homme, aussi l'auteur pose ^{plus} des questions pourquoi l'homme fait tout ça et laisse les peuples souffrir et meurent de terribles maladies par manque d'eau... etc.

Ensuite l'auteur annonce que il y a aucune religion ou morale encourage de faire du mal au contre comme il s'adresse directement aux maîtres du monde et lui donne les chiffres des gens qui meurent.

Enfin l'auteur dit aux qu'ils ont responsable de ses leurs enfant qui meurent chaque jour, et il les conseille de aider leurs peuples, et que la guerre a prit la place de la paix, et la mort a prit la place de la vie.

1.27 Questionnaire Lycéen L9

Questionnaire portant sur le résumé M.

Soumita.

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^{es}

Âge : 19 ans

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☒ Abordable

☐ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☒ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

6 - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

7 Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

1.28 Copie Lycéen L10 1^{ère} évaluation

L10

B.

Nihad

Sujet traité N° :

Le compte rendu et objectif du texte
Le texte est un texte expositif relatif à l'islamophobie
le 23 Janvier 2015.

Dans ce texte, l'auteur parle de l'islamophobie en
France, en premier lieu, l'auteur parle de la recrudescence
des meurtres en France, chaque semaine une institution
et chaque jour un individu sont victimes d'actes islamophobes
et surtout les femmes qui sont les premières victimes.
En deuxième lieu, les hommes les causes de l'islamophobie
en France.

1.29 Copie Lycéen L10 2^{ème} évaluation

II production écrite :

Le compte rendu

Le texte est expositif écrit par M. Meddahi du capital m^os, la date de janvier 2009.

Dans ce texte, l'auteur dénonce l'esprit destructeur de l'homme qui est change et transforme ces dernières années et qui reste un destructeur conscient et prend même plaisir à faire du mal, l'auteur s'adresse le texte aux maîtres du monde qu'ils sont les responsables de tout ce qui se passe au monde (les guerres, les morts...), il demande à lui d'arrêter de parler et d'agir et de laisser la place à la mort.

1.30 Questionnaire Lycéen L10

Niklas B.

L10

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont tu approches ce dernier. J'ai donc besoin de ton aide, c'est pourquoi je t'invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Classe : 3^e 3

Âge : 17

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - Lors des compositions, que choisis-tu le plus [coche la bonne réponse] ?

☐ La production écrite libre.

☒ Le résumé du texte [compte rendu pour les terminales].

② - À ton avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple

☐ Abordable

☒ Assez difficile

☐ Difficile

☐ Ardu

☐ Très compliqué

③ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles que tu fais quand tu résumes :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

④ - Quand tu résumes, franchement, fais-tu le plan du texte ?

☒ Jamais

☐ Assez rarement

☐ Rarement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

☐ Toujours

⑤ - Coche, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☒ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑥ - Coche ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑦ Quand tu résumes, tu rencontres des problèmes lorsque tu essaies de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver tes propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le résumé.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2 Le public d'Etudiants

2.1 Copie Etudiant E1 1^{ère} évaluation

Le Resume :

L'economie politique ne peut que rendre la nation et l'individu malheureux elle ne prend pas compte la conduite des hommes et pour elle le bonheur de la nation dépend que de leur richesse, c'est pour ce la que l'homme quitte leur fermes et village pour vivre en ville, alors que le vrais travail et ce lui de la production des trucs qui aide la vie humain et la fonction de leur propre vie. Alors que certains gens disent laissez-nous vivre comme il nous semble bon et amasser la richesse, alors que l'argent est seulement un instrument qui cause la misère autant que le bonheur. Le pays le plus riche est celui qui nourrit le plus grand nombre de gens noble et heureux et les gens les plus riches sont ce qui ont améliorer leur propre vie et qui ont influence les autres a le faire.

2.2 Copie Etudiant E1 2^{ème} évaluation

Resumé :

Chaque peuples a une langue et une écriture "L'orthographe" propre a lui meme le Français chez les Français. Un bilinguisme nous explique l'orthographe Française fut conçue au 17^{ème} siècle et il s'est évolué avec le temps mais en 19^{ème} siècle il s'est arrêté de cesser l'usage a cause de la technologie récente, et l'orthographe s'est figée, avec les correcteurs automatiques les S.I.S. abrégé... et si il continuera comme ça il n'aura plus de chance pour un nouveau linguistique.

2.3 Questionnaire Etudiant E1

E1

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : B. Prénom : Amel Année d'étude : 2em Groupe : 08

Filière d'étude : Français

Autres licences ou diplômes : Marketing

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☒ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☒ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.4 Copie Etudiant E2 1^{ère} évaluation

6/ Résumé : L'économie des pays se base sur des idées insuffisantes. Qui rend la situation des personnes de pire en pire ou de mieux en mieux. Elle compte sur la richesse comme signe d'amélioration sans s'inquiéter sur la façon de l'avoir. Ce qui aide les mauvaises habitudes à s'installer, et rend le seul but des gens, la richesse, peu importe comment. ce qui cause les guerres entre les nations. Donc, chaque personne suit son propre chemin, bon ou mauvais. Tant qu'il aura ce qu'il voulait, et personne d'autre pourra le conseiller vu qu'ils croient au libre. L'argent est une arme à doubles tranches ; ça peut faire vivre l'homme dans les nuages, comme ça peut le faire vivre dans un enfer. Tout dépend du système suivi.

2.5 Copie Etudiant E2 2^{ème} évaluation

Résumé :

Tous les peuples ont une langue écrite et orale comme chez les français et les chinois. l'élève français apprend sa langue pendant des années d'école et surtout la dictée.

Au XV^e siècle, l'écriture française est devenu pour tout le peuple, en relevant un défi d'une orthographe élitiste à vocation populaire. Pour le relever, ils l'ont placé dans le centre de leur culture pour apprendre à écrire sans faute.

Aujourd'hui, la nouvelle génération n'arrive plus à apprendre l'orthographe et ça peut devenir de pire en pire au futur. les français ont fabriqué une machine pour la correction écrite pour les aider.

L'auteur a eu du mal avec l'écrit, mais il a remplacé son dictionnaire par une machine ce qui la rendu triste vu que les gens utilisent la langue sans la connaître grâce à cette machine.

la dégradation du français s'aggrave ce qui peut diminuer la chance d'un renouveau linguistique. l'auteur souhaite que les choses passe pour le mieux à l'avenir.

2.6 Questionnaire Etudiant E2

E₂

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : B. Prénom : Siham Année d'étude : 2^{ème} Group : 08

Filière d'étude : Français

Autres licences ou diplômes : _____

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☒ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☒ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : Représenter le quart du nombre des mots du
texte

2.7 Copie Etudiant E3 1^{ère} évaluation

Le résumé :

L'économie sans la vie affirme
que la richesse est un signe
de prospérité, les riches sont
responsables de l'immortalité
des pauvres parce que ils sont
travaillent comme les esclaves
de travail. Dans le réel
qui produisent des articles utiles
qui soutiennent la vie humaine,
donc l'argent est un
instrument qui cause la misère
autant que le bonheur.

2.8 Copie Etudiant E3 2^{ème} évaluation

7. Le résumé :

La langue française comme les autres langues, mais elle a des difficultés malgré que dans tous les écoles français son apprentissage dans cette langue. En revanche, le grand défi du français c'est ~~per~~ dans l'orthographe. Le ~~élitiste~~ a vocation populaire, et la grande faute de nos jours est que cette génération est utilisée correcteurs automatiques ~~et le zéro faute sera~~. Les français risquent de manquer la chance d'un renouveau linguistique et sera une langue morte qu'elle a aucune valeur pour assumer son destin populaire.

2.9 Questionnaire Etudiant E3

E3

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : R. Prénom : Imène Année d'étude : 15/16 Groupe : 08
Filière d'étude : français
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☒ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☐ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☐ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☐ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☒ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.10 Copie Etudiant E4 1^{ère} évaluation

→ Résumé :

L'économie politique a des effets malheureux sur les nations et les individus, elle affirme que l'accumulation de richesses est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesses mais par contre l'argent est seulement un instrument qui cause la misère autant que le bonheur. Donc il n'y a de richesse que la vie. L'homme le plus riche est celui qui ayant amélioré au maximum de sa propre vie.

2.11 Copie Etudiant E4 2^{ème} évaluation

Resume:

Tous les peuples ont une langue. En ont deux: une langue orale et une écrite. En France nul ne peut prétendre à l'infailibilité scripturale. Une orthographe existait à vocation populaire pour le relevé, notre pays l'a placée au centre de son enseignement et de sa culture.

Aujourd'hui ce mode est en crise dans une crise irréversible qui dépasse largement les querelles pédagogiques, une assistance technique qui, selon l'usage qui en sera fait permettra aux Français de mieux connaître leur langue. Les nouvelles technologies qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXI^{ème} siècle condamne le statut traditionnel de l'orthographe dans notre culture.

2.12 Questionnaire Etudiant E4

E4

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : SP Prénom : Jmme Année d'étude : 2 Groupe : 8
Filière d'étude : Français
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☒ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

5 - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

6 Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.13 Copie Etudiant E5 1^{ère} évaluation

* Résumé de texte :

Pour développer l'économie de la nation
faut développer les industries ou bien la façon
de travail des individus, on voit que y'a
beaucoup des gens travail comme les esclaves

esclaves juste pour gagner de l'argent et devenir
riche mais quand ils échouent il sont en colère

Si tout le monde transmette leur connaissance
pour améliorer la condition des masses on constat
une ~~très~~ bonne résultat.

L'argent est juste un truc chargé la qui
ne fait pas le bonheur en même temps
pas de malheur parce que la vraie richesses
c'est de améliorer notre propre vie au ~~maximum~~
maximum

2.14 Copie Etudiant E5 2^{ème} évaluation

Le résumé :

- L'apprentissage de la langue dans l'oral et l'écrit commande à la compréhension, chez les français, ils apprennent une langue avec pleins de fautes parce que quand elle était écrite au XV^e elle était comme ça, mais les Français n'essaient pas de corriger sa langue ils continuent à l'utiliser et ils utilisent aussi l'aide du correcteur automatique. y'a beaucoup beaucoup de Français souffrent de l'orthographe aussi ils répètent malgré les mauvaises choses mais l'auteur est amoureux de sa langue.

2.15 Questionnaire Etudiant E5

E5

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : L. Prénom : Meriem Année d'étude : 2015 Groupe : 08
Filière d'étude : Français
Autres licences ou diplômes :
Filière :
Autres :

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☒ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☒ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☐ Bien lire le texte de départ.

☒ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☐ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.16 Copie Etudiant E6 1^{ère} évaluation

Le résumé :

" Nous avons vu comment les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fauvoyées. Elle rendent le pauvre plus pauvre et le riche plus riches.

L'économie ne prend pas en compte la conduite des hommes, mais affirme que l'accumulation de richesses est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse. Les soi-disant hommes sages disent qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation, ils oublient pourtant que les riches sont responsables de l'usure.

Le travail dans le sens réel du terme est celui qui produit des articles utiles, qui soulagent la vie humaine, tels que la nourriture.

Certaines personnes disent qu'il n'est pas possible de transmettre la connaissance pour améliorer la condition des masses."

2.17 Copie Etudiant E6 2^{ème} évaluation

- Résumé

Tous les peuples ont une langue, une langue écrite et un orale parce que c'est pas la même qu'on l'écrit et qu'on la parle et pour bien maîtriser la langue il faut connaître l'orthographe et quand on connaît l'orthographe on peut dicter facilement, mais dans nos jours là la langue française souffre à cause de tout les machines et les applications qui corrigent les fautes sur place et on ~~écrit~~ écrit sans qu'un effort. Les jeunes modernes lassés le dictionnaire et les méthodes traditionnelles et passés à ses nouvelles technologies, qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXI siècle comme le S.M.S.

2.18 Questionnaire Etudiant E6

E6

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : D. Prénom : Abdelkader Année d'étude : 20-16 Groupe : 08

Filière d'étude : Letterature française

Autres licences ou diplômes : /

Filière : /

Autres : /

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

①-À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

②-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③-Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☒ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☐ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☐ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☐ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.19 Copie Etudiant E7 1^{ère} évaluation

Résumé :

L'auteur définit la richesse et démontre que certaines conditions morales sont essentielles pour l'obtenir.

Les économistes ont défini un homme économique qui agit invariablement pour obtenir la plus grande quantité de nécessités, de facilités ou de luxe, avec la plus petite quantité de travail.

Mais, selon Gandhi, la société profite de l'avidité et du matérialisme des individus égoïstes. Il semble qu'ils recommandent une telle conduite.

Le résumé :

L'élève français trouve des difficultés pour apprendre à lire et à écrire sa langue maternelle et surtout à l'écriture.

Parce que l'oral n'est pas comme l'écrit.
La raison c'est qu'ils ont suivis leurs

ancêtres qui ont mis fin à l'orthographe. dans cette époque là.

Donc, aujourd'hui un français se trouve devant un déficit d'orthographe, et à cause de la technologie, il utilise l'ordinateur pour corriger ses fautes.

2.21 Questionnaire Etudiant E7

E7

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : A. Prénom : Samah Année d'étude : 2^{de} Groupe : 66
Filière d'étude : Français
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☒ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☒ Ajouter des idées au texte de départ.

☐ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☐ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☐ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.22 Copie Etudiant E8 1^{ère} évaluation

Le résumé

Les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fauuvoyées et ne peuvent que rendre la nation et l'individu malheureux, cet économie affirme que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse, et il encourage de quitter les villages et travailler dans les villes mais le résultat est que ces villageois et ces pauvres deviennent esclaves chez les riches, et même qu'ils essaient de devenir riches ils ne peuvent pas alors ils essaient de gagner de l'argent par la fraude.

le travail est moyen d'être capable de se nourrir, s'habiller, construire une maison. mais malheureusement les établissements de grandes industries dans le but de devenir riche conduit au péché et les capitalistes des temps modernes sont responsables de la large progation des guerres. l'argent est seulement un instrument qui cause la misère autant que le bonheur et le pays le plus riche est celui qui nourrit le plus grand nombre d'être humains et l'homme le plus riche est celui qui ayant amélioré au maximum de sa propre vie.

9

c) Le résumé

L'auteur est contre l'utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage de la langue française car l'influence de ces modernes technologies est négatif parce que pour François de Closets la langue française présente la culture et l'identité du peuple français et il faut bien la maîtriser et l'apprendre par cœur comme au passé. En utilisant la dictée traditionnelle pour corriger les fautes d'orthographe à la place du correcteur automatique et aussi utiliser le dictionnaire pour connaître la magnifique langue, et pour l'auteur la langue française devient une langue morte, les nouvelles technologies condamne le statut traditionnel de l'orthographe et la dictée a changé à l'heure du SMS (alors) et ce problème se n'est pas l'écrit tout seul et même à l'oral, alors il faut maîtriser la langue française comme elle est sans changement pour rester toujours vivante et aussi pour être la langue de l'avenir.

2.24 Questionnaire Etudiant E8

E8

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : A. Prénom : Meriem Année d'étude : 2^{ème} Groupe : 08
Filière d'étude : langue française
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☒ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☒ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

II/ Production de l'écrit:

L'économie politique rend la nation et l'individu malheureux.

La Richesse est le bonheur des nations
C'est pour ça il ya des gens qui quittent leur village et vivent dans les villes pour trouver leur Richesse et leur bonheur, Mais il faut pas oublier que la Richesse qui cause la misère autant que le bonheur.
La vrai Richesse est être heureux et ce n'est pas porte beaucoup d'argent.

II / Production de l'écrit : français.

Résumé :

Les Français et les chinois ont deux langues, une langue orale et une autre écrite. En France ! le petit français apprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue et il prend des années pour l'écrire correctement. En

En France personne ne peut prétendre à l'infailibilité scripturale et celui là rendra sa orthographe française qui fut conçue par des érudits au XV^{es} siècle, et elle est devenue l'écriture de tout un peuple, mais avoir été adaptée à ce nouveau destin. L'orthographe élitiste à vocation populaire et c'est le grand défi des Français. Mais aujourd'hui dans cette époque, on trouve des millions de Français écrivent comme les milliers de scribes de la Renaissance. Mais aujourd'hui c'est le contraire, on en trouve beaucoup des jeunes n'apprennent jamais l'orthographe et ils sont complètement sur une machine. Et celui là ce n'est pas bien parce que ^{machines} la langue française est bonne et magnifique, et il faut que l'apprendre.

2.27 Questionnaire Etudiant E9

E9

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : M. Prénom : Simène Année d'étude : 2015 Groupe : 08
Filière d'étude : Langue étrangère (Français)
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☒ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☒ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☐ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☐ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

2.28 Copie Etudiant E10 1^{ère} évaluation

production de l'écrit

~~L'auteur pense de~~ explique que l'économie ~~peut être~~ essentielle dans

L'auteur explique que l'économie politique en tous les cas rendre les gens malheureux ~~et~~ dans la 2^{ème} paragraphe l'auteur ~~pense~~ dit que l'économie affirme que l'accumulation de richesse est un signe de prospérité et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse.

Le travail est ce qui qui ~~soutient~~ la production des articles, ce qui qui rendre les gens capables de perfectionner le plus possible les fonctions de leur propre vie.

à la fin il dit que l'argent est un instrument qui cause la misère autant que le bonheur, et que la vie est la vraie richesse.

II) production de l'écrit :

Dans le texte l'auteur parle de la langue française ~~est~~ qui est morte parce que elle n'a pas de nouvelle orthographe de plus en plus, elle n'a pas reçu un changement d'orthographe et que toujours les français souffrent de l'orthographe et qu'il souhaite d'avoir une langue vivante, une langue d'avenir.

2.30 Questionnaire Etudiant E10

E10

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez le résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : A. Prénom : Souhila Année d'étude : 2015 Groupe : 11

Filière d'étude : Français

Autres licences ou diplômes : /

Filière : /

Autres : /

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☒ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☒ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☒ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☒ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☐ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☒ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☐ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

3 Le public de Candidats

3.1 Copie du Candidat C1

Production écrite:

Une majorité des internautes accèdent désormais à la presse via internet, dans le film de Rossi, David Carr grande figure du New York Times développe l'idée que sans la presse écrite traditionnelle, les sites internet qui traitent un contenu numérisé n'auraient plus rien à traiter et seraient obsolètes.

Le développement des nouvelles technologies par ces apports au métier de journaliste, risque de changer totalement le paysage journalistique, à l'exception des nouvelles économiques et financières, cependant la viabilité de cette nouvelle vague reste à prouver, parce que 90% du travail journalistique reste un travail tactile dû à l'habitude du journaliste.

3.2 Copie du Candidat C2

2. Production écrite = Sujet "1" : Résumez le Texte.

Les internautes accèdent au contenu de la presse dans les journaux numérisés soit par les moteurs de recherche, les réseaux sociaux ou en direct. Cette nouvelle facette de la presse prend très vite des proportions plus grandes elle remplace petit à petit la presse écrite qui est en train de disparaître. Les agrégateurs pensent que la presse écrite n'a pas d'avenir. Contrairement à l'autre.

Cependant cette vague n'apporte pas avec elle de nouvelles entreprises. Malgré le fait qu'elle est libérée du poids du papier elle ne permet pas de financer les journalistes de la presse écrite. La cause du fossé en terme de revenu qui sépare les deux. De plus les sociologues estiment que c'est pas parce que l'on a un blog qu'on peut dire qu'on est média ou bien journaliste avec de la visibilité. mais que seul la presse et les journalistes restent à fait reconnus grâce à leur travail et de leur hiérarchisation de l'information.

3.3 Copie du Candidat C3

II Le Résumé

- La plupart des visiteurs des site web des journaux sont dirigés soit par les moteurs de recherche ou les réseaux sociaux. Dans un film de Rossi, David Carr ~~journal~~ du New York Times imagine cette poussée qui mène les journaux traditionnels à changer de camp à sa façon, il nous montre que même si un site web est beau et attirant et les entreprises allégées du poids du papier elle n'ont ni la capacité ni le besoin de financer des postes de journalistes et elle n'ont aucun de revenus de la publicité et d'abonnement aussi et enfin et d'après le sociologue Dominique Cardon "ce n'est pas parce que l'on a un blog que l'on est un médien avec de la visibilité".

3.4 Copie du Candidat C4

① - Le résumé :

Dans cet article de presse paru le 21/10/2013 au "Le nouvel Economiste", le journaliste Jacques Secchi exprime son point de vue sur le rapport au passages des journaux du papier, au numérique. Les journaux numérisés se lisent aux internautes sous différents supports. Il cite aussi l'exemple d'un film, qui explique qu'avec la disparition de la presse écrite, la presse numérique aura la même destinée.

Dans le second paragraphe il démontre la différence des revenus entre le monde du papier et le numérique. Dans ce dernier les revenus sont moins avantageux et il résulte difficile de mettre la balance en équilibre. Son dernier exemple repose sur le sociologue qui explique que les journalistes et la presse écrite auront toujours leur place.

3.5 Copie du Candidat C5

3- Le résumé du texte :

Deux tiers sur trois des internautes suivent l'actualité par internet. Dans le film de Rossi, David Carr, discutant avec les fondateurs de news.com, il lui explique que l'information deviendra plus compressée et plus accessible.

Avec l'accessibilité des nouvelles technologies, les entreprises feront leur publicités seule et se passeront des services de la presse écrite à l'exception de quelques uns. Ces technologies offrent aux entreprises une publicité plus efficace et moins coûteuse. Avoir un blog ne signifie pas la visibilité totale, le rôle des journalistes dans le tri et la hiérarchisation des informations reste important et significatif.

3.6 Copie du Candidat C6

Sujet 1: Résumé

La majorité des internautes accèdent au contenu numérisé des journaux via les moteurs de recherche et les réseaux sociaux, les autres le font directement. Dans un film, un journaliste du New York Times porte éloges au fondateur de Newsen.com concernant son page d'accueil et ce dernier lui montre cette page pleine de trous après avoir coupé les modules en disant qu'elle va être comme ça dans le futur.

Il ne faut pas s'attendre à retrouver des entreprises aidées par la technologie de financer des postes de journalistes, parce qu'il y a une différence de revenus entre la presse écrite et numériques, ces dernières sont moins rentables. Le sociologue Carbon estime que même les blogs sont pas facile à accéder ce qui permet à la presse écrite de tenir sa place.

3.7 Copie du Candidat C7

Résumé du Texte.

Un grand nombre de la population cible par les médias, reçoivent les informations instantanément, grâce aux nouvelles technologies. Ce développement dans le domaine journalistique, met en danger le futur de la presse écrite, car les nouvelles entreprises allégées du poids du papier, et les immenses dépenses, pour faire un siège et créer des postes de journalistes, préfèrent les gains de productivité offerts par les nouvelles technologies, à l'exception des grands journaux, qui ont les moyens financiers. Malgré que le monde de "Presse Papier" est en danger, il restera malgré aussi c'est contre, le plus équilibré et visible loin de rien.

3.8 Copie du Candidat C8

4122
Résumé : Sujet 01:

Actuellement, la majorité des gens ont intérêt de suivre l'actualité via les journaux mais à travers l'internet via les moteurs de recherche, ou bien les réseaux sociaux. ensuite, si on parle économiquement, la presse électronique est arrivée à réaliser certains gains par exemple l'allègement du poids du papier mais elle n'a pas réussi à financer des postes de journalistes comme la presse écrite. Seuls quelques organes, à cause de ses abonnements plus volatils et ses publicités moins rémunératrices. et dans ce cas, le média n'est pas celui qu'a un blog on peut le considérer comme un média avec de la visibilité.

3.9 Copie du Candidat C9



CF

I. Production écrite

Deux tiers des internautes n'accèdent pas directement au contenu numérisé des journaux mais via d'autres intermédiaires qui agrègent ce contenu. Ces derniers adament que les journaux appartiennent à un monde en train de sombrer, obliant ainsi que la disparition des journaux cause et automatiquement leurs disparition puisqu'ils sont la source du contenu qu'ils agrègent.

Les profits issus de la numérisation des journaux ne suffisent pas ni à financer le développement du métier ni à couvrir les dépenses et cela est vrai même pour le grand succès de son internet qui parvient tout juste à l'équilibre. enfin il faut insister sur l'importance du rôle du journaliste qui tri et hiérarchise l'information créant ainsi le contenu de la presse.

3.10 Copie du Candidat C10

Sujet 1 = Résumé du texte =

Aujourd'hui la presse écrite commence à perdre sa place face à l'internet, parce que les lecteurs en utilisant l'Internet peuvent avoir l'accès à l'information. Ce phénomène a été caractérisé dans un film de Rossi à travers le remplacement du journal New York Times, par un site web « Newser.com »

Les nouvelles entreprises, qui ont bénéficié des nouvelles technologies dans le domaine des médias n'auront ni la capacité, ni la volonté de recruter des journalistes de la presse écrite.

Cependant, le sociologue Dominique Cardon estime que'il y'a un manque de professionnalisme dans les blogs diffusant des informations se caractérise par le fait que 95% de la navigation se fait sur 0,006% des contenus et donc la Presse écrite garde toujours son rôle dans le domaine de l'information.

3 - le résumé du texte :

Les deux tiers des internautes accèdent désormais au contenu numériser des journaux, la presse écrite en train de sombrer. mais quand elle sera disparue il y'aura un manque flagrant dans l'information à la presse numérique. entre la presse écrite et numérique il y'a un fossé en termes des revenus, des abonnements moins coûteux à recruter et à servir une plus validité et une publicité plus efficace mais moins rémunératrice. la presse numérique aide financièrement les nouvelles entreprises, tout ça mais les journalistes dont la fonction de tri et la hiérarchisation de l'information reste tout à fait reconnue.

3.12 Copie du Candidat C12

Resume du texte :

Seulement une partie sur trois du contenu des versions numériques des journaux atteint les utilisateurs, en direct soit à partir de leurs sites. Le fondateur de News.com reproche au Times d'appartenir à un monde sans avenir. Car sans les contenus agrégés, les pages d'accueil sont presque vides. Ainsi dans cette voie les nouvelles entreprises ne pourront plus alimenter financièrement les postes de journalistes à cause du manque de rémunération engendré par les nouvelles technologies, donc plusieurs formules ne sont plus efficaces, tels que les publicités et les abonnements peu rémunérateurs. Même en étant sur la toile, tout se joue sur le taux de visibilité qui reste inférieur aux attentes.

3.13 Copie du Candidat C13

II Production écrite :

Sujet 01 : Le résumé

On constate aujourd'hui que deux tiers des internautes optent pour le journalisme numérique à travers leurs tablettes.

Mais David Can, s'inspire d'un extrait du film *Persique* que la disparition du journalisme traditionnel, le journalisme en ligne sera vide.

Alors que les nouvelles technologies ont permis aux entreprises de se débarrasser du papier, et en doute qu'il ait à nouveau le besoin de revenir vers la presse écrite, excepté quelques uns.

(~~Alors~~) Dominique Cardon trouve que tout blogue existant ne peut être appelé *media* avec visibilité car la navigation se fait sur 0,006% seulement.

3.14 Copie du Candidat C14

La majorité des gens accèdent au contenu numérisé des journaux via l'internet. Dans le film de Rossi, David Carr, une des grandes figures du New York Times pense que le journal sert à rien quand les journalistes auront disparu.

Les nouvelles technologies ont remplacé du poids du papier, il auront la capacité et surtout le besoin de financer de postes de journaliste de presse écrite. tels qu'ils existaient jusqu'à. Parce que de l'univers du papier au monde numérique, il y a un fossé en termes de revenus. Des abonnements certes moins coûteux à reconstituer et service, mais une publicité plus efficace.

3.15 Copie du Candidat C15

Sujet 1 : Résumé du texte.

Selon le texte on assiste à un état des lieux d'où l'on peut constater trois catégories des gens qui lisent les journaux, la première catégorie opte pour les contenus numérisés, en utilisant les moteurs de Recherche, la deuxième C. utilise les Réseaux Sociaux et la troisième préfère la version papier. Selon l'auteur la version papier des journaux se voit sombrer voire disparaître au profit du réact-journalisme qui reste à son tour naissant et sans fondations et bien d'être un travail d'investigation. D'un autre côté l'auteur voit que les entreprises médiatiques avec les NTIC peuvent se passer du grand nombre des journalistes, auparavant indispensable, une technologie qui rend la production journalistique moins coûteuse avec la regression de la mais le travail d'un journaliste de terrain est irremplaçable, il survivra malgré les aléas du développement technologique.

Sujet 1 : résumé du texte :

l'accès ^{des} deux tiers des internautes au Contenu numérisé les journaux s'effectue indirectement, et ça veut dire qu'ils donnent la plus grande importance au graphique et à la publicité par contre le Contenu des journaux reçoit un taux négligeable d'importance.

au même moment où les pionniers de numérique qualifient les journaux traditionnels d'être appartenir à un monde sombre. Ils reconnaissent que le monde de la presse numérique a aussi de ses sombres parvenue de la part d'importance donnée au Contenu.

après la vague de la numérisation des médias il faut toujours attendre que la presse classique reste partiellement comme auparavant et garde son charme, à la fin de compte, et le conflit entre les deux formes nous mène à un équilibre où le journaliste ~~reste~~ garde sa fonction de Tri et de hiérarchisation de l'information.

- Production écrite :

Presse écrite, prémisses de disparition :

L'accès à l'information de nos jours se fait via Internet soit par le moteurs de recherches comme le fait une partie de population ou via les réseaux sociaux comme pour une autre partie.

Vue la large utilisation du e^e information de nos jours, on se dirige de plus en plus vers une politique de zero papier. Ce qui a diminué le recrutement des journalistes dans le domaine de la presse écrite, mais il faut dire que même les plus grandes entreprises, tel que figaro, qui paraissent rentables, il ne le sont pas malgré les vagues publicitaires via Tablette et Mobile.

Donc c'est aussi pas vraiment rentable malgré le non financement des postes de journalistes dans la presse écrite.

II - Le résumé -

Le monde change, et l'information reste un devoir de l'autre - entre ces deux concepts, le mouvement économique et social est établi - les internautes obéissent à leurs intérêts d'accéder au monde par le biais de l'information - utilisant un accès direct, moteur de recherche ou réseaux sociaux, en fin de compte, l'image imprimée de l'information ne semble pas incluse dans le futur paysage de Presse.

L'économie et ses mouvements internes et externes travaillent sur ses revenus, une publicité efficace, et des activités moins coûteuses. Dans ce cadre, financer des postes de journalistes écrit est une défaillance non acceptée par la loi économique. Dans tout cet influx sur Internet, le contenu le plus visualisé est bien la Presse : le titre de l'information et la communication. Les moyens changent mais l'importance est toujours présente.

3.19 Copie du Candidat C19

Sujet 12 Résume

Un tiers seulement accède à l'information de façon directe.
L'auteur a donné l'exemple de David Carr. Qui de son point
de vue, la presse se dirige vers un issue fatale si elle continue
de la façon dont elle procède, donne beaucoup plus de l'importance
à l'apparence que le contenu.

Les hypercentres de l'attractivité de la presse écrite sont considérables
et non récupérables selon le 2^{ème} exemple qu'a pris l'auteur, car l'intérêt
des entreprises est comme elle gagne, et que très peu d'entreprises
parviennent tout juste à l'équilibre entre qualité et gain.
L'ancienne presse reste reconnue dans le rôle de l'hierarchie et la
fiabilité et la qualité de l'information.

II Production écrite :

L'accès au contenu numérique des journaux n'est partagé en trois tiers entre les moteurs de recherche, les réseaux sociaux et enfin la lecture directe. Comme illustré dans un film de Rossi un régulateur dit à un des grands figures de NEW YORK Times que dans la presse numérique, eux, n'ont disparu. De ce fait, les nouvelles entreprises vont plus besoin des postes de journalistes de presse écrite grâce aux nouvelles technologies, car les gains de productivités sont garantis. En terme de revenu la presse numérique a largement dépassé celle écrite, malgré les critiques sur la visibilité des uns et des autres.

4 Les questionnaires anonymes des candidats

4.1 Questionnaire candidat anonyme un

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☒ Licence (☐ 3 ans / ☒ 4 ans) ☐ Master ☐ Magister ☐ Doctorat
Filière d'étude : Sciences de l'information et de la communication
Autres licences ou diplômes : _____
Filière : _____
Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☒ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☒ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.2 Questionnaire candidat anonyme deux

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐ Licence (☐ 3 ans / ☐ 4 ans) ☒ Master ☐ Magister ☐ Doctorat

Filière d'étude : Sciences Humaines et sociales

Autres licences ou diplômes : _____

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☒ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☒ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☒ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☐ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.3 Questionnaire candidat anonyme trois

C

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☒Master ☐Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : Langue Allemande

Autres licences ou diplômes : _____

Filière : _____

Autres : FA

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① -À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒Simple ☐Abordable ☐Assez difficile ☐Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

② -Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐Je souligne quelques mots.

☒Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ -Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☒Rarement ☐De temps en temps ☐Souvent ☐Toujours

④ -Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☐Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☒Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☒Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☒ Les relatives explicatives.

☐ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.4 Questionnaire candidat anonyme quatre

C

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐ Licence (☐ 3 ans / ☐ 4 ans) ☒ Master ☐ Magister ☐ Doctorat

Filière d'étude : Traduction et interprétation

Autres licences ou diplômes : _____

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

①-À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☒ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☐ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

②-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒ Je souligne quelques mots.

☐ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③-Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☒ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☐ Souvent ☐ Toujours

④-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

5 - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

6 Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.5 Questionnaire candidat anonyme cinq

1 annee à Ahmed

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐ Licence (☐ 3 ans / ☐ 4 ans) ☒ Master ☐ Magister ☐ Doctorat

Filière d'étude : Fiscalité

Autres licences ou diplômes : non

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐ Simple ☐ Abordable ☐ Assez difficile ☒ Difficile ☐ Ardu ☐ Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒ Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐ Je souligne quelques mots.

☒ Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐ J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒ J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐ Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐ J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☐ Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐ Jamais ☐ Assez rarement ☐ Rarement ☐ De temps en temps ☒ Souvent ☐ Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

non ☒ Ajouter des idées au texte de départ.

☒ Bien lire le texte de départ.

☐ Expliquer le texte.

☐ Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐ Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒ Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐ Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒ Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres :

*Des difficultés dans le classement
des idées principales, parfois plusieurs
idées sont essentielles et peuvent être
classées comme étant des idées principales.*

4.6 Questionnaire candidat anonyme six

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☐Master ☒Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : Informatique

Autres licences ou diplômes : PAS

Filière : management

Autres : master graduate specialite

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

①-À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐Simple ☒Abordable ☐Assez difficile ☐Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

②-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒Je souligne quelques mots.

☐Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③-Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☐Rarement ☐De temps en temps ☐Souvent ☒Toujours

④-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☐Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☐ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

Autres : Construction élaborée de phrases

4.7 Questionnaire candidat anonyme sept

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☒Master ☐Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : FINANCES

Autres licences ou diplômes : INGÉNIEUR D'ÉTAT en Télécommunications

Filière : TELECOMMUNICATIONS

Autres : DIPLOMA en ETUDES RELATIONNELLES

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐Simple ☐Abordable ☒Assez difficile ☐Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐Je souligne quelques mots.

☐Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☒Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☒Rarement ☐De temps en temps ☐Souvent ☐Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☐Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☒ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☐ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☒ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

الأسئلة

4.8 Questionnaire candidat anonyme huit

C

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☒Docteur vétérinaire ☐Master ☐Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : Médecine vétérinaire

Autres licences ou diplômes : BIS informatique et gestion

Filière : la formation de gestion

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐Simple ☐Abordable ☐Assez difficile ☒Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☐Je souligne quelques mots.

☐Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☐Rarement ☐De temps en temps ☒Souvent ☐Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☒Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☒ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☒ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☒ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☒ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

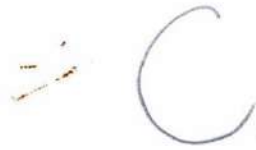
☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.9 Questionnaire candidat anonyme neuf



Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☒Master ☐Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : Architecture

Autres licences ou diplômes : Droit de l'urbanisme

Filière : Droit

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

① - À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐Simple ☐Abordable ☒Assez difficile ☐Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

② - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒Je souligne quelques mots.

☐Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☐J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☐J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☐J'écris toujours mon résumé à la première personne : Je...

☐Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③ - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☐Rarement ☐De temps en temps ☒Souvent ☐Toujours

④ - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☐Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☐Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☐Éliminer l'information qui se répète.

☐ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☐ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☒ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☐ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☐ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☒ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☐ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☐ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

4.10 Questionnaire candidat anonyme dix

Questionnaire portant sur le résumé

Bonjour, dans le cadre de mon travail de recherche sur le résumé, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez ce dernier. J'ai donc besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous qui restera anonyme. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Vous êtes titulaire de : ☐Licence (☐3 ans /☐4 ans) ☐Master ☐Magister ☐Doctorat

Filière d'étude : Biologie (contrôle de Qualité et Analyse)

Autres licences ou diplômes : Ingenieur d'Etat Biologie

Filière : _____

Autres : _____

II- PRATIQUE DU RÉSUMÉ :

①-À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

☐Simple ☐Abordable ☒Assez difficile ☐Difficile ☐Ardu ☐Très compliqué

②-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

☒Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.

☒Je souligne quelques mots.

☐Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.

☒J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.

☒J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

☐Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

☒J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

☐Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

③-Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

☐Jamais ☐Assez rarement ☐Rarement ☒De temps en temps ☐Souvent ☐Toujours

④-Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

☒Ajouter des idées au texte de départ.

☒Bien lire le texte de départ.

☐Expliquer le texte.

☒Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

☐Retenir ce que nous avons aimé du texte.

☒Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

☐Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

☒Éliminer l'information qui se répète.

☒ Conserver l'information essentielle.

☐ Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

☒ S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

⑤ - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

• Dans un texte expositif, on retient :

☐ Les relatives explicatives.

☒ Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

☐ Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

☐ Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

☒ Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

• Dans un texte argumentatif, on retient :

☐ Les reformulations qui expliquent la thèse.

☐ Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

☒ Un exemple qui appuie la thèse.

☒ Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

☒ La thèse que défend l'auteur.

☒ Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

☐ Comprendre le texte à résumer.

☐ Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

☒ Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

☐ Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

☒ Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

☒ Repérer les idées principales du texte à résumer.

☐ Élaborer le plan du texte à résumer.

☐ Autres : _____

5 Les textes objets de résumé

5.1 Le Texte Islamophobie

L'Islamophobie augmente en France de manière exponentielle sans que cela n'émeuve qui que ce soit. En moyenne, chaque semaine une institution (mosquée, salles de prière, cimetières...) et chaque jour un individu sont victimes d'actes islamophobes. Les agressions verbales ou physiques à l'encontre des membres de la Communauté Musulmane ont littéralement explosé. Facilement identifiables et plus fragiles, les femmes en sont les premières victimes (agressions verbales, insultes, crachats, arrachage de voile, coups, etc.). Quant aux institutions, on ne compte plus les dégradations et provocations dont elles sont l'objet (croix gammées, tags hostiles et xénophobes, projection de sang de porc, dépôt de tête de cochon ou envoi postal de jambon, etc.)

Nous ne nierons pas la part de responsabilité qui est la nôtre dans cette dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes. Si nous en sommes arrivés là, c'est aussi parce que nous n'avons pas été à la hauteur. Nous avons laissé certains membres de notre communauté travestir notre religion et en donner une image de voyous, de haine et de terreur alors qu'elle est sagesse, bonté et miséricorde. Notre comportement, parfois loin des enseignements de la religion à laquelle nous prétendons appartenir, explique aussi en partie la montée de l'Islamophobie.

Décomplexés par cet étalage nauséabond qui a grandement libéré la parole raciste et islamophobe en Hexagone, certains politiques et certaines personnalités n'hésitent plus un seul instant avant de déverser leur haine contre l'Islam. Loin de leur porter préjudice, ils savent que malgré le tollé que cela peut provoquer dans notre Communauté et parmi ceux qui défendent encore nos droits, cela leur est la plupart du temps profitable, politiquement, idéologiquement et financièrement.

Extrait du site éducatif ***khoulasweb.info***, le 23 janvier 2015

5.1.1 La superstructure du texte Islamophobie

- Constat :** ■ L'islamophobie monte continuellement en France.
Aspect 1 : Elle touche aussi bien les institutions que les individus.
Aspects 2 : Parmi ceux-ci, les femmes sont les plus touchées car elles sont facilement identifiables.
- Thèse :** ■ Nous sommes en partie responsables de la montée de l'islamophobie.
Argu.1 : Nous avons laissé certains de nos coreligionnaires défigurer l'Islam.
Argu.2 : Certains de nos comportements sont contraires aux enseignements de l'Islam.
- Conclusion :** ■ Profitant d'une telle situation, certains politiques islamophobes ont récupéré l'Islamophobie ambiante pour des objectifs électoraux et financiers.

5.1.2 Analyse propositionnelle et traitement/élaboration des macropropositions Texte Islamophobie

- 1-L'Islamophobie augmente en France**
- 2-L'Islamophobie augmente de manière exponentielle
- 3-La montée de l'Islamophobie n'interpelle personne
- 4-En moyenne chaque semaine une institution est victime d'Islamophobie**
- 5-Les institutions sont : mosquée, salles de prière, cimetières...
- 6-En moyenne chaque jour un individu est victime d'Islamophobie**
- 8-Les agressions verbales ou physiques ont littéralement explosé
- 9-Les agressions visent les membres de la Communauté Musulmane
- 10-Les femmes sont les premières touchées**
- 11-Les femmes sont facilement identifiables
- 12-Les femmes sont fragiles**
- 13-Les actes perpétrés contre les femmes sont : agressions verbales, insultes, crachats, arrachage de voile, coups, etc.
- 14-Quant aux institutions, elles subissent dégradations et provocations
- 15-Les dégradations et provocations consistent en : croix gammées, tags hostiles et xénophobes, projection de sang de porc, dépôt de tête de cochon ou envoi postal de jambon, etc.
- 16-Nous avons une part de responsabilité
- 17-Nous ne nierons pas notre part de responsabilité dans cette dégradation**
- 18-La dégradation touche les relations entre les Musulmans français et certains de nos compatriotes
- 19-Nous en sommes arrivés là parce que nous n'avons pas été à la hauteur
- 20-Nous avons laissé certains membres de notre communauté travestir notre religion**

21-Certains membres de notre communauté donnent de notre religion une image de voyous

22-Certains membres de notre communauté donnent de notre religion une image de de haine

23-Certains membres de notre communauté donnent de notre religion une image de terreur

24-Notre religion est sagesse

25-Notre religion est bonté

26-Notre religion est miséricorde

27-Notre comportement, explique aussi en partie la montée de l'Islamophobie

28-Notre comportement est parfois loin des enseignements de la religion

29-Nous prétendons appartenir à cette religion

30-Certains politiques et certaines personnalités tirent avantage de l'Islamophobie

31-Certains politiques et certaines personnalités sont décomplexés par l'apparition de l'Islamophobie

32-L'Islamophobie est un étalage nauséabond

33-L'étalage nauséabond a grandement libéré la parole raciste et islamophobe en Hexagone

34-Certains politiques et certaines personnalités n'hésitent plus un seul instant avant de déverser leur haine contre l'Islam

35-L'étalage nauséabond est loin de porter préjudice aux politiques et personnalités islamophobes

36-Les politiques et les personnalités islamophobes savent que leur étalage nauséabond provoque un tollé

37-Le tollé se provoque dans notre communauté

38-Le tollé se provoque parmi les gens

39-Les gens défendent encore nos droits

40-Le tollé est la plupart du temps profitable aux politiques et personnalités islamophobes

41-Le tollé est profitable politiquement, idéologiquement et financièrement

5.1.3 Découpage et hiérarchisation du texte Islamophobie

Les bases discursives et leurs expansions :

Base 1 — 4 niveaux

Base 2 — 3 niveaux

Base 3 — 1 niveau

a) Bases discursives (B. D.)

B. D. 1

L'Islamophobie augmente en France de manière exponentielle sans que cela n'émeuve qui que ce soit.

B. D. 2

Nous ne nierons pas la part de responsabilité qui est la nôtre dans cette dégradation des relations entre les Musulmans français et certains de leurs compatriotes.

B. D. 3

certaines politiques et certaines personnalités n'hésitent plus un seul instant avant de déverser leur haine contre l'Islam.

b) Actes de développement (A. D.) : Niveau 1

A. D. 1 (B. D. 1)

En moyenne, chaque semaine une institution (mosquée, salles de prière, cimetières...) et chaque jour un individu sont victimes d'actes islamophobes.

A. D. 2 (B. D. 2)

Si nous en sommes arrivés là, c'est aussi parce que nous n'avons pas été à la hauteur.

A. D. 3 (B. D. 3)

Loin de leur porter préjudice, ils savent que malgré le tollé que cela peut provoquer dans notre Communauté et parmi ceux qui défendent encore nos droits, cela leur est la plupart du temps profitable, politiquement, idéologiquement et financièrement.

La première base discursive **B. D. 1**

consiste en un **constat** car les auteurs se contentent de faire part de la réalité d'un état de chose. **B. D. 2** est une assertion, donc c'est à partir de là que la subjectivité des auteurs affleure en un acte d'. Quant à la **B. D. 3**, l'on pourrait parler d'une **conclusion** de la macro-séquence en les incidences de l'islamophobie sur la vie politique en France.

Il s'agit d'une **explication** somme toute logique qui suit le constat relevé de prime abord. A l'intérieur des parenthèses les auteurs concrétisent leurs propos à l'aide d'une **illustration**.

Nous avons affaire ici à un acte de développement en **justification**, la marque de démarcation "si...c'est parce que..." énonce clairement la raison de l'énonciation.

Il s'agit ici d'une **justification** qui vient appuyer la conclusion évoquée en l'acte de base.

c) Actes de développement (A. D.) : Niveau 2 (B. D. 1, 2)

A. D. 1 (A. D. 1 — niveau 1)

Les agressions verbales ou physiques à l'encontre des membres de la Communauté Musulmane ont littéralement explosé. Facilement identifiables et plus fragiles, les femmes en sont les premières victimes

A. D. 2 (A. D. 2 — niveau 1)

Nous avons laissé certains membres de notre communauté travestir notre religion et en donner une image de voyous, de haine et de terreur alors qu'elle est sagesse, bonté et miséricorde.

d) Actes de développement (A. D.) : Niveau 3 (B. D. 1, 2)

A. D. 1 (B. D. 1)

(agressions verbales, insultes, crachats, arrachage de voile, coups, etc.)

A. D. 1 (B. D. 2)

Notre comportement, parfois loin des enseignements de la religion à laquelle nous prétendons appartenir, explique aussi en partie la montée de l'Islamophobie.

e) Actes de développement (A. D.) : Niveau 4 (B. D. 1)

Quant aux institutions, on ne compte plus les dégradations et provocations dont elles sont l'objet (croix gammées, tags hostiles et xénophobes, projection de sang de porc, dépôt de tête de cochon ou envoi postal de jambon, etc.)

Ici il s'agit d'une **explicitation** qui vient identifier une catégorie bien précise des "individus" évoqués en la base.

Il s'agit ici d'une justification qui vient éclairer la **justification** précédente « ne pas être à la hauteur »

Nous avons affaire ici à une **illustration** de l'explicitation.

Le marqueur "aussi" laisse entrevoir une autre **justification** s'ajoutant aux précédentes.

Là les auteurs identifient en **illustration** des catégories d'actes islamophobes dont sont victimes les institutions.

5.1.4 La contraction et le relevé des actes discursifs Texte Islamophobie

- B. D. 1** ❶ L'islamophobie monte continuellement en France.
 ❷ : Elle touche aussi bien les institutions que les individus.
 ❸ : Parmi ceux-ci, les femmes sont les plus touchées car elles sont facilement identifiables.
- B. D. 2** ❹ Nous sommes en partie responsables de la montée de l'islamophobie.
 ❺ : Nous avons laissé certains de nos coreligionnaires défigurer l'Islam.
 ❻ : Certains de nos comportements sont contraires aux enseignements de l'Islam.
- B. D. 3** ❼ Certains politiques islamophobes ont récupéré l'Islamophobie ambiante
 ❽ pour des objectifs électoraux et financiers.

5.2 Le Texte de Meddahi

Les années passent et ne se ressemblent pas. Le monde change et se transforme. L'homme aussi. Il est perpétuellement à la recherche d'un maximum de confort pour une vie meilleure. L'étendue de son intelligence, ces dernières années, a considérablement évolué : énergies nouvelles, médecine, astronomie, automobile... L'avancée intellectuelle est de taille, mais hélas, souvent les bases les plus élémentaires de la vie sont bafouées. Quelque part, au fond de lui-même, l'homme reste un destructeur conscient et prend même plaisir à faire du mal, pourquoi ? Pourquoi l'homme fabrique-t-il des armes chimiques ? Oui, pourquoi investit-il chaque année des milliards de dollars à fabriquer des armes qu'il vend aux autres afin qu'ils puissent s'entre-tuer ? Pourquoi n'investirait-il pas ces mêmes milliards de dollars à sauver et préserver la vie de notre planète et celle de nos enfants ? N'avons-nous pas vu assez de guerres atroces défiler au fil des siècles où nous avons perdu des millions d'êtres humains ? N'avons-nous pas laissé assez d'enfants mourir de soif, de faim et de misère par manque d'eau, de nourriture ou simplement d'hygiène pour cause de stupidité humaine ? N'avons-nous pas enterré assez d'hommes, de femmes et d'enfants fauchés par de terribles maladies, par manque de soins et de médicaments ? C'est à croire que la vie n'a aucun sens aux yeux de l'homme.

Aucune religion, aucune morale ne fait appel à la guerre ni encourage le mal. Au contraire, elles nous enseignent à nous aimer les uns les autres. Alors, d'où vient ce désir de vouloir du mal ? En toute probabilité : de l'homme lui-même. [...] Basta ! Moi je dis arrêtons de philosopher. Ce ne sont pas ces quelques lignes qui vont sauver le monde, et c'est pour cela que je m'adresse directement aux maîtres du monde : savez-vous combien de personnes meurent de faim, 5 millions de tabac, 7 millions du cancer, 40 millions de personnes vivent avec le virus du sida dans le monde et 8000 en meurent chaque jour ; les chiffres sont alarmants !

Arrêtons de parler et agissons. Nos enfants meurent chaque jour et vous êtes responsables. Laissez tomber vos querelles et aidez vos peuples à vivre en parfaite harmonie. La terre se meurt et l'homme aussi. L'heure est désormais à l'action : il est grand temps que la guerre laisse la place à la paix et que la mort laisse la place à l'amour.

M. MEDDAHI, *Capital*, № 1, janvier 2009, p. 3

5.2.1 La superstructure textuelle du texte de Meddahi

Exposition & Constat d'insatisfaction :	L'homme a évolué presque dans tous les domaines. Le mal persiste sur terre pourtant l'homme peut œuvrer pour le bien.
Nécessité de changement :	Argu. 1 : Aucune religion, aucune morale ne cautionne le mal. Argu. 2 : Le mal vient de l'homme lui-même
Exhortation :	J'appelle les maîtres du monde à agir, arrêtez les guerres et oeuvrez pour la paix

5.2.2 La Contraction et le relevé des actes discursifs texte Meddahi

**Exposition & Constat
d'insatisfaction :**

- ① L'homme a évolué presque dans tous les domaines.
- ② Le mal persiste sur terre
- ③ pourtant l'homme peut œuvrer pour le bien.

**Nécessité de
changement :**

- ④ **Argu. 1 :** Aucune religion, aucune morale ne cautionne le mal.
- ⑤ **Argu. 2 :** Le mal vient de l'homme lui-même

Exhortation :

- ⑥ J'appelle les maîtres du monde à agir,
- ⑦ arrêtez les guerres et oeuvrez pour la paix

5.3 Le Texte de Gandhi

Nous avons vu comment les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fourvoyées. Traduites en action, elles ne peuvent que rendre la nation et l'individu malheureux. Elles rendent le pauvre plus pauvre et le riche plus riche, et ni l'un ni l'autre ne sont plus heureux pour cela.

L'économie ne prend pas en compte la conduite des hommes, mais affirme que l'accumulation des richesses est un signe de prospérité, et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse. Plus il y a d'industries, dit-elle, le meilleur c'est. Les hommes quittent donc leur ferme et leur village avec son air frais et viennent dans les villes, où ils vivent diminués au milieu du bruit, de la noirceur et d'exhalations mortelles. Ce qui conduit à la détérioration physique de la nation, et accroît l'avarice et l'immoralité. Si quelques-uns parlent d'agir pour éradiquer le vice, les soi-disant hommes sages diront qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation, et qu'il vaut mieux laisser les choses telles qu'elles sont. Ils oublient pourtant que les riches sont responsables de l'immoralité des pauvres, qui travaillent comme des esclaves pour leur fournir leurs luxes, et qu'ils n'ont aucun moment à eux pour leur propre amélioration. Parce qu'ils envient les riches, les pauvres essaient aussi de devenir riches, et quand ils échouent dans leurs efforts, ils sont en colère. Ils perdent ainsi tout bon sens, et essaient de gagner de l'argent par la fraude. La richesse et le travail sont donc stériles de tous fruits ou utilisés pour se quereller.

Le travail dans le sens réel du terme est celui qui produit des articles utiles, qui soutiennent la vie humaine, tels que la nourriture, les vêtements ou les maisons, et rendent les hommes capables de perfectionner le plus possible les fonctions de leur propre vie, et d'exercer une influence qui facilite la vie des autres. L'établissement de grandes industries dans le but de devenir riche conduit au péché. Beaucoup de gens amassent des richesses, mais peu en font un bon usage. La richesse accumulée qui conduit à la destruction d'une nation ne lui est d'aucune utilité. Les capitalistes des temps modernes sont responsables de la large propagation des guerres injustes dont l'avidité de l'humanité est l'origine.

Certaines personnes disent qu'il n'est pas possible de transmettre la connaissance pour améliorer la condition des masses. Laissez-nous vivre comme il nous semble bon et amasser des richesses, disent-elles. Mais cette attitude est immorale. Si un homme juste observe des règles d'éthique et n'est pas influencé par l'avidité, il aura un esprit discipliné, il suivra le droit chemin, et il influencera les autres par ses actes. Si les individus qui constituent une nation sont immoraux, la nation l'est aussi. Si nous nous comportons selon notre bon vouloir, et qu'en même temps, nous reprochons à notre voisin ses erreurs, le résultat ne peut être que regrettable.

Nous voyons donc que l'argent est seulement un instrument qui cause la misère autant que le bonheur. Dans les mains d'un homme juste, il permet la culture de la terre et la récolte de la moisson. Les agriculteurs travaillent avec un contentement innocent et la nation est heureuse. Mais dans les mains d'un homme corrompu, l'argent permet la production de la poudre à canon qui détruit ceux qui la produisent autant que ses victimes. En conséquence, IL N'Y A DE RICHESSE QUE LA VIE. Le pays le plus riche est celui qui nourrit le plus grand nombre d'êtres humains nobles et heureux. L'homme le plus riche est celui qui, ayant amélioré au maximum de sa propre vie, a aussi la plus large influence serviable sur la vie des autres, à la fois par lui-même et par ses possessions. [...]

Mohandas Karamchand Gandhi, Unto this last, une paraphrase, pp. 34-36
<http://www.ebooksgratuits.com/>

5.3.1 La superstructure textuelle du texte de Gandhi

La thèse de l'auteur (§1) : Les idées fondatrices de l'économie politiques sont fausses et causent le malheur.

Argu. (§2) : L'économie politique néglige la conduite des hommes.

La thèse adverse 1 (§2) : Pour les théoriciens de l'économie politique la richesse est synonyme du bonheur.

Argu. (§2) : L'industrialisation garantit le bonheur.

Critique de la thèse adverse 1 (§2) : L'industrialisation cause le surpeuplement des villes qui, à son tour, conduit à la dégradation de la nation.

La thèse adverse 2 (§2) : Face à la dégradation de la nation, il vaut mieux maintenir le *statu quo*.

Critique de la thèse adverse 2 : Maintenir le *statu quo* exacerbe l'immoralité des pauvres.

Conclusion (thèse) : Sans une éthique, la richesse et le travail sont source de discorde.

Argu. (§3) : Le vrai sens du travail c'est de combler les besoins des citoyens.

Argu. (§5) : L'argent est une arme à double tranchant.

5.3.2 La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de Gandhi

- ❶ **La thèse de l'auteur (§1)** : Les idées fondatrices de l'économie politiques sont fausses et causent le malheur.
- ❷ **Argu. (§2)** : L'économie politique néglige la conduite des hommes.
- ❸ **La thèse adverse 1 (§2)** : Pour les théoriciens de l'économie politique la richesse est synonyme du bonheur.
- ❹ **Argu. (§2)** : L'industrialisation garantit le bonheur.
- ❺ **Critique de la thèse adverse 1 (§2)** : L'industrialisation cause le surpeuplement des villes qui, à son tour, conduit à la dégradation de la nation.
- ❻ **La thèse adverse 2 (§2)** : Face à la dégradation de la nation, il vaut mieux maintenir le *statu quo*.
- ❼ **Critique de la thèse adverse 2** : Maintenir le *statu quo* exacerbe l'immoralité des pauvres.
- ❽ **Conclusion (thèse)** : Sans une éthique, la richesse et le travail sont source de discorde.
- ❾ **Argu. (§3)** : Le vrai sens du travail c'est de combler les besoins des citoyens.
- ❿ **Argu. (§5)** : L'argent est une arme à double tranchant.

5.4 Le texte de De Closets

Tous les peuples ont une langue ; les Français, comme les Chinois, en ont deux : une langue orale et une écrite. Quand l'écriture est alphabétique et non pas idéographique, la langue est plus ou moins la même, qu'on la parle ou qu'on l'écrive. Pourtant, le petit Français entreprend à l'école l'apprentissage d'une seconde langue. Il met des années à l'écrire correctement – une performance que les écoliers italiens ou espagnols accomplissent en quelques mois. Pour cela, il doit s'appliquer à traduire, et non pas transcrire, le premier langage dans le second, et découvrir le morceau de bravoure de notre école publique : la dictée.

Ce bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture, illustrée par les fameuses dictées des « Dicos d'or ». En France, nul ne peut prétendre à l'infailibilité scripturale. La raison en est connue : notre orthographe fut conçue par des érudits au XVe siècle, époque où elle était pratiquée, et encore, avec une grande liberté, par un petit groupe de gens instruits. Au hasard de l'histoire, elle est devenue l'écriture de tout un peuple, sans avoir été adaptée à ce nouveau destin. Une orthographe élitiste à vocation populaire, voilà le grand défi du français. Pour le relever, notre pays l'a placée au centre de son enseignement et de sa culture, en a fait le ciment de l'identité nationale. Sans doute fallait-il instaurer cette religion laïque pour que des millions de Français écrivent comme les milliers de scribes de la Renaissance – sans faute.

Aujourd'hui, ce modèle est entré dans une crise irréversible qui dépasse largement les querelles pédagogiques. Les jeunes générations ne parviennent plus à apprendre l'orthographe, et la dégradation ne fera que s'aggraver à l'avenir. Les Français s'en éloignent à mesure que les correcteurs automatiques posséderont le savoir qui leur fait défaut. Le scripteur verra ses erreurs rectifiées dès qu'il les fera. Le « zéro faute » sera mis à la charge de la machine. Une assistance technique qui, selon l'usage qui en sera fait, permettra aux Français de mieux connaître leur langue ou, au contraire, de la méconnaître tout à fait.

Comme des millions de Français, j'ai souffert de l'orthographe tout au long de ma vie. Je lui ai consacré un temps et une attention démesurés pour des résultats médiocres. Le dictionnaire fut ma bouée de secours. Mais je ne me réjouis pas de le voir remplacé par une machine qui ferait tout le travail à notre place. Je ne puis admettre que nos enfants utilisent sans la connaître notre magnifique langue.

Ce sera pourtant le prix à payer pour deux siècles d'immobilisme orthographique. Le XIXe siècle a figé à l'égal d'une langue morte une langue qui aurait dû évoluer vers plus de simplicité pour assumer son destin populaire. Le temps perdu ne se rattrape pas, et, faute d'avoir été modernisé, le français sera, pour le meilleur ou pour le pire, soutenu par des prothèses correctrices.

La grande mutation de notre langue se déroule sous nos yeux dans l'incompréhension générale. Les nouvelles technologies, qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXIe siècle, condamne le statut traditionnel de l'orthographe dans notre culture. La dictée n'est plus la même à l'heure du SMS. Mais, entre l'intégrisme des uns et le laxisme des autres, la fossilisation de l'écrit et le dérapage de l'oral, les Français risquent de manquer la chance d'un renouveau linguistique. Amoureux du français, je souhaite qu'il ne soit pas seulement un merveilleux monument historique, mais une langue vivante, une langue d'avenir.

François de Closets, Zéro faute, l'orthographe, une passion française, éd. J'ai lu, 2009, pp. 8-10

5.4.1 La superstructure textuelle du texte de De Closets

Le constat : Dans les langues alphabétiques, il y a une convergence entre l'oral et l'écrit pourtant en français il y a décalage entre la prononciation et la transcription des mots.

Thèse : L'orthographe française est difficile

Argu. 1 : Notre orthographe est élaborée par des érudits au XV^e siècle, entre temps, le français est devenu la langue de tout un peuple sans avoir été adapté.

Argu. 2 : Le modèle orthographique actuel est en crise car les jeunes générations ne parviennent plus à le maîtriser, l'introduction des correcteurs automatiques ne fera qu'aggraver la situation.

Conclusion : Le français vit une grande mutation, incomprise, induite par les nouvelles technologies de la communication qui sont incompatibles avec l'orthographe élitiste. *Par conséquent*, il risque de rater un renouveau linguistique de par l'intégrisme des uns et le laxisme des autres. Face à ce dilemme, je veux que le français soit une langue d'avenir.

5.4.2 La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de De Closets

Le constat : ❶ Dans les langues alphabétiques, il y a une convergence entre l'écrit et l'oral
❷ pourtant en français il y a décalage entre la prononciation et la transcription des mots

Thèse : ❸ L'orthographe française est difficile

Argu 1 : ❹ Notre orthographe est élaborée par des érudits au XV^e siècle,
❺ entre temps, le français est devenu la langue de tout un peuple sans avoir été adapté.

Argu. 2 : ❻ Le modèle orthographique actuel est en crise car les jeunes générations ne parviennent plus à le maîtriser,
❼ l'introduction des correcteurs automatiques ne fera qu'aggraver la situation.

Conclusion : ❽ Le français vit une grande mutation, incompressible, induite par les nouvelles technologies de la communication qui sont incompatibles avec l'orthographe élitiste.

❾ *Par conséquent*, il risque de rater un renouveau linguistique de par l'intégrisme des uns et le laxisme des autres.

❿ Face à ce dilemme, je veux que le français soit une langue d'avenir.

5.5 Le texte de Secondi

[...] Un tiers des internautes accèdent désormais au contenu numérisé des journaux via les moteurs de recherche, un autre tiers via les réseaux sociaux, un dernier tiers seulement en direct. Dans le film de Rossi, David Carr, une des grandes figures du *New York Times*, imagine le mouvement poussé à son terme : “votre home page est très belle”, dit-il à l’adresse du fondateur de *Newser.com*, un agrégateur de contenu qui reproche au *Times* d’appartenir à un monde en train de sombrer, et on le voit en même temps faire des découpages dans une feuille de papier. “Mais voici à quoi elle ressemblera quand nous aurons disparu”, poursuit-il en mettant sous le nez de son interlocuteur l’image imprimée de la page d’accueil de *Newser* dont il a soigneusement évidé au cutter les modules occupés par des contenus agrégés, pleine de trous donc.

Même après le passage de cette vague, il ne faut pas s’attendre à retrouver un paysage où de nouvelles entreprises, allégées du poids du papier et ayant mis à profit tous les gains de productivité offerts par les nouvelles technologies, auront la capacité et surtout le besoin de financer des postes de journaliste de presse écrite tels qu’ils existaient jusqu’ici, à l’exception de quelques confrères comme *The Economist*, le *Financial Times*, etc. D’abord, parce que de l’univers du papier au monde numérique, il y a un fossé en termes de revenus. Des abonnements certes moins coûteux à recruter et à servir, mais plus volatils, et une publicité plus efficace mais moins rémunératrice. “Une campagne de 50 000 euros sur mobiles ou tablettes, c’est l’évènement de l’année”, explique le responsable d’une grande régie numérique. “Les plus grandes réussites de la presse sur Internet en France, *Lemonde.fr* ou *Figaro.fr*, parviennent tout juste à l’équilibre”, ajoute un autre observateur du secteur. De son côté, le sociologue Dominique Cardon estime : “... Ce n’est pas parce que l’on a un blog que l’on est un média avec de la visibilité. 90% de la navigation se fait sur 0,006% des contenus, signale-t-il. Ce haut de l’Internet reste la presse et les journalistes dont la fonction de tri et de hiérarchisation de l’information reste tout à fait reconnue.”

Jacques Secondi, *Le nouvel économiste*, 21/10/2013

5.5.1 La superstructure du texte de Secondi

Prémisse (constat) :	Seul un tiers des lecteurs des journaux numériques y accèdent directement
Point de vue de David Carr :	Dans le film de Rossi, le journaliste du <i>New York Times</i> David Carr accentue cet état de fait en faisant remarquer au fondateur de l'agrégateur de contenu <i>Newser.com</i> , qui reproche au <i>Times</i> d'appartenir à un monde révolu, que si les journaux disparaissaient, les agrégateurs le seraient aussi.
Thèse :	Le métier de journaliste se métamorphosera sous l'effet d'Internet à tel point que
Argu.1 :	Seuls quelques titres performants conserveraient des journalistes et ce, pour des raisons financières dues notamment à la baisse des recettes publicitaires et du nombre d'abonnés.
Argu.2 :	De son côté, le sociologue Dominique Cardon croit que la profusion de l'information sur le net fourvoie les internautes c'est pourquoi la mission de sélection qui incombe aux journalistes reste primordiale.

5.5.2 La contraction et le relevé des actes discursifs Texte de Secondi

La prémisse (constat) : ❶ Seul un tiers des lecteurs des journaux numériques y accèdent directement.

Le pdv de David Carr : ❷ Dans le film de Rossi, le journaliste du *New York Times* David Carr accentue cet état de fait en faisant remarquer au fondateur de l'agrégateur de contenu *Newser.com*, qui reproche au *Times* d'appartenir à un monde révolu, que si les journaux disparaissaient, les agrégateurs le seraient aussi.

La thèse : ❸ Le métier de journaliste se métamorphosera sous l'effet d'Internet à tel point que

Argu. 1 : ❹ seuls quelques titres performants conserveraient des journalistes et ce,

❺ pour des raisons financières dues notamment à la baisse des recettes publicitaires et du nombre d'abonnés.

Argu. 2 : ❻ De son côté, le sociologue Dominique Cardon croit que la profusion de l'information sur le net fourvoie les internautes c'est pourquoi la mission de sélection qui incombe aux journalistes reste primordiale.

6 Les activités de remédiation proposées

Texte support 1 :

Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqure à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru. Il y en avait pour tous, à bon prix, pour le plus grand bonheur de chacun. Lorsque Henri Ford lance sa Ford T au début du siècle dernier, le pétrole coule à flot. Il se touche à moins de 20 dollars actuels le baril. Le voici aujourd'hui à plus de 100 dollars. À la pompe, l'essence flirte avec les 2 euros par litre. Des sommets jamais atteints.

Que s'est-il passé ? Rien de compliqué ou d'inattendu : les grands gisements de pétrole conventionnel désormais en voie d'épuisement – alors que l'on en découvre de moins en moins de nouveaux – les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. D'autant moins que la demande, elle, ne cesse de croître. Aussi ce qui devait arriver arriva : selon l'Agence internationale de l'énergie (AIE), la production a atteint son pic en 2006. Autrement dit, il ne sera plus possible de fournir autant de pétrole à l'avenir. Nous l'avons compris, ou devrions le comprendre : nous sommes entrés en période de pénurie. Et pour de bon. Les compagnies pétrolières vont devoir se tourner vers des gisements nettement moins appétissants, comme les très grandes profondeurs ou les schistes bitumineux. Beaucoup plus compliqué et aussi beaucoup plus cher.

Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous. Celui du cuivre, notamment, dont les plus belles pépites ont presque toutes étaient exploitées (par les hommes préhistoriques, déjà...). Avides de ce métal, nos sociétés modernes et connectées doivent désormais le traquer dans des roches qui en contiennent moins de 1 %. Les tensions sont également palpables sur le front du rhodium et du platine, catalyseurs hors pairs dans les pots d'échappement, ou de l'argent, excellent conducteur, du gallium, dont les panneaux solaires espèrent beaucoup, du si précieux phosphore...

Au total, à l'issue de notre enquête, nous en avons listé 26. Vingt-six minerais pour lesquels le manque se profile, quand il n'est pas déjà sensible. Que sera-t-il possible de faire à l'avenir pour desserrer l'étau de la rareté ? Substituer des matériaux plus courants à ceux devenus introuvables ? Chasser les précieuses pépites jusqu'au fond des mers ? Recycler davantage ? D'une manière ou d'une autre, l'humanité va devoir tourner la page d'une époque. Celle de l'abondance.

Science & Vie, mai 2012, N° 1136, Avant-propos, p. 5

Objectifs :

- 1-Construire des catégories superordonnantes.
- 2-Expliciter les relations énonciatives entre énoncés.
- 3-Discriminer la thèse, les arguments et les éventuels exemples.
- 4-Expliciter les implicites du texte.

5-Repérer les marqueurs récapitulatifs.

6-Construire la superstructure du texte.

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE :

ACTIVITÉ UNE : Trouvez des termes génériques appropriés aux listes de termes spécifiques ci-dessous :

■ pétrole, pétrole conventionnel, essence →

■ cuivre, rhodium, platine, argent, gallium, phosphore →

ACTIVITÉ DEUX : Reliez chaque expression du texte, figurant dans la première colonne, aux termes englobant qui lui conviennent dans la deuxième colonne du tableau ci-dessous.

L'énoncé	Les termes englobant
① Il n'est pourtant pas si loin le temps où	A- Ils sont difficiles et coûteux
② il suffisait d'infliger une petite piqure à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru	B- En tout cas, elle doit pallier la pénurie
③ Il y en avait pour tous, à bon prix	C- Leur découverte est en baisse
④ le pétrole coule à flot	D- La prévision se réalisa
⑤ Il se touche à moins de 20 dollars actuels le baril	E- Récemment
⑥ Le voici aujourd'hui à plus de 100 dollars. À la pompe, l'essence flirte avec les 2 euros par litre	F- Elle augmente
⑦ on en découvre de moins en moins de nouveaux	G- Définitivement
⑧ les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande	H- Il est aisément extractible et abondant
⑨ la demande, elle, ne cesse de croître	I- Il était disponible et peu coûteux
⑩ Aussi ce qui devait arriver arriva	J- Il est abondant
⑪ Et pour de bon	K- Ils sont insuffisants
⑫ Ils sont beaucoup plus compliqués et aussi beaucoup plus chers	L- Ils coûtent cher
⑬ Ce que l'on sait moins	M- Leur teneur en cuivre est faible
⑭ des roches qui en contiennent moins de 1 %	N- Ce qu'on ignore
⑮ D'une manière ou d'une autre, l'humanité	O- Il coûte peu

va devoir tourner la page d'une époque. Celle de l'abondance.	
---	--

ACTIVITÉ TROIS : Reliez chacun des énoncés de la première colonne au type de procédé explicatif adéquat suggéré en deuxième colonne.

L'énoncé	Le procédé explicatif
■ il ne sera plus possible de fournir autant de pétrole à l'avenir. ■ ou devrions le comprendre ■ nous sommes entrés en période de pénurie. ■ comme les très grandes profondeurs ou les schistes bitumineux. ■ (par les hommes préhistoriques, déjà...).	■ l'illustration ■ la reformulation ■ l'explication

ACTIVITÉ QUATRE : Dans plusieurs endroits du texte, les auteurs recourent eux-mêmes à des énoncés résumants pour récapituler leur dire. À ce propos, surlignez en bleu dans les extraits ci-dessous les énoncés résumants et en rouge les mots qui les introduisent.

■ Que s'est-il passé ? Rien de compliqué ou d'inattendu : les grands gisements de pétrole conventionnel désormais en voie d'épuisement – alors que l'on en découvre de moins en moins de nouveaux – les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. D'autant moins que la demande, elle, ne cesse de croître. Aussi ce qui devait arriver arriva : selon l'Agence internationale de l'énergie (AIE), la production a atteint son pic en 2006. Autrement dit, il ne sera plus possible de fournir autant de pétrole à l'avenir. Nous l'avons compris, ou devrions le comprendre : nous sommes entrés en période de pénurie.

■ Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous. Celui du cuivre, notamment, dont les plus belles pépites ont presque toutes étaient exploitées (par les hommes préhistoriques, déjà...).

■ Au total, à l'issue de notre enquête, nous en avons listé 26. Vingt-six minerais pour lesquels le manque se profile, quand il n'est pas déjà sensible. Que sera-t-il possible de faire à l'avenir pour desserrer l'étau de la rareté ?

ACTIVITÉ CINQ : Si l'on suit de près la progression thématique du texte, l'on constate une certaine dominance de la linéarité dans les propos des auteurs. Vous avez donc en bas les thèmes explicités, faites-les correspondre avec les prédictions adéquates suivantes / [Consigne adaptée aux élèves : Faites correspondre les expressions suivantes à chacun

des mots ou énoncés mentionnés ci-dessous] : ❶—nous faisons face à une pénurie de 26 minerais ❷—l'ère de l'abondance sera révolue ❸—est difficilement extractible et coûteux ❹—le pétrole coûte cher ❺—sont en voie d'épuisement ❻—le pétrole était aisément extractible et abondant ❼—a contraint à l'exploitation du pétrole non conventionnel ❽—ont conduit à la pénurie.

*Récemment ↳

*Aujourd'hui ↳

*Les grands gisements de pétrole conventionnel ↳

*L'insuffisance du pétrole produit et l'accroissement de la demande ↳

*La pénurie ↳

*Le pétrole non conventionnel ↳

*Après la pénurie du pétrole ↳

*Après la pénurie du pétrole et de 26 minerais ↳

ACTIVITÉ SIX : Mentionnez la valeur exprimée par les articulateurs soulignés dans les énoncés ci-dessous.

■ Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqûre à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru. ↳

■ Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqûre à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru. ↳

■ Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqûre à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru. ↳

■ Lorsque Henri Ford lance sa Ford T au début du siècle dernier, le pétrole coule à flot. ↳

■ Les grands gisements de pétrole conventionnel désormais en voie d'épuisement – alors que l'on en découvre de moins en moins de nouveaux – les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. ↳

■ Les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. D'autant moins que la demande, elle, ne cesse de croître. ↳

■ La demande, elle, ne cesse de croître. Aussi ce qui devait arriver arriva. ↳

■ Les compagnies pétrolières vont devoir se tourner vers des gisements nettement moins appétissants, comme les très grandes profondeurs ou les schistes bitumineux. ↳

■ Beaucoup plus compliqué et aussi beaucoup plus cher. ↳

- Les tensions sont également palpables sur le front du rhodium et du platine. →
- Les tensions sont également palpables sur le front du rhodium et du platine, ou de l'argent. →
- Vingt-six minerais pour lesquels le manque se profile, quand il n'est pas déjà sensible. →
- Que sera-t-il possible de faire à l'avenir pour desserrer l'étau de la rareté ? →
- Chasser les précieuses pépites jusqu'au fond des mers ? →

ACTIVITÉ SEPT : Reliez chaque énoncé, extrait du texte, de la première colonne à la catégorie mentionnée dans la deuxième colonne.

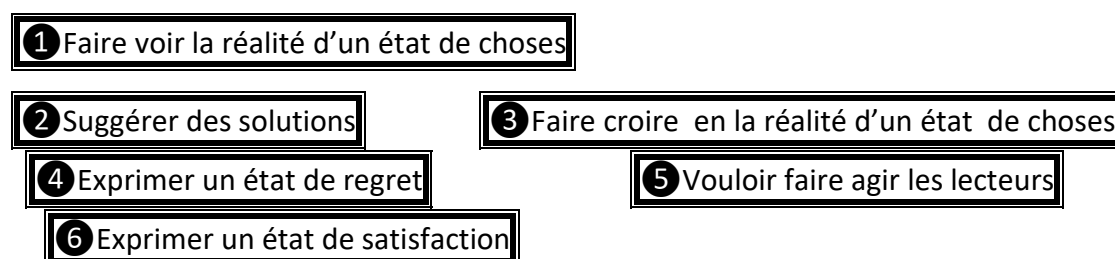
L'énoncé	La catégorie
① Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqure à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru. Il y en avait pour tous, à bon prix, pour le plus grand bonheur de chacun. ② les grands gisements de pétrole conventionnel désormais en voie d'épuisement – alors que l'on en découvre de moins en moins de nouveaux – les volumes produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. ③ nous sommes entrés en période de pénurie. ④ comme les très grandes profondeurs ou les schistes bitumineux. ⑤ Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous. ⑥ Les tensions sont également palpables sur le front du rhodium et du platine, catalyseurs hors pairs dans les pots d'échappement, ou de l'argent, excellent conducteur, du gallium, dont les panneaux solaires espèrent beaucoup, du si précieux phosphore... ⑦ Substituer des matériaux plus courants à ceux devenus introuvables ? Chasser les précieuses pépites jusqu'au fond des mers ? Recycler davantage ?	•Thèse (pb.1) •Solution •Argument •Constat •Exemple •Thèse (pb.2)

ACTIVITÉ HUIT : En vous référant au texte, explicitez l'implicite de chaque énoncé donné dans la première colonne en le reliant à l'une des suggestions adéquates proposées en deuxième colonne.

L'énoncé	L'implicite qu'il contient
■ Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqûre à l'écorce terrestre pour que le pétrole gicle haut et dru.	*Récemment, l'écorce terrestre s'est durcie. *Aujourd'hui, le pétrole s'extraie difficilement. *Récemment, l'écorce terrestre s'est ramollie.
■ Lorsque Henri Ford lance sa Ford T au début du siècle dernier, le pétrole coule à flot.	*Henri Ford serait le premier ayant découvert le pétrole. *Henri Ford serait l'inventeur du moteur à vapeur. *Henri Ford serait pionnier en moteur à pétrole.
■ Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous.	*L'humanité doit se tourner vers les hauteurs des montagnes. *D'autres images peuvent illustrer la pénurie de pétrole. *L'humanité doit faire face à d'autres pénuries.
■ Nos sociétés modernes et connectées doivent désormais traquer le cuivre dans des roches qui en contiennent moins de 1 %.	*La teneur des roches, en cuivre, est très élevée. *Nos sociétés modernes sont hautement informatisées. *La teneur des roches, en cuivre, est très basse.
■ Les tensions sont également palpables sur le front du platine, catalyseurs hors pairs dans les pots d'échappement.	*Le platine réduit la tension dans les pots d'échappement. *Chaque échappement contient une paire de catalyseurs. *Le platine entre dans la confection des pots d'échappement.
■ Les tensions sont également palpables sur le front de l'argent, excellent conducteur.	*L'argent est source de conflit et de tensions sociales. *L'argent conduit souvent celui qui le possède au bonheur. *L'argent transporte sans grandes pertes l'électricité.

■ Les tensions sont également palpables sur le front du gallium, dont les panneaux solaires espèrent beaucoup.	*Les panneaux solaires produisent du courant haute tension. *Les panneaux solaires sont surtout fabriqués avec du gallium. *Les panneaux solaires produisent du courant basse tension.
--	--

ACTIVITÉ NEUF : Repérez les intentions des auteurs à chaque étape du texte en distribuant les étiquettes suivantes, qui contiennent les actes de discours exprimés, après les énoncés ci-après. Aidez-vous de la modalisation (objectivité vs subjectivité).



- Il y en avait pour tous, à bon prix, pour le plus grand bonheur de chacun.
- Lorsque Henri Ford lance sa Ford T au début du siècle dernier, le pétrole coule à flot. Il se touche à moins de 20 dollars actuels le baril.
- À la pompe, l'essence flirte avec les 2 euros par litre. Des sommets jamais atteints.
- Nous l'avons compris, ou devrions le comprendre : nous sommes entrés en période de pénurie.
- Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous.
- Substituer des matériaux plus courants à ceux devenus introuvables ? Chasser les précieuses pépites jusqu'au fond des mers ? Recycler davantage ?
- D'une manière ou d'une autre, l'humanité va devoir tourner la page d'une époque. Celle de l'abondance.

ACTIVITÉS DE PRODUCTION ÉCRITE :

ACTIVITÉ UNE :

- I. En vous aidant des données recueillies des activités ci-dessus : des termes englobant, des prédictions relevées ainsi que des récapitulations faites par les auteurs, complétez le tableau ci-dessous en guise du plan du texte :

Vous avez lu l'avant-propos ci-dessus dans la revue *Science & Vie*, les points qu'ont soulevés les rédacteurs vous ont beaucoup intéressé, un forum de discussion entre étudiants, en ligne, organise un débat sur la question, vous tenez à partager avec vos camarades étudiants le contenu de l'avant-propos. Rédigez-en alors le résumé en vous aidant du plan ci-dessus dégagé et ce, en vue de le publier sur le forum.

Texte support 2 :

En Occident, les gens pensent généralement que le devoir d'un homme est de promouvoir le bonheur de la majorité de l'humanité, et le bonheur est supposé signifier seulement satisfaction physique et prospérité économique. Si les lois de moralité sont brisées dans la conquête du bonheur, cela n'a pas beaucoup d'importance. L'objet à atteindre étant la satisfaction de la majorité, les Occidentaux pensent qu'il n'y a aucun mal si celui-ci est atteint au détriment de la minorité. Les conséquences de cette ligne de pensée sont inscrites en grand sur la face de l'Europe.

Cette recherche exclusive d'un bien-être physique et économique sans tenir compte de la moralité est contraire à la loi divine, comme quelques hommes sages de l'Occident l'ont montré. L'un d'eux était John Ruskin qui exprime dans son livre *Unto This Last* que les hommes ne peuvent être heureux que s'ils obéissent à la loi divine.

De nos jours, nous Indiens, cherchons à tout prix à imiter l'Occident. S'il est nécessaire d'imiter les vertus de l'Occident, tous admettront que nous nous devons éviter toutes les mauvaises choses, et les standards occidentaux sont, sans aucun doute, souvent mauvais.

Les Indiens d'Afrique du Sud sont réduits à une misérable situation. Nous nous expatrions pour gagner de l'argent, et en essayant de devenir riches rapidement, nous perdons de vue la moralité et oublions que Dieu jugera tous nos actes. L'intérêt personnel absorbe nos énergies et paralyse notre capacité de discernement entre le bien et le mal. Le résultat est, qu'au lieu de gagner quelque chose, nous perdons tout bénéfice en restant en pays étranger, ou au moins, nous n'en prenons pas tout le profit escompté. La moralité est un ingrédient essentiel dans toutes les confessions du monde, et autant que la religion, notre bon sens nous indique la nécessité d'observer la loi morale. D'après Ruskin, nous ne pouvons être heureux qu'en respectant cette loi.

Platon, dans *L'Apologie de Socrate*, nous donne une idée de notre devoir d'homme. Socrate était bon comme sa parole. Je comprends *Unto This Last* comme une extension de ses idées. Il nous dit comment les hommes doivent se conduire dans les divers chemins de la vie s'ils ont l'intention de transformer ces idées en actions. Ce qui suit n'est pas une traduction [en gujarati] du livre de Ruskin, mais une paraphrase, parce qu'une traduction ne serait pas particulièrement utile aux lecteurs de *Indian Opinion*. Même le titre n'a pas été traduit mais paraphrasé en Sarvodaya [le bien-être de chacun], ce qui était le but de Ruskin en écrivant ce livre.

Mohandas Karamchand Gandhi, *Unto This Last, une paraphrase*, préface pp. 4-5

Objectifs :

- 1-Regrouper des termes du texte dans des champs lexicaux adéquats.
- 2-Dénommer les valeurs des marqueurs inter-énonciatifs.
- 3-Adosser les différents points de vue exprimés à leurs énonciateurs respectifs.
- 4-Discriminer la thèse, les arguments et les éventuels exemples.
- 5-Expliciter les implicites du texte.
- 6-Construire la superstructure du texte.

ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE :

ATIVITÉ UNE : Étudiez le lexique du texte et ce, comme suit :

- ① Reliez chacun des termes et expressions de la première colonne au champ lexical qui leur revient en deuxième colonne.

Les termes et les expressions	Le champ lexical
•Satisfaction physique •Devenir riche •Devoir •Le bien •idées •Dieu jugera nos actes •L'intérêt personnel •Bon •Bénéfice •Religion •Bien-être physique •Loi divine •Profit •Confessions •Le bon sens •Hommes sages •Le mal	●L'économie ●La morale

•discernement •Vertu •Mauvaises choses •Gagner de l'argent	
---	--

② Cherchez dans le texte les synonymes des mots/expressions suivants :

§1 éthique=..... id. au dépens de=..... §2 se soumettent=..... §3 reproduire le comportement=..... id. normes=..... §4 exilons=..... id. jugement=..... id. souhaité=..... §5 développement=.....

③ Cherchez dans le texte les antonymes des mots/expressions suivants:

§1 droit≠..... id. minorité≠..... id. causes≠..... §2 est conforme à ≠..... id. se rebellent contre≠..... §3 vices≠..... §4 lentement≠..... id. nous nous rappelons≠..... id. collectif≠..... id. folie≠..... §5 généralement≠.....

④ À quoi renvoient les substituts suivants :

§1 cela →..... id. celui-ci →..... id. cette ligne de pensée →..... §2 l'ont montré →..... id. s'ils →..... §3 tous →..... §4 nous n'en prenons pas →..... §5 ses idées →..... id. le titre→.....

⑤ Donnez des noms à partir des verbes suivants :

pensent →...../ promouvoir →..... signifier →...../ peuvent→...../ obéissent→..... / nous perdons →..... sont réduits →..... / absorbe →..... / paralyse →.....

ACTIVITÉ DEUX : En vous référant au texte, explicitez l'implicite de chaque énoncé donné dans la première colonne en le reliant à l'une des suggestions adéquates proposées en deuxième colonne.

L'énoncé	L'implicite qu'il véhicule
■ Si les lois de moralité sont brisées dans la conquête du bonheur, cela n'a pas beaucoup d'importance.	◆Le bien-être des hommes est exclusivement dans le monde des idées. ◆Le bien-être des hommes est exclusivement dans la stricte observance de la religion. ◆Le bien-être des hommes est

	exclusivement dans le monde de la matière.
■ Les conséquences de cette ligne de pensée sont inscrites en grand sur la face de l'Europe.	♦ Les états de l'Europe se dirigeront vers une Union Européenne qui unifiera la face de l'Europe. ♦ Toute l'Europe est restée fidèle aux idéaux grecs, promus par Socrate et Platon. ♦ Les Européens sont les précurseurs du capitalisme. ♦ L'Europe est un continent de tradition porteuse des grandes idées et des grands idéaux de la justice et de l'égalité.
■ Les Indiens d'Afrique du Sud sont réduits à une misérable situation. Nous nous expatrions pour gagner de l'argent, et en essayant de devenir riches rapidement, nous perdons de vue la moralité et oublions que Dieu jugera tous nos actes.	♦ Gandhi exprime son admiration et apporte son soutien indéfectible aux Indiens ouvriers exilés en Afrique du Sud. ♦ Les Indiens expatriés en Afrique du Sud deviennent riches en peu de temps après leur arrivée. ♦ Gandhi fait partie des Indiens qui se sont exilés en Afrique du Sud à la recherche de conditions meilleures.

ACTIVITÉ TROIS : Étudiez l'énonciation dans le texte et ce, comme suit :

① Étude des embrayeurs (je, ici, maintenant) :

Le locuteur	L'allocutaire

② Étudiez la modalisation du texte en relevant un nombre d'indices de subjectivité de l'auteur comme suit :

§1 *id.* *id.* *id.*
§2 *id.* *id.* *id.*
§3 *id.* *id.* *id.*
§4 *id.* *id.* *id.*

ACTIVITÉ QUATRE : Reliez chaque énoncé, extrait du texte, de la première colonne à la catégorie qui convienne, suggérée dans la deuxième colonne.

L'énoncé	La catégorie
❶ En Occident, les gens pensent généralement que le devoir d'un homme est de promouvoir le bonheur de la majorité de l'humanité, et le bonheur est supposé signifier seulement satisfaction physique et prospérité économique. ❷ Cette recherche exclusive d'un bien-être physique et économique sans tenir compte de la moralité est contraire à la loi divine, comme quelques hommes sages de l'Occident l'ont montré. L'un d'eux était John Ruskin qui exprime dans son livre <i>Unto This Last</i> que les hommes ne peuvent être heureux que s'ils obéissent à la loi divine. ❸ De nos jours, nous Indiens, cherchons à tout prix à imiter l'Occident. S'il est nécessaire d'imiter les vertus de l'Occident, tous admettront que nous nous devons éviter toutes les mauvaises choses. ❹ Les Indiens d'Afrique du Sud sont réduits à une misérable situation. Nous nous expatrions pour gagner de l'argent, et en essayant de devenir riches rapidement, nous perdons de vue la moralité et oublions que Dieu jugera tous nos actes. ❺ Je comprends <i>Unto This Last</i> comme une extension de	▣Thèse ▣Exemple ▣Conclusion ▣Argument

ses idées. Il nous dit comment les hommes doivent se conduire dans les divers chemins de la vie s'ils ont l'intention de transformer ces idées en actions. Ce qui suit n'est pas une traduction [en gujarati] du livre de Ruskin, mais une paraphrase	
--	--

ACTIVITÉ CINQ: Cochez pour chaque énoncé la ou les bonnes réponses comme indiqué pour chaque cas.

❶ Les Européens pensent que :

- ☐ le bonheur provient du respect de la loi morale
- ☐ l'on atteint le bonheur par la prospérité économique
- ☐ l'on peut enfreindre la loi morale pour satisfaire la majorité
- ☐ pour atteindre le bonheur, il faut prendre en considération les attitudes de la minorité de la population
- ☐ le bonheur peut être atteint en violant la loi morale

Cochez les trois bonnes réponses.

❷ Cochez la bonne réponse :

♦ Pour John Ruskin, l'homme peut atteindre le bonheur sans tenir compte de la loi divine.

☐ oui ☐ non

♦ Pour Gandhi, les Indiens doivent imiter entièrement les Occidentaux.

☐ oui ☐ non

❸ Reliez chaque début d'énoncé à ce qui le complète dans la deuxième colonne :

- | | |
|---|--|
| ● Les Indiens s'expatrient en Afrique du Sud pour | *y propager leur religion |
| | *y chercher la richesse |
| | *aider la communauté indienne établie là |
| ● Les Indiens expatriés en Afrique du Sud | *vivent dans le bonheur |
| | *négligent les règles morales |
| | *distinguent entre le bien et le mal |
| | *rentabilisent grandement leur séjour là |

❹ Reliez chaque auteur au texte qu'il aurait écrit :

●John Ruskin

**Apologie de Socrate*

●Gandhi

**Unto This Last*

**Unto this last, une paraphrase*

**Sarvodaya [le bien-être de chacun]*

●Platon

**Indian opinion*

ACTIVITÉ SIX : Étudiez les relations inter-énonciatives et ce, comme suit :

① Complétez les pointillés par l'un des cinq articulateurs logiques suivants : si – dans le but de – c'est pourquoi – parce que – cependant.

..... le bonheur de la majorité prime sur tout, les Occidentaux pensent que l'on peut enfreindre les lois de la moralité l'atteindre. une telle conception des choses est contraire à la loi divine, l'homme doit se conformer à cette dernière il veut réellement atteindre le bonheur.

② Soulignez les articulateurs dans les énoncés ci-dessous puis indiquez la relation exprimée.

- Si les lois de moralité sont brisées dans la conquête du bonheur, cela n'a pas beaucoup d'importance. (.....)

- L'objet à atteindre étant la satisfaction de la majorité, les Occidentaux pensent qu'il n'y a aucun mal si celui-ci est atteint au détriment de la minorité. (.....)

- La moralité est un ingrédient essentiel dans toutes les confessions du monde, et autant que la religion, notre bon sens nous indique la nécessité d'observer la loi morale. (.....)

- Socrate était bon comme sa parole. (.....)

- Ce qui suit n'est pas une traduction [en gujarati] du livre de Ruskin, mais une paraphrase, parce qu'une traduction ne serait pas particulièrement utile. (.....)

ACTIVITÉ SEPT :

●Construisez, d'après le texte, des prédictions adéquates aux thèmes suivants :

① §1 La notion de "bonheur" chez les Occidentaux ⇨

② *id.* La moralité ⇨

③ *id.* Le bonheur ⇨

④ §2 La quête du bonheur au détriment de la moralité ⇨

⑤ *id.* John Ruskin ⇨

⑥ §3 L'Occident ⇨

⑦ §4 Les Indiens d'Afrique du Sud ⇨

⑧ §5 *Unto This Last* ⇨

⑨ *id.* *Unto This Last, une paraphrase* ⇨

●Proposez un titre au texte en procédant comme suit :

a)Repérez d’abord le topique [thème général du texte] :

b)Prédiquez [ajoutez un commentaire] :

c)Pour un titre en phrase nominale :

Nominalisation

ACTIVITÉS DE PRODUCTION ÉCRITE :

① Le résumé du texte

Dans le résumé d’un discours argumentatif, on retient les catégories de la superstructure (plan) dudit texte. Les catégories superstructurelles du discours argumentatif sont : la thèse (antithèse, synthèse, thèse(s) adverse(s), critique de la thèse), les arguments (les contre-arguments) et les exemples. Ces derniers sont de deux sortes : exemples soutenant la thèse et exemples soutenant les arguments. Dans la perspective du résumé, seuls les premiers sont à retenir car ils ont valeur d’arguments.

Vous avez lu la préface du livre de Gandhi, ses idées vous ont beaucoup plu, vous voulez les partager avec vos camarades afin de les inciter à lire le reste du livre. Faites-en un résumé et ce, en vous aidant du plan ci-dessous.

Plan :

Constat (§1):

La thèse (§2) :

Argu. 1 (§3) :

Exemple (§4) :

Argu. 2 (§5) :

Argu. 3 (§5) :

② Produire un discours argumentatif

Un forum de discussions organise un débat sur le thème du bonheur. Certains pensent que l’argent induit forcément le bonheur, d’autres supposent, au contraire, que l’argent ne peut en aucune façon nous rendre heureux. Peut-on donc être heureux si l’on est misérable ? Malade sans le moindre sou pour nous soigner, nous prendre en charge ? À l’extrême opposé, les gens riches sont-ils forcément tous heureux ? Qu’en pensez-vous ? Rédigez votre contribution, en 250 mots environ, pour exprimer votre point de vue vis-à-vis du thème traité et ce, en l’argumentant.

7 Circulaire ministérielle portant sur la maîtrise des techniques de résumé

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام و التكنولوجيا

الرقم : 13/0.0.3/ 308

الجزائر في 10 جويلية 2013

إلى

السيدات والسادة مديري التربية بالولايات (للمتابعة)،
السيدات والسادة مفتشي التربية الوطنية (للإعلام والمتابعة)،
السيدات والسادة مديري الثانويات (للتطبيق).

الموضوع: التحكم في تقنيات التلخيص.

- المرجع: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جاتفي 2008.
- المرجعية العامة للمناهج.
- المنشور رقم 451 المؤرخ في 28 أوت 2011 بموضوع استخدام الخريطة المفاهيمية في التعليم والتعلم.
- المنشور 12/0.0.3/377 المؤرخ في 2012/07/22 بموضوع استخدام مصنفه الإجاز المرفقات: مذكرة تنسيق بيداغوجي بموضوع تقنيات التلخيص.

في إطار ترقية المعايير البيداغوجية التي تضمنتها النصوص الأساسية المذكورة في المرجع أعلاه، وبالنظر إلى الكم المعرفي الذي ينبغي أن يغرف منه التلاميذ قصد اكتساب الكفاءات التعليمية المطلوبة عامة وكفاء "تعلم التعلم" خاصة تحتل ضرورة تنمية القدرة على التلخيص مكانة هامة. ويتمثل التلخيص في إعادة كتابة نص بكيفية موجزة و مختصرة في عدد محدود من العبارات مع الاحتفاظ بالمعلومات الأساسية.

ويحتاج التلميذ إلى توظيف قدرته على التلخيص في مجالات ومواد عدة، نذكر من بينها:

من حيث امتلاك الكفاءات:

يستجيب التلخيص إلى حاجات عملية، في أثناء الدراسة وفي أثناء الحياة المهنية لاحقا، وكل بحث وثائقي يمر بعملية تلخيص، تتجلى ضرورتها في الاحتفاظ بآثار مكتوبة على شكل بطاقات لاسترجاع ما اطلع عليه في الوثائق.

من حيث اكتساب قدرات التعلم:

يعتبر التلخيص تدريبا تكوينيا. فهو يساعد على تحليل نص بغية فهمه ثم إعادة صياغته. وهو بهذه الكيفية ينمي قدرات المطالعة والتحرير مع الالتزام باحترام الدقة.

من حيث التقويم:

يُعتبر التلخيص من بين الفحوص الهامة إذ هو:

فحص للثقافة العامة : حيث لا يمكن التلخيص الجيد لنص ما لم تكن على دراية بموضوعه في سياقه الثقافي. وهو بذلك وسيلة هامة للاستفادة من المطالعة؛

فحص للذكاء: حيث يتطلب التلخيص فهما جيدا للنص (بغية تفادي معانيه المخالفة لروح النص)، و كذا فهما للمنطق والموضوعية (بغية احترام فكر الآخر دون تحريف أو تأويل). وهو بذلك وسيلة هامة لتحضير امتحانات كل المواد؛

فحص للتعبير: حيث يعتمد التلخيص على البناء الواضح والسليم للجمل ويبني بمفردات غنية ودقيقة (خاصة من جانب مفردات التجريد) ، وذلك من أجل إعادة صياغة الأفكار وتقليصها أو تكثيفها.

تعتمد منهجية التلخيص على بعض القواعد الأساسية التي نضعها بين أيديكم في مذكرة التنسيق البيداغوجي المرفقة ، قصد العمل بها وفق الترتيبات التالية:

- تكثيف تدريب التلاميذ على قواعد التلخيص من خلال الاستئناس بالمذكرة البيداغوجية المرفقة؛
- إدراج التلخيص في عملية بحث المطالعة ؛
- تثمين نشاطات التلخيص من خلال منحها علامات محفزة تؤخذ في الحسبان في إطار المراقبة المستمرة والفصلية؛
- حث التلاميذ على إنجاز ملخصات الدروس الأساسية في جميع المواد عامة وملخصات المطالعة في المواد الأدبية واللغات مع الاحتفاظ بهذه الملخصات ضمن مصنفات إنجاز يستظهرها التلميذ للإحاطة بجهده وتثوير ذاكرته وذكائه ولاستغلالها في الاسترجاع والمراجعة وتحضير الاختبارات الفصلية ؛
- ربط عمليات التلخيص بإنجاز الخرائط المفاهيمية وفق المنشور والمذكرة البيداغوجية المشار إليها في المرجع اعلاه ؛
- تخصيص جلسات تنسيق بيداغوجي وبرمجة عمليات تكوينية داخلية وخارجية لتناول موضوع التلخيص بالبحث والإثراء وتبادل الآراء.
- تشجيع مبادرات إثراء ما جاء في مجال التلخيص في بعض المواقع والمننديات الإلكترونية الوطنية.

عن وزير التربية الوطنية وبفويض منه

مدير التعليم الثانوي العام والتكنولوجي