

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le résumé scolaire en questions

Analyse de productions d'élèves de 4^e secondaire dans des écoles à indices socioéconomiques contrastés

Auteur : VAN HIJFTE Mathilde
Promoteur(s) : DUFAYS Jean-Louis
Année académique : 2019-2020
Master 120 en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale à finalité didactique

Faculté de philosophie, arts et lettres

Le résumé scolaire en questions

Analyse de productions d'élèves de 4^e secondaire dans des écoles à indices socioéconomiques contrastés

Auteur : VAN HIJFTE Mathilde

Promoteur(s) : DUFAYS Jean-Louis

Année académique : 2019-2020

Master 120 en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale à finalité didactique

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma reconnaissance à mon promoteur de mémoire, Monsieur Jean-Louis Dufays. Je le remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à ma très chère maman pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils. Son soutien inconditionnel et ses encouragements ont été d'une grande aide.

Je voudrais également remercier tous les professeurs qui ont accepté de me recevoir dans leur classe et tous les élèves qui ont répondu à mon enquête. Sans eux, ce mémoire n'aurait tout simplement jamais vu le jour.

Un grand merci à mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de mon travail. Je remercie en particulier mes précieuses amies, Coline et Capucine, qui m'accompagnent en bibliothèque depuis plusieurs années. Leur présence et leur soutien m'ont grandement stimulée.

Enfin, je remercie Michel qui a accepté de relire l'intégralité de mon mémoire et dont les remarques et corrections m'ont été utiles.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1 VOLET THÉORIQUE	9
1.1 MISE EN CONTEXTE	9
1.1.1 Histoire de l’enseignement du français	10
1.1.2 Histoire du résumé.....	15
1.1.3 Conclusion.....	18
1.2 ÉTUDE DU GENRE DU RÉSUMÉ	20
1.2.1 Tentative de définition.....	20
1.2.2 Le résumé d’un point de vue linguistique	28
1.2.3 Le résumé d’un point de vue didactique.....	37
1.3 ENJEUX ET FONCTIONS DU RÉSUMÉ	40
1.4 LES DIFFICULTÉS DU RÉSUMÉ SCOLAIRE	45
1.4.1 Les difficultés liées au résumé scolaire	45
1.4.2 Les difficultés liées à la lecture	49
1.4.3 Les difficultés liées à l’écriture	50
1.4.4 Conclusion : des difficultés liées au contexte scolaire	51
1.5 SYNTHÈSE DES RECHERCHES	54
2 VOLET TÉMOIGNAGE	57
2.1 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	57
2.2 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	58
2.2.1 Analyse quantitative	58
2.2.2 Analyse qualitative	64
2.3 CONCLUSION	70
3 VOLET EXPÉRIMENTATION	75
3.1 CADRE MÉTHODOLOGIQUE	75
3.2 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	79

3.2.1	Recevabilité	81
3.2.2	Intelligibilité	84
3.2.3	Pertinence.....	87
3.3	ANALYSE DE COPIES REPRÉSENTATIVES	89
3.3.1	Premier résumé [ANNEXE 6]	89
3.3.2	Deuxième résumé [ANNEXE 7].....	90
3.3.3	Troisième résumé [ANNEXE 8].....	91
3.3.4	Quatrième résumé [ANNEXE 9].....	92
3.3.5	Cinquième résumé [ANNEXE 10]	93
3.3.6	Sixième résumé [ANNEXE 11]	94
3.3.7	Bilan	95
3.4	CONCLUSION	96
4	CONCLUSION.....	101
5	BIBLIOGRAPHIE.....	103
6	ANNEXES.....	107

INTRODUCTION

À chaque école de la Fédération Wallonie-Bruxelles est attribué un indice socioéconomique calculé à partir du niveau socioéconomique des élèves : plus les élèves sont issus d'un milieu favorisé sur le plan socioéconomique, plus l'indice socioéconomique de l'école est élevé ¹. À contrario, plus les élèves concernés sont issus d'un milieu socioéconomique moins favorisé, plus l'indice de l'école est faible ² (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p. 26).

En théorie, le but de cette démarche est double : attribuer davantage de moyens financiers et proposer des plans d'encadrement pédagogique aux écoles accueillant un public fragilisé dans un souci d'équité sociale. Ces établissements peuvent dès lors mettre en place des actions pédagogiques complémentaires destinées à atteindre plus efficacement et plus équitablement les objectifs du décret « Missions »³ (Catteau, 2017).

En pratique, la réalité est tout autre : selon les enquêtes PISA, le système éducatif belge est l'un des plus inégalitaires. Quel que soit le domaine étudié (les mathématiques, la lecture ou les sciences), des différences de performances importantes persistent entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés. En 2018, les résultats PISA disaient ceci : « *En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves favorisés ont obtenu, en lecture, 89 points de plus que les élèves défavorisés. En FW-B, l'écart de performances entre le quart d'élèves issus des familles les plus favorisées et le quart d'élèves issus des familles les plus défavorisées est plus important (107 points, soit plus d'un écart-type). Cet écart en FW-B équivaut à environ trois années de scolarité* » (Université de Liège, 2019, pp. 41-43).

Ce mémoire s'intéresse précisément aux relations entre l'indice socioéconomique des écoles et la capacité des élèves à résumer : existe-t-il des différences de performances entre les élèves issus d'un milieu favorisé et ceux défavorisés sur le plan socioéconomique ? Tout au

¹ Supérieur à 14/20.

² Inférieur à 7/20.

³ **Article 6.** – La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

long de ce mémoire, nous chercherons à savoir si l'indice socioéconomique a un impact sur la qualité des résumés scolaires.

En effet, l'apprentissage du résumé est complexe et transdisciplinaire : apprendre à résumer, c'est apprendre à lire, à écrire, à traiter l'information, à synthétiser des données, à peser l'importance du moindre mot, à discerner l'essentiel de l'accessoire, etc. (Cotentin-Rey, 1992, p. 6 ; Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 7-8). Dans la culture occidentale, la pratique du résumé s'est tellement répandue qu'elle semble désormais naturelle et omniprésente (Chervel, 2006, p. 610). Or, paradoxalement, voici plus de vingt ans qu'aucune recherche ne s'est pleinement consacrée à l'étude du résumé.

C'est pourquoi la première partie de ce mémoire étudiera le résumé afin de cerner et de définir l'objet d'étude. Dans un premier temps, nous analyserons le résumé d'un point de vue historique, linguistique et didactique et, dans un second temps, nous détaillerons ses caractéristiques, ses enjeux et ses fonctions ainsi que ses difficultés.

Ensuite, nous nous pencherons sur les représentations que les professeurs ont du résumé et nous les comparerons à celles de didacticiens. À travers ce volet témoignage, nous examinerons si l'indice socioéconomique des écoles régit les conceptions qu'ont les enseignants du résumé. Nous avons créé à cette fin un sondage que nous avons envoyé à toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au total, 112 réponses de professeurs de français de l'enseignement général de transition ont été récoltées.

Enfin, dans la troisième partie de ce mémoire, nous analyserons en profondeur la capacité des élèves à résumer. Toujours dans le but de savoir si des dissemblances jaillissent selon l'indice socioéconomique, nous avons mené l'enquête dans les écoles. Nous nous sommes ainsi rendue dans dix classes différentes pour soumettre un questionnaire aux élèves de quatrième : résumer un article de journal d'une part et répondre à des questions de compréhension d'autre part. En somme, 265 élèves issus de huit écoles à indices socioéconomiques contrastés ont été interrogés.

Puisque les programmes de l'enseignement officiel et de l'enseignement catholique préconisent de voir le résumé en troisième et en quatrième années, nous avons axé nos recherches sur la quatrième année. De cette manière, tous les élèves que nous avons interrogés avaient déjà travaillé le résumé dans leur scolarité.

1 VOLET THÉORIQUE

Ce volet théorique s'organise en plusieurs points. Premièrement, une mise en contexte qui relate l'histoire et l'évolution de l'enseignement du français et du résumé. En second lieu, une analyse du résumé, au regard de la didactique d'une part et de la linguistique d'autre part, qui examine les multiples définitions et appellations attribuées au résumé. Pour terminer, une étude des enjeux et des fonctions du résumé, suivie d'une analyse des diverses difficultés de cet exercice, clôt ce chapitre.

1.1 MISE EN CONTEXTE

Même si les origines du résumé et le moment de son introduction dans l'enseignement du français demeurent inconnus, son histoire suit celle de l'enseignement du français. C'est ainsi que le résumé sera d'abord intégré dans le cours de français sous l'appellation d'« analyse » (Chervel, 2006, pp. 609-610).

Ce préambule historique se base sur trois sources principales : tout d'abord, l'ouvrage d'André Chervel (2006), qui synthétise des travaux antérieurs et étudie l'histoire de l'enseignement du français à travers l'histoire des genres ; ensuite, les recherches de Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquin Dolz et Claudine Garcia-Debanc (2019), qui retracent l'évolution de l'enseignement du français depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours ; et enfin, l'article de Régine Jomand-Baudry (1991), qui présente une analyse du résumé en tant qu'exercice scolaire. Par ailleurs, diverses sources viennent compléter l'analyse, dont les travaux de Pol Gaillard et Claude Launay (1975), d'Edmond Soufflet et Maryvonne Loiseau (1976) et de Michel Charolles (1991).

1.1.1 Histoire de l'enseignement du français

L'histoire du résumé et de son intégration dans les cours de français est indissociable de l'histoire de l'enseignement du français en général. Dès lors, il nous semble nécessaire de tracer un rapide panorama historique de l'enseignement du français dans un premier temps pour cerner le contexte d'apparition et d'évolution du résumé dans un second temps. Pour ce faire, cette section se base principalement sur l'ouvrage de Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquin Dolz et Claudine Garcia-Debanc (2019).

1.1.1.1 XVII^e et XVIII^e siècles : le français comme langue de l'enseignement

Les XVII^e et XVIII^e siècles attestent d'un véritable essor de la langue française. En effet, son usage à la cour et dans les organismes officiels lui confère le statut de langue nationale. Désormais devenue la langue de l'enseignement, la langue française se trouve codifiée dans des grammaires et des dictionnaires. C'est d'ailleurs en 1634 qu'est fondée l'Académie française, première institution officielle chargée d'établir les normes de la langue française.

Sur la scène culturelle, les grands écrivains de l'époque tels que Molière, La Fontaine, Voltaire et Rousseau participent à l'émancipation et au prestige du français. (Simard et al., 2019, p. 45).

1.1.1.2 XIX^e et XX^e siècles : la pédagogie traditionnelle

Sur le plan scolaire, le XIX^e siècle marque un temps fort, à savoir l'élaboration des systèmes d'éducation modernes. Parmi ceux-ci, le premier modèle d'enseignement du français, connu sous le nom de « pédagogie traditionnelle », est déterminant dans la mesure où il a un poids considérable dans les conceptions et pratiques façonnées au XIX^e siècle et tout au long du XX^e siècle. Ainsi, ce modèle pédagogique influence durablement le cours de français donné en Belgique francophone (Simard et al., 2019, pp. 51-53).

En effet, l'enseignement traditionnel du français témoigne d'une forte cohésion, ce qui a certainement contribué à sa prospérité. Il peut être décrit à partir de cinq traits caractéristiques.

Premièrement, ce modèle pédagogique insiste sur la fonction référentielle du langage : la langue est considérée comme un outil de pensée traduisant les idées des individus et renvoyant à la réalité (Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Deuxièmement, la transmission du savoir se fait de façon magistrale dans la mesure où le maître dicte ses connaissances aux élèves qui n'ont plus qu'à les emmagasiner dans leur mémoire (Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Troisièmement, le contenu enseigné se centre sur les éléments de la langue : les règles de la langue et de la littérature (dans le secondaire inférieur) (Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Quatrièmement, l'enseignement traditionnel du français adopte une attitude normative, respectueuse des hiérarchies dans le sens où il ne s'intéresse pas à la variété des usages linguistiques. À cette époque, l'école ne tolère que la langue standard et oriente les élèves vers un usage de la langue socialement valorisé (Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Cinquièmement, l'oral n'est pas étudié, ni même pris en compte. En effet, la pédagogie traditionnelle prône la prééminence de l'écrit et du littéraire où les grands écrivains constituent le modèle à imiter (Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Ainsi, l'enseignement secondaire traditionnel est conçu pour éduquer les futures élites. À cet égard, la littérature apparaît comme le moyen intellectuel idéal pour former l'esprit de ces élèves. Dès lors, la littérature est au cœur de l'enseignement secondaire classique où seules les œuvres littéraires reconnues sont enseignées. Dans ce contexte, les textes appartenant à la paralittérature ou à la vie quotidienne (articles de journaux, dépliants touristiques, etc.) n'ont aucune valeur pédagogique (Simard et al., 2019, pp. 56-57).

Sur le plan des travaux scolaires, étant donné la domination de l'écrit, il s'agit principalement de rédactions de textes suivis tels que la composition française, l'analyse littéraire et la dissertation. La composition française consiste en la rédaction de récits, de portraits, de dialogues, etc. tandis que l'analyse littéraire prend la forme de commentaires de texte. La dissertation, quant à elle, relève de l'argumentation où l'élève est amené à défendre son point de vue sur des questions littéraires, historiques ou philosophiques (Simard et al., 2019, p. 57).

1.1.1.3 XX^e et XXI^e siècles : la rénovation de l'enseignement

Le XX^e siècle s'ouvre sur une période de bouleversements politiques, économiques et culturels. Sur le plan éducatif, même si le modèle traditionnel perdure, un mouvement de rénovation s'enclenche, surtout à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, et se poursuit au XXI^e siècle.

Durant cette période, les changements considérables qui façonnent la société se répercutent sur le système éducatif. En effet, l'exigence d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée sur le marché du travail et la démocratisation de l'enseignement provoquent un bouleversement dans le système scolaire : ce dernier doit désormais renoncer à ses anciens principes élitistes et sélectifs et accueillir un public diversifié, issu de toutes les classes sociales. Ces transformations secouent le cours de français qui, longtemps replié sur lui-même, doit dorénavant s'ouvrir à la vie extérieure pour mieux former les jeunes aux tâches langagières qui gagnent en importance dans la société contemporaine (Simard et al., 2019, pp. 58-59). Or, le résumé scolaire permet précisément de répondre à ces exigences sociétales et professionnelles car il se travaille à tous les niveaux de l'enseignement (Geray, 1977, p. 10) et s'avère utile dans la plupart des professions (Trouvé, 1999, p. 6).

Dans ce contexte, la pédagogie traditionnelle s'estompe car son fonctionnement se révèle inadapté au nouveau public. Son déclin s'amorce dès les années 1970 où deux courants de réforme émergent, l'un en grammaire, sous l'influence de la linguistique structurale, et l'autre en littérature, sous l'influence de la narratologie et des théories littéraires (Simard et al., 2019, pp. 59-61).

D'une part, les rénovateurs considèrent que la grammaire traditionnelle manque de rigueur dans la mesure où elle fournit souvent des informations contradictoires concernant les structures de la langue et où elle se consacre entièrement à l'écrit, à l'orthographe et à la conjugaison, au détriment de l'oral. Dès lors, durant les années 1970, l'enseignement de la grammaire se penche sur la linguistique, discipline scientifique en pleine expansion, afin de moderniser les contenus à enseigner dans les classes de français. Ainsi, pour remédier aux carences de la pédagogie traditionnelle, le cours de français recourt aux concepts et aux procédés descriptifs de la linguistique structurale (Simard et al., 2019, pp. 61-62).

D'autre part, l'enseignement de la littérature se tourne vers les théories littéraires, vers la narratologie et vers la science des structures des récits (contes, fables, nouvelles,

romans, etc.). Alors que l'enseignement traditionnel de la littérature reposait notamment sur l'histoire littéraire, étudiant l'œuvre dans son contexte, le renouveau littéraire des années 1970 inverse la tendance en donnant la priorité au texte. En effet, il considère que, pour lire et créer un texte littéraire, l'important est de comprendre ses mécanismes et sa structure alors que le système traditionnel procédait par érudition. Ainsi, avec le nouvel élan pédagogique de 1970, l'élève quitte le rôle de lecteur et de récepteur passif et entre dans une dynamique active : pour se familiariser avec la création littéraire et verbale, il procède désormais à des jeux poétiques et à des ateliers d'écriture (Simard et al., 2019, pp. 64-65). Or, le résumé semble s'adapter à cette nouvelle forme d'apprentissage participative.

Ainsi, si dans les années 70 sa rigidité et son manque d'adaptation à la société moderne ont précipité la chute de l'enseignement traditionnel, celui-ci a ensuite été ébranlé dans les années 1980 par la pédagogie de la communication, aussi appelée pédagogie fonctionnelle.

Sur le plan pédagogique, celle-ci est née de la volonté de rendre les classes plus dynamiques et vivantes en soutenant la prise d'initiatives de la part des élèves. Sur le plan psychologique, les études sur l'appropriation du langage chez l'enfant révèlent l'importance de l'usage motivé et fonctionnel de la langue pour apprendre à parler. En d'autres termes, l'assimilation des structures linguistiques chez l'enfant dépend de leur utilité et de leur capacité à satisfaire ses besoins. Toutefois, l'apport le plus décisif de la pédagogie de la communication est vraisemblablement issu de la linguistique de l'énonciation et de la sociolinguistique, qui ont souligné les aspects interactifs et sociaux du langage (Simard et al., 2019, p. 65).

De manière générale, la pédagogie de la communication se définit sur la base de quatre critères.

Tout d'abord, alors que l'attitude normative du système traditionnel amenait les élèves vers une sorte de conformisme linguistique, la pédagogie de la communication témoigne d'une attitude plus ouverte face à la variation linguistique. En effet, tout en visant l'acquisition de la norme, le système fonctionnel tient également compte des autres variétés du français (Simard et al., 2019, pp. 65-66).

Ensuite, l'oral s'élève au rang d'objet d'étude et joue désormais un rôle dans les programmes de l'enseignement. Parallèlement, l'emprise de la littérature diminue ainsi que le monopole des textes littéraires. En effet, en vertu du principe selon lequel le cours de français doit préparer les élèves à une diversité de situations de communication, le champ d'étude

s'ouvre à présent aux textes utilitaires tels que les lettres, les articles de journaux, les réclames, les modes d'emploi, etc. (Simard et al., 2019, pp. 65-66).

En outre, la pédagogie de la communication adopte une conception interactive axée sur les fonctions du langage. Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui envisage le langage en tant que représentation de la réalité, la pédagogie communicative considère le langage comme un système de communication grâce auquel les individus communiquent entre eux (Simard et al., 2019, pp. 65-66).

Enfin, il s'agit d'une démarche active insistant sur l'apprentissage de la langue par la pratique et non pas par un exposé magistral, comme c'était le cas dans l'école traditionnelle. Par ailleurs, la pratique de la langue se doit d'être significative dans la mesure où elle doit avoir du sens pour les élèves et susciter chez eux une authentique intention de communication. Là encore, le résumé scolaire s'inscrit dans cette tendance dans la mesure où, ancré dans une situation de communication, il s'adresse à un destinataire (Trouvé, 1999, p. 8).

Simultanément à la diffusion de la pédagogie communicative, d'autres avancées théoriques dans divers domaines soutiennent et précisent les apports du courant fonctionnel.

Dans un premier temps, la linguistique textuelle développe les mécanismes organisateurs des discours, offrant ainsi une meilleure connaissance des structures générales des textes. Dans un second temps, la psychologie influence la didactique du français via la psychologie cognitive et via le constructivisme. D'une part, la didactique du français repense sa conception de la compréhension et de la production du langage à la lumière des travaux de la psychologie cognitive qui analyse les processus mentaux impliqués dans la production des discours. Par exemple, dans une tâche d'écriture, elle distingue trois opérations mentales successives : la planification, la mise en texte et la révision. D'autre part, la psychologie influence l'enseignement du français à travers le constructivisme selon lequel l'élève construit de nouveaux savoirs sur la base de ce qu'il sait déjà. Par conséquent, pour favoriser les processus d'apprentissage, l'enseignant doit d'emblée tenir compte des représentations des élèves (Simard et al., 2019, pp. 68-69).

Au tournant des années 2000, la notion de compétence modifie les plans d'étude de divers pays francophones. Issue du milieu de l'entreprise et de la formation professionnelle, elle met l'accent sur le sujet et désigne la capacité de celui-ci à agir et à résoudre des problèmes dans des situations complexes (Simard et al., 2019, p. 70).

C'est aussi à cette époque que l'enseignement littéraire développe un courant axé sur la formation du sujet lecteur et sur la lecture littéraire. Cette dernière se définit comme un processus combinant la connaissance des œuvres et des écrivains d'une part et l'interprétation subjective d'un texte littéraire et la construction de sens d'autre part. Ainsi, les expériences personnelles de lecture des élèves et le partage de celles-ci gagnent en importance, contexte favorisant l'utilisation et le développement du résumé à l'école. Parallèlement, d'autres dispositifs didactiques sont élaborés comme le carnet de lecture personnel, le journal dialogué, les cercles de discussion, la lecture publique à haute voix, l'écriture fictionnelle, etc. Dès lors, l'enjeu de ce courant de rénovation de l'enseignement littéraire est de combiner l'implication subjective de l'élève et la distance réflexive (Simard et al., 2019, pp. 70-71), compétences que travaille et développe le résumé scolaire.

1.1.2 Histoire du résumé

Selon Edmond Soufflet et Maryvonne Loiseau, les concours et examens comportent une épreuve qui n'est pas nouvelle et qui tend à se diffuser partout, à savoir le résumé, également appelé la « contraction de texte » ou l'« analyse » (Soufflet & Loiseau, 1956, p. 5). La question de l'appellation étant traitée plus loin dans ce mémoire, cette partie se consacre à l'histoire du résumé qu'André Chervel assimile à l'histoire de l'analyse : « *l'analyse n'est donc pas autre chose, dans son principe, qu'un résumé, une rédaction orientée vers un objectif défini : dégager les grandes lignes du texte, en saisir le développement et la logique, montrer qu'on l'a compris et être en mesure d'en donner, en résumant, une idée claire et complète* », dit-il (Chervel, 2006, pp. 609-610).

Or, l'action de résumer un texte est tellement naturelle et répandue dans la culture occidentale qu'il n'est pas aisé de lui trouver une origine claire et précise. Néanmoins, l'essor et la diffusion de la presse au XVII^e siècle contribuent au développement du résumé. En effet, celle-ci proposait des résumés des principaux livres destinés à être imprimés en Europe. Devenue un exercice scolaire à cette même époque, l'« analyse » trouve alors un modèle dans cette pratique tout droit venue de la presse. Cependant, André Chervel juge l'introduction de l'analyse dans l'enseignement obscure car ni la *Ratio Studiorum* de 1599, ni le *De ratione discendi* de 1692 ou le *Candidatus rhetoricae* de 1712 de Jouvancy, ni le *Traité des études* de Rollin de 1726 ne recommandent explicitement l'exercice d'analyse, mais tous le mentionnent à un moment donné. D'un côté, la *Ratio* pratique le résumé de texte dans les classes de

grammaire et, d'un autre côté, Jouvancy le considère comme une méthode utile pour approcher et comprendre les œuvres (Chervel, 2006, p. 610).

Toujours au XVII^e siècle, en 1670 plus précisément, le père Martin Du Cygne publie, sous le titre d'*Analyse des oraisons de Cicéron*, un résumé des discours de Cicéron, marquant de cette manière l'entrée de l'analyse dans le champ des pratiques littéraires et érudites (Chervel, 2006, pp. 609-612). En définitive, le XVII^e siècle constitue le siècle d'apparition du résumé dans les sphères scolaires, littéraires et savantes. En effet, comme le souligne également Régine Jomand-Baudry, le résumé de texte est à l'origine mis en place pour une élite (Jomand-Baudry, 1991, p. 106).

Effectivement, à l'époque, l'analyse est surtout pratiquée dans des universités, mais elle tend à se développer et à se diffuser comme exercice dans l'enseignement du français tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles, non sans certaines retenues et critiques. Dès lors, face aux reproches que lui a valus la première édition de son ouvrage, Rollin décide de traiter la question de l'analyse dans une nouvelle publication du *Traité des études* en 1734. Il distingue et affine les différentes appellations se rattachant au résumé : selon lui, l'*abrégé* réduit le texte au quart de sa longueur, l'*analyse* le réduit au huitième et le *sommaire* le réduit au seizième de sa longueur sous la forme d'un catalogue des différentes parties du texte original. C'est donc sous la forme d'un résumé de texte, de poème et de discours que l'analyse se propage aux XVIII^e et XIX^e siècles. Ainsi, à cette époque, analyser consiste à extraire, abrégé et réduire le discours à la pensée première de l'auteur (Chervel, 2006, pp. 611-613).

Dans cette perspective, l'analyse apparaît essentielle à une réflexion plus développée sur les œuvres littéraires anciennes et modernes. Il s'agit de diminuer le texte, d'observer la structure de ses différentes parties, d'étudier l'objectif de l'auteur et de sélectionner les passages saillants et conformes à l'objet initial dans le but de se forger une meilleure compréhension du texte source. Au cours de la première moitié du XVIII^e siècle, l'exercice s'installe dans la pédagogie préceptorale, dans les pensionnats, dans les institutions et dans les collèges. Finalement, à partir du XIX^e siècle, l'analyse inonde l'enseignement du français en tant que réduction ou résumé de texte. Or, parallèlement à cette version minimale de l'analyse, une autre forme d'analyse existe : l'analyse littéraire. Plus ample et plus riche, elle élargit la réflexion sous la forme d'un commentaire ou d'une appréciation littéraire. C'est ce volet de l'analyse qui évoluera vers l'explication de texte et vers la dissertation littéraire (Chervel, 2006, pp. 613-617).

Néanmoins, c'est surtout sous la forme d'un exercice de contraction de texte que l'analyse se retrouve dans la didactique du français de l'enseignement secondaire au XX^e siècle jusqu'à être intégrée comme épreuve de français au baccalauréat en 1969 (Chervel, 2006, p. 609). Or, selon Michel Charolles (1991, p. 7), l'introduction du résumé de texte comme épreuve au baccalauréat coïncide avec une prise de conscience des problèmes liés à l'explosion de l'information – celle-ci étant due au développement des médias. En effet, considérant que son rôle est la formation professionnelle et citoyenne de l'élève, l'enseignement secondaire a rapidement réagi : enseigner le résumé a ceci d'intéressant qu'il permet de former les jeunes à maîtriser une quantité sans cesse croissante d'informations (Charolles, 1991, p. 7).

Par ailleurs, la promotion scolaire du résumé va de pair avec la crise de la dissertation dans l'enseignement, exercice auquel on reproche son caractère élitiste et son manque de concret. En effet, la diffusion d'approches plus formelles et techniques de la littérature et le développement de la linguistique structurale encouragent une formation plus scientifique. Dans ce contexte, le résumé de texte apparaît moins aléatoire et plus adapté aux scientifiques et aux techniciens (Charolles, 1991, pp. 7-11). Régine Jomand-Baudry l'affirme également : « *plus "technique" que d'autres exercices, il serait aussi plus "sûr", sa codification précise instituant un contrat clair entre candidats et correcteur, et limitant par conséquent les malentendus et écarts dans l'évaluation* ». Selon elle, l'introduction du résumé dans les épreuves officielles traduit aussi la volonté de l'époque de relier l'école aux réalités sociales contemporaines (Jomand-Baudry, 1991, pp. 105-106).

Pour conclure, si le résumé s'est progressivement imposé dans l'enseignement secondaire et supérieur, c'est en raison de son caractère pratique car, comme le rappellent Pol Gaillard et Claude Launay, quel est le métier qui ne requiert pas de prendre connaissance d'instructions ou de méthodes et d'en transmettre la substance ? (Gaillard & Launay, 1975, p. 7) De ce point de vue, cet exercice vise la formation professionnelle et citoyenne de l'élève et forme l'esprit de ce dernier en développant chez lui des qualités fondamentales : apprendre la lecture critique, discerner l'essentiel de l'accessoire, traiter l'information, peser l'importance du moindre mot, apprendre à restituer le sens du texte, etc. En vertu de tous ses apports et de toutes ses qualités, le résumé s'est imposé partout dans l'enseignement, d'autant plus qu'il permet de rattacher les contenus scolaires à la réalité. Ces éléments expliquent la percée et l'essor du résumé dans l'enseignement (Gaillard & Launay, 1975, pp. 7-8).

1.1.3 Conclusion

L'apparition du résumé est difficile à repérer, d'autant qu'il constitue une activité naturelle et spontanée dans la culture occidentale. Néanmoins, des résumés sont attestés dès le XVII^e siècle. Or, c'est précisément le moment où le français gagne ses lettres de noblesse. En effet, au XVII^e siècle, la langue française devient la langue de l'enseignement, mais demeure attachée à une élite car le peuple conserve ses parlers régionaux et patois. Parallèlement, le résumé se rapporte également à une pratique érudite et incarne les sphères scolaires et littéraires (Chervel, 2006, p. 610 ; Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Durant le XVIII^e siècle, la pratique du résumé se diffuse dans l'enseignement du français. Au XIX^e siècle, le poids de la pédagogie traditionnelle se fait sentir dans les cours de français. Effectivement, la prépondérance de l'écrit permet à l'analyse de texte de se développer. C'est à cette période que l'analyse devient essentielle à toute réflexion sur les œuvres littéraires (Chervel, 2006, pp. 613-617 ; Simard et al., 2019, pp. 53-54).

Au cours du XX^e siècle, l'enseignement du français se modifie quelque peu. En effet, l'exigence d'une main-d'œuvre davantage qualifiée et compétente sur le marché du travail ainsi que la démocratisation de l'enseignement bousculent le système scolaire. Celui-ci doit désormais abandonner ses prétentions élitistes et sélectives et s'ouvrir à un public diversifié et issu de toutes les classes sociales. D'une part, selon Régine Jomand-Baudry, le résumé de texte est un exercice adaptable à tous les publics car, au départ d'une même consigne de base, l'enseignant peut moduler les difficultés en fonction du niveau des élèves : « *le choix du texte source, l'échelle de réduction, les consignes concernant la reformulation sont autant de paramètres plus ou moins contraignants qui, ajoutés les uns aux autres, font du résumé un exercice aux exigences variables* » (Jomand-Baudry, 1991, p. 105). D'autre part, il revient entre autres au cours de français de préparer chaque jeune à sa future vie citoyenne et professionnelle. Ainsi, le résumé permet de former l'élève à traiter et à maîtriser de multiples données dans un monde où les médias se développent et où l'information foisonne (Jomand-Baudry, 1991, pp. 105-106).

À la même époque, l'influence de la linguistique structurale touche l'enseignement du français. En effet, celle-ci soutient une formation davantage technique et scientifique. Or, le résumé répond précisément à ce besoin dans la mesure où, contrairement à la dissertation, dont la correction demeure en grande partie subjective, il se veut plus technique, précis et scientifique, ce qui rend sa correction moins aléatoire (Gaillard & Launay, 1975, p. 8).

En conclusion, même si l'introduction du résumé dans l'enseignement du français reste difficilement datable, son parcours suit celui de l'enseignement du français puisque tous deux se sont développés dans un contexte quelque peu similaire. De nos jours, le résumé fait partie intégrante du cours de français. Étant jadis objet de la fiche 2 des programmes du deuxième degré de l'enseignement secondaire catholique en Fédération Wallonie-Bruxelles, il relève désormais de la deuxième unité d'acquis d'apprentissage (UAA 2), intitulée « Réduire, résumer, comparer et synthétiser », abordée autant dans le deuxième degré que dans le troisième degré et quel que soit le type d'enseignement : transition, qualifiant ou professionnel.

1.2 ÉTUDE DU GENRE DU RÉSUMÉ

Cette partie se focalise sur l'étude du genre du résumé à travers le prisme de la linguistique et de la didactique. Ces deux approches caractérisant le résumé de manière spécifique, nous tenterons, dans un premier temps, de donner une définition générale du résumé afin de préciser l'objet d'étude de ce mémoire.

1.2.1 Tentative de définition

Durant nos recherches, nous avons remarqué que deux des caractéristiques principales du résumé sont, d'une part, son manque de définition commune pouvant servir de référence, et, d'autre part, ses multiples dénominations. Dès lors, ce point s'intéresse aux différentes définitions du résumé et compare les différentes caractéristiques constitutives de l'exercice. L'objectif est, au terme de ce point, d'aboutir à une proposition de définition du résumé. Diverses sources ont été analysées à cette fin. Tout d'abord, les articles de Régine Jomand-Baudry (1991), de Michel Charollles (1991), de Bernard Veck (1991) et de Catherine Schnedecker (1991), qui centrent leurs analyses sur le résumé scolaire. Ensuite, les ouvrages d'Alain Trouvé (1999), de Pol Gaillard et Claude Launay (1975), d'Edmond Souffler et Maryvonne Loiseau (1976) et de Charles Arambourou, François Texier et Francis Vanoye (1985), qui étudient les opérations en jeu dans le résumé. Enfin, les manuels scolaires de Ghislaine Cotentin-Rey (1992), de Freddy Bada, Ann Carroza-Zabus, Jean-Pierre Dubois, Danièle Joris-Vandommelen et Danièle Dominé-Weynans (1999) et de Christine Cloes et Yvon Rollin (1994), qui décomposent les caractéristiques du résumé scolaire.

Comme expliqué au point précédent sur l'histoire du résumé, c'est sous l'appellation d'« analyse » que le résumé se développe au départ en tant qu'exercice écrit restituant le sens du texte de façon claire et complète (Chervel, 2006, pp. 609-610). Au fil des années, la distinction entre « analyse » et « résumé » s'est opérée. À cet égard, Souffler et Loiseau (1976, p. 5) établissent la nuance suivante : alors que le résumé se contente de dégager les grandes lignes d'un texte, l'analyse rend compte de ses articulations logiques au sein d'un développement non restreint à un nombre de mots maximal. De la même manière, alors que les manuels scolaires de Cloes et Rollin (1994, p. 5) et de Cotentin-Rey (1992, p. 6) considèrent que le résumé de texte et la contraction de texte s'équivalent, Souffler et Loiseau différencient ces deux termes. Selon eux, contrairement au résumé, la contraction est minimaliste et ne garantit pas une entière fidélité au texte source (Souffler & Loiseau, 1976, p. 5). Le programme

de français du deuxième degré de l'enseignement catholique (FESeC, 2018, p. 36) maintient également cette distinction, mais ne donne pas d'explicitations sur cette différenciation. À ce propos, Trouvé apporte davantage de précisions en considérant que la contraction s'associe à une sorte de « *rétrécissement au lavage* » aboutissant à un résultat incomplet (Trouvé, 1999, p. 5). Ainsi, à en croire ces auteurs (Souffler & Loiseau, 1976 ; Trouvé 1999), le résumé se différencie de la contraction de texte en vertu de sa complétude et de sa fidélité au texte source.

<i>Résumé</i>	<i>Contraction</i>
Selon Cloes et Rollin (1994, p. 5) et Cotentin-Rey (1992, p. 6) : résumé = contraction	
Selon Souffler et Loiseau (1976, p. 5) et Trouvé (1999, p. 5) : résumé ≠ contraction	
Le résumé dégage fidèlement les grandes lignes d'un texte (<i>≠ analyse</i> : rend compte des articulations logiques d'un texte au sein d'un développement non restreint à un nombre de mots maximal)	Minimaliste et incomplète, la contraction ne garantit pas une entière fidélité au texte source.

Nous voyons donc que la notion de « résumé » n'est ni claire ni fixe. Durant notre étude, il nous a semblé que chaque auteur avait sa propre conception de l'exercice. Or, selon Schnedecker (1991, p. 63), ce manque de définition est une lacune dans l'enseignement du français car avoir une représentation mentale du produit facilite chez l'élève les opérations de planification de l'exercice. Jomand-Baudry (1991, p. 109) partage également cet avis et met en avant que ce manque entraîne un excès de consignes formulées sur le mode de l'obligation ou de l'interdiction. En effet, nous avons observé que, en raison de l'absence de définition commune, les auteurs construisent leur propre définition du résumé sur la base de ce qu'*il n'est pas* ou de ce qu'*il devrait être*. C'est ainsi que nous en sommes venue à parler de « définition négative » d'une part et de « définition injonctive » d'autre part.

1.2.1.1.1 Définition négative

D'un côté, malgré la variété des définitions fournies par les auteurs (Arambourou et al., 1985 ; Bada et al., 1999 ; Charolles, 1991 ; Cotentin-Rey, 1992 ; Gaillard & Launay, 1975 ; Trouvé, 1999 ; Veck, 1991), ces derniers s'accordent néanmoins sur ce que le résumé *n'est pas* : il *n'est pas* un plan, ni un puzzle de citations du texte source, ni un commentaire de texte. Cela signifie que le résumé doit être un texte rédigé et reformulé et ne doit pas faire état de l'avis de l'élève (Arambourou et al., 1985, p. 21 ; Bada et al., 1999, p. 57 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 10-13 ; Trouvé, 1999, pp. 12-13 ; Veck, 1991, p. 92).

1.2.1.1.2 Définition injonctive

D'un autre côté, les diverses définitions des auteurs (Bada et al., 1999 ; Charolles, 1991 ; Cotentin-Rey, 1992 ; Gaillard & Launay, 1975 ; Geray, 1977 ; Jomand-Baudry, 1991 ; Trouvé, 1999 ; Veck, 1991) convergent vers des caractéristiques communes sur ce que le résumé *doit* être : le résumé *ne doit pas* trahir le texte initial et *doit* s'assurer de ne pas modifier la pensée de l'auteur ; il *doit* être un texte intelligible, cohérent et autonome ; et il *doit* dégager les informations essentielles du texte source (Bada et al., 1999, p. 57 ; Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 12 ; Geray, 1977, p. 15 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Trouvé, 1999, pp. 7-14 ; Veck, 1991, p. 92).

1.2.1.1.3 Donc : résumer, c'est quoi ?

Sur ces bases, nous avons réfléchi aux caractéristiques principales du résumé mises en évidence par les auteurs afin de proposer une définition que nous allons détailler et expliquer dans ce point. Ainsi, nous dégageons la définition suivante : le résumé est un texte plus court que le texte source, qui reprend les informations essentielles du texte original tout en lui restant fidèle, formulé de manière rédigée, intelligible, cohérente et autonome et s'adressant à un destinataire.

Le résumé est un texte plus court que le texte source...

En accord avec les auteurs, nous assimilons le résumé à un exercice de gestion de la contrainte de longueur (FESeC, 2018, p. 37) car le résultat attendu doit fournir une version condensée (Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Schnedecker, 1991, p. 3 ; Veck, 1991, p. 92) du texte source sous la forme d'un texte plus court (Bada et al., 1999, p. 56 ; Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7 ; Trouvé, 1999, p. 7). La question alors posée est : faut-il imposer un nombre de mots ou de lignes ? À ce propos, les avis des auteurs divergent.

Certains mentionnent l'exigence de rédiger un texte bref, sans pour autant imposer une proportion de réduction (Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Schnedecker, 1991, p. 3). D'autres indiquent la marge de réduction, comme Trouvé, Cotentin-Rey et Bada et al. En effet, le premier spécifie que le résumé doit réduire le texte original au cinquième ou au dixième de sa longueur (Trouvé, 1999, p. 7). Selon le second, la règle est de réduire le texte source au quart de sa longueur (Cotentin-Rey, 1992, p. 7), alors que les troisièmes conseillent de le réduire à un tiers (Bada et al., 1999, p. 57). Parallèlement, certains auteurs (Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Trouvé, 1999, p. 9 ; Veck, 1999, pp. 99-100) invitent à ne pas dépasser un nombre de mots.

Or, selon Souffler et Loiseau (1976, p. 5), le problème de ces exigences restrictives est que, d'une part, on impose un nombre de lignes sans tenir compte de l'écriture des élèves et que, d'autre part, on impose de résumer en 400 mots un texte de 3200 mots. Aussi, Gaillard et Launay (1975, p. 12) font part d'un autre phénomène problématique lié à ces exigences de réduction : certains élèves résument le texte paragraphe par paragraphe en s'imaginant que chaque partie doit être proportionnelle en nombre de mots à la partie correspondante du texte original, donnant lieu à une juxtaposition de paragraphes soumis à une réduction mécanique proportionnelle.

...qui reprend les informations essentielles du texte original...

Comme la quasi-totalité des auteurs, il nous semble que le résumé a ceci de caractéristique qu'il sélectionne les informations principales du texte source (Aeby Daghé, 2014, p. 106 ; Communauté française, 2000, pp. 44-45 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 16 ; Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; FESeC, 2018, p. 36 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 12) afin de restituer le sens global du texte (Aeby Daghé, 2014, p. 106 ; Arambourou et al., 1985, p. 20 ; Communauté française, 2000, pp. 44-45 ; Geray, 1977, p. 9 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 109). À cet égard,

une question se pose : qu'en est-il des exemples ? Ont-ils leur place dans un résumé ou relèvent-ils de l'accessoire ?

À ce propos, Bada et al. (1999, p. 57) estiment que les exemples doivent être supprimés et que seule l'information qu'ils véhiculent doit être restituée et reformulée. Cette position est également défendue par Cotentin-Rey (1992, p. 16) qui conserve l'idée fournie par l'exemple en la reformulant, si et seulement si cette idée n'apparaît nulle part ailleurs dans le texte. Ainsi, elle invite à supprimer les exemples si l'information qu'ils apportent figure déjà à un autre endroit du texte (Cotentin-Rey, 1992, p. 16). Concernant la question des exemples, Trouvé (1999, p. 39) pousse plus loin la réflexion en étudiant les différents types d'exemples. En effet, il les classe en fonction de l'importance de leur présence dans le résumé et de leur nécessité argumentative :

- 1) *L'exemple argumentatif* fonde la thèse ou l'argument. En tant que réalité incontestable, il rend l'idée crédible et est donc à conserver dans le résumé.
- 2) *L'exemple illustratif* est soutenu par la thèse ou l'argument plus qu'il ne les soutient. Il confirme les propos de l'auteur et, bien qu'il ne soit pas nécessaire, il peut être maintenu dans le résumé.
- 3) *L'exemple explicatif* précise le sens de l'argument et le rend plus concret. Il n'est pas nécessaire de le garder dans le résumé.
- 4) *L'exemple persuasif* frappe l'imagination du lecteur, le surprend et le séduit. En cela, il est à supprimer du résumé.

...tout en lui restant fidèle...

Nous rangeant à l'avis général, nous insistons sur le fait que le résumé doit rester fidèle au texte source. Selon les auteurs, ce critère se décline en trois exigences : ne pas fausser l'information (Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 13 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Trouvé, 1999, pp. 7-15 ; Veck, 1991, pp. 92-99), ne pas insérer de commentaires personnels (Arambourou et al., 1985, p. 21 ; Bada et al., 1999, p. 57 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 28 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 13 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 109) et suivre l'ordre d'exposition du texte source (Arambourou et al., 1985, p. 20 ; Bada et al., 1999, pp. 56-57 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 13 ; Trouvé, 1999, p. 13).

La première exigence implique que l'information du texte source soit transmise en adéquation avec le sens et le contenu du texte original sans trahir la pensée de l'auteur (Charolles, 1991, p. 9 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Trouvé, 1999, p. 15). Il s'agit donc de trouver des équivalences sémantiques pour ne pas modifier le sens (Charolles, 1991, p. 19 ; Trouvé, 1999, p. 7). Néanmoins, Vigner (1991, p. 35) nuance quelque peu le propos en précisant que, même si le résumé ne doit jamais porter atteinte à l'exactitude de l'information, celle-ci sera affectée par un moindre degré de précision par rapport au texte source car elle sera passée par le filtre de la sélection des informations.

La seconde contrainte impose de faire abstraction de toute interprétation personnelle. En effet, le résumé s'abstient de faire part de tout jugement, point de vue et commentaire personnel (Arambourou et al., 1985, p. 21 ; Bada et al., 1999, p. 57 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 28 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 107 ; Trouvé, 1999, p. 12). De cette manière, il ne doit pas faire état des objections ou des critiques ou de l'approbation ou l'admiration du rédacteur (Charolles, 1991, p. 10 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 13). De ce fait, les tournures telles que « selon moi, l'auteur... » sont à éviter (Trouvé, 1999, p. 12).

La troisième exigence invite à suivre l'ordre des paragraphes du texte. En effet, le résumé respecte l'agencement adopté par l'auteur (Arambourou et al., 1985, p. 20 ; Bada et al., 1999, pp. 56-57 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7) et doit s'interdire de réagencer les informations (Trouvé, 1999, p. 12). Cependant, selon Gaillard et Launay (1975, p. 13), cette obligation ne vaut que pour les textes courts car, lorsqu'il s'agit de textes longs, modifier l'ordre du texte peut permettre de mieux rendre compte de l'enchaînement logique du texte source.

... et formulé de manière rédigée, intelligible, cohérente et autonome...

En accord avec l'opinion générale, nous considérons également le résumé comme un texte rédigé, intelligible, cohérent et autonome. En d'autres termes, en tant que texte, le résumé doit être composé de paragraphes (Bada et al., 1999, p. 56 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 111 ; Trouvé, 1999, pp. 31-34), reliés entre eux à l'aide de connecteurs logiques (Bada et al., 1999, p. 57 ; Charolles, 1991, p. 18 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 7). Le résumé n'est donc pas un plan, un télégramme, une sténographie ou une prise de notes (Charolles, 1991, p. 9 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 10 ; Trouvé, 1999, p. 11), ce n'est pas non plus un montage d'extraits ou de fragments du texte source (Cotentin-Rey, 1992, p. 7 ; Charolles, 1991, p. 9 ; Trouvé, 1999, p. 11 ; Veck,

1991, p. 92). Le résumé est un texte clair, logique, bien enchaîné, faisant preuve de cohérence et de cohésion (FESeC, 2018, p. 37 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 10 ; Trouvé, 1999, p. 12).

De cette manière, cohérent et intelligible, le résumé est immédiatement accessible, indépendamment du texte original (Gaillard & Launay, 1975, p. 10 ; Trouvé, 1999, pp. 7-11). En effet, il doit constituer un texte autonome et pouvoir se lire sans connaissance préalable du texte source (Charolles, 1991, p. 9 ; Trouvé, 1999, pp. 7-11) car, comme le disent Gaillard et Launay (1975, p. 10), « *s'il oblige à recourir à la source parce qu'il n'a pas été explicite, il perd tout son intérêt.* »

Les questions que soulève cette exigence rédactionnelle concernent le mode énonciatif : faut-il citer l'auteur ? faut-il employer la troisième personne du singulier ? si l'auteur recourt au « je », faut-il maintenir la première personne ?

À cet égard, les auteurs (Cotentin-Rey, 1992, p. 38 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 12-13 ; Trouvé, 1999, p. 13) proscrivent tous l'emploi de marques de discours rapporté telles que « l'auteur expose que..., d'après l'auteur... » car la règle est de se mettre à la place de l'auteur. Ainsi, selon Cotentin-Rey (1992, pp. 38-39) si l'auteur utilise la troisième personne, il faut conserver cette énonciation neutre, mais la question se complique lorsque l'auteur emploie le « je ». À ce propos, les avis de Trouvé (1999, p. 13) et de Cotentin-Rey (1992, pp. 38-39) divergent. Le premier considère que, lorsque le « je » exprime la subjectivité de l'auteur en reflétant son point de vue ou son opinion, il faut le conserver dans le résumé, mais qu'il est, en revanche, à bannir s'il n'exprime rien de subjectif car il pourrait donner un sentiment de subjectivité au résumé que ne communique pas le texte source. La seconde auteure invite à supprimer le « je » s'il s'agit d'une opinion ou d'un point de vue car elle encourage le recours à des formules impersonnelles qu'elle juge plus objectives et habiles.

...s'adressant à un destinataire

Nous nous rangeons dans la lignée du programme de l'enseignement catholique (FESeC, 2018, p. 37), de Gaillard et Launay (1975, p. 10) et de Trouvé (1999, p.11) qui considèrent que le résumé met en scène un énonciateur écrivant à un destinataire. La rédaction doit faire en sorte que le destinataire comprenne le résumé en ignorant le texte original. Pour cela, Trouvé (1999, p. 45) conseille à l'énonciateur de se relire en se mettant à la place du destinataire.

1.2.1.1.4 Conclusion : le résumé est un texte formellement et lexicalement différent du texte source

Sur la base de la définition que nous venons de développer – le résumé est un texte plus court que le texte source, qui reprend les informations essentielles du texte original tout en lui restant fidèle, formulé de manière rédigée, intelligible, cohérente et autonome et s’adressant à un destinataire –, nous avons construit la figure suivante inspirée du schéma de Trouvé (1999, p. 7) :

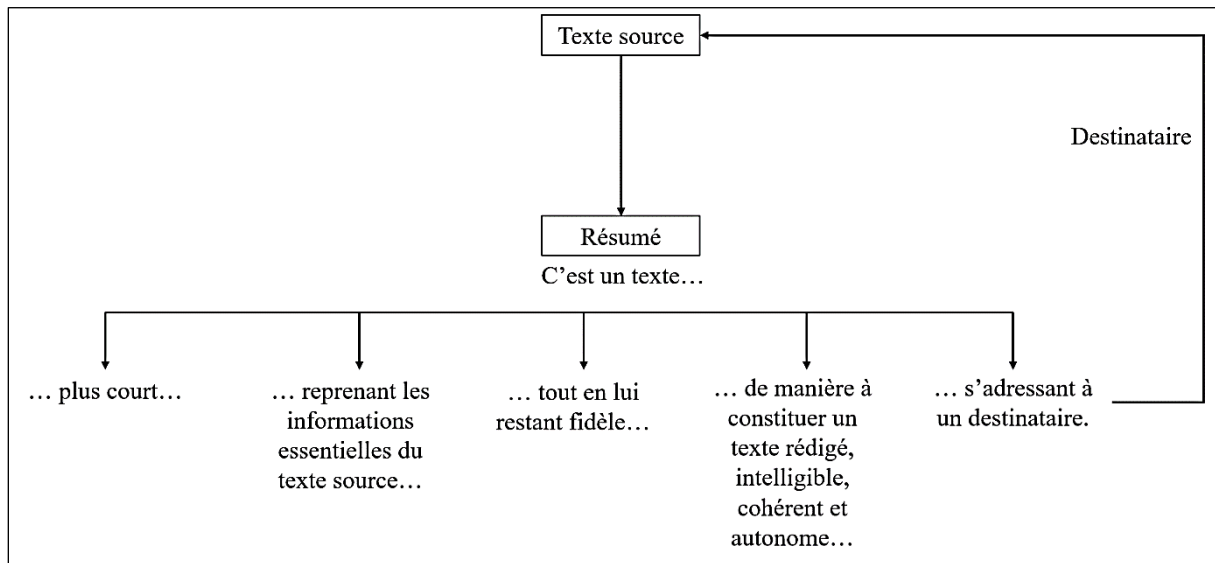


Figure 1. Proposition de définition du résumé

En conclusion, le résumé constitue un texte formellement et lexicalement différent du texte source (Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Trouvé, 1999, p. 7) car, non seulement il est plus court que le texte source, mais il exige également un travail de rédaction et de reformulation, l’énonciateur devant exprimer dans son propre langage les informations du texte source (Veck, 1991, p. 92).

En outre, Bada et al. (1999, p. 57) décrivent le résumé comme étant « *la mise en texte d’un plan* ». Outre rappeler l’importance du plan – que nous abordons plus tard dans ce mémoire – ils soulignent également le caractère écrit du résumé. Effectivement, de manière générale, les auteurs n’abordent pas le résumé sous l’angle de l’oralité. À cet égard, Aeby Daghé (2014, p. 105) se détache du lot car elle propose une version orale du résumé scolaire, mais elle demeure une exception dans le champ théorique consulté.

Par ailleurs, puisque le résumé est un texte, il se doit de respecter les conventions de mise en page, comme le rappelle le programme de français du deuxième degré du SeGEC

(FESeC, 2018, p. 37), et il doit donc être muni d'un titre. Gaillard et Launay (1975, p. 13) précisent notamment que ce titre doit donner la référence du texte source et indiquer qu'il s'agit d'un résumé.

1.2.2 Le résumé d'un point de vue linguistique

Après avoir défini l'objet d'étude de ce mémoire, ce volet linguistique s'intéresse aux opérations de sélection de l'information, de réduction et de reformulation constitutives du résumé.

Pour analyser le résumé d'un point de vue linguistique, nous nous sommes basée sur cinq sources principales. Tout d'abord, Bernard Combettes et Roberte Tomassone (1988) étudient les aspects linguistiques mis en œuvre lors de la transmission textuelle d'informations. Ensuite, Gérard Vigner (1991) et Alain Trouvé (1999) analysent les procédés de réduction des informations et les techniques de reformulation. Enfin, Régine Jomand-Baudry (1991) examine les opérations linguistiques du résumé scolaire et Catherine Schnedecker (1991) étudie les modes de sélection des informations. Par ailleurs, le manuel scolaire de Ghislaine Cotentin-Rey (1992) et les recherches de Michel Charolles (1991) et de Bernard Veck (1991) complètent l'analyse.

Selon Schnedecker (1991, p. 59), le résumé ne constitue pas un objet analysé et étudié dans le champ de la linguistique, « *en témoigne l'absence de références biographiques spécialisées sur la question* », dit-elle. Même si cette absence est toujours constatée de nos jours, nous pouvons néanmoins dégager quelques caractéristiques linguistiques spécifiques du résumé telles que la sélection et la hiérarchisation des informations et la reformulation.

1.2.2.1 La hiérarchisation des informations

Selon Jomand-Baudry (1991, p. 109), la deuxième étape – après la lecture du texte source – est la sélection des informations. Or, ce travail de sélection nécessite un travail de hiérarchisation. En effet, comme le dit Veck (1991, p. 94), il convient de retrancher ce qui est considéré comme accessoire pour ne conserver que les informations essentielles du texte. À cet égard, Jomand-Baudry (1991, p. 117), Combettes et Tomassone (1988, p. 38) et Schenedecker (1999, p. 61) fournissent une typologie des modes de hiérarchisation des informations dont nous allons présenter la synthèse en distinguant les « *hiérarchiseurs* »⁴ discursifs – liés à la forme – des hiérarchiseurs sémantico-logiques – liés au contenu. Les différents paramètres analysés sont présentés dans le schéma que nous avons constitué ci-dessous :

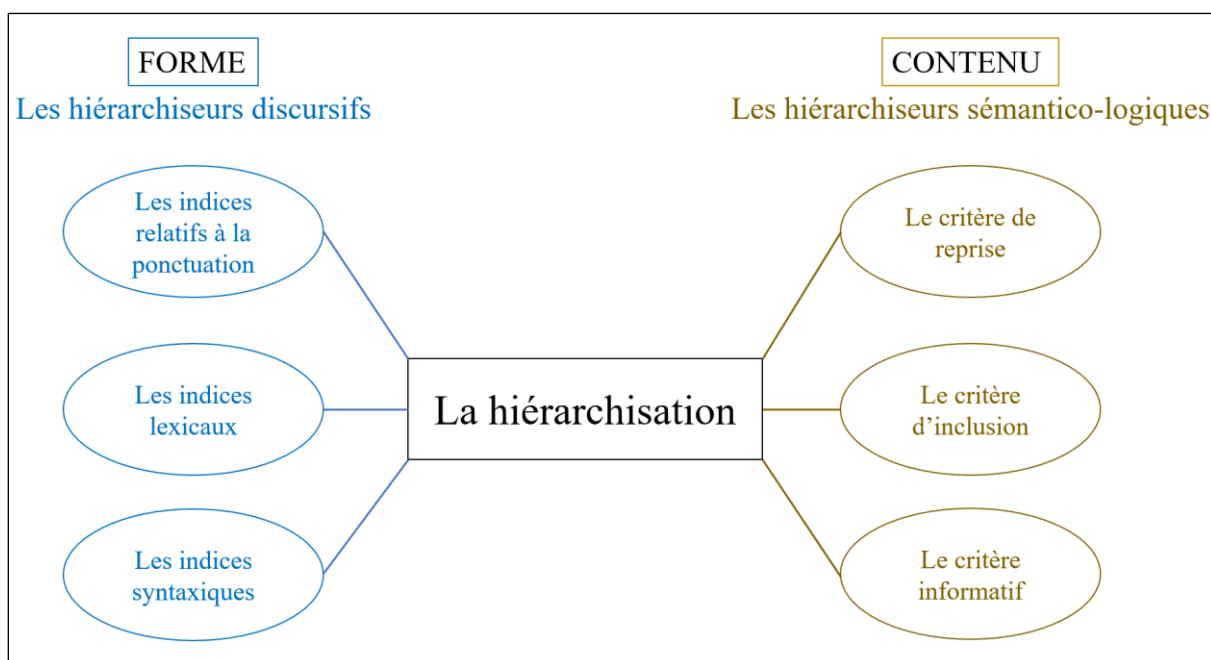


Figure 2. Les marqueurs hiérarchiques

D'une part, les hiérarchiseurs discursifs se repèrent dans le texte grâce à trois indices : les indices relatifs à la ponctuation, les indices lexicaux et les indices syntaxiques.

Premièrement, les indices relatifs à la ponctuation sont constitués des parenthèses ou des tirets qui, comme l'explique Jomand-Baudry (1991, p. 117), intercalent un énoncé second

⁴ Nous parlerons désormais de « *hiérarchiseur* » en tant qu'« élément inférant une hiérarchisation », comme le fait Régine Jomand-Baudry (1991) dans son article « Le résumé de texte au baccalauréat » in *Pratiques*, n°72, p. 117.

au sein d'un énoncé principal. Ils fournissent ainsi une information supplémentaire, mais néanmoins supprimable.

Deuxièmement, les indices lexicaux consistent en des expressions du type « il est important », « surtout » ou « d'une manière accessoire », « accessoirement », qui marquent de la sorte le degré d'importance de l'énoncé (Jomand-Baudry, 1991, p. 117).

Troisièmement, les indices syntaxiques, quant à eux, concernent les subordinations, les constructions détachées (Schnecker, 1991, p. 61) et les appositions (Combettes & Tomassone, 1988, p. 86) qui introduisent une information secondaire au sein de l'énoncé principal.

D'autre part, les hiérarchiseurs sémantico-logiques sont composés de trois critères : le critère de reprise, le critère d'inclusion et le critère informatif.

Tout d'abord, le critère de reprise représente ce que Combettes et Tomassone (1988, p. 38) appellent « la règle de répétition », selon laquelle une information importante doit être répétée sous des dénominations différentes. En effet, d'après Jomand-Baudry (1991, p. 117), cette redondance signale l'importance de l'information en question.

Ensuite, toujours selon Jomand-Baudry, le critère d'inclusion marque le type de relation entre deux informations (A et B) de la manière suivante : « *si A est la condition obligée ou la conséquence attendue de B, une illustration de B (citation-exemple), une composante inutile pour l'interprétation de B (détail), un argument secondaire pour B, A peut être considéré comme secondaire et subir un traitement de suppression ou de réduction* » (Jomand-Baudry, 1991, p. 117).

Enfin, le critère informatif se base sur la valeur informative de l'énoncé (Schnecker, 1991, p. 61) reconnaissant son caractère indispensable en termes d'information (Jomand-Baudry, 1991, p. 117).

1.2.2.1.1 La réduction

Même si Schnedecker (1991, p. 61) distingue les opérations de réduction et de reformulation, les auteurs (Charolles, 1991, p. 21 ; Combettes & Tomassone, 1988, p. 55 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 119 ; Veck, 1991, p. 96 ; Vigner, 1991, p. 35) semblent s'accorder sur le fait que, de manière générale, la reformulation inclut des phénomènes de compactification, de condensation et de retranchement. En effet, Jomand-Baudry (1991, p. 119) résume l'avis général : « *cette activité [la reformulation] est particulièrement périlleuse puisqu'il s'agit d'établir un équilibre entre trois exigences difficilement conciliables : la transformation du signifiant du texte support, la réduction de sa forme (et de son contenu), et le maintien d'une équivalence sémantique globale entre le texte source et le résumé.* »

Par conséquent, nous avons choisi de traiter les opérations de réduction en même temps que la reformulation car, dans le cas du résumé, les deux vont de pair.

1.2.2.1.2 La reformulation

Face aux définitions simplistes de type « *reformuler, c'est garder le contenu du texte, mais utiliser d'autres termes* » (Cotentin-Rey, 1992, p. 37), les auteurs (Schnedecker, 1991, pp. 59-60 ; Veck, 1991, pp. 93-94) se sont interrogés : comment « dire la même chose mais autrement » ? Comme le mentionne Veck (1991, pp. 93-94), cela suppose une stabilité des signifiés par opposition à une mobilité des signifiants. C'est pour cette raison que Trouvé (1999, p. 44) considère que le résumé est non seulement un exercice de synthèse et de compréhension, mais aussi d'expression. Néanmoins, il signale également que tous les termes ne sont pas soumis à la reformulation, comme ceux exprimant des concepts⁵ (Trouvé, 1999, p. 44).

⁵ Trouvé (1999, p. 44) prend notamment l'exemple des termes « souveraineté » et « anthropologie » qui sont difficilement reformulables.

Ainsi, sur la base des recherches de Combettes et Tomassone (1998), de Cotentin-Rey (1992), de Jomand-Baudry (1991), de Schnedecker (1991), de Trouvé (1999) de Veck (1991) et de Vigner (1991), nous présentons une synthèse des opérations de reformulation dans la figure 3 que nous avons créée ci-dessous :

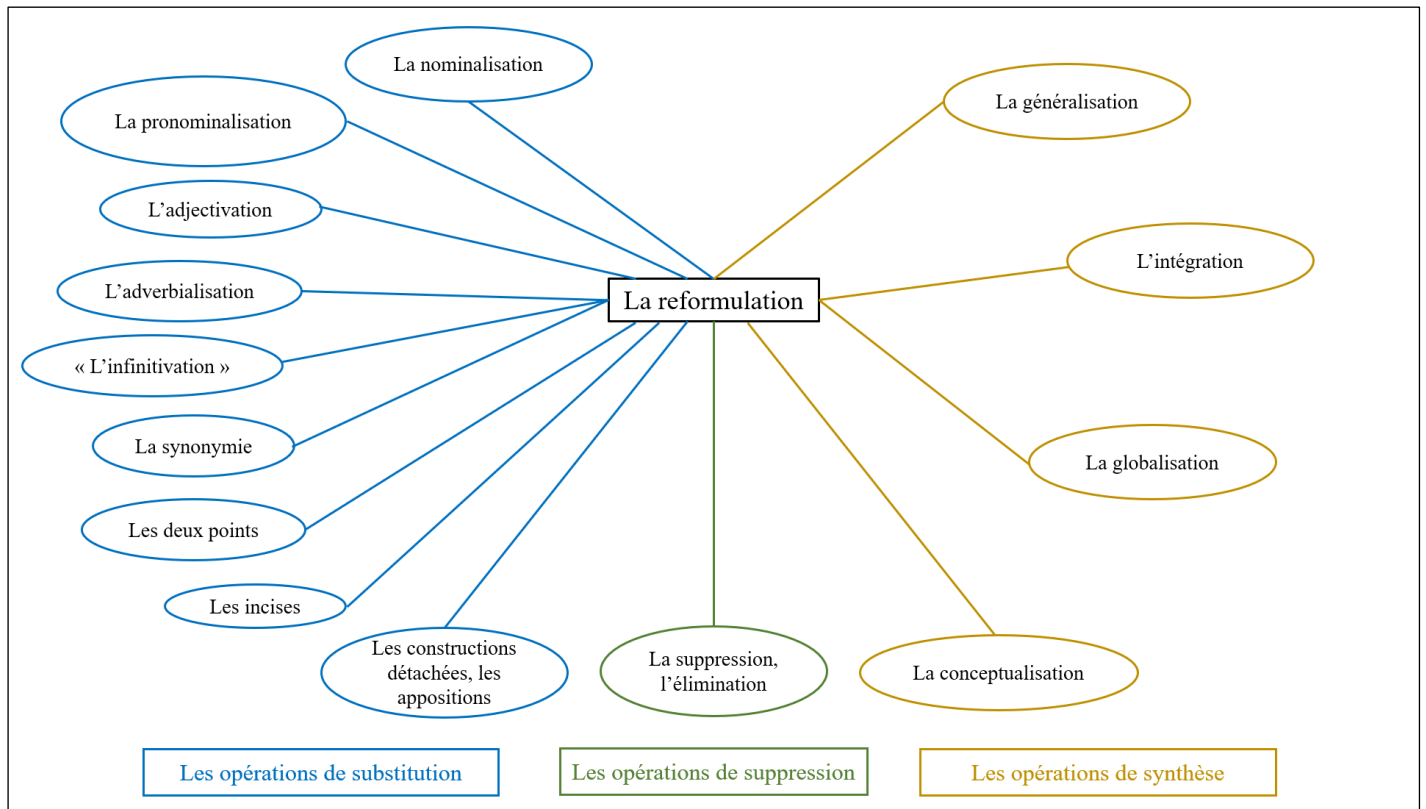


Figure 3. Les opérations de reformulation

Nous classons ces différentes opérations en trois groupes principaux : les opérations de substitution, les opérations de suppression et les opérations de synthèse.

Tout d'abord, parmi les opérations de substitution, nous comptons : la nominalisation, la pronominalisation, l'adjectivation, l'adverbialisation, l'« infinitivation »⁶, la synonymie, les deux points, les incises et les constructions détachées et les appositions. Nous avons choisi cette dénomination – « opérations de substitution » – car l'enjeu est de remplacer un ou plusieurs terme(s) par un autre dans le but de réduire le nombre de mots (Trouvé, 1999, p. 15).

⁶ Néologisme formé à partir de la base « infinitif » et du suffixe « -ation », sur le même mode que le terme « adjectivation ».

1. La **nominalisation** (Combettes & Tomassone, 1988, pp. 75-77 ; Cotentin-Rey, 1992, pp. 81-82 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 121 ; Schnedecker, 1991, p. 62 ; Trouvé, 1999, p. 46) est la transformation d'un élément syntaxique (adjectif, verbe, groupe nominal, phrase...) en un nom :

En se précipitant on n'aboutit à rien de positif → la précipitation conduit à l'échec (Trouvé, 1999, p. 46).

Il exige que vous démissionniez → il exige votre démission (Trouvé, 1999, p. 46).

L'eau de la mer s'évapore, ceci produit des cristaux → l'évaporation de l'eau de mer produit des cristaux (Combettes & Tamassone, 1988, p. 75).

2. La **pronominalisation** (Combettes & Tomassone, 1988, p. 39) est l'utilisation d'un pronom pour remplacer un nom ou un groupe nominal :

Marie a prêté ses plus beaux romans à Paul → Marie les lui a prêtés.

3. L'**adjectivation** (Jomand-Baudry, 1991, p. 121 ; Trouvé, 1999, p. 46) est la transformation d'un élément syntaxique en adjectif :

Le sentier qui court dans la forêt → le sentier forestier (Trouvé, 1999, p. 46).

Le chou-fleur de Bretagne → le chou-fleur breton (Trouvé, 1999, p. 46).

4. L'**adverbialisation** (Jomand-Baudry, 1991, p. 121 ; Trouvé, 1999, p.46) est la transformation d'un élément syntaxique en adverbe :

Il faut progresser avec rapidité → il faut progresser rapidement (Trouvé, 1999, p. 46).

5. L'« **infinitivation** » (Cotentin-Rey, 1992, pp. 79-80 ; Trouvé, 1999, p. 46) est la transformation d'un élément syntaxique en infinitif :

La marche fait beaucoup de bien → marcher fait beaucoup de bien (Trouvé, 1999, p. 46).

Je pense que je partirai demain → je pense partir demain (Trouvé, 1999, p. 46).

6. La **synonymie** (Cotentin-Rey, 1992, pp. 37-39 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 120 ; Trouvé, 1999, p. 44 ; Veck, 1991, p. 96) est l'utilisation d'un terme à équivalence sémantique :

Diminuer → réduire

7. L'utilisation des **deux points** (Trouvé, 1999, p. 46) permet d'exprimer les liens de conséquences ou de causes :

*La ville se déshumanise au point que l'homme y perd progressivement son identité
→ la ville se déshumanise : l'homme y perd progressivement son identité* (Trouvé, 1999, p. 46).

8. Le recours à des **incises** (Trouvé, 1999, p. 46) revient à insérer un élément informatif souvent entre tirets ou entre parenthèses :

Dans un village tout le monde connaît tout le monde. On s'épie, les potins circulent, on se croirait presque dans un univers carcéral. La ville en revanche est un lieu de liberté grâce aux vertus bienfaitantes de l'anonymat → en ville – par opposition au village où tout se sait – on se sent libre (Trouvé, 1999, p. 46).

9. Les **constructions détachées** et les **appositions** (Combettes & Tomassone, 1988, p. 86 ; Contentin-Rey, 1992, p. 82 ; Trouvé, 1999, p. 47) permettent d'insérer un élément informatif souvent entre deux virgules :

La lettre est un moyen inégalé d'enrichir la connaissance → la lettre, moyen inégalé d'enrichir la connaissance (Cotentin-Rey, 1992, p. 82).

Ensuite, les opérations de suppression consistent en l'élimination d'éléments (Schneidecker, 1991, p. 56 ; Vigner, 1991, p. 35). Celle-ci peut prendre deux formes : d'un côté, la suppression de fragments du texte source, si et seulement si c'est une information qui se répète (Cloes & Rollin, 1994, p.7 ; Trouvé, 1999, p. 15) ou qui est accessoire (Cloes & Rollin, 1994, p.7 ; Trouvé, 1999, p. 15) et, d'un autre côté, la suppression de l'article dans des énumérations ou dans des expressions comme dans l'exemple ci-dessous (Cotentin-Rey, 1992, p. 82) :

D'une façon générale → de façon générale (Cotentin-Rey, 1992, p. 82).

Enfin, les opérations de synthèse regroupent : la généralisation, l'intégration, la globalisation et la conceptualisation. Nous avons choisi de les nommer « opérations de synthèse » car elles requièrent une compréhension générale du texte source pour trouver une formulation synthétique (Trouvé, 1999, p. 15).

1. La **généralisation** (Jomand-Baudry, 1991, pp. 120-121 ; Schneidecker, 1991, p. 62 ; Trouvé, 1999, p. 15 ; Vigner, 1991, pp. 41-43) est l'utilisation d'un terme général permettant de regrouper différents éléments lexicaux en une classe unique (en allant de l'hyponyme à l'hyperonyme) :

Aminata et Félicité → les femmes (Vigner, 1991, p. 43).

La cuisinière et la veilleuse de nuit → les salariées (Vigner, 1991, p. 43).

2. L'**intégration** (Schneidecker, 1991, p. 82 ; Trouvé, 1999, p. 15 ; Vigner, 1991, p. 35) est l'utilisation d'une expression ou d'un énoncé qui subsume une partie des informations comme le font les titres ou les sous-titres.

3. La **globalisation** (Vigner, 1991, pp. 42-43) est la transformation d'une suite d'énoncés de même rang en un énoncé unique :

Le chat s'agrippe au tronc.

Le chat s'accroche aux premières branches.

Le chat se cache dans le feuillage.

→ *Le chat se réfugie dans l'arbre* (Vigner, 1991, p. 42).

4. La **conceptualisation** (Trouvé, 1999, p. 15 ; Vigner, 1991, pp. 43-44) est la transformation d'une suite d'énoncés en un énoncé unique faisant état des relations logiques les unissant :

Les gens habitent des tentes.

Les gens gagnent très peu d'argent.

La terre est cultivée en commun.

Les tentes sont installées dans les clairières.

→ *La précarité de l'habitat installé dans les clairières doit être mis en relation avec la faiblesse des revenus et le statut collectif des terres* (Vigner, 1991, p. 42).

1.2.3 Le résumé d'un point de vue didactique

Au-delà de manipulations linguistiques, une série d'autres opérations sont en jeu dans le résumé, et en particulier dans le résumé scolaire. C'est pourquoi cette partie est consacrée à l'analyse du résumé d'un point de vue didactique

Pour ce faire, nous nous sommes basée sur trois sources principales : premièrement, l'article de Michel Charolles (1991) sur les fonctions et principes du résumé scolaire ; en second lieu, l'étude de Régine Jomand-Baudry (1991) sur les techniques de rédaction du résumé ; et enfin, l'ouvrage d'Alain Trouvé (1999) sur les processus et les étapes du résumé scolaire. En outre, les recherches de Charles Arambourou, François Texier et Francis Vanoye (1985), de Pol Gaillard et Claude Launay (1975) et de Catherine Schnedecker (1991) nourrissent l'analyse.

Selon Jomand-Baudry (1991, p. 112), l'apprentissage du résumé nécessite beaucoup de temps, mais constitue néanmoins un investissement rentable, et même économique, puisque les compétences que requiert cet exercice, telles que l'organisation textuelle, l'utilisation des connecteurs, la gestion des marqueurs d'intégration linéaire, la distinction entre l'essentiel et l'accessoire, etc., pourront être réexploitées dans d'autres exercices. De ce fait, un des intérêts didactiques principaux du résumé scolaire est qu'il développe un éventail de compétences transversales. En effet, les auteurs (Arambourou et al., 1995, p. 15 ; Charolles, 1991, pp. 9-12 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 109 ; Trouvé, 1999, pp. 44-45) s'accordent sur le fait que le résumé constitue à la fois un exercice de compréhension, de synthèse et d'expression.

D'abord, selon Arambourou, Texier et Vanoye (1985, p. 15) et Jomand-Baudry (1991, p. 109), la compréhension du texte source est la première étape du résumé : il s'agit de résoudre les éventuels problèmes de vocabulaire, de déterminer le thème et le sens global du texte... À cet égard, d'après Gaillard et Launay (1975, p. 8), le résumé scolaire présente entre autres l'avantage d'aborder tous les sujets, et il oblige à le faire de façon réfléchie : « *l'on doit non seulement comprendre, mais pénétrer la pensée d'autrui pour bien la rendre* » (Gaillard & Launay, 1975, p. 8). Charolles partage ce point de vue et va jusqu'à qualifier le résumé scolaire de « lecture expliquée » où l'élève manifeste sa compréhension par le biais d'une reformulation condensée (Charolles, 1991, p. 13). Or, il ajoute que, pour mener des opérations de réduction et de reformulation, la compréhension du texte source est primordiale (Charolles, 1991, p. 12).

Ensuite, la deuxième étape identifiée par Jomand-Baudry (1991, p. 109) est l'analyse et la hiérarchisation des informations dans le but de dégager le plan d'ensemble. Ce travail permet

ainsi d'assimiler la progression du raisonnement, d'une part, et de faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire, d'autre part. C'est l'étape que nous avons appelée « synthèse » car elle résulte d'un travail de compréhension et de sélection.

Enfin, comme le dit Trouvé (1999, p. 44), « *le résumé n'est pas seulement un exercice de synthèse et de compréhension, c'est dans le même temps un exercice d'expression* ». En effet, Charolles (1991, p. 12) insiste sur le fait que le résumé scolaire est un texte suivi. À cet égard, une série de règles et de contraintes entrent en jeu au moment de la rédaction : il est interdit de reprendre des passages du texte, de faire un montage de citations, de se livrer à des effets rhétoriques inutiles (Trouvé, 1999, p. 55 ; Veck, 1991, p. 92), d'utiliser des emprunts non suivis, des prélèvements non liés ou des notations télégraphiques (Charolles, 1991, p. 9) et d'insérer des commentaires personnels (Jomand-Baudry, 1991, p. 109).

Sur ces bases et en nous appuyant sur le modèle de Charolles (1991, pp. 13-14), nous avons constitué le schéma suivant présentant les principales opérations en jeu dans le résumé scolaire :

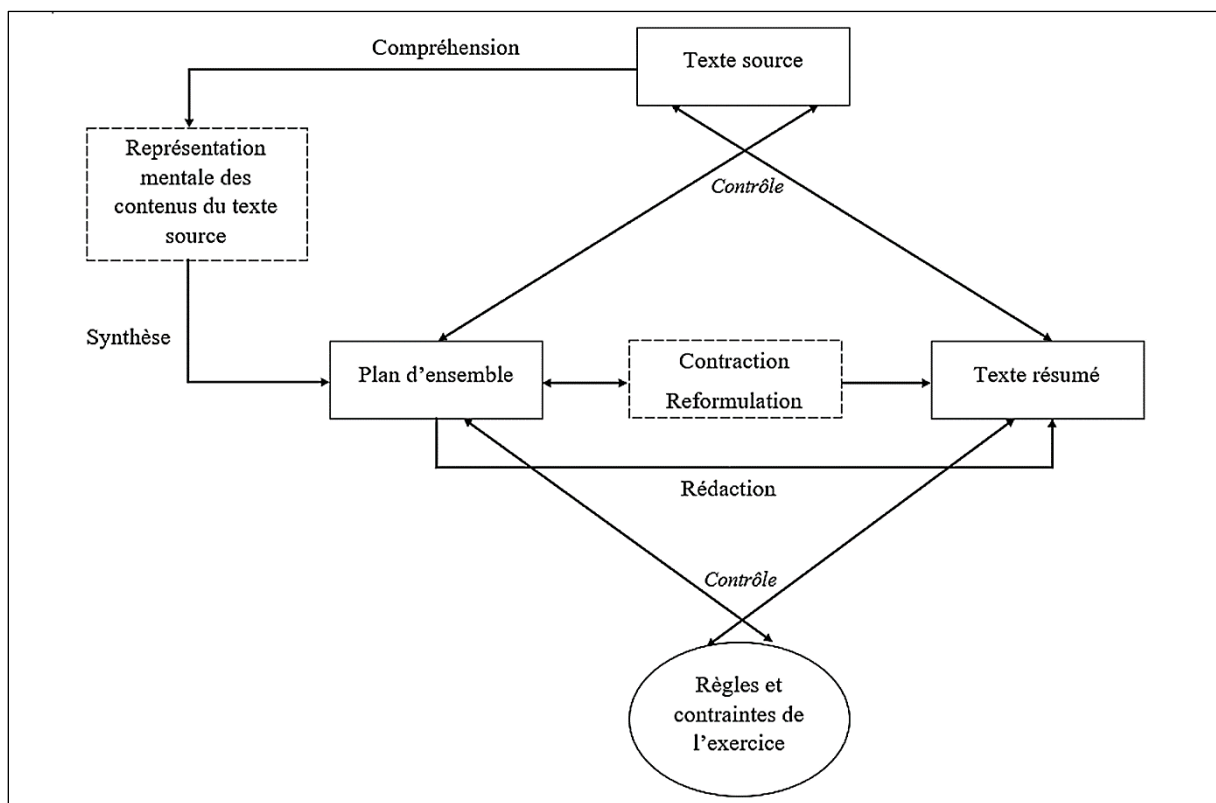


Figure 4. Les opérations en jeu dans le résumé scolaire

Le point de départ de tout résumé est la compréhension du texte source. Celle-ci requiert plusieurs lectures afin de pouvoir dégager la signification globale du texte : donner un titre, déterminer le thème essentiel et les objectifs de l'auteur et résoudre les problèmes de vocabulaire (Arambourou et al., 1985, p. 15 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 109). Ces opérations de compréhension permettent alors de se forger une « représentation mentale transitoire du contenu du texte source », pour reprendre les termes de Charolles (1991, p. 13). Cette représentation initiale est le fruit du travail de lecture et d'analyse du texte source, autrement dit de la compréhension de celui-ci, et fournit, à travers la sélection et la hiérarchisation des informations – le travail de synthèse –, la matière du plan d'ensemble du texte (Jomand-Baudry, 1991, p. 109). Celui-ci sert de brouillon pour la rédaction du texte résumé et est en interaction constante avec les processus de contraction et de reformulation. Toutes ces opérations se doublent d'un contrôle permanent : d'une part, celui de la conformité au texte source et, d'autre part, celui du respect des règles et des contraintes de l'exercice (Charolles, 1991, p. 14).

Exercice de compréhension, de synthèse et d'expression, le résumé scolaire apparaît comme un exercice complet, faisant interagir plusieurs compétences. De cette manière, il permet une évaluation complète des qualités de l'élève : sa compréhension des textes, ses aptitudes à la réflexion et à l'analyse, sa logique, sa maîtrise de la langue... (Cotentin-Rey, 1992, p. 6) Il permet également de développer la capacité des élèves de distinguer l'essentiel de l'accessoire d'un texte, processus intellectuel sans cesse exploité, quelle que soit la nature de nos activités (Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 6). Par ailleurs, le devoir de reformulation, doublé d'une contrainte de réduction, exige de l'élève une réflexion métalinguistique : « comment dire la même chose mais en plus court ? » (Charolles, 1991, p. 21) De la même manière, le choix du titre est fondamental car, représentant le résumé le plus lapidaire du texte source, il atteste de la compréhension profonde du texte et oblige donc l'élève à mener une réflexion sur la langue pour trouver un titre pertinent (Trouvé, 1999, pp. 29-30).

Ainsi, si le résumé est attesté dès le XVII^e siècle et a gagné en importance tout au long des XX^e et XXI^e siècles dans l'enseignement, c'est en raison de ses nombreuses qualités didactiques. En effet, cet exercice particulièrement formateur permet de développer des compétences transversales. « *Pour former à la lecture critique, pour apprendre à discerner l'essentiel de l'accessoire, l'influence réciproque du fond et du ton, l'importance, souvent, du moindre mot, toutes les nuances de notre langue ; pour habituer l'esprit, ensuite, à restituer exactement, mais dans des conditions nouvelles, le sens d'un texte ; bref, pour cultiver l'art difficile de bien saisir et de bien rendre, l'exercice du résumé s'imposait avec force et*

trionphait de toutes les résistances. Peu à peu il a été adopté partout » (Gaillard & Launay, 1975, pp. 7-8).

1.3 ENJEUX ET FONCTIONS DU RÉSUMÉ

Pour analyser les enjeux et les fonctions du résumé, nous nous sommes basée sur six sources principales : les ouvrages de Pol Gaillard et Claude Launay (1975) et d'Alain Trouvé (1999) sur le résumé de texte ; les articles de Catherine Schnedecker (1991) et le travail de Régine Jomand-Baudry (1991), qui étudient les compétences mises en œuvre par le résumé ; et le mémoire d'Elise Van de Velde (2016) et la thèse de Jessica Penneman (2018), qui examinent les effets du *lirécrire* sur l'apprentissage. Par ailleurs, le manuel scolaire de Ghislaine Cotentin-Rey (1992) et les recherches de Jean-Paul Bronckart (1996) complètent l'analyse.

D'un point de vue didactique, travailler le résumé permet de développer l'esprit critique de l'élève à travers des qualités fondamentales qui lui seront utiles dans la vie professionnelle : former à la lecture critique, discerner l'essentiel de l'accessoire, traiter l'information, peser l'importance du moindre mot, apprendre à restituer le sens du texte, etc. (Cotentin-Rey, 1992, p. 6 ; Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 7-8). Journalistes, scientifiques, ingénieurs, commerciaux et responsables de tout bord sont amenés à rédiger des comptes rendus ou des notes de synthèse (Trouvé, 1999, p. 6 ; Vigner, 1991, p. 53). Plus largement encore, le résumé se révèle pratique quotidiennement : dans une société sans cesse submergée d'informations, le résumé a ceci d'intéressant qu'il entraîne l'élève à la sélection et au traitement de l'information (Charolles, 1991, p. 7). Comme le dit Maingueneau (2000, p. 1), « *vivre dans le monde contemporain, c'est être confronté à une multitude de textes aussi éphémères qu'envahissants : tracts, annuaires, journaux, affiches, guides touristiques, "mailings" publicitaires... Énoncés survolés, feuilletés, consultés, rarement lus, au sens plein du mot* ». Le résumé est constamment sollicité, tant dans la vie professionnelle que dans la vie courante : lire le programme TV, expliquer comment s'est passée notre journée, étudier un cours (Schnedecker, 1991, pp. 64-65), parler d'un film ou d'un roman (Delmazure et al., 2017, p. 79). Cette omniprésence fait de lui un exercice formateur et transdisciplinaire.

De cette manière, les enjeux didactiques du résumé sont triples : il développe chez ses utilisateurs des compétences transversales, notamment à travers la lecture-écriture, permet une grande adaptabilité (public, difficultés, textes, etc.) et offre une objectivation de l'évaluation.

Nous avons synthétisé les enjeux et fonctions du résumé dans la figure 5 que nous avons créée ci-dessous :

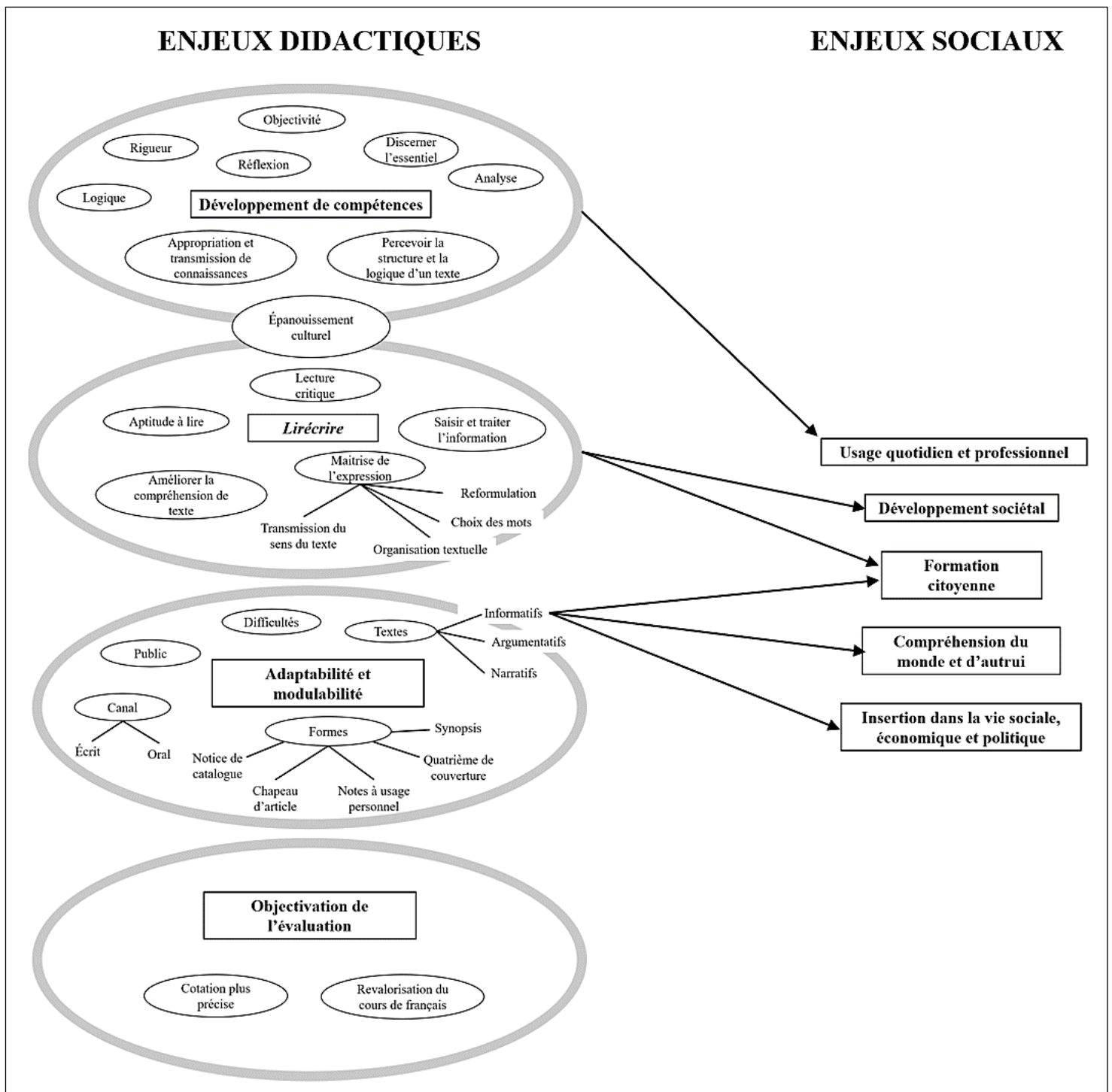


Figure 5. Enjeux et fonctions du résumé

Tout d'abord, le résumé développe une série de compétences (Gaillard & Launay, 1975, p. 7 ; Schnedecker, 1991, p. 66) nécessaires professionnellement (Cotentin-Rey, 1992, p. 6) : il repose sur une analyse fine et rigoureuse et habitue l'esprit à l'objectivité, à la logique et à la réflexion (Cotentin-Rey, 1992, p. 6). Ces qualités cognitives permettent alors à l'élève de mieux repérer la structure et la logique du texte, de discerner l'essentiel de l'accessoire et de mieux s'appropriier et transmettre le contenu du texte de manière condensée et reformulée (Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 7-8). Ce faisant, le résumé travaille la maîtrise de l'expression : la transmission du sens du texte, le choix des mots, la reformulation et l'organisation textuelle (Communauté française, 2000, pp. 44-45 ; Cotentin-Rey, 1992, p. 40 ; Delmazure et al., 2017, p. 153 ; FESeC, 2018, p. 34). À cet égard, le résumé se révèle être un véritable exercice d'expression (Geray, 1977, p. 10 ; Trouvé, 1999, p. 8) mais pas seulement car, selon Jessica Penneman (2018, p. 93), le résumé est un exercice à la jonction entre la lecture et l'écriture, conciliant les enjeux de chacun de ces deux pôles.

Comme l'explique Van de Velde (2016, p. 31), les exercices du programme « Lirecrire pour apprendre »⁷, qui concilient les actes de lecture et d'écriture, sont riches en apprentissages car ils combinent la lecture et l'écriture, deux notions complémentaires. En effet, la lecture est indispensable pour apprendre à organiser différents savoirs entre eux et l'écriture, quant à elle, consolide ces apprentissages car l'élève met en pratique ce qu'il observe durant ses lectures (Van de Velde, 2016, p. 31). Dans cette perspective, Strauss (1978, p. 9) considère que l'écriture empiète sur la lecture et la guide. Le résumé apparaît alors comme un exercice sollicitant la prise de distance par rapport au texte source (Aeby Daghe, 2014, p. 106) dans le but d'en favoriser la compréhension (Trouvé, 1999 p. 8) et d'en rendre compte par écrit (Jomand-Baudry, 1991, p. 105).

Toutes ces aptitudes s'avèrent particulièrement utiles dans la vie professionnelle. Dès lors, l'enjeu fondamental de voir le résumé à l'école est de préparer l'élève à sa future vie professionnelle en lui inculquant des compétences comme la réflexion critique, la rigueur, l'objectivité, le repérage de l'essentiel parmi l'accessoire et l'appropriation et la transmission de connaissances (Cotentin-Rey, 1991, p 6 ; Gaillard & Launay, 1975, p. 7 ; Geray, 1977, 10 ; Trouvé, 1999, p. 6 ; Vigner, 1991, p. 53).

⁷ Le projet *Lirecrire*, subventionné par la Fondation Louvain (UCLouvain), est une recherche menée en Belgique francophone dans l'enseignement secondaire, visant à répondre aux difficultés langagières que rencontrent les élèves, développée par Séverine De Croix, Jean-Louis Dufays, Xavier Dumay, Vincent Dupriez, Benoît Galand, Sébastien Dellisse, Jessica Penneman et Marielle Wyns.

Ensuite, modulable, le résumé permet une série d'adaptations. En effet, il peut se pratiquer à tous les niveaux de l'enseignement (Geray, 1977, p. 10 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 106) car il est adaptable à tous les publics, le choix du texte source permettant de moduler les difficultés en fonction du niveau des élèves (Jomand-Baudry, 1991, p. 105). Par ailleurs, même si Charolles (1991, p. 13) définit le résumé scolaire comme une activité inconcevable à l'oral, selon Aeby Dagué (2014, p. 105) et Schnedecker (1991, p. 65), le résumé peut s'envisager tant à l'écrit qu'à l'oral.

En outre, Trouvé (1999, p. 6) ajoute que pratiquement aucun domaine et aucune forme ne lui résiste, pas même un poème : notices de catalogue, chapeaux d'articles, notes à usage personnel, quatrième de couverture, résumés de films dans les magazines de télévision, synopsis, etc. Aussi, le résumé ne se restreint pas à un champ d'application déterminé, mais touche tous les sujets, même les plus brûlants ou les plus contemporains (Gaillard & Launay, 1975, p. 8). Ce faisant, le résumé présente l'avantage de pouvoir porter sur des textes plus proches des préoccupations, des goûts et de l'expérience des élèves et de jeter un pont entre l'école et les réalités sociales et économiques contemporaines (Jomand-Baudry, 1991, p. 106). Parallèlement, le type de texte est également modulable : texte narratif (Aeby Daghé, 2014, p. 105 ; Schnedecker, 1991, p. 57 ; Vigner, 1991, p. 45), argumentatif (Charolles, 1991, p. 9 ; Schnedecker, 1991, pp. 57-64), informatif (Bada et al., 1999, p. 57 ; Delmazure et al., 2017, p. 153), etc.

À cet égard, le texte non littéraire s'avère particulièrement intéressant car il donne à lire le réel, le monde dans lequel l'élève vit. Or, selon Van de Velde (2016, p. 32), ce dernier cherche à comprendre le monde qui l'entoure et il revient à l'école de lui donner les clés pour investiguer des informations nouvelles : *« Il revient à l'enseignant de sélectionner des écrits didactiques destinés à la formation de citoyens responsables et qui bannissent toute forme d'égoïsme. Au-delà d'un vecteur d'informations, le texte non littéraire offre aux élèves l'occasion d'être confrontés à des questions d'intérêt commun. C'est par ce médiateur que l'élève apprendra à devenir un citoyen actif et perspicace dans une société où, paradoxalement, richesse et individualisme sont trop souvent le signe de réussite sociale. [...] Au-delà d'une aide à la réussite scolaire et à la lecture de textes littéraires, c'est l'insertion dans la vie sociale, économique et politique que permettra l'étude du genre non littéraire »* (Van de Velde, 2016, p. 32).

Dans cette perspective, les enjeux didactiques du résumé se convertissent en enjeux sociaux dès lors que le résumé scolaire forme l'élève à sa vie active, professionnelle, sociale et

citoyenne. Là réside peut-être l'enjeu principal du résumé scolaire : préparer les citoyens de demain. Comme l'explique Bronckart (1996, pp. 37-38), les productions textuelles sont le médium à partir duquel se construisent les représentations sociales et les actions humaines. Schnedecker (1991, p. 65) le confirme : l'exercice du résumé dispose d'une dimension sociale dans la mesure où il nécessite de lire le texte d'un auteur source pour en tirer l'essentiel et l'adresser à un destinataire. À cet égard, Gaillard et Launay (1975, p. 18) soutiennent que « *l'exacte compréhension d'autrui est une garantie contre l'aliénation, une nécessité pour la vie commune comme pour le bonheur, une exigence efficace* ». Selon eux, l'enjeu du résumé est d'aider l'élève à devenir un citoyen et à comprendre le monde et autrui. Arambourou, Texier et Vanoye (1985, p. 7) y voient le même intérêt en ajoutant que, outre l'épanouissement culturel de l'individu, le rôle du résumé est de permettre le développement de nos sociétés.

Enfin, le résumé permet d'objectiver l'évaluation. En effet, il a contribué à rechercher une certaine objectivité et uniformité dans l'évaluation (Gaillard & Launay, 1975, p. 8). Plus technique, il permet une évaluation plus précise (Jomand-Baudry, 1991, pp. 105-106) et plus complète des capacités de l'élève, en particulier sa compréhension du texte source, sa réflexion logique et analytique et sa maîtrise de la langue (Cotentin-Rey, 1991, p. 6). Il a ainsi contribué à redorer l'image du français, matière souvent considérée comme inférieure aux sciences et aux langues étrangères (Gaillard & Launay, 1975, p. 8).

En conclusion, les enjeux du résumé scolaire sont à la fois didactiques et sociaux puisque cet exercice permet le développement de compétences relatives à la vie scolaire, quotidienne, professionnelle et sociale. Ce faisant, il s'inscrit dans la lignée du décret « Missions » (1997)⁸. En effet, il promeut l'épanouissement personnel de chaque élève, amène les élèves à acquérir des compétences leur permettant de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, les prépare à être des citoyens responsables et assure à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Par conséquent, s'il a gagné en importance tout au long des XX^e et XXI^e siècles, le résumé scolaire ne risque pas de perdre en intérêt dans la mesure où il répond à différentes questions portant sur le sens du système éducatif.

⁸ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23-09-1997. Retrieved Mars 5, 2020 from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf.

1.4 LES DIFFICULTÉS DU RÉSUMÉ SCOLAIRE

Étant à la fois un exercice de lecture et d'écriture, le résumé scolaire allie les difficultés de chaque visée. Il met en jeu deux activités « méta » : l'analyse d'un texte source et la rédaction d'un autre texte (Canvat, 1999, p. 94). Certains des obstacles rencontrés tiennent en outre à la nature de l'exercice, comme ceux qui concernent la sélection d'informations et la reformulation. Cependant, le problème majeur du résumé réside dans son artificialité et dans son caractère « scolaire ».

Pour analyser les difficultés et obstacles du résumé scolaire, cette partie s'appuie sur cinq sources principales : les recherches de Michel Charolles (1986, 1991) et la thèse de Jessica Penemann (2018), qui analysent les difficultés liées à la lecture et à l'écriture ; l'article de Karl Canvat (1999), qui se penche également sur les difficultés de la lecture ; et enfin, les analyses d'Alain Trouvé (1999) et de Bernard Veck (1991), qui examinent les difficultés liées à la nature du résumé.

1.4.1 Les difficultés liées au résumé scolaire

Nous structurons ce volet sur les difficultés liées à la nature du résumé scolaire en quatre points, constituant les obstacles essentiels de l'exercice : la règle d'économie, la règle de fidélité, la règle d'appropriation et l'artificialité.

1.4.1.1 La règle d'économie

La règle d'économie exige que le résumé comporte un nombre de mots moindre que le texte original. À cet égard, comme nous l'avons vu plus haut, certains auteurs précisent la marge de réduction : la règle est de réduire le texte source au cinquième ou au dixième de sa longueur selon Trouvé (1999, p. 7), au quart pour Cotentin-Rey (1992, p. 7) et pour Arambourou, Texier et Vanoye (1985 ; p. 20) et au tiers d'après Bada et al. (1999, p. 57). Parallèlement, certains auteurs (Charolles, 1991, pp. 9-10 ; Trouvé, 1999, p. 9 ; Veck, 1999, pp. 99-100) invitent à ne pas dépasser un certain nombre de mots.

Cette exigence de réduction crée deux difficultés distinctes : la sélection d'une part et la contraction d'autre part. En effet, il ne s'agit pas de résumer le texte paragraphe par paragraphe en veillant à ce que chaque partie du résumé soit proportionnelle, quant au nombre de mots, à

la partie correspondante du texte source (Gaillard & Launay, 1975, p. 12). Le résumé doit mettre en valeur l'information importante et doit donc opérer une distinction entre l'essentiel et l'accessoire (Gaillard & Launay, 1975, p. 12 ; Veck, 1991, pp. 94-95). Et c'est précisément cette étape de sélection et de hiérarchisation de l'information qui constitue une difficulté majeure pour certains élèves (Cloes, 1994, p. 5).

Après avoir sélectionné l'information principale, l'élève est ensuite amené à trouver des formules de contraction afin d'économiser le nombre de mots. Or, ces procédures de retranchement dominant l'activité de l'élève (Trouvé, 1999, p. 55 ; Schnedecker, 1991, p. 57 ; Veck, 1991, pp. 96-99). Ainsi, confrontés à la difficulté de gérer la longueur et le taux de contraction, les élèves tendent à dépasser les limites permises (Arambourou et al., 1985, p. 20 ; Souffler & Loiseau, 1976, p. 6), à réduire fortement le nombre de mots – jusqu'à l'obtention de textes télégraphiques (Trouvé, 1999, p. 11) –, à enchaîner des morceaux de textes sans les relier entre eux ou à supprimer des mots, causant ainsi une perte de sens⁹ (Veck, 1991, pp. 93-96). Par ailleurs, ces formulations maladroites risquent de nuire à la règle de fidélité.

1.4.1.2 La règle de fidélité

Selon Veck (1991, p. 96), l'exigence de fidélité est le plus souvent entravée par les opérations de reformulation qui devraient entraîner des remaniements syntaxiques en chaîne, lesquels ne sont pas effectués. Ce phénomène apparaît souvent lors du passage d'un mode verbal à l'autre (de l'indicatif à l'infinitif ou au participe, par exemple), d'un nom à un adjectif ou d'un verbe à un nom et entraîne des risques sur le plan syntaxique et lexical. C'est ainsi que certains élèves ont créé le néologisme « la compréhensibilité » à partir de l'infinitif « comprendre » ou ont modifié le sens de « l'Univers qui nous entoure » en écrivant « notre entourage » (Veck, 1991, p. 96).

Parallèlement, l'autre tendance nuisant à la règle de fidélité survient lorsque les élèves portent toute leur attention sur une partie du texte seulement, au détriment du reste. Ce phénomène, que Souffler et Loiseau (1976, p. 6) nomment « le plan de masse intérieur », est problématique dans la mesure où il trahit la pensée de l'auteur (Souffler & Loiseau, 1976, p. 6 ; Veck, 1991, p. 96).

⁹ Veck (1991, pp. 93-96) prend pour exemple le cas l'expression « les hommes primitifs » devenue « les hommes », provoquant de la sorte une perte de sens.

1.4.1.3 La règle d'appropriation

La règle d'appropriation impose à l'élève d'exprimer les propos d'autrui dans son propre langage (Veck, 1991, pp. 93-94). Elle a donc trait à la reformulation, qui constitue une – voire la – difficulté principale du résumé (Jomand-Baudry, 1991, p. 119) en raison de ce que Veck (1991, p. 93) appelle l'« abus de conservation » ou l'« abus de transformation ».

Le travers le plus souvent constaté est l'« abus de conservation », c'est-à-dire un excès de citations du texte source (Veck, 1991, p. 93). En effet, les élèves ont tendance à reprendre des expressions du texte sans les référencer (Gaillard & Launay, 1975, p.11 ; Souffler & Loiseau, 1976, p. 6).

Inversement, Veck mentionne l'« abus de transformation » pour désigner les situations où l'élève traduit littéralement le texte source, risquant ainsi de trahir le sens du texte initial (Veck 1991, pp. 91-94). À cet égard, on observe que le souci de la reformulation amène souvent les élèves à employer des synonymes qui ne sont pas toujours substituables (Jomand-Baudry, 1991, p. 120) causant alors des pertes de sens, des contresens ou de curieuses transpositions (comme lorsqu'un élève remplace « anthropologie » par « cannibalisme ») (Trouvé, 1999, p. 44 ; Veck ; 1991, p. 98).

Ainsi, selon Trouvé (1999, p. 14), la difficulté de la reformulation se trouve précisément au croisement de ces deux tendances car il s'agit de restituer fidèlement le sens du texte sans pour autant recopier des extraits tels quels. Or, cela suppose une maîtrise de compétences portant à la fois sur le lexique et sur la syntaxe car la reformulation se trouve à la jonction de trois exigences difficilement conciliables : la transformation du signifiant¹⁰, la réduction de sa forme et le maintien d'une équivalence sémantique globale entre le résumé et le texte source (Jomand-Baudry, 1991, p. 119).

¹⁰ Présument une variabilité des signifiants par opposition à une immuabilité des signifiés, explique Veck (1991, pp. 93-94).

1.4.1.4 Le manque de sens : l'artificialité de l'exercice

La grande difficulté du résumé scolaire résiderait dans son paradoxe. Cet exercice se fait appeler « résumé », mais ne contient, le plus souvent, aucune situation de communication : dans la plupart des cas, l'élève résume pour résumer, sans savoir ni dans quel but, ni pour qui, ni quel usage sera fait de son texte (Trouvé, 1999, pp. 6-7 ; Schnedecker, 1991, p. 63). Toutefois, comme expliqué plus haut, le résumé se définit notamment par le fait de s'adresser à un destinataire. Par ailleurs, il n'existe pas qu'une seule sorte de résumé : sa longueur, sa forme et ses fonctions varient ainsi que les raisons de sa production et l'identité du destinataire. Il semble nécessaire de connaître son lectorat pour adapter à celui-ci le contenu du résumé : « *je puis résumer un même film à deux camarades différents, pour les encourager à le voir, et ne pas retenir les mêmes épisodes en fonction de leurs centres d'intérêts respectifs* », dit Trouvé (1999, p. 6). Ce dernier ajoute également que, de ce fait, le résumé scolaire obéit à des règles spécifiques qui sortent des usages sociaux (Trouvé, 1999, p. 6).

En effet, en tant qu'exercice scolaire, le résumé impose ses normes en termes de temps et de longueur, ce qui restreint la liberté de l'élève (Charolles, 1991, p. 13). Or, dans la vie quotidienne, l'élève peut revenir à tout moment sur son texte pour le relire ou le reformuler, etc. Dès lors, si le résumé scolaire prétend former le jeune à la vie professionnelle, il ne correspondrait en fait pas tellement aux pratiques quotidiennes et professionnelles car ses contraintes de fabrication passablement artificielles l'en distinguent : le résumé scolaire n'a généralement pas pour but d'aider le lecteur à rechercher des informations, à comprendre le texte source ou à garder une trace de données comme dans les notes de synthèse (Charolles, 1991, pp. 9-12).

Pratique désincarnée, le résumé scolaire est souvent dissocié de toute fonctionnalité réelle, autre que celle d'obtenir une note et d'évaluer les capacités des élèves à jouer le jeu de l'artificialité. Cette sorte de jeu de rôle constitue un obstacle considérable pour les « non-héritiers » (Bourdieu & Passeron, 1964), ceux qui ne comprennent pas les attentes implicites de l'école (Charolles, 1991, pp. 4-12).

1.4.2 Les difficultés liées à la lecture

Les difficultés de lecture sont classées par Jessica Penneman (2018) en trois rangs : l'habileté des lecteurs, les caractéristiques du texte et le contexte de lecture. En effet, ces trois facteurs expliquent les problèmes de compréhension liés à la lecture.

Tout d'abord, du côté des lecteurs, les difficultés se rapportent à leurs structures affectives ou à leurs structures cognitives. Les difficultés liées aux structures affectives se traduisent par un manque d'estime de soi et de sécurité lectorale, qui provoque une perte de motivation et d'engagement de la part de l'élève. Or, l'image que l'élève a de lui en tant que lecteur influence son attitude face à la lecture et donc ses performances (Penneman, 2018, p. 75).

Les difficultés liées aux structures cognitives, quant à elles, s'observent à travers trois catégories : un manque de connaissances, un déficit de maîtrise des processus de lecture et une gestion défailante des stratégies de lecture (Penneman, 2018, p. 75).

La première catégorie se rapporte à un manque de connaissances lexicales et encyclopédiques qui entrave la compréhension du texte (Penneman, 2018, p. 75).

La deuxième catégorie a trait à une maîtrise insuffisante des processus de lecture requis pour comprendre et interpréter le texte. Le problème est que, pour beaucoup d'élèves, la compréhension d'un texte nécessite un décodage de chaque mot. Ce faisant, ils comprennent le texte en « îlots » en rassemblant des informations éparses sans les articuler entre elles (Penneman, 2018, p. 76).

La troisième catégorie concerne un déficit de construction et d'utilisation des stratégies de lecture. Typiquement, les lecteurs ayant des stratégies de lecture inefficaces sont ceux qui ont tendance à lire mot à mot, à traiter les phrases en segments isolés ou à sauter des passages dans le texte (Penneman, 2018, p. 76).

Quant aux difficultés de compréhension, elles peuvent être liées aux caractéristiques textuelles : le type de texte (Penneman, 2018, p. 78), les thèmes concrets ou abstraits, la densité conceptuelle, le registre de langue courant ou soutenu, la richesse lexicale et la transparence plus ou moins grande des références culturelles (Trouvé, 1999, p. 55).

Enfin, les difficultés peuvent également surgir du contexte de lecture et concernent alors la nature de la tâche demandée, le degré assez flou ou imprécis de certaines consignes, etc. (Penneman, 2018, p. 77).

1.4.3 Les difficultés liées à l'écriture

Après avoir distingué les difficultés de lecture, Jessica Penneman (2018) propose une typologie similaire des difficultés d'écriture, qu'elle classe en trois catégories : l'habileté des scripteurs, les caractéristiques du texte et le contexte d'écriture. Par ailleurs, l'activité d'écriture étant liée à l'activité de lecture, certaines difficultés de lecture peuvent générer des difficultés d'écriture, tels que des contresens, des faux sens, des omissions ou des ajouts d'éléments qui ne sont pas présents dans le texte original (Trouvé, 1999, p. 8 ; Penneman, 2018, p. 80).

Tout d'abord, les difficultés ayant trait aux scripteurs se rapportent, comme pour la lecture, aux structures affectives ou aux structures cognitives de l'individu. Les difficultés liées aux structures affectives se traduisent, d'une part, par une attitude passive des élèves à l'égard de l'écriture (Penneman, 2018, p. 81) et, d'autre part, par une perception anxiogène de l'écrit, que les élèves associent au « beau langage » réservé à certains spécialistes (Charolles, 1986, p. 5).

Les difficultés liées aux structures cognitives portent sur les opérations mentales en jeu dans toute production écrite. Le problème réside dans le fait que les élèves ont souvent du mal à planifier et à structurer la tâche d'écriture. Or, cela a un impact sur les processus de sélection des informations, sur la reformulation et sur l'organisation logique des idées (Penneman, 2018, p. 82). Plus précisément, Charolles (1986, p.5 ; 1991, pp. 21-22) mentionne deux problèmes inhérents aux structures cognitives : premièrement, la pratique rédactionnelle ne nécessite pas chez les élèves un travail de relecture, de retouche, de remaniement ou de correction et, deuxièmement, les connaissances lexicales des élèves constituent un élément sur lequel l'enseignant a peu d'emprise. « *Pour être capable de condenser "personne qui manifeste de l'aversion pour le genre humain" (Petit Robert) en "misanthrope" il faut tout simplement connaître l'existence et la signification de ce mot* » (Charolles, 1991, pp. 21-22).

Par ailleurs, les caractéristiques textuelles peuvent également générer des obstacles liés à la pertinence, à la cohérence, au style et à la maîtrise de la langue (Penneman, 2018, p. 81). D'un côté, les problèmes de cohérence se manifestent chez les élèves à travers une incapacité à

sélectionner les informations adéquates pour la tâche d'écriture. D'un autre côté, ils s'observent aussi lorsque les élèves juxtaposent des informations puisées ici et là dans le texte source sans les relier entre elles de façon logique et progressive au moyen de connecteurs logiques (Cotentin-Rey, 1992, p. 36 ; Penneman, 2018, p. 81). Ce travers explique de nombreuses structures syntaxiques erronées, telles que les anacoluthes ou les amphibologies, présentes dans les copies d'élèves (Veck, 1991, pp. 96-96). En outre, des problèmes liés au style et à la maîtrise de la langue se traduisent par une écriture « mécanique », sous la forme d'une énumération : les élèves n'utilisent pas adéquatement le lexique leur permettant de préciser leur propos et recourent à très peu de connecteurs logiques. Ce problème est d'autant plus ancré lorsque les élèves n'ont pas acquis les stratégies de relecture leur permettant de relire, de réajuster et de corriger grammaticalement et orthographiquement leurs productions d'écrits (Penneman, 2018, p. 81).

Enfin, comme pour la lecture, plusieurs difficultés sont dues à certaines pratiques pédagogiques : d'une part, l'activité d'écriture ne s'ancre pas dans une situation de communication, ce qui la réduit à un exercice fermé et décontextualisé ; et d'autre part, les opérations d'écriture, comme la planification ou la révision, sont délaissées au profit d'une focalisation sur les normes orthographiques et syntaxiques (Penneman, 2018, p. 80).

1.4.4 Conclusion : des difficultés liées au contexte scolaire

Le résumé scolaire est un exercice compliqué en soi, qui oblige le cerveau humain à analyser, sélectionner et hiérarchiser les informations et ensuite à les reconstruire et les reformuler sous la forme d'un texte cohérent (Cloes & Rollin, 1994, p. 5). Selon Penneman (2018, p. 77), cette activité peut générer une surcharge cognitive : « *face à un texte et face à la tâche, l'élève doit prendre en compte plusieurs paramètres simultanément : confronter sa réponse à la consigne donnée pour vérifier la pertinence, planifier son raisonnement [...], respecter les conventions de la tâche à réaliser, etc.* » Ce problème est d'autant plus dommageable que, souvent, les élèves réalisent la tâche scolaire dans le seul but de réussir et d'obtenir une bonne note (Charolles, 1986, p. 4 ; Penneman, 2018, p. 77). Ce faisant, ils s'enferment dans une réalisation mécanique de l'exercice scolaire, sans chercher à apprendre. Cette attitude antiproductive les empêche dès lors de transférer les compétences acquises dans de nouvelles situations d'apprentissage (Penneman, 2018, p. 77).

Or, la représentation mentale que les élèves ont de la tâche scolaire est déterminante dans l'activité d'apprentissage (Daunay & Dufays, 2014, p. 36). Face à l'implicite scolaire (implicite quant à ce que l'élève doit faire, quant aux types de discours à produire...), les élèves ne sont malheureusement pas égaux : ceux qui sont habitués à la culture scolaire s'en tirent alors que ceux qui sont en décalage avec le monde scolaire et son langage peinent à comprendre les buts des tâches scolaires et les enjeux d'apprentissage (Cloes & Rollin, 1994, p. 5 ; Daunay & Dufays, 2014, p. 36).

De la même manière, Canvat (1999, pp. 97-98) explique que le passage du collège au lycée¹¹ s'accompagne d'un changement radical dans les modalités de lecture : alors que le collège se contentait d'une « lecture ordinaire, d'amateur », le lycée vise davantage une « lecture savante, de connaisseur ». Cependant, d'après lui, cette évolution n'est accompagnée d'aucun enseignement spécifique et ce sont encore les mieux familiarisés avec l'univers scolaire qui vont parvenir à s'adapter, au détriment des élèves en difficulté. Selon Canvat, le problème du système scolaire serait qu'il demeure incapable de préparer de manière égale tous les élèves aux exercices scolaires (Canvat, 1999, p. 98).

En conclusion, au-delà des difficultés liées aux pratiques pédagogiques, telles que les consignes floues et imprécises, les tâches vastes, l'absence de situation de communication, etc., le système éducatif actuel souffrirait de profondes défaillances liées à la culture occidentale du « faire pour réussir » ; il demeurerait inégalitaire car il ne serait pas adapté à tous les élèves. En effet, ceux qui ne partagent pas l'« habitus » (Bourdieu, 2000) scolaire sont incapables de déceler les implicites dans les tâches scolaires et sont désavantagés.

Nous avons créé la figure 6 ci-dessous pour synthétiser les difficultés du résumé scolaire explicitées dans ce point.

¹¹ Du premier degré au deuxième degré de l'enseignement secondaire belge.

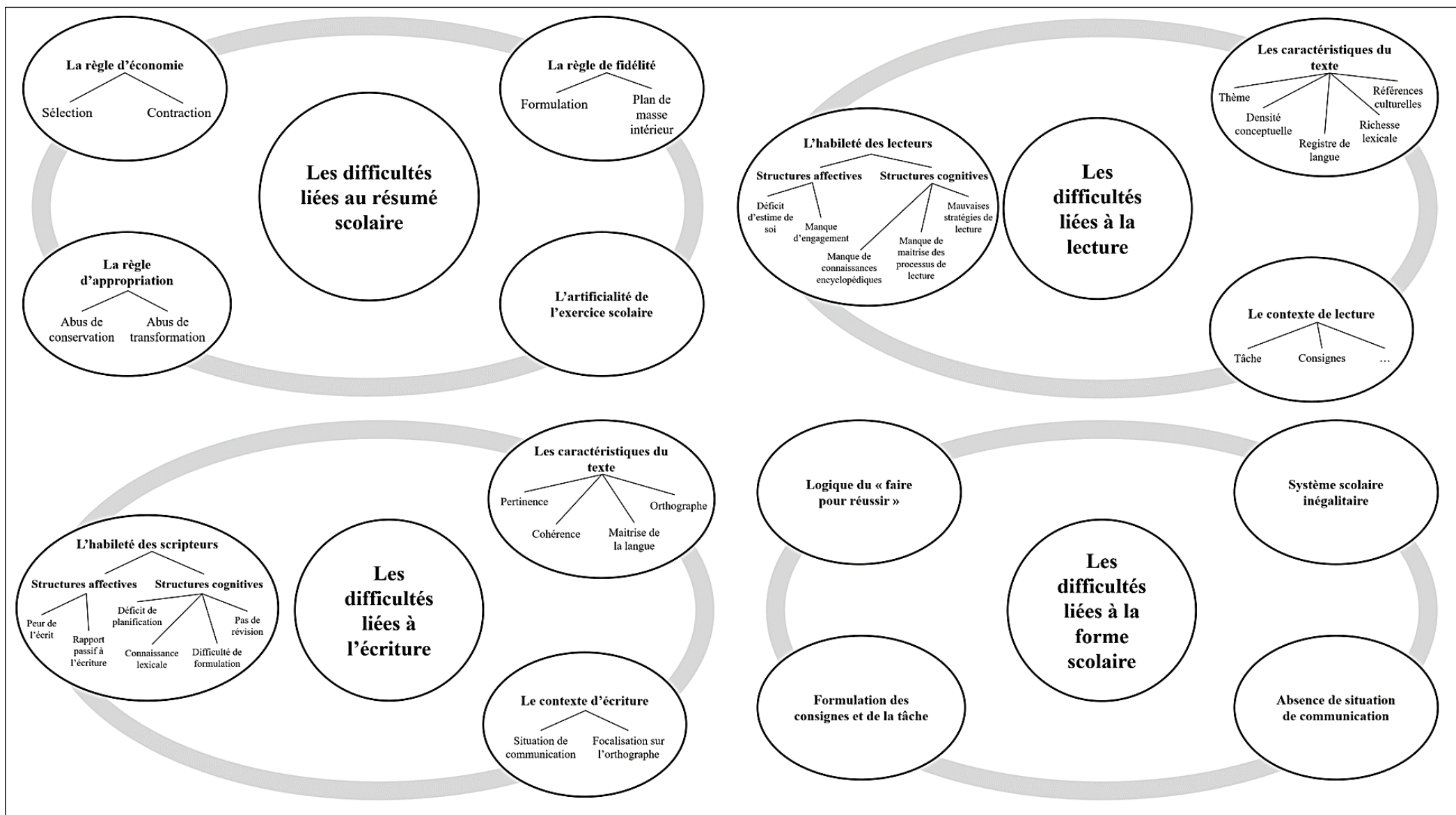


Figure 6. Les difficultés du résumé scolaire

1.5 SYNTHÈSE DES RECHERCHES

Durant nos recherches sur le résumé, nous avons constaté que la grande majorité des sources dataient d'avant les années 2000. Autrement dit, voici plus de vingt ans qu'aucune étude ne s'est plus consacrée pleinement au résumé. Nous pensons que cela est peut-être dû à son ancrage profond dans la culture occidentale, où il apparaît comme un exercice naturel, omniprésent et ayant toujours existé (Chervel, 2006, p. 610).

Nous avons ainsi remarqué que les premières recherches scientifiques menées sur le sujet remontaient principalement aux années 1970. Ce moment coïncide avec l'émergence de la linguistique structurale qui étudie les différents types de texte. C'est aussi à cette période que, à l'école, beaucoup d'enseignants vont inviter leurs élèves à entrer dans une dynamique active à travers divers ateliers d'écriture (Simard et al., 2019, pp. 64-65). Ce contexte a alors pu favoriser la pratique du résumé scolaire.

Durant les années 1980, les recherches sur le résumé se poursuivent. En effet, grâce à la pédagogie de la communication, le champ d'étude s'ouvre désormais aux textes non littéraires et la pratique de la langue s'ancre dans des situations de communication authentiques, créant de la sorte un terreau fertile pour le développement du résumé (Simard et al., 2019, pp. 65-66). Toutefois c'est au tournant des années 1990 que les recherches sur le résumé explosent sous l'influence de la linguistique textuelle.

Depuis lors, le résumé a occupé une place de plus en plus centrale dans la sphère scolaire, mais, paradoxalement, aucune recherche ne semble avoir été menée sur son essence même, sur sa définition et ses caractéristiques. Ainsi, il n'existe à notre connaissance aucune référence commune sur ce qui constitue l'exercice du résumé scolaire. Face à cette lacune, nous avons tenté de proposer une définition qui synthétise les diverses informations fournies par différents auteurs :

Le résumé est un texte plus court que le texte source, qui reprend les informations essentielles du texte original tout en lui restant fidèle, formulé de manière rédigée, intelligible, cohérente et autonome et s'adressant à un destinataire.

Si nous sommes restée assez vaste en définissant le résumé comme un *texte* (pouvant être écrit ou oral), les auteurs¹² ont tendance à l'assimiler à un texte écrit, témoignant, du moins

¹² Sauf quelques exceptions comme Aeby Dagué (2014) et Schnedecker (1991).

dans le cas du résumé, d'une certaine prééminence de l'écrit sur l'oral, véritable héritage de la pédagogie traditionnelle.

Par ailleurs, même si le système éducatif a beaucoup évolué depuis la pédagogie traditionnelle, des défaillances sont toujours constatées, rendant les enjeux du résumé scolaire aussi importants que ses limites. En effet, bien que les enjeux du résumé scolaire répondent à ceux du décret « Missions »¹³, le système scolaire actuel empêcherait leur réalisation. Sur papier, cet exercice promeut l'épanouissement personnel et l'émancipation sociale de tous les élèves, les amène à acquérir des compétences pour prendre part à la vie active et les prépare à devenir des citoyens responsables. Cependant, dans les faits, ces idéaux se heurtent à la réalité de terrain : souvent désincarné de toute pratique sociale, le résumé apparaît comme un exercice artificiel et contenant de nombreux implicites que seuls les « héritiers » (Bourdieu, 1964) sont capables de résoudre. Heureusement, depuis les années 2000, le système éducatif belge veille à ancrer chaque tâche dans des situations de communication (Communauté française, 2000 ; FESeC, 2018).

Face à cela, nous avons réfléchi à des solutions visant à assurer un enseignement inclusif, égalitaire et offrant une formation éducative égale et enracinée dans de véritables pratiques sociales.

En premier lieu, il nous semble que la première étape est de donner une définition du résumé dans les classes car l'absence de définition entrave les opérations de planification chez les élèves (Schnecker, 1991, p. 63). Une définition de l'objet d'étude permettrait alors de fixer une représentation commune de l'exercice à produire.

Deuxièmement, formuler des consignes claires, précises et tenant compte d'un destinataire permettrait, d'une part, d'éviter les nombreux implicites et, d'autre part, d'ancrer l'exercice dans une véritable situation de communication, comme cela est encouragé par les programmes actuels des deux réseaux d'enseignement.

¹³ **Article 6.** – La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Par ailleurs, éviter l'excès de contraintes nous paraît également important. Si le temps demeure une limite difficilement évitable en contexte scolaire, les consignes qui concernent le nombre de mots ou de lignes peuvent être facilement assouplies : donner une marge de manœuvre (entre X et Y mots) au lieu d'imposer un nombre de mots strict, par exemple. Cette plus grande liberté dans la réalisation de l'exercice mettrait le résumé scolaire davantage en adéquation avec les pratiques quotidiennes et professionnelles.

Enfin, et c'est peut-être l'aspect le plus important, nous voudrions insister sur le temps consacré à l'apprentissage du résumé. Selon nous, cet apprentissage doit être long et rigoureux étant donné le caractère transdisciplinaire de l'exercice. En effet, derrière l'apprentissage du résumé se cache une série d'autres apprentissages : apprendre à lire, apprendre à discerner les informations essentielles, apprendre à reformuler, apprendre à rédiger, etc. Comme le souligne Jomand-Baudry (1991, p. 112), l'apprentissage du résumé prend du temps mais travaille simultanément une pluralité de compétences requises dans d'autres domaines.

L'objectif est de clarifier et d'uniformiser les représentations sur l'objet à produire. Un apprentissage minutieux des opérations en jeu dans le résumé scolaire et un cadre clair et pas trop contraignant permettront aux élèves d'aborder l'exercice comme une pratique sociale fonctionnelle qui n'est pas seulement adressée aux héritiers. Dès lors, l'exercice du résumé répondra pleinement aux quatre objectifs fixés par le décret « Missions » puisqu'il favorisera l'insertion de chaque élève dans la vie sociale, culturelle, économique et politique en tant que citoyen responsable.

2 VOLET TÉMOIGNAGE

2.1 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette partie de notre mémoire s'inscrit dans une recherche descriptive et interprétative à visée herméneutique, dans la mesure où elle cherche à décrire les conceptions des professeurs à propos du résumé et observe si elles correspondent à celles des ouvrages théoriques. Ce faisant, cette étude actualise et renouvelle les représentations du résumé. À cette fin, la question de recherche qui a guidé l'analyse est triple : quelles sont les conceptions des enseignants vis-à-vis du résumé ? Correspondent-elles à celles des ouvrages théoriques ? Le résumé se perçoit-il différemment selon le milieu socioéconomique ? Pour répondre à ces interrogations, plusieurs outils ont été exploités.

Premièrement, une enquête en ligne a été envoyée à toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au total, 112 professeurs de français de l'enseignement général de transition y ont répondu. Les questions posées étaient les suivantes :

- 1) Dans quelle école enseignez-vous ?
- 2) Comment définissez-vous le résumé de texte ? Selon vous, qu'est-ce qu'un « résumé » ?
- 3) En quelle année voyez-vous le résumé (3^e et/ou 4^e) ? Pourquoi ?
- 4) Combien de temps accordez-vous à l'apprentissage du résumé ?
- 5) À quel(s) genre(s) les textes que vous résumez avec vos élèves appartiennent-ils (texte narratif, argumentatif, informatif, etc.) ?
- 6) Sur une échelle de 1 à 5, à combien estimez-vous le niveau des élèves dans leur maîtrise du résumé (1 étant le moins bon et 5 étant très bon) ?
- 7) Quels problèmes / quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous voyez le résumé avec vos élèves ?

Précisons que, dans la suite de nos analyses, ces données sont converties en pourcentages, mais qu'elles n'ont aucune prétention à la généralité.

Deuxièmement, un questionnaire de trois questions – portant sur la définition du résumé, son utilité et ses difficultés – a été distribué aux élèves de quatrième année générale de deux écoles différentes. La première école est l'Institut Saint-Stanislas d'Etterbeek. Ancienne école à discrimination positive, Saint-Stanislas possède de nos jours un indice socioéconomique de 7/20. La deuxième école est l'Institut de l'Enfant-Jésus de Nivelles, qui possède un indice

socioéconomique de 20/20. Au total, 46 élèves ont été interrogés dans les deux écoles : 23 à l’Institut Saint-Stanislas et 23 à l’Institut de l’Enfant-Jésus.

Troisièmement, des entretiens oraux se sont déroulés avec les professeurs de chaque classe : Madame Aurélie pour l’Institut de l’Enfant-Jésus et Monsieur Daniel pour l’Institut Saint-Stanislas. Étant donné le peu de temps dont nous disposions, les questions ont été assez ciblées : quelle est votre définition du résumé ? Quelle est, selon vous, son utilité ? Et quelles sont les difficultés rencontrées lorsque vous l’abordez avec vos élèves ?

	<i>Institut de l’Enfant-Jésus</i>	<i>Institut Saint-Stanislas</i>
<i>Indice socioéconomique</i>	20/20	7/20
<i>Professeur</i>	Madame Aurélie	Monsieur Daniel
<i>Nombre d’élèves</i>	23 élèves	23 élèves

2.2 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

2.2.1 Analyse quantitative

2.2.1.1 Introduction

Selon les 112 enseignants qui ont répondu à notre enquête, le résumé est autant abordé en troisième année qu’en quatrième. Lorsqu’on leur demande quels sont pour eux les enjeux de voir le résumé dès la troisième année, deux réponses se dégagent.

L’enjeu le plus défendu par les enseignants consiste à préparer les élèves à la quatrième année dans un souci de progression des apprentissages. En effet, 18,51 % des professeurs interrogés sont sensibles à la complexification des savoirs au fil des années. À cette fin, les enseignants travaillent principalement le résumé apéritif¹⁴ en troisième année à travers le texte narratif. Ce dernier est en effet le type de texte le plus travaillé en troisième, suivi du texte informatif, qui est surtout abordé en quatrième année.

¹⁴ Le résumé apéritif est un court texte de présentation d’un livre. Il se situe sur la quatrième de couverture et donne, en général, envie de lire.

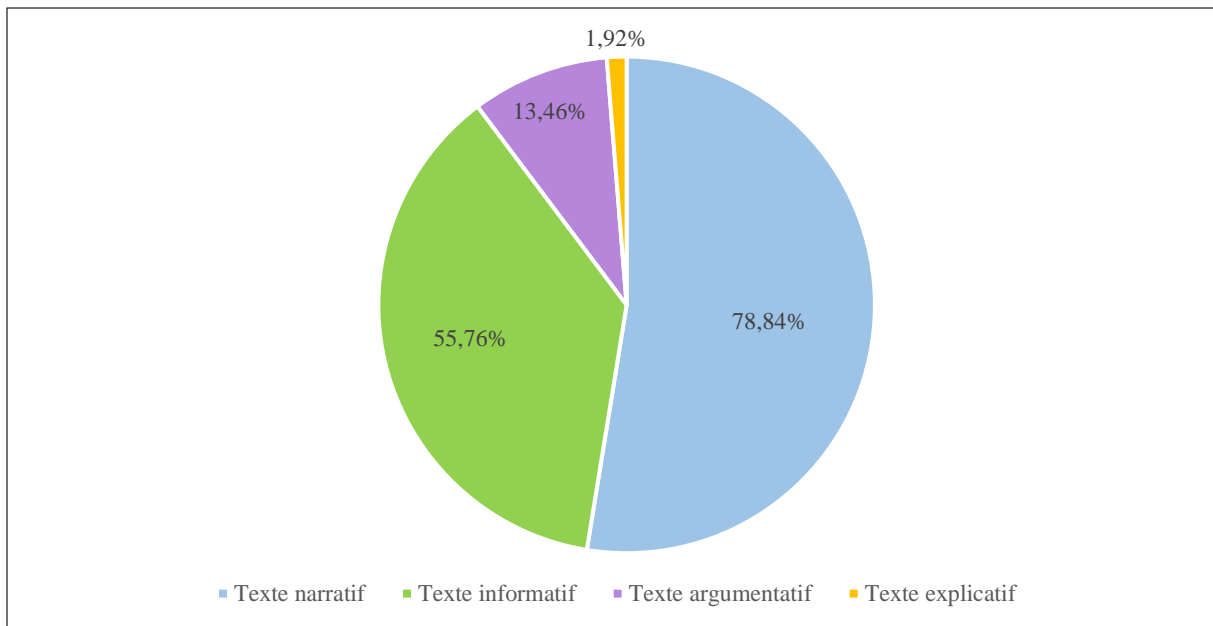


Figure 7. Types de textes résumés en 3^e année générale de transition

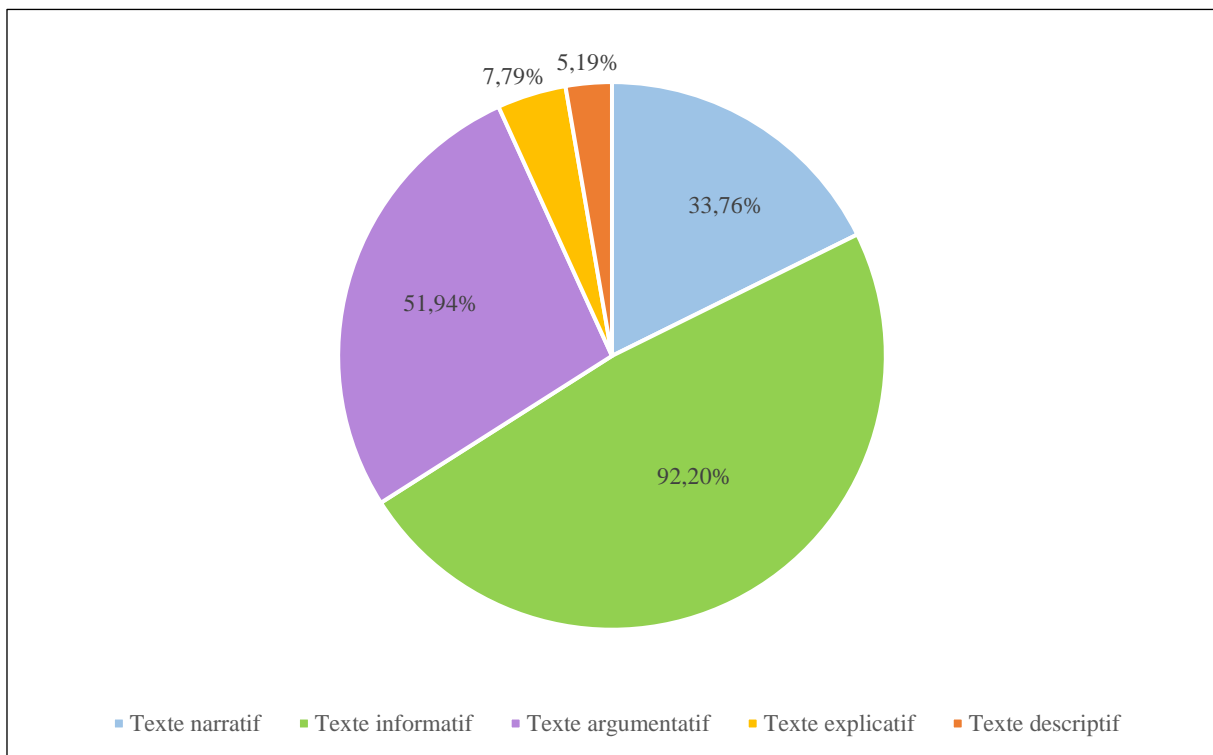


Figure 8. Types de textes résumés en 4^e année générale de transition

La seconde raison de voir le résumé dès la troisième, avancée par 20,37 % des enseignants, est d'apprendre aux élèves à repérer les informations d'un texte. Les professeurs travaillent alors le plan, le condensé et la contraction de texte, ce qui permet aux élèves d'apprendre à réduire un texte et à en dégager les informations principales sans la complexité de la reformulation. L'enjeu est de développer, d'emblée, chez eux des compétences utiles dans d'autres cours. Ce témoignage attribue alors au résumé scolaire une dimension pratique et utilitaire qui dépasse largement le cours de français.

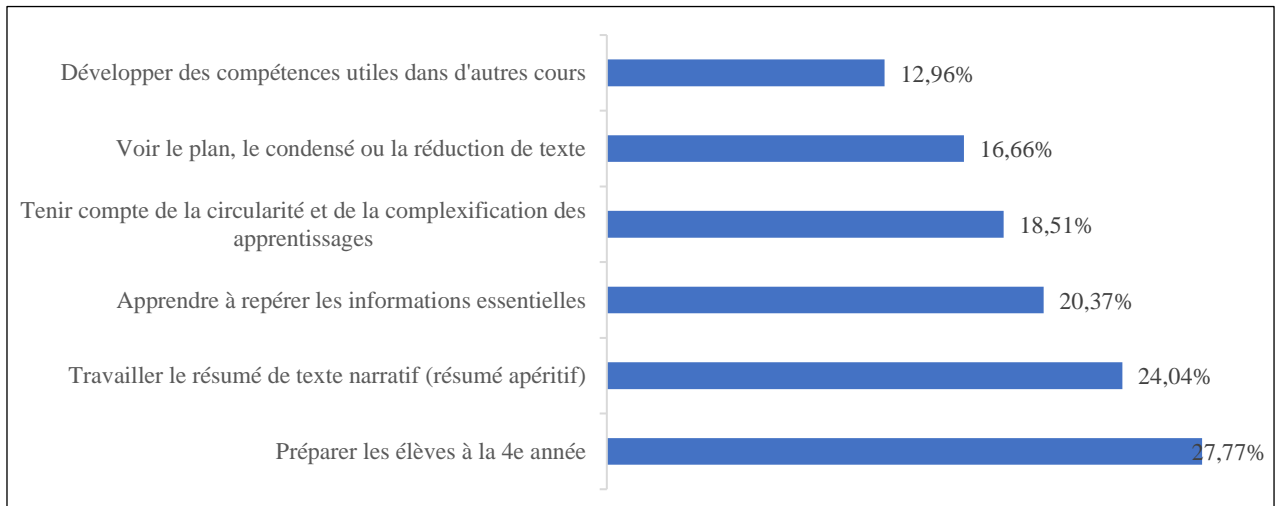


Figure 9. Enjeux de voir le résumé dès la 3^e année en général de transition

Ainsi, le résumé est travaillé autant en troisième qu'en quatrième année, à la différence que la troisième se concentre sur le résumé de textes narratifs tandis que la quatrième se focalise davantage sur le texte non littéraire. Cet étalement des apprentissages permet aux enseignants de préparer les élèves de troisième année à la quatrième en favorisant une progression des savoirs, également utiles en dehors du cours de français. Cette logique d'apprentissage est d'ailleurs recommandée par les programmes de l'enseignement catholique et officiel (Communauté française, 2000 ; FESeC, 2018).

2.2.1.2 Définition du résumé

Dans la majeure partie des définitions qu'ils nous ont fournies en répondant à l'enquête, les enseignants dégagent les grandes caractéristiques du résumé : 30,63 % le considèrent comme un texte, reformulé pour 34,23 % d'entre eux et nécessitant une sélection des informations essentielles d'après 62,16 % des interrogés. 23,42 % des professeurs ayant participé à notre enquête le conçoivent comme un exercice de rédaction avec des exigences de cohérence, d'autonomie et de réduction par rapport au texte source. À cet égard, ils sont 9,90 % à préciser la marge de réduction, qui s'élève le plus souvent à un quart du texte original. En outre, nous avons constaté que seuls 7,20 % tiennent compte d'un destinataire.

Selon 12,61 % des enseignants, le résumé doit aussi demeurer fidèle au texte de base et 6,30 % insistent sur le fait qu'il doit être exempt de tout commentaire personnel de la part des élèves. En ce qui concerne la structure du résumé et son mode d'énonciation, les avis divergent. Les uns affirment que le résumé doit conserver la structure du texte source ainsi que son mode d'énonciation. Les autres s'y opposent : alors que la contraction de texte conserve le système énonciatif du texte source et que la réduction respecte la structure du texte initial, le résumé, quant à lui, s'exprime à la troisième personne et réagence la structure du texte de base. Néanmoins, de manière générale, les professeurs interrogés s'accordent sur le fait que ni la contraction ni la réduction ne font appel à la reformulation.

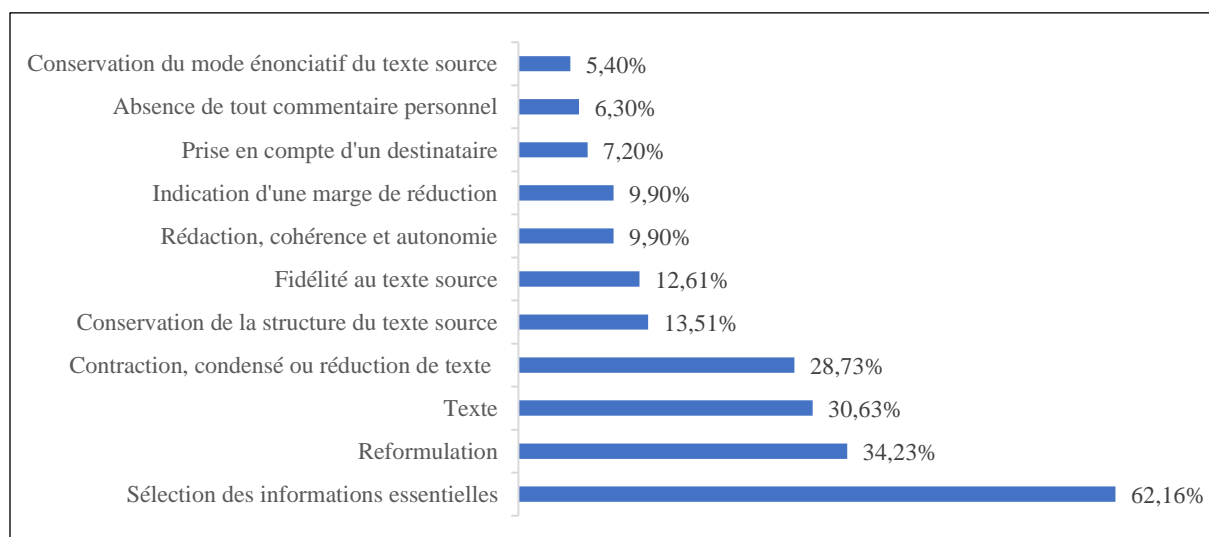


Figure 10. Éléments de définition récurrents

En d'autres termes, les enseignants qui ont répondu à notre enquête définissent le résumé sur la base de ses caractéristiques principales : la sélection de l'information, la reformulation et son caractère textuel rédigé.

2.2.1.3 Difficultés du résumé

Notre enquête nous permet également de distinguer les difficultés éprouvées par les élèves de celles que rencontrent les enseignants.

Du côté des élèves, la première difficulté relevée par 61,69 % des enseignants est la distinction entre l'essentiel et l'accessoire ainsi que la hiérarchisation des informations. En seconde position se trouve la reformulation, 50,46 % des professeurs constatant chez leurs élèves des tendances au copier-coller. La compréhension du texte source constitue la troisième difficulté principale du résumé (27,10 %) et entraîne alors des problèmes de fidélité.

En outre, des problèmes de rédaction sont constatés : 15,88 % des enseignants interrogés déplorent une maîtrise de la langue insuffisante (vocabulaire, syntaxe, conjugaison, ponctuation...) et 11,21 % signalent des soucis de formulation et de structuration (paragraphe, connecteurs logiques...). De plus, 7,47 % des professeurs relèvent des difficultés quant au respect de la structure du texte source.

De leur côté, les enseignants éprouvent aussi des difficultés lorsqu'ils enseignent le résumé. C'est en tout cas ce qu'indiquent 7,47 % d'entre eux.

Certains peinent à gérer la différence de niveaux entre les élèves, comme le montre le témoignage suivant : « *pour certains, cet exercice est quasiment inutile et pour d'autres ce sera un apprentissage nettement plus laborieux.* » D'autres enseignants rencontrent des difficultés dans l'incapacité de certains élèves à repérer l'idée principale du texte et à en dégager les informations essentielles, et ils se sentent démunis face à cette situation. Les témoignages en ce sens sont nombreux : « *je ne sais pas comment aider les élèves à comprendre les idées essentielles d'un texte.* » À cela s'ajoute souvent une difficulté quant à la gestion de la subjectivité des élèves : « *je ne sais pas comment gérer la subjectivité : une information essentielle pour l'un ne l'est pas pour l'autre.* » Dans le même ordre d'idée, quelques-uns mentionnent des difficultés à faire comprendre la nécessité de la reformulation. Nous pensons que tous ces obstacles constituent un réel problème : si certains enseignants se sentent désarmés

face aux difficultés d'apprentissage du résumé – « *il est difficile pour moi de leur donner des "trucs" »* –, c'est, selon nous, dû en partie au manque de travaux réalisés sur ce sujet.

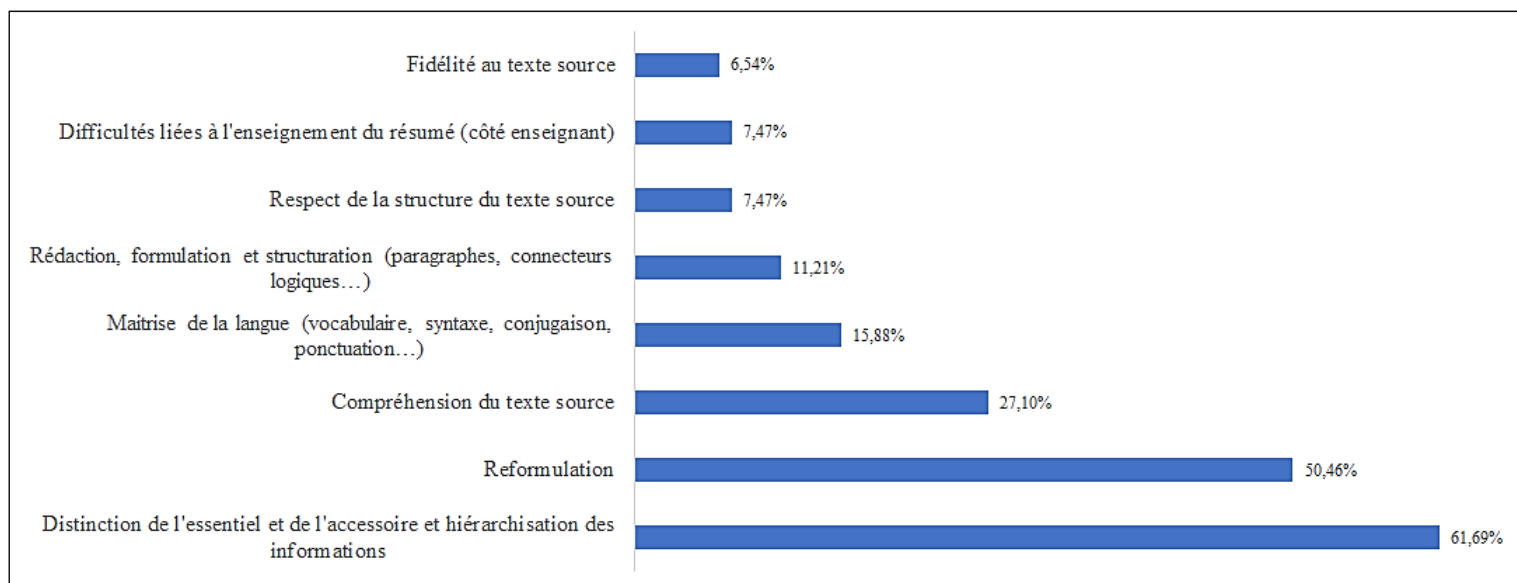


Figure 11. Difficultés du résumé

En conclusion, les éléments caractéristiques du résumé constituent également ses difficultés principales : la compréhension du texte source, la sélection et la hiérarchisation des informations et la reformulation. Parallèlement à des problèmes de rédaction et de langue, les enseignants énoncent d'autres difficultés que résume bien le témoignage suivant : « *Certains élèves ont des problèmes de lecture : ils ne voient pas l'idée centrale d'un paragraphe, ont des difficultés à prendre du recul pour dégager du sens sans coller aux mots du texte. La difficulté est que, dans ce cas-là, cette faculté à dégager l'idée centrale ne s'enseigne pas vraiment et je n'ai pas encore trouvé de recette miracle pour lever ce blocage. Pour les élèves qui sont par contre bons lecteurs, la pratique du résumé va souvent de soi.* »

2.2.1.4 *Y a-t-il des différences selon l'indice socioéconomique ?*

À ce stade de l'analyse, nous ne pouvons répondre à cette question que par la négative. En effet, ni les définitions ni les difficultés relevées par les enseignants ne permettent de marquer une distinction selon l'indice socioéconomique de l'école. D'une part, lorsqu'on demande aux professeurs d'évaluer le niveau des élèves à résumer des textes sur cinq (1 étant le moins bon et 5 étant très bon), la grande majorité des enseignants l'estiment à 3/5, quel que soit le niveau socioéconomique de l'école. D'autre part, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du résumé ne varie pas énormément : en moyenne, les écoles à indice socioéconomique faible¹⁵ lui accordent 17 heures sur l'année et les écoles à indice socioéconomique élevé¹⁶ lui consacrent 16 heures.

2.2.2 Analyse qualitative

Comme nous l'avons indiqué, pour compléter notre enquête quantitative, nous sommes allées à la rencontre de deux écoles de l'enseignement général de transition à indices socioéconomiques contrastés : l'Institut Saint-Stanislas d'Etterbeek, dont l'indice s'élève à 7/20, et l'Institut de l'Enfant-Jésus de Nivelles, qui possède un indice de 20/20. Dans les deux écoles, nous avons soumis un questionnaire à deux classes de quatrième ainsi qu'à leur professeur de français correspondant : Madame Aurélie pour l'Enfant-Jésus [ANNEXE 1] et Monsieur Daniel pour Saint-Stanislas [ANNEXE 2]. Le questionnaire comprenait trois questions : comment définissez-vous le résumé ? Quelle est l'utilité d'un résumé ? Et quelles sont selon vous les difficultés du résumé ?

¹⁵ Inférieur à 7/20.

¹⁶ Supérieur à 14/20.

2.2.2.1 *Le point de vue des enseignants*

Dans leur définition du résumé, les deux enseignants s'accordent sur le fait que l'exercice suppose une sélection des informations. Contrairement à ce qui ressort de notre enquête en ligne, ces deux professeurs n'assimilent pas cette caractéristique à une difficulté. Monsieur Daniel identifie par ailleurs le résumé à un exercice de reformulation, mais cet aspect ne figure pas non plus dans les difficultés mentionnées par les deux enseignants.

En outre, Madame Aurélie définit le résumé comme étant un texte écrit et rédigé, quel que soit le type de résumé. En effet, elle distingue le résumé de texte narratif et le résumé de texte d'idées ou argumentatif en fonction de leur contenu et de leur finalité : le premier a pour objectif de « *garder une trace durable du synopsis complet* » alors que le second vise à « *garder, sous forme rédigée, l'essentiel de ce qui sera utilisé, partagé ou mémorisé.* » Sur ce point, Monsieur Daniel la rejoint car lui aussi attribue au résumé une visée utilitaire : « *étudier ou communiquer efficacement* », dit-il, c'est pourquoi il désapprouve « *tout ce qui l'allonge inutilement, comme de trop nombreux exemples, des répétitions ou des informations pas réellement liées à la question auquel il répond, mais aussi certains effets de style* ».

Concernant les difficultés des élèves, l'enseignant regrette surtout des problèmes liés à la rédaction et à la structuration des idées et du texte : « *Pour mes élèves, il me semble, mais c'est très variable, que le plus difficile c'est d'organiser leur résumé, d'articuler les idées principales du texte : reformuler les idées, ça va encore, mais construire un texte en paragraphes, avec des connecteurs, avec une vision d'ensemble claire, avec une fluidité, c'est un peu chaud.* » Parallèlement, Madame Aurélie rapporte également des difficultés de rédaction, principalement d'ordre syntaxique et lexical. Aussi, selon elle, les élèves peinent à respecter la marge de réduction imposée. Toutefois, son véritable souci se trouve en amont : c'est la compréhension du texte source qui pose problème. Cet obstacle se révèle être une véritable difficulté pour l'enseignante : « *parfois aussi les expressions et les références culturelles doivent être expliquées au préalable car les élèves croient comprendre le texte source mais partent dans une mauvaise direction. La difficulté est donc de me rendre compte de leur représentation mentale et de la corriger si nécessaire.* »

Monsieur Daniel éprouve lui aussi des difficultés à enseigner le résumé : « *Avant de donner ce cours sur le résumé informatif, je me suis rendu compte que j'écrivais mes résumés de façon instinctive et évidente, sans avoir conscience de respecter une méthode très précise. Le plus dur, ça a été d'objectiver précisément chacune des étapes par lesquelles je passe*

inconsciemment pour écrire moi-même des résumés. Les procédures qui semblent aller de soi, ce sont toujours celles qu'on galère à décrire dans le détail. »

En définitive, les deux enseignants considèrent principalement le résumé comme un texte écrit et rédigé. Dès lors, selon eux, ce n'est pas tant la reformulation ou la sélection des informations qui posent problème, mais la qualité rédactionnelle : la syntaxe, la structuration en paragraphes, l'utilisation de connecteurs logiques, etc. Il convient également de s'assurer que les élèves comprennent bien le texte et possèdent les bonnes références culturelles. Enfin, ne disposant pas de travaux ou d'études sur le résumé, Monsieur Daniel a dû trouver sa propre façon d'enseigner cet exercice, ce qui a été source de difficultés.

2.2.2.2 Le point de vue des élèves

En ce qui concerne les définitions, les élèves perçoivent globalement tous le résumé comme un raccourci du texte source obtenu grâce à la sélection des informations importantes. Nous avons également constaté que les deux classes le considèrent comme un moyen de simplifier la compréhension d'un texte. En revanche, une différence se note quant à la qualification du résumé : alors que les élèves de Saint-Stanislas le définissent comme un texte, ceux de l'Enfant-Jésus le qualifient volontiers de « synthèse ». Or, cette différence de conception de l'exercice se reflète également dans la fonction qu'ils lui attribuent.

En effet, pour les élèves nivellois, la fonction première du résumé est de faciliter l'étude en simplifiant la compréhension du texte de base. Les élèves bruxellois, quant à eux, considèrent surtout le résumé comme un moyen d'accéder facilement aux informations importantes d'un texte. Dès lors, dans les deux écoles, les élèves voient dans le résumé un gain de temps : il permet de gagner du temps en s'économisant la lecture d'une œuvre pour les élèves de Saint-Stanislas et de gagner du temps d'étude en synthétisant les informations essentielles pour ceux de l'Enfant-Jésus. Nous avons en effet remarqué que les élèves d'Etterbeek avaient une conception plus littéraire du résumé car ils sont quelques-uns à le définir comme la version raccourcie d'une histoire dont l'objectif est de donner envie de lire.

En ce qui concerne les difficultés, outre la compréhension du texte source, la grande majorité des élèves mentionnent la sélection des informations. Celle-ci les place d'ailleurs dans un inconfort : dans les deux écoles, nous remarquons une incertitude générale quant au choix des informations à retenir. Les quelques témoignages suivants résument ce malaise : « *On a*

peur d'oublier des éléments importants dans le résumé », « On n'a pas toujours le même point de vue avec les autres. Pour certains, il y a des infos importantes et pour d'autres, ce n'est pas important. Nous n'avons jamais le même résumé ». De plus, les élèves de l'Enfant-Jésus disent aussi avoir quelques problèmes liés à la fidélité au texte de base et à la gestion de la longueur du résumé.

Ainsi, la difficulté principale des élèves, à savoir la sélection des informations, n'est pas relevée par les professeurs des élèves en question. En revanche, les problèmes liés à la compréhension du texte source et à la gestion du taux de réduction mentionnés par les élèves de Nivelles sont également ceux énoncés par leur professeur. Nous remarquons également que les deux classes ont une conception utilitaire du résumé qu'ils perçoivent comme un gain de temps, d'une part, parce qu'ils s'épargnent la lecture du texte de base et, d'autre part, parce qu'ils réduisent la matière à étudier.

	Institut Saint-Stanislas (7/20)	Institut de l'Enfant-Jésus (20/20)
<p>Définition</p> <p><u>Élèves</u> : Résumer consiste à raccourcir un texte en ne retenant que les informations importantes en vue de le simplifier et d'en faciliter sa compréhension.</p> <p><u>Professeurs</u> : Reformulation d'un texte délesté de tout ce qui l'allonge inutilement (de trop nombreux exemples, des répétitions pas réellement liées à la question auquel il répond, mais aussi certains effets de style).</p>	<p>Résumer consiste à synthétiser un texte pour faciliter sa compréhension, par le biais d'une réécriture simplifiée, et pour faciliter son étude.</p> <p>- Résumé de texte narratif : texte rédigé qui reprend l'ensemble des éléments importants, c'est-à-dire utiles à la compréhension de la suite de l'histoire, jusqu'à la fin de celle-ci.</p> <p>- Résumé de texte d'idées ou argumentatif : texte rédigé qui reprend l'ensemble des éléments importants, c'est-à-dire utiles à pouvoir faire une restitution brève mais complète et claire de l'essentiel des idées du texte.</p>	
<p>Fonction</p> <p><u>Élèves</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte sans l'avoir lu. - Accéder directement aux informations essentielles. - Donner envie de lire le texte. - Se donner une idée du texte à lire. <p><u>Professeurs</u> : But utilitaire : étudier, communiquer efficacement...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'information compréhensible. - Accéder facilement aux informations. - Synthétiser un texte pour en faciliter l'étude. - Donner envie de lire. <p>- Fonction du résumé de texte narratif : garder une trace durable du synopsis complet.</p> <p>- Fonction du résumé de texte argumentatif : garder, sous forme rédigée, l'essentiel de ce qui sera utilisé, partagé ou mémorisé.</p>	
<p>Difficultés</p> <p><u>Élèves</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sélection d'informations : distinguer l'essentiel de l'accessoire. - Déterminer le sujet principal. - La compréhension du texte source. - La subjectivité car une information peut paraître primordiale pour les uns et secondaire pour les autres. <p><u>Professeurs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectiver précisément chacune des étapes du résumé. - Organiser le résumé et articuler les idées principales du texte : construire un texte en paragraphes, avec des connecteurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - La sélection des informations : distinguer l'essentiel de l'accessoire. - Respecter le taux de réduction. - La compréhension du texte source. - La reformulation. - La peur de se tromper. - Modifier l'idée de base (trahir le texte). <p>- Le respect du taux de réduction.</p> <p>- La compréhension du texte source.</p> <p>- Difficultés d'ordre syntaxique et lexical.</p> <p>- Difficultés face à des expressions et des références culturelles : les élèves croient comprendre le texte source mais partent dans la mauvaise direction.</p> <p>- Se rendre compte de leur représentation mentale et la corriger si nécessaire.</p>	

2.2.2.3 Conclusion

Élèves et professeurs définissent le résumé sur la base de sa caractéristique première : la sélection des informations essentielles. Alors que les enseignants insistent sur la reformulation, celle-ci n'est en général pas mentionnée par les élèves. C'est là que se trouve le principal décalage entre les représentations des élèves et celles de leurs professeurs : ces derniers estiment que le problème majeur des élèves se trouve dans les opérations de rédaction, c'est-à-dire la qualité de la langue, l'organisation des idées et leur articulation syntaxique, l'usage de connecteurs logiques, la construction de paragraphes, etc.

Quant à l'indice socioéconomique, il ne semble pas avoir d'incidence sur les représentations des élèves ou des professeurs. Peut-être pouvons-nous mentionner le fait que les élèves de quatrième de l'Institut Saint-Stanislas attribuent au résumé la dimension pragmatique de permettre l'économie de la lecture du texte original au complet alors que ceux de l'Institut de l'Enfant-Jésus le comparent à une synthèse facilitant l'étude. Néanmoins, comme notre étude se restreint à deux écoles seulement, elle ne permet pas d'énoncer des généralités. Par ailleurs, ni les résultats du sondage, ni les entretiens oraux avec les enseignants, ni les questionnaires distribués aux élèves n'ont révélé des différences notables entre les écoles à indice socioéconomique élevé et les écoles à indice socioéconomique faible.

2.3 CONCLUSION

Nous avons exposé, dans notre état de l'art, qu'il n'existait pas de définition unanime du résumé scolaire. Ce constat se vérifie une nouvelle fois dans notre enquête. En effet, chaque auteur ou professeur le définit de sa propre façon, soit en lui conférant de multiples dénominations (analyse, contraction, réduction, condensé, etc.), soit en se basant sur ses caractéristiques principales. Or, nous avons constaté que, souvent, ces éléments définitoires du résumé constituent également ses difficultés majeures.

La première caractéristique du résumé faisant l'unanimité auprès des professeurs et des élèves est la sélection des informations. Celle-ci occupe également la première place en termes de difficulté du côté des professeurs interrogés lors de l'enquête et des élèves : la distinction de l'essentiel et de l'accessoire et la hiérarchisation des informations constituent un véritable problème. Les élèves ajoutent en outre qu'ils sont stressés à l'idée d'oublier des éléments ou d'en mettre de trop.

Le deuxième élément retenu par les professeurs est la reformulation, alors que, paradoxalement, elle n'est pas souvent citée par les élèves. En revanche, elle est retenue comme la difficulté principale par les didacticiens de l'état de l'art. À cet égard, Veck (1991, p. 93) parle de l'« abus de conservation » comme étant un des problèmes majeurs liés à la reformulation, et cela se vérifie car 50,46 % des enseignants interrogés dans le sondage mentionnent des tendances au copier-coller de la part des élèves. Toutefois, ces problèmes de reformulation ne sont ni cités par les élèves interrogés ni par leur professeur, Monsieur Daniel et Madame Aurélie, qui évoquent plutôt des difficultés rédactionnelles relatives à l'organisation du texte, la construction et l'articulation des paragraphes, l'emploi de connecteurs logiques ou la qualité de la langue. Ces lacunes sont également relevées par environ un cinquième des professeurs du sondage.

En effet, la troisième caractéristique du résumé scolaire réside dans son caractère écrit et rédigé. La grande majorité des professeurs et des auteurs ne le conçoivent pas à travers le prisme de l'oralité. Envisagé comme un exercice écrit, il engendre alors chez les élèves des difficultés liées à l'écriture. À ce propos, Penneman (2018, p. 82) mentionne notamment des problèmes de planification et de structuration de la tâche d'écriture, qui se répercutent sur les processus de sélection des informations, sur la reformulation et sur l'organisation logique des

idées. Or, ces différents éléments constituent les difficultés majeures du résumé, comme expliqué ci-dessus.

Parallèlement, puisque le résumé se trouve à la jonction entre la lecture et l'écriture, il révèle également des difficultés de lecture, qui entravent alors la compréhension des textes (Penneman, 2018, pp. 75-78). La compréhension du texte source représente d'ailleurs la troisième difficulté mentionnée par les élèves et par les enseignants du sondage. À cet égard, Madame Aurélie révèle que, souvent, ces difficultés sont issues d'un manque de connaissances encyclopédiques ou culturelles chez ses élèves.

Le quatrième élément caractéristique du résumé est qu'il doit demeurer fidèle au texte source et doit, par conséquent, être exempt de tout commentaire personnel de la part de l'élève. Alors que cette exigence est fortement mise en avant par les didacticiens, elle n'a pas beaucoup été citée par les professeurs interrogés : seuls 12,61 % des enseignants du sondage insistent sur sa fidélité par rapport au texte original et 6,30 % rappellent l'interdiction d'y insérer un avis personnel. De la même manière, ni Monsieur Daniel ni Madame Aurélie n'en font mention.

En ce qui concerne les appellations du résumé, les positions divergent. Alors que certains estiment que « analyse », « contraction » ou « réduction » sont des synonymes du résumé, d'autres apportent des nuances. Les uns différencient le résumé et l'analyse dans la mesure où cette dernière n'est pas soumise à un taux de réduction (Chervel, 2006, pp. 609-610). Les autres soutiennent que la différence entre le résumé et la contraction réside dans le fait que, minimaliste et incomplète, la seconde ne garantit pas une entière fidélité au texte source (Trouvé, 1999, p. 5 ; Souffler & Loiseau, 1976, p. 5). Les professeurs interrogés dans l'enquête, quant à eux, différencient la contraction du résumé en ce que, contrairement au résumé, elle conserve le système énonciatif du texte source. De la même manière, selon eux, la réduction respecte la structure du texte source alors que le résumé s'en détache et la modifie.

Analyse	Contraction	Réduction
L'analyse n'est pas soumise à un taux de réduction.	Minimaliste et incomplète, la contraction ne garantit pas une entière fidélité au texte source et, contrairement au résumé, elle conserve le mode d'énonciation du texte original.	Contrairement au résumé, la réduction respecte la structure du texte original.

À propos du mode d'énonciation ou de la structure à respecter, les avis s'opposent. D'une part, 13,51 % des enseignants ayant répondu au sondage pensent que le résumé scolaire

doit suivre la structure du texte source. Cette opinion est également partagée par la majorité des didacticiens : devant s'interdire de réagencer les informations, le résumé scolaire respecte l'agencement du texte de base (Arambourou et al., 1985, p. 20 ; Bada et al., 1999, pp. 56-67 ; Cotentin-Rey, 1991, p. 7, Trouvé, 1999, p. 12). Néanmoins, selon Gaillard et Launay (1975, p. 13), cette obligation ne s'applique qu'aux textes courts car modifier la structure d'un texte long peut parfois permettre de mieux retracer la logique du texte source. D'autre part, 5,40 % des professeurs du sondage estiment que le résumé doit conserver le mode d'énonciation du texte original. À ce propos, la majorité des auteurs proscrivent l'emploi de marques de discours rapporté et invitent à rédiger le résumé à la troisième personne, en conservant de la sorte une énonciation neutre (Cotentin-Rey, 1992, pp. 38-39 ; Charolles, 1991, p. 10 ; Gaillard & Launay, 1975, pp. 12-13).

Enfin, nous avons remarqué que les difficultés liées au résumé scolaire et au caractère artificiel de l'exercice, citées dans un point précédent, étaient toujours présentes. Tout d'abord, l'exercice du résumé scolaire ne s'ancre pas souvent dans une situation de communication et tient rarement compte d'un destinataire. En effet, seuls 7,20 % des professeurs interrogés dans le sondage recommandent d'adresser le résumé à un destinataire. Ensuite, les normes de réduction dictent encore fortement les conceptions du résumé des professeurs et des élèves. Ces derniers étaient d'ailleurs quelques-uns à considérer la gestion de la longueur comme une difficulté. Enfin, nombreux sont les professeurs qui pâtissent de l'absence d'études et de travaux sur le résumé scolaire : comme Monsieur Daniel¹⁷, dépourvus d'outils didactiques et pédagogiques, ils doivent eux-mêmes trouver des méthodes et des stratégies pour l'enseigner.

En conclusion, nous sommes désormais en mesure d'apporter une réponse aux trois questions qui font l'objet de notre recherche : quelles sont les conceptions des enseignants vis-à-vis du résumé ? Correspondent-elles à celles des ouvrages théoriques ? Le résumé se perçoit-il différemment selon le milieu socioéconomique ?

¹⁷ « Avant de donner ce cours sur le résumé informatif, je me suis rendu compte que j'écrivais mes résumés de façon instinctive et évidente, sans avoir conscience de respecter une méthode très précise. Le plus dur, ça a été d'objectiver précisément chacune des étapes par lesquelles je passe inconsciemment pour écrire moi-même des résumés. Les procédures qui semblent aller de soi, ce sont toujours celles qu'on galère à décrire dans le détail », dit-il.

Quelles sont les conceptions des enseignants vis-à-vis du résumé ? Correspondent-elles à celles des ouvrages théoriques ?

La conception générale des enseignants à l'égard du résumé scolaire est qu'il s'agit d'un exercice complet, qui travaille un panel de compétences dont : la sélection et la hiérarchisation des informations, la distinction entre l'essentiel et l'accessoire, la reformulation, la lecture et l'écriture. Selon eux, ces éléments constituent aussi les principales difficultés du résumé. Or, ces témoignages confirment dans l'ensemble les propos tenus par les auteurs que nous avons convoqués dans notre état de l'art. On peut donc considérer que, en vingt ans, les représentations à l'égard du résumé scolaire n'ont pas beaucoup évolué. Pourtant, certaines modifications sont apparues.

D'un côté, alors que les didacticiens déploraient des situations artificielles où le résumé était travaillé en dehors de toute situation de communication, les années 2000 ont développé les notions de compétences, qui veillent à ancrer les apprentissages dans de véritables situations de communication.

D'un autre côté, les enseignants actuels manquent de ressources didactiques et pédagogiques sur le résumé scolaire car le sujet n'a plus été étudié depuis une vingtaine d'années. Or, cette absence entraîne un sentiment d'impuissance chez certains enseignants qui ne savent plus comment enseigner le résumé à leurs élèves.

Ne pouvant pas compter sur une définition commune, l'enseignement du résumé est hétéroclite : une fois il faut maintenir le système énonciatif, une fois non ; selon certains, il faut conserver la structure du texte source, pour d'autres non, etc. L'enjeu, désormais, est que ces lacunes ne freinent pas l'apprentissage du résumé qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, a ceci d'intéressant qu'il travaille simultanément un éventail de compétences.

<i>Années 1970-1990</i>	<i>Années 2019-2020</i>
Accent mis sur la reformulation.	Accent mis sur la sélection des informations, par la distinction entre l'essentiel et l'accessoire.
- Pas de situation de communication.	+ Prise en compte d'une situation de communication. - Émergence de difficultés du côté des enseignants dues à l'absence d'outils pédagogiques et didactiques sur le résumé scolaire.

Le résumé se perçoit-il différemment selon le milieu socioéconomique ?

Non, les caractéristiques et les difficultés du résumé sont similaires, quel que soit l'indice socioéconomique de l'école. La seule différence – minime – réside dans la finalité que les élèves attribuent à l'exercice : ceux de l'Institut Saint-Stanislas l'envisagent comme un moyen de ne pas lire une œuvre en entier et ceux de l'Institut de l'Enfant-Jésus le perçoivent comme une méthode d'étude. Néanmoins, nos données sont insuffisantes pour que nous puissions généraliser ces constats. C'est pourquoi la troisième partie de ce mémoire a pour but d'examiner de manière plus approfondie si, sur le terrain, les résumés varient selon le milieu socioéconomique.

3 VOLET EXPÉRIMENTATION

3.1 CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Comme nous l'avons expliqué dans le volet historique, de nos jours, l'enseignement du français est influencé par la psychologie et par le constructivisme qui étudient les processus mentaux impliqués dans la production des discours et qui considèrent que l'élève construit de nouveaux savoirs sur la base de ses connaissances préalables. Par conséquent, pour favoriser les processus d'apprentissage, la didactique du français tient désormais compte des représentations des élèves (Simard et al., 2019, pp. 68-69), lesquelles sont influencées par le contexte socioéconomique et culturel dans lequel ils grandissent. C'est pourquoi ce volet expérimentation analyse les productions d'élèves.

Afin de déterminer si la maîtrise des compétences requises pour produire un bon résumé scolaire varie selon le milieu socioéconomique, nous avons soumis des questionnaires à des élèves de quatrième année de l'enseignement général de transition issus d'écoles à indices socioéconomiques contrastés. Le test consistait à résumer un article du journal *Le Monde*¹⁸ sur l'écriture inclusive [ANNEXE 3] : les élèves devaient, dans un premier temps, résumer les arguments pour et contre l'adoption de l'écriture inclusive et, dans un second temps, répondre à quelques questions de compréhension sur le texte [ANNEXE 4]. Le but de cette expérimentation était double : d'une part, d'analyser les caractéristiques des résumés des élèves ainsi que leurs difficultés et, d'autre part, d'examiner si des différences apparaissaient en fonction du milieu socioéconomique.

Au total, nous avons récolté 265 copies dans douze classes de quatrième année générale réparties dans huit écoles différentes : d'un côté, nous avons interrogé 134 élèves issus de quatre écoles à indice socioéconomique faible et, d'un autre côté, nous avons questionné 131 élèves répartis dans quatre écoles à indice socioéconomique élevé.

¹⁸ BARDONET Camille, « Egalité femmes-hommes : l'écriture dite "inclusive", sujet qui divise », in *Le Monde*, 07 octobre 2017, https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/07/egalite-femmes-hommes-l-ecriture-dite-inclusive-un-sujet-qui-divise_5197770_3224.html (consulté le 29 octobre 2018).

Écoles à indice socioéconomique faible	Écoles à indice socioéconomique élevé
Athénée Royal René Magritte de Châtelet (6/20). <i>Deux classes : 36 élèves</i>	Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve (20/20) <i>Deux classes : 43 élèves</i>
Athénée Royal de Gilly (3/20) <i>Une classe : 26 élèves</i>	Institut de la Providence de Wavre (19/20) <i>Une classe : 21 élèves</i>
Institut Sainte-Marie de Châtelet (5/20) <i>Une classe : 26 élèves</i>	Collège du Christ-Roi d'Ottignies (20/20) <i>Une classe : 27 élèves</i>
Athénée Charles Janssens d'Ixelles (6/20) <i>Deux classes : 46 élèves</i>	Institut Saint-Joseph de Ciney (19/20) <i>Deux classes : 40 élèves</i>
<i>Total : 134 élèves</i>	<i>Total : 131 élèves</i>
TOTAL : 265 élèves	

Durant nos passages dans les écoles, nous avons veillé à ce que les consignes soient les mêmes dans toutes les classes :

« Le questionnaire comporte deux parties : d'une part, une question sur le résumé et, d'autre part, des questions de compréhension. Le texte porte sur l'écriture inclusive. Si vous ne savez pas ce que c'est, pas de panique : tout est expliqué dans le texte.

Ce que je vous demande, c'est d'abord de lire le texte et ensuite de résumer les arguments pour et les arguments contre l'écriture inclusive. En effet, vous le verrez, les positions sont mitigées : certains sont pour et certains sont contre son adoption. Ce que vous devez faire, c'est repérer les arguments dans le texte et les résumer. C'est important : vous ne devez pas résumer tout le texte car vous n'aurez pas le temps de le faire en cinquante minutes. Vous ne devez pas m'expliquer ce qu'est l'écriture inclusive, vous devez juste résumer les arguments pour et contre son adoption.

J'aimerais bien que vous répondiez d'abord à la première question sur le résumé car c'est la question la plus importante pour mes recherches. De cette manière, si vous n'avez pas le temps de tout faire, vous avez au moins rédigé le résumé.

Aussi, je vous demande d'écrire un résumé sous la forme d'un texte suivi, c'est-à-dire un texte rédigé : pas de plan, pas de tirets, pas de tableau... »

Les éléments importants à retenir de ces consignes sont que les élèves disposaient de cinquante minutes pour réaliser ce test, ce qui est assez court, et qu'il leur était demandé de d'abord résumer les arguments avant de répondre aux questions portant sur la compréhension du texte. Par ailleurs, nous avons insisté sur le fait que le résumé devait seulement contenir les arguments pour et contre l'adoption de l'écriture inclusive et qu'il devait se formuler sous la forme d'un texte suivi. Nous montrerons, dans la suite de ce travail, que ces éléments n'ont pas toujours été respectés.

À noter aussi que nous avons pris note de toutes les questions qui nous ont été posées durant nos passages dans les écoles. À ce propos, les questions les plus récurrentes étaient :

- Que signifie « clivant » ?
- Que signifie « stigmatiser » ?
- Nous devons juste résumer les arguments pour et contre l'écriture inclusive ?
- Peut-on reprendre des exemples du texte ?
- Devons-nous faire des paragraphes ?

À cet égard, nous avons remarqué que les écoles à ISE¹⁹ plus faible posaient deux fois plus de questions que les écoles à ISE élevé. En effet, nous répertorions soixante-six questions posées en milieu socioéconomique faible, contre trente en milieu socioéconomique élevé. Outre les questions ci-dessus, celles que posaient fréquemment les élèves dans les classes à ISE faible étaient :

- Que signifie « enlaidissement » ?
- Que signifie « émérite » ?
- Combien de mots notre résumé doit-il contenir ?
- Qu'est-ce que l'écriture inclusive ?
- Combien y a-t-il d'arguments ?
- Dans la partie compréhension, nous devons juste expliquer ou bien nous devons aussi donner des exemples ?

De manière générale, nous avons perçu que les classes à ISE faible nécessitaient plus d'accompagnement de notre part et posaient beaucoup de questions de vocabulaire ou concernant la langue : « est-ce que ceci se dit ? », « comment écrit-on cela ? ». En outre, nous avons eu l'impression que la compréhension du texte source se révélait également plus difficile, comme l'attestent les questions suivantes posées à plusieurs reprises :

- Je n'ai pas compris le texte, pouvez-vous me l'expliquer ?
- Ça veut dire quoi « *le message que la langue véhicule* » ?
- Ça veut dire quoi « *en matière de parité* » ?

Néanmoins, comme le dévoilera l'analyse, il s'agissait bel et bien d'une simple impression.

¹⁹ Nous utiliserons désormais l'abréviation « ISE » qui désigne « indice socioéconomique ».

En vue de la correction des résumés, nous avons créé une grille d'analyse [ANNEXE 5] basée sur ce que propose l'outil pédagogique *Genre* de l'enseignement catholique pour la réduction de texte en français (FESeC, 2019, p. 21). Dans une première lecture, nous examinons les arguments : nous les comptons et vérifions si leur agencement suivait celui du texte source, comme le conseillent Arambourou et al. (1985, p. 20), Bada et al. (1999, p. 12), Cotentin-Rey (1992, p. 7) et Trouvé (1999, p. 12). Dans un second temps, nous analysons l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe et nous vérifions si le résumé s'énonçait bien à la troisième personne, comme le suggèrent Cotentin-Rey (1992, pp. 38-39) et Trouvé (1999, p. 13). Ensuite, nous nous penchons sur l'intelligibilité du texte, c'est-à-dire la densité des informations (autonomie du texte et degré de compréhensibilité) et la cohérence textuelle (utilisation de connecteurs logiques, segmentation en paragraphes et présence d'un titre). Enfin, nous analysons le respect du genre du texte, à savoir la rédaction, la fidélité au texte de base, la reformulation et la sélection des informations.

On remarquera que dans cette grille ne figure pas de restriction relative au nombre de mots ou à une quelconque marge de réduction. Il s'agit là d'un choix de notre part car nous avons voulu expérimenter le résumé scolaire – déjà contraint par le temps – libre de tout taux de réduction. En effet, comme l'ont constaté Gaillard et Launay (1975, p. 12), Trouvé (1999, p. 55), Schnedecker (1991, p. 57) et Veck (1999, pp. 96-99), imposer un nombre de mots ou une marge de réduction stresse les élèves, qui sont déjà mobilisés par les procédures de réduction. Cependant, comme nous le détaillerons plus loin, nous pensons que l'indication d'un nombre de mots aurait pu guider les élèves dans la réalisation de leur résumé.

Dans la suite de nos analyses, nous présentons des résultats chiffrés. Pour faciliter la lecture et la compréhension de ces chiffres, nous les avons convertis en pourcentage, mais il convient de garder à l'esprit que nos données ne concernent que 265 élèves issus de huit écoles différentes et n'ont aucune prétention à la généralité.

3.2 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Sur les 265 élèves soumis au test, 256 ont répondu à la question sur le résumé – 126 en milieu socioéconomique faible et 130 en milieu socioéconomique élevé – et neuf s’en sont abstenus. Sur ces neuf élèves, huit sont issus d’écoles à ISE faible. Dans cette partie analyse et interprétation des résultats, nous allons, entre autres, détailler la grille d’analyse [ANNEXE 5].

Intéressons-nous d’abord aux résultats globaux. Nous constatons que 49,43 % des élèves ont raté leur résumé. Cet échec a une explication simple : beaucoup ont simplement tenté de définir ce qu’était l’écriture inclusive sans faire mention des arguments pour et contre son adoption. 32,08 % des résumés sont jugés insuffisants, principalement à cause d’un problème de reformulation et de sélection des informations, et seuls 15,10 % des élèves ont réussi.

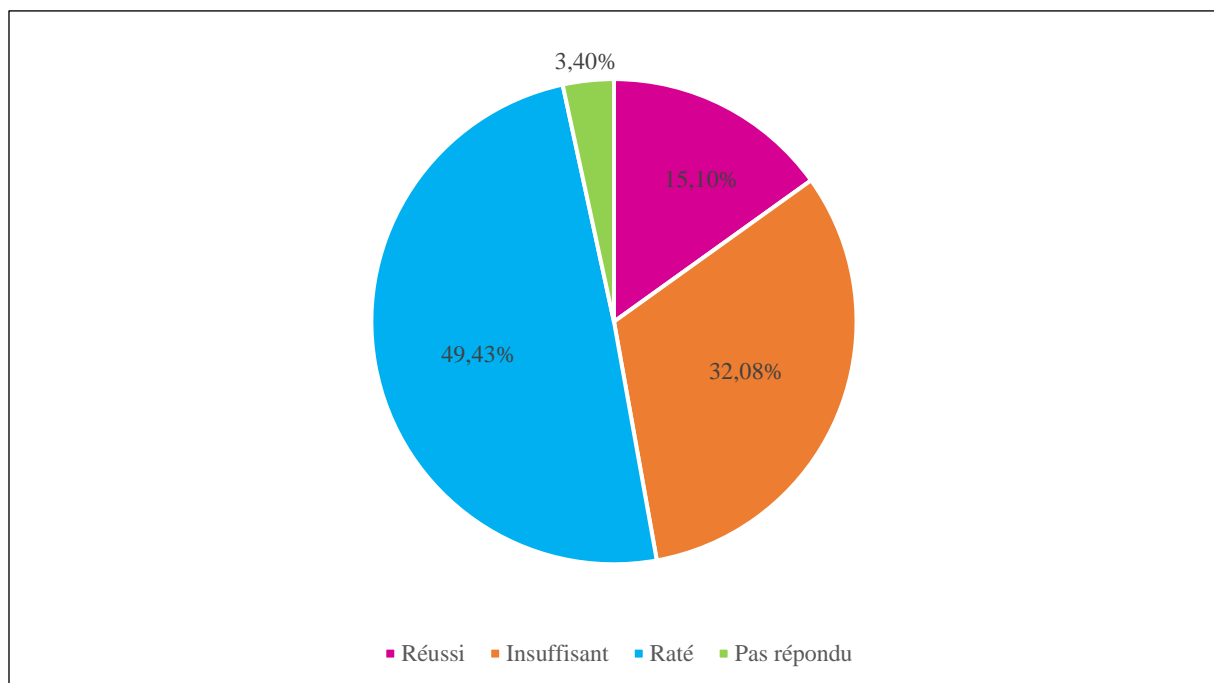


Figure 12. Résultats des résumés

Si l’on examine ces résultats en tenant compte du milieu socioéconomique, on remarque que les écoles à ISE élevé s’en sont mieux sorties : le taux de résumés ratés est plus bas, bien qu’assez élevé (42,30 %), et le taux de réussite est meilleur, même s’il demeure très faible (20,78 %). En comparaison, le taux de réussite dans les écoles à ISE faible est deux fois moins bon que celui des écoles à ISE élevé (10,31 %). En revanche, les taux d’échec explosent des deux côtés puisque, si on cumule les résumés ratés et insuffisants, on obtient un pourcentage de 89,69 % d’échecs en milieu socioéconomique faible et 80,22 % en milieu socioéconomique élevé.

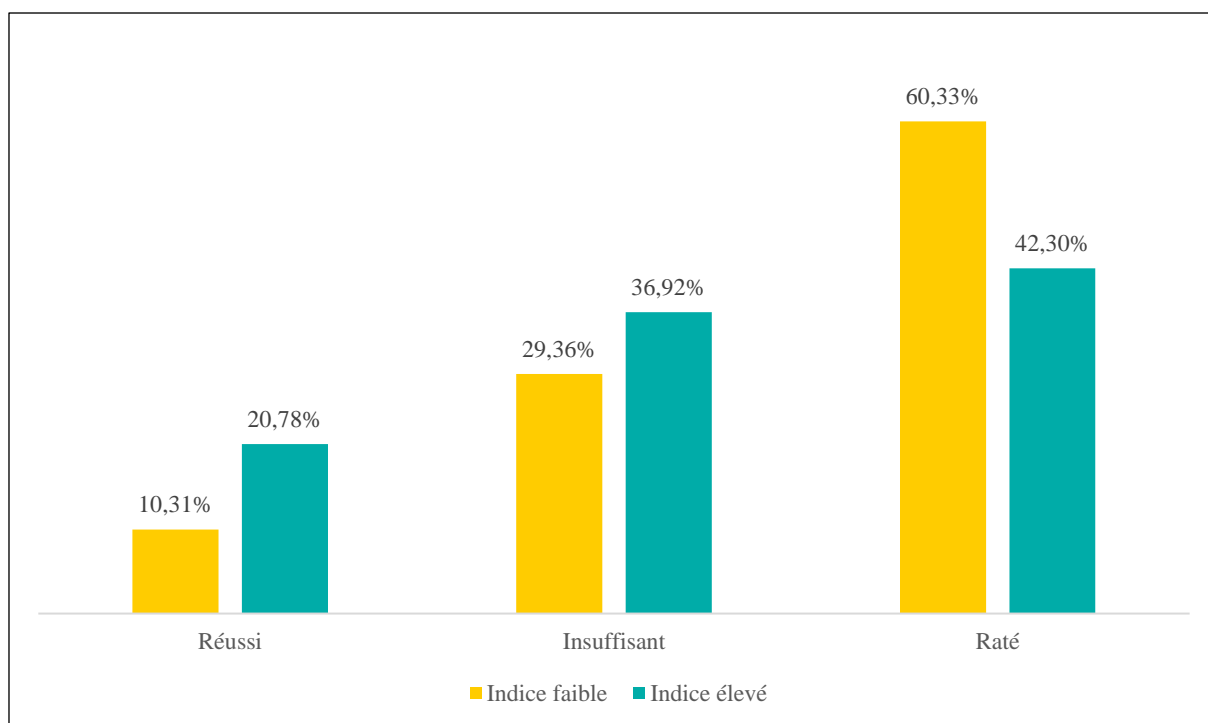


Figure 13. Pourcentage des résumés réussis, ratés ou insuffisants en fonction de l'indice socioéconomique

Malgré le taux élevé de résumés ratés, le taux de réussite aux questions de compréhension dépasse celui des échecs. En effet, 45,3 % des élèves ont bien répondu aux questions, soit 120 élèves sur 256, 16,97 % des élèves n'ont pas compris le texte et 19,24 % attestent d'une compréhension insuffisante. Dans la majorité des cas, une lacune en compréhension s'accompagne d'une difficulté à repérer les informations essentielles dans le texte, ce qui se répercute par conséquent sur la qualité et la complétude du résumé. Au niveau de la compréhension du texte, il n'y a pas de différence significative en fonction de l'indice socioéconomique. L'impression selon laquelle les élèves issus d'écoles à ISE plus faible éprouvaient davantage de difficultés à comprendre le texte source est réfutée. Nous notons même une performance légèrement meilleure du côté des élèves des écoles à ISE faible car ils sont 58,72 % à avoir bien répondu aux questions de compréhension, contre 52,33 % dans les écoles à ISE élevé.

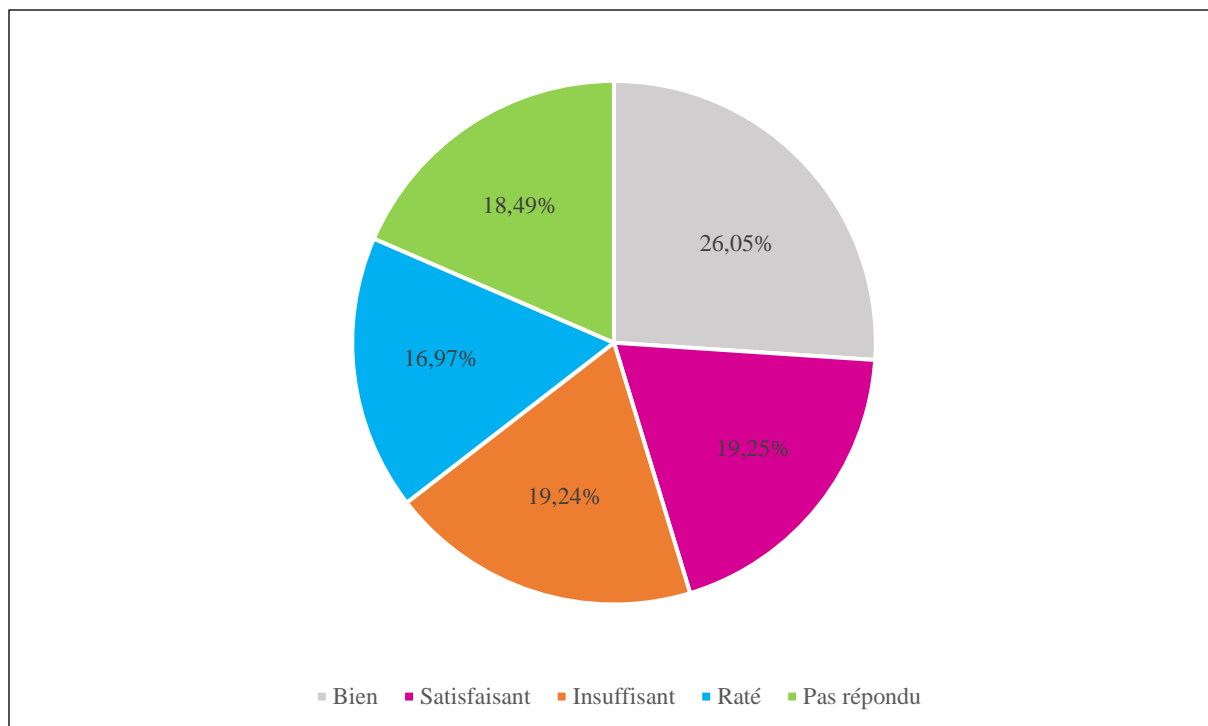


Figure 14. Résultats aux questions de compréhension

3.2.1 Recevabilité

Le critère de recevabilité linguistique et sociale regroupe l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et l'énonciation à la troisième personne.

Cette dernière a été respectée dans 84 % des cas. Les 16 % restants englobent les élèves qui ont utilisé la première personne (*je* ou *nous*) ou la deuxième personne (*vous*). Il est aussi à noter que 29 % des élèves construisent leur résumé sur le mode du discours rapporté (*untel dit que...*) alors que Cotentin-Rey (1992, p. 38), Charolles (1991, p. 10), Gaillard et Launay (1975, pp. 1213) et Trouvé (1999, p. 13) proscrivent ce procédé.

Quant à la qualité de l'orthographe, elle est globalement moyenne, quel que soit le milieu socioéconomique. En fait, la différence notable ne s'observe pas tant dans la maîtrise de l'orthographe, mais plutôt dans sa *non*-maîtrise. En effet, près de 20 % des élèves issus d'écoles à ISE faible ont une orthographe médiocre, tandis que ce taux s'élève à 7,69 % pour les écoles à ISE élevé. Précisons que dans ces pourcentages ne sont pas comptés les élèves dyslexiques.

Le contraste est, en revanche, plus marquant en ce qui concerne la syntaxe : même si la qualité de la syntaxe est majoritairement moyenne, quel que soit le niveau socioéconomique, les tendances sont inversées selon les milieux. Alors que seuls 10 % des élèves accusent une

médiocre syntaxe dans les écoles à ISE élevé, ce taux est doublé dans les écoles à ISE faible puisqu'il s'élève à 26,19 %. Parallèlement, tandis que 19,05 % des élèves d'écoles à ISE faible font preuve d'une bonne qualité de syntaxe, ce taux grimpe à 32,31 % dans les écoles à ISE élevé.

De la même manière, la ponctuation est également davantage maîtrisée dans les écoles à ISE élevé : 50,77 % des élèves ponctuent leur texte correctement contre 23,01 % dans les écoles à ISE faible. De manière similaire, 6,15 % des élèves en contexte socioéconomique élevé manifestent des problèmes de ponctuation. Or, ce taux s'avère quatre fois plus élevé en contexte socioéconomique faible, où il s'élève à 23,81%.

En conclusion, le critère de recevabilité sociale (énonciation à la troisième personne) est largement respecté. En revanche, la recevabilité linguistique (orthographe, ponctuation et syntaxe) demeure insuffisante quel que soit le niveau socioéconomique, même si les écoles à ISE élevé affichent de meilleurs résultats en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Cependant, ces données sont à nuancer car, les élèves ne disposant que de cinquante minutes, rares sont ceux qui ont pris le temps de se relire et de soigner la qualité de leur rédaction.

Toutes ces données chiffrées sont présentées dans les figures 15, 16 et 17 ci-dessous.

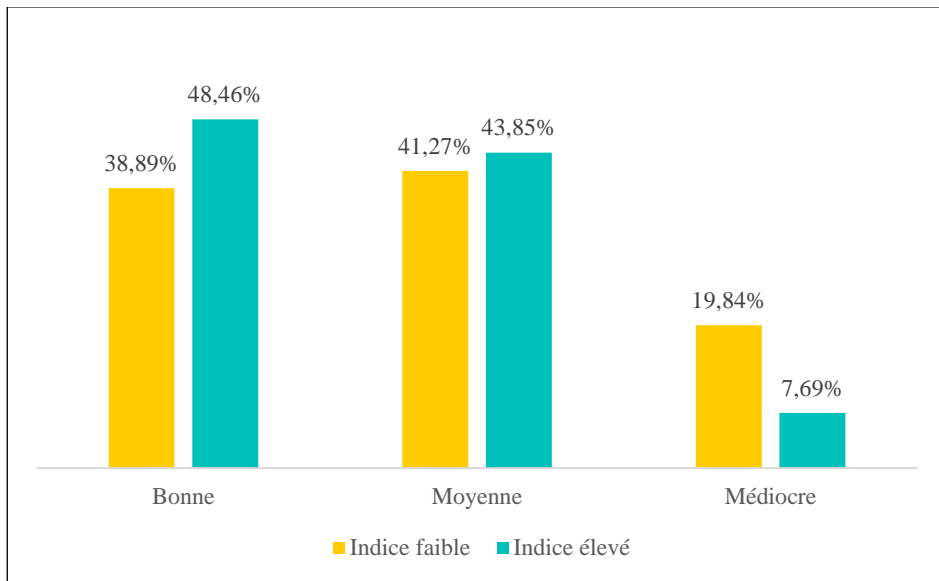


Figure 15. Qualité de l'orthographe en fonction de l'indice socioéconomique

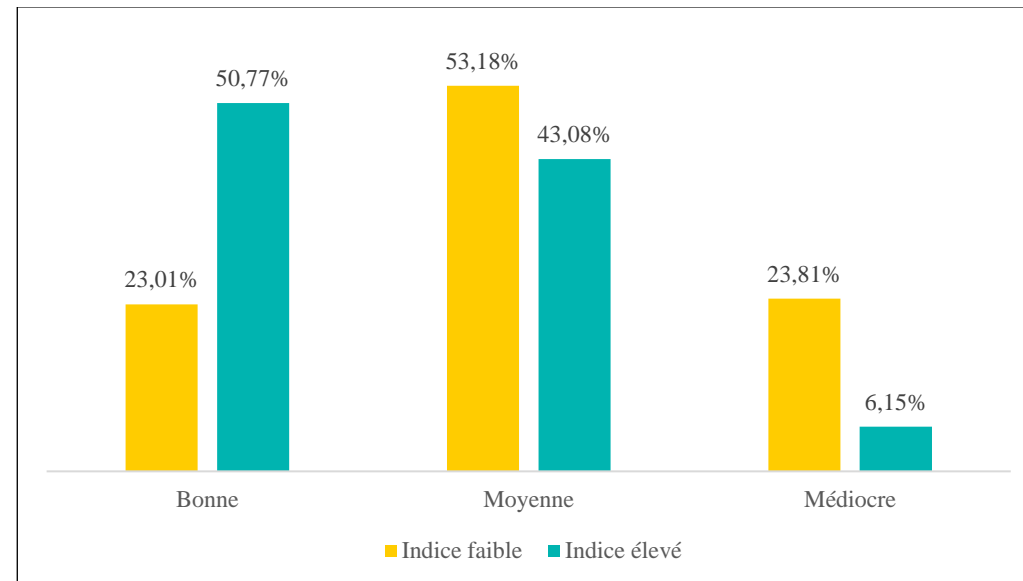


Figure 16. Qualité de la ponctuation en fonction de l'indice socioéconomique

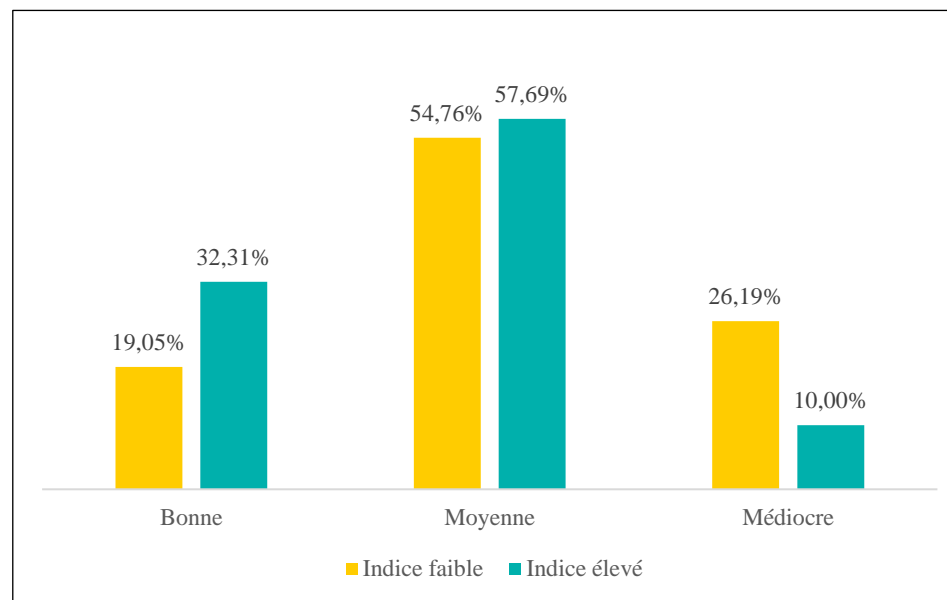


Figure 17. Qualité de la syntaxe en fonction de l'indice socioéconomique

3.2.2 Intelligibilité

Le critère d'intelligibilité se subdivise en plusieurs sous-critères : le degré d'autonomie et de compréhensibilité du résumé, le respect de l'organisation du texte source, l'utilisation de connecteurs logiques, la segmentation en paragraphes et le choix du titre.

La première observation est que rares sont les résumés munis d'un titre : 87,11 % des textes en sont dépourvus, et lorsqu'ils sont dotés d'un titre, ce dernier est lacunaire dans 4,30 % de cas. En ce qui concerne l'indice socioéconomique, dans les écoles où il est faible, 6,34 % des élèves ont écrit un titre, contre 19,23 % dans les écoles à indice élevé.

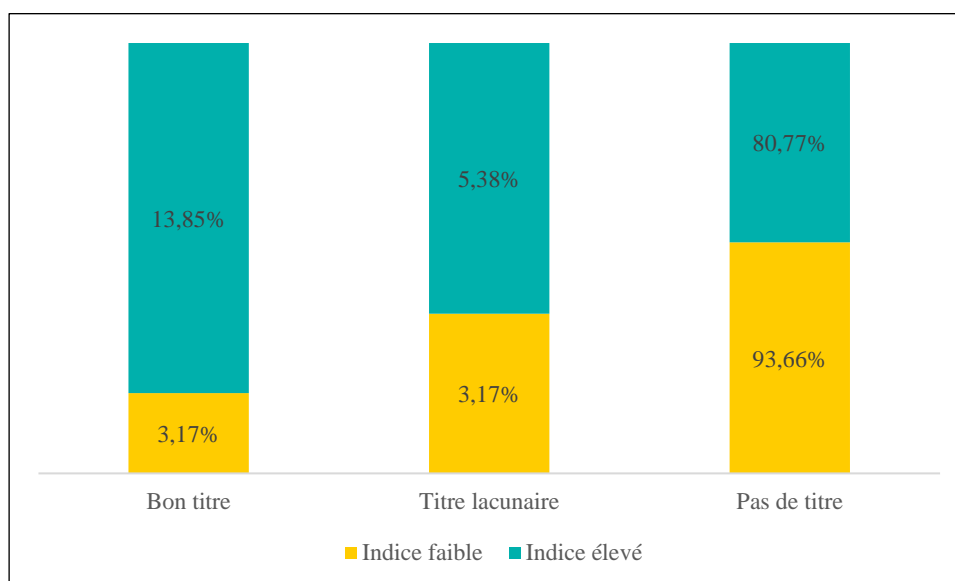


Figure 18. Choix du titre en fonction de l'indice socioéconomique

De même, ils sont très nombreux à ne pas avoir employé de connecteurs logiques. Dans les écoles à ISE faible, ils sont 80,16 % à les avoir omis et 63,07 % dans les écoles à ISE élevé. Cette absence va de pair avec une médiocre segmentation en paragraphes. En effet, 69,84 % des élèves de milieu socioéconomique faible ont rédigé leur résumé sans le découper en paragraphes, contre 47,69 % en milieu socioéconomique élevé. Ils sont, en effet, plus nombreux à avoir utilisé des connecteurs logiques et à avoir construit leur résumé en différents paragraphes dans les écoles à ISE élevé, comme l'indiquent les figures 19 et 20 ci-dessous.

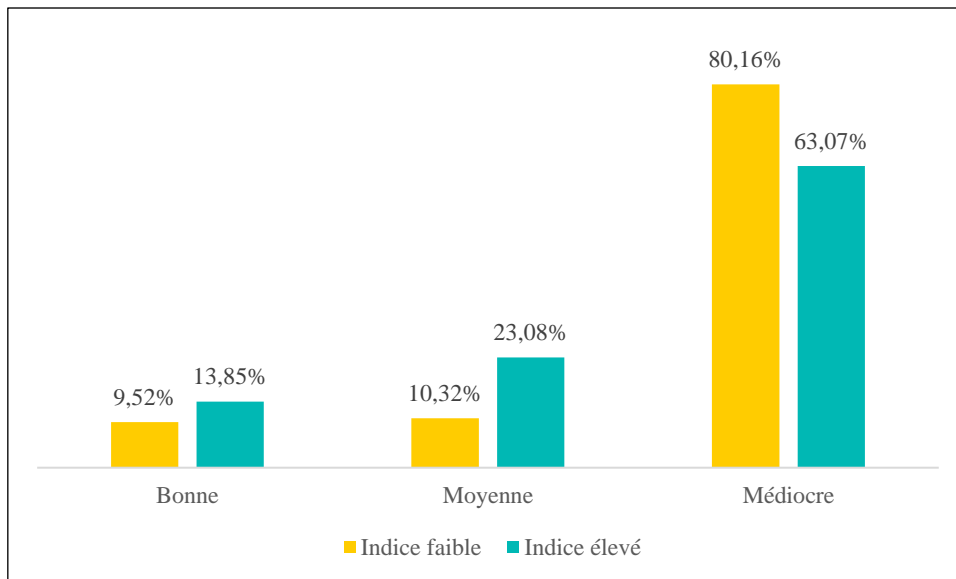


Figure 19. Utilisation de connecteurs logiques en fonction de l'indice socioéconomique

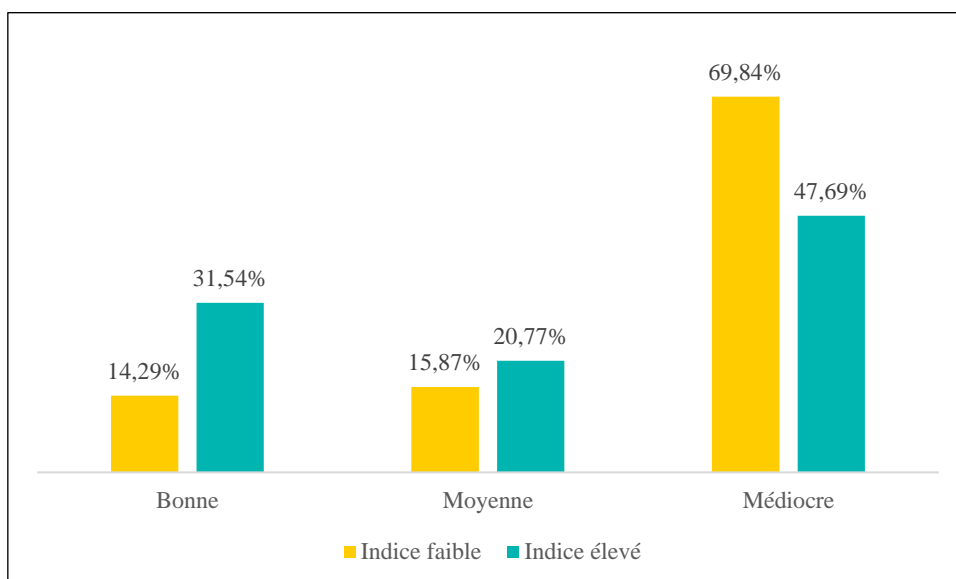


Figure 20. Segmentation en paragraphes en fonction de l'indice socioéconomique

En ce qui concerne le nombre d'arguments, les élèves en ont en moyenne relevé 3,37 sur les dix présents dans le texte source : au total, 20,31 % des élèves en ont rapporté trois, 16,41 % en ont trouvé quatre, 15,63 % en ont repéré cinq et 14,06 % en ont seulement perçu deux. En termes de répartition socioéconomique, 15,39 % des élèves ont trouvé plus de cinq arguments sur dix en milieu socioéconomique élevé, contre 11,91 % en milieu socioéconomique faible. Seul un élève a détecté neuf arguments sur dix et seize élèves, soit 6,25 %, n'en ont pas trouvé un seul. Souvent, ces élèves se sont contentés de donner une définition de l'écriture inclusive sans lister les arguments pour et contre son emploi.

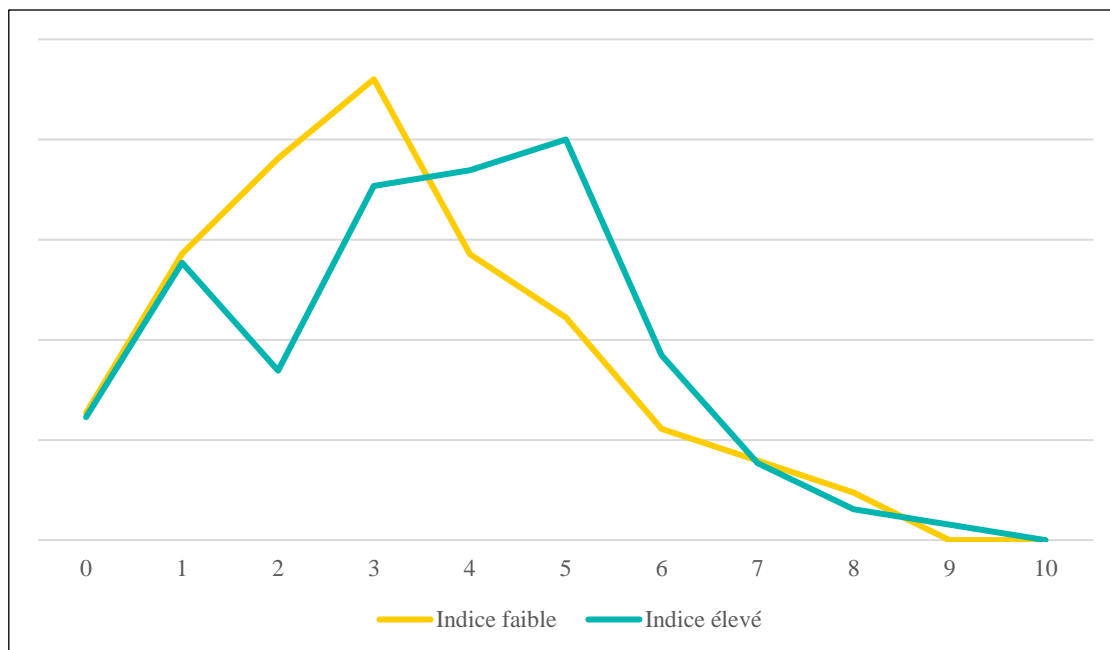


Figure 21. Nombre d'arguments trouvés en fonction de l'indice socioéconomique

Nombre d'arguments	Écoles à indice socioéconomique faible		Écoles à indice socioéconomique élevé	
	Nombre d'élèves	Pourcentage	Nombre d'élèves	Pourcentage
0	8	6,35 %	8	6,15 %
1	18	14,29 %	18	13,85 %
2	24	19,05 %	11	8,46 %
3	29	23,01 %	23	17,69 %
4	18	14,28 %	24	18,46 %
5	14	11,11 %	26	20 %
6	7	5,56 %	12	9,23 %
7	5	3,97 %	5	3,85 %
8	3	2,38 %	2	1,54 %
9	0	0 %	1	0,77 %
10	0	0 %	0	0 %

Ainsi, les résumés complets et autonomes sont peu nombreux. En ce qui concerne le degré d'intelligibilité, 16 % des résumés demeurent compréhensibles pour quelqu'un n'ayant pas eu accès au texte source et 44,92 % manifestent quelques problèmes à améliorer : complétude de l'information, explication des arguments, etc. Dans les écoles à ISE faible, 44,45 % des résumés ne sont ni autonomes ni compréhensibles, contre 33,85 % dans les écoles à ISE élevé. Pour ce qui est de l'agencement des arguments, 49,61 % des résumés respectent l'organisation du texte source, sans grand contraste entre les milieux socioéconomiques.

3.2.3 Pertinence

La pertinence des résumés se mesure par quatre critères : la rédaction, la fidélité au texte source, la reformulation et la sélection des informations. De manière générale, ce sont ces différents paramètres qui ont posé problème dans les résumés des élèves.

À cet égard, la sélection des informations semble constituer la difficulté principale des élèves interrogés. En effet, dans les écoles à ISE faible, ils sont 59,52 % à avoir échoué sur ce point et 7,94 % à avoir sélectionné les informations de manière satisfaisante. Les résultats sont à peine meilleurs dans les écoles à ISE élevé, où le pourcentage d'échecs s'élève à 43,85 % et où seuls 8,46 % des élèves sont parvenus à sélectionner les informations pertinentes.

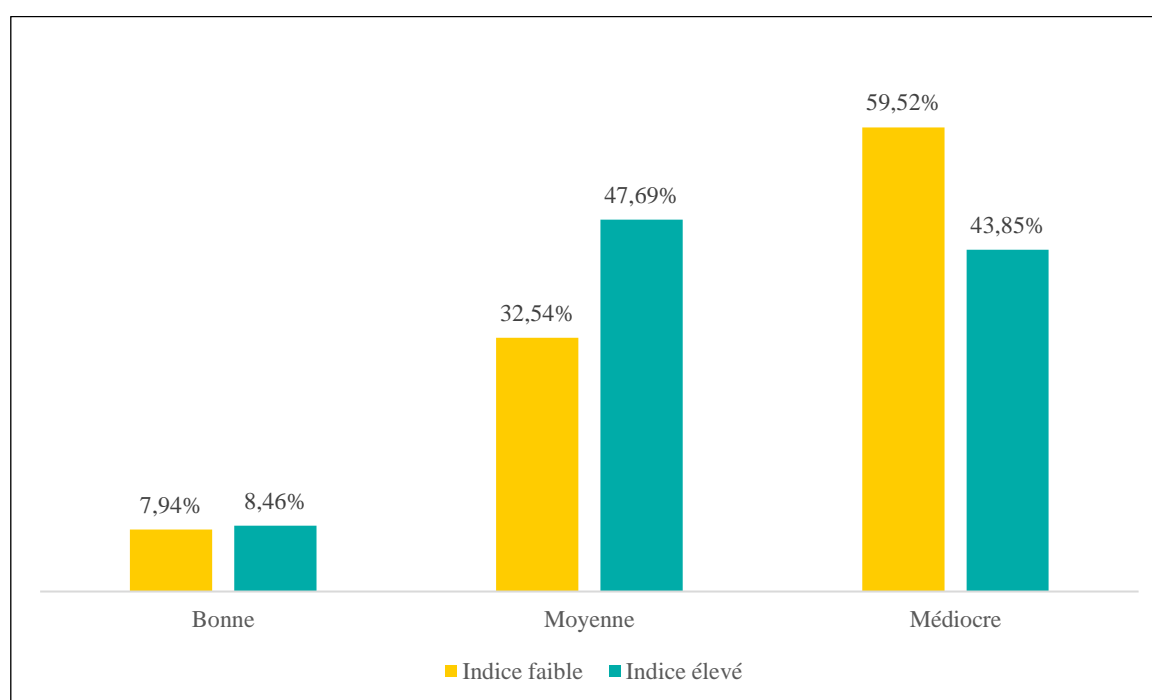


Figure 22. Sélection des informations en fonction de l'indice socioéconomique

De la même manière, la qualité de la reformulation demeure insuffisante. Elle a été jugée satisfaisante dans 21,43 % des cas dans les écoles à ISE faible et dans 30 % des cas dans les écoles à ISE élevé. En milieu socioéconomique faible, la reformulation a été estimée médiocre chez 39,68 % des élèves, contre 23,08 % en milieu socioéconomique élevé. Les problèmes constatés sont de deux types : l'abus de « copier-coller » d'une part et les erreurs de langue d'autre part. Comme nous le montrerons dans le point suivant, la qualité rédactionnelle est parfois largement insuffisante. Néanmoins, ce constat est à replacer dans son contexte : les élèves ne disposaient que de cinquante minutes pour rédiger leur résumé. Dès lors, très peu

d'entre eux ont pris le temps de faire un plan et de se relire. Par ailleurs, la grande majorité des élèves ont, contre nos indications, commencé le test par les questions de compréhension et ont alors eu très peu de temps pour rédiger leur résumé. Par conséquent, la qualité de celui-ci en pâtit.

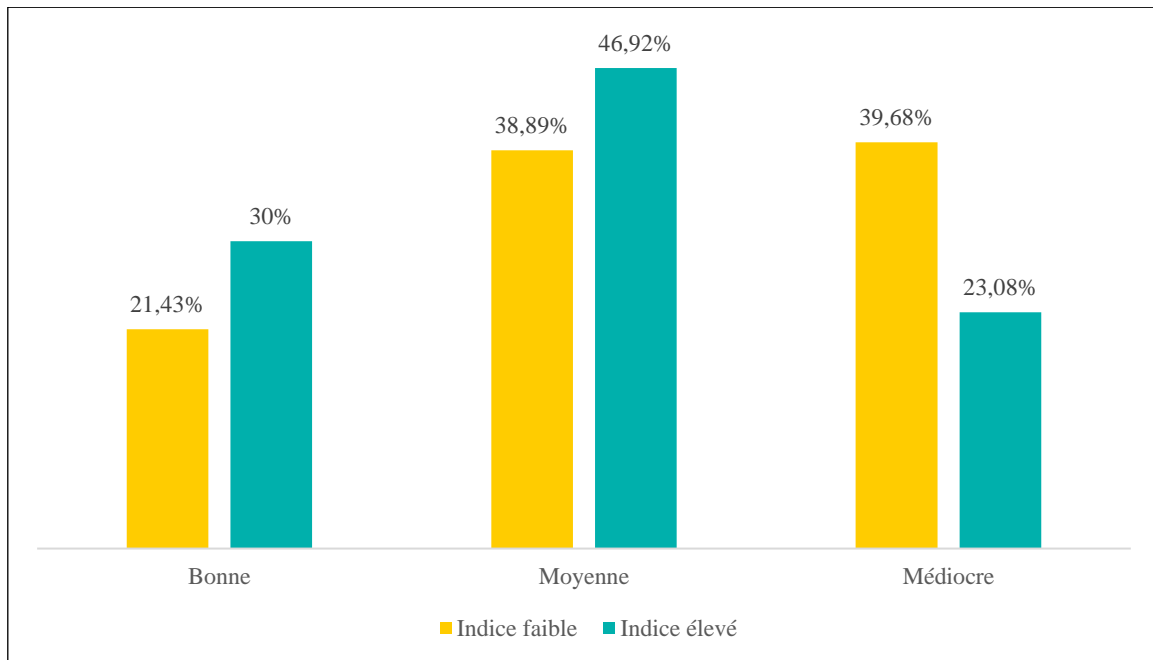


Figure 23. Qualité de la reformulation en fonction de l'indice socioéconomique

Outre ces problèmes de sélection et de reformulation des informations, la majorité des élèves ont rédigé des textes suivis. Seuls 9,76 % ont donné à leur résumé la forme d'un plan, allant ainsi à l'encontre des consignes qui leur ont été données. Néanmoins, de manière générale, les résumés demeurent fidèles au texte source dans 58,98 % des cas. À cet égard, trois problèmes apparaissent quant au respect de la fidélité : les ajouts d'éléments non présents dans le texte de base, les commentaires personnels de la part des élèves et les déformations dues à une incompréhension du texte. Dans 30,47 % des cas, les infidélités sont ponctuelles, mais dans 10,55 % des cas, elles nuisent totalement à la pertinence du résumé.

En conclusion, le haut taux d'échec de ces résumés (84,38 % au total : 79,22 % en milieu socioéconomique élevé et 89,69 % en milieu socioéconomique faible) est surtout dû à des problèmes de reformulation et à une médiocre sélection des informations. Rappelons que le nombre moyen d'arguments énoncés par résumé est de 3,37 arguments sur dix. Dans la plupart des cas, les questions de compréhension étaient réussies, ce qui nous amène à penser que les

difficultés des élèves à résumer n'étaient pas liées, dans ce cas-ci, à une incompréhension du texte source.

3.3 ANALYSE DE COPIES REPRÉSENTATIVES

Afin de clarifier les résultats présentés et pour illustrer notre manière d'évaluer les copies, nous avons sélectionné six résumés dont le contenu, la forme et la qualité nous semblent représentatifs de l'ensemble.

3.3.1 Premier résumé [ANNEXE 6]

Les métiers si tout le monde devrait être egaux ça devrait ne fus que commencer par les métiers. Au niveau politique aussi pour les élections. Au niveau de l'écriture aussi le fait qu'on sache rendre féminin des mots malgré que ça ne plait pas à tout le monde.

D'un point de vue formel, nous remarquons d'emblée que le résumé est – trop – court et qu'il ne possède ni titre ni paragraphes. En outre, la lecture du résumé révèle l'absence d'arguments et l'abondance d'erreurs orthographiques et syntaxiques.

Au niveau du contenu, nous constatons un ajout nuisant au critère de fidélité car l'information selon laquelle l'égalité doit commencer par la féminisation des métiers n'apparaît nulle part dans le texte source – si toutefois c'est bien ce que l'élève a voulu exprimer. Par ailleurs, ce résumé n'est ni autonome ni compréhensible pour quelqu'un n'ayant pas lu le texte source. Même pour quelqu'un qui connaît le texte de base, ce texte demeure difficile à décoder tant la qualité de la langue est médiocre.

Ainsi, malgré une énonciation à la troisième personne, ce résumé a été jugé *raté*. En effet, la recevabilité linguistique, l'utilisation de connecteurs logiques, le choix du titre, la segmentation en paragraphes, la reformulation et la sélection des informations sont tous autant de critères qui ne sont assurément pas maîtrisés.

Peut-être l'élève ne savait-il pas comment rédiger un résumé ou il n'avait pas compris le texte de base. En effet, il n'a pas répondu aux questions de compréhension.

3.3.2 Deuxième résumé [ANNEXE 7]

Les Avis contre, ils disent que pour le point milieu c'est une très mauvaise chose car sa rend la langue plus faible, se n'est pas la langue a changer mais à nous. la langue devient plus lente. Pour les bonne chose c'est que les femme et les homme soit a pied égale. Que tous le monde peut faire le travail qu'il veut femme ou homme. Arrêté avec le sexisme et le féministe qui a augmenté depuis la renaissance qu'on essaye d'arrêté...

Si nous passons la grille d'évaluation en revue, nous notons d'emblée que le critère de recevabilité linguistique et sociale n'est pas respecté – ni l'orthographe, ni la ponctuation, ni la syntaxe ne sont maîtrisées (alors que l'élève n'a pas indiqué être dyslexique ou dysorthographique) – et que le texte contient une trace de première personne (*nous*).

Au niveau de l'intelligibilité du texte, le texte ne contient pas suffisamment d'arguments (l'élève a repéré deux arguments sur les dix présents dans le texte) pour être autonome et il n'est clairement pas compréhensible pour quelqu'un qui n'a pas lu le texte source. La cohérence textuelle laisse aussi à désirer car le résumé ne contient ni connecteurs logiques, ni paragraphes, ni titre.

La sélection des informations et la reformulation sont donc très insatisfaisantes. En outre, le critère de fidélité au texte source n'a pas non plus été respecté puisque l'ensemble du résumé est principalement construit sur des **ajouts** et des **commentaires personnels**. Sur l'ensemble des copies récoltées, nous avons à plusieurs reprises lu des avis personnels prenant position dans le débat sur l'écriture inclusive. Dans ce cas bien précis, l'enseignante nous a expliqué qu'il s'agissait d'un élève musulman qui se positionnait contre toute forme d'émancipation de la femme. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un commentaire isolé.

Pour toutes ces raisons, nous avons jugé ce résumé *raté*. En revanche, l'élève a bien répondu aux questions de compréhension. Ce n'est donc pas la compréhension du texte source qui a posé problème, mais la rédaction du résumé en tant que telle, avec la sélection des informations et la reformulation de celles-ci. Soit l'élève ne sait pas comment rédiger un résumé et quelles sont les caractéristiques de celui-ci, soit il a répondu aux questions de compréhension en premier lieu et a manqué de temps pour terminer son résumé.

3.3.3 Troisième résumé [ANNEXE 8]

Ses défenseurs y voient une manière de respecter l'égalité entre les sexes. Ses opposants lui reprochent d'appauvrir la langue.

L'égalité entre les femmes et les hommes passe aussi par l'écriture. C'est le postulat de celles et ceux qui défendent une écriture dite « inclusive ». Un type de graphie qui prône des règles grammaticales plus neutres, visant à respecter l'égalité entre les sexes.

La réflexion d'égalité homme-femmes dans l'écriture a été amorcée il y a une vingtaine d'années autour de l'idée de neutralité dans l'écriture.

De nombreux opposants accusent cette graphie de rendre notre langue incompréhensible et de l'alourdir. De plus, ils disent qu'il ne faut pas stigmatiser, le genre dit « masculin » est en fait un genre « commun ». Enfin, ils doutent que l'adoption de l'écriture inclusive suffise à changer les mentalités.

Du point de vue de la forme, nous remarquons directement que le résumé est un texte suivi, rédigé et découpé en paragraphes. Nous notons également que la qualité de l'orthographe, de la ponctuation et de la syntaxe est globalement correcte.

Malgré l'absence de titre, le texte demeure travaillé, fidèle au texte source, compréhensible et autonome. En effet, la sélection des informations n'est pas mauvaise puisque le résumé comporte six arguments, alors que les élèves ne sont que 7% à en avoir intégré autant.

Cependant, le talon d'Achille de ce résumé réside dans la reformulation : la moitié des phrases (cinq sur neuf) sont **recopiées du texte source**.

En raison de tous ces éléments, nous avons jugé ce résumé *satisfaisant* car, en dépit des problèmes de reformulation, il contient six arguments sur dix et reste fidèle au texte source. Par ailleurs, l'élève a correctement répondu aux questions de compréhension.

3.3.4 Quatrième résumé [ANNEXE 9]

+
<ul style="list-style-type: none">. manière de respecter l'égalité entre les sexes. L'ensemble d'attention graphique et syntaxiques permettent d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes.. la langue française offre tous les outils pour parler d'égalité des deux sexes. peut amener à s'interroger sur la place accordée au femmes dans la société
-
<ul style="list-style-type: none">. reprochent d'appauvrir la langue. Ce sont les hommes à l'époque qui ont mené à l'effacement féminin, une « masculination » qui finira par entrer complètement dans la langue.. La langue rend les femmes invisibles, c'est bien parce que le langage est politique que la langue française à été infléchié vers le masculin durant plusieurs siècle par les groupes qui s'opposaient à l'égalité des sexes. Incompréhension et abourdissement de la langue. Ne changera pas la mentalité

Ici, nous sommes face à un résumé jugé *insuffisant* car tous les critères sont moyennement respectés : la recevabilité linguistique (orthographe, ponctuation et syntaxe), le respect de l'organisation du texte source, l'autonomie et l'intelligibilité du résumé, la sélection des informations et la reformulation.

Malgré la présence de cinq arguments et sa fidélité au texte source, ce résumé ne peut pas être considéré comme complètement autonome car, en raison de sa forme de plan, les phrases rédigées ne sont pas reliées entre elles par des connecteurs logiques ni structurées en différents paragraphes. La reformulation n'est pas non plus satisfaisante puisque ce résumé contient des extraits copiés-collés du texte source. Le problème des résumés sous forme de plan est qu'ils ont beau contenir un nombre satisfaisant d'arguments, ils ne valideront jamais les critères de rédaction : les phrases sont parfois averbales ou sans sujet, un travail de reformulation n'a pas toujours lieu, la ponctuation est parfois bancal, la logique du texte source ne transparait pas toujours, etc.

Dès lors, nous avons classé ce résumé comme *insuffisant* car, bien qu'il contienne cinq arguments et qu'il soit fidèle au texte de base, la reformulation et la sélection des informations y sont défectueuses, tout comme la qualité de la langue. En revanche, l'élève a très bien répondu

aux questions de compréhension : soit il ignore comment construire un résumé, soit il n'a pas eu assez de temps pour le rédiger.

3.3.5 Cinquième résumé [ANNEXE 10]

L'adoption de l'écriture « inclusive » divise car des mentalités différentes s'affrontent.

Tout d'abord, l'écriture « inclusive » permettrait de remettre les sexes au même niveau, que la langue soit plus égalitaire.

Ensuite, ce type d'écriture pourrait permettre de se questionner sur la place des femmes dans notre société.

Enfin, la langue nous permet d'avoir un bagage suffisant pour mettre en place, cette écriture plus égalitaire. Tous les « outils » requis sont à portée de main.

Cependant, certains linguistes estiment que cette manière d'utiliser la langue française l'alourdirait et la rendrait méconnaissable.

De plus, les erreurs de langages, de grammaire (accords, ...) seraient plus fréquentes et donc on irait vers certaines régressions.

Pour finir, le fait d'adopter ce mode d'écriture ne suffirait sans doute pas à changer les mentalités qui sont bien ancrées chez certaines personnes.

En conclusion, l'écriture, appelée anciennement, épicienne permet une meilleure égalité des sexes mais aussi d'apporter un jugement sur la place des femmes dans la société. Par contre, pour certains experts, elle alourdit la langue française, elle augmente le risque d'erreurs et elle ne ferait pas bouger les mentalités.

Même si l'orthographe, la ponctuation et la syntaxe sont à revoir et même s'il ne comporte pas de titre, ce résumé a été évalué *satisfaisant* car, énoncé à la troisième personne, il nous semble autonome et compréhensible pour qui n'a pas eu accès au texte source. De plus, il présente une bonne segmentation en paragraphes et une utilisation plutôt correcte des connecteurs logiques. Le résumé est construit sous la forme d'un texte suivi et atteste d'une reformulation satisfaisante. En effet, l'élève a pris le soin de reformuler les arguments avec ses propres mots, sans recopier des passages du texte source.

Bien que la sélection des informations puisse être améliorée (le texte contient cinq arguments), l'élément problématique de ce résumé réside dans sa fidélité au texte source. En effet, nous notons quelques **ajouts** d'éléments non présents dans le texte de base. Par exemple,

il n'est dit nulle part que l'écriture inclusive rendrait la langue française « méconnaissable » et qu'elle nous conduirait vers une certaine « régression ».

Nous nous trouvons néanmoins face à un résumé satisfaisant, dans la mesure où il respecte les critères de compréhensibilité, d'autonomie, de rédaction et de reformulation. De plus, l'élève a répondu aux questions de compréhension de manière correcte et complète.

3.3.6 Sixième résumé [ANNEXE 11]

L'écriture « inclusive » :

Une écriture dite inclusive utilise des règles grammaticales plus neutres, visant à respecter l'égalité des sexes. Cette graphie commence à se faire connaître dans le débat politique.

Cette graphie se base sur trois principes :

- D'abord on accorde en fonction du genre.
- Ensuite on utilise les deux quand on parle de personnes groupées
- Enfin on évite d'utiliser « homme » ou « femme » et on utilise des mots neutres, comme par exemple « humain ».

La réflexion de l'écriture « inclusive » a commencé il y a une vingtaine d'années. On parlait la de « langage épiciène ». On ne peut pas vouloir faire progresser l'égalité sans s'intéresser aux représentations que notre langue véhicule.

L'écriture « inclusive » est de plus en plus répandue à travers le monde, mais il est difficile de distinguer s'il s'agit d'une réelle prise de conscience ou d'un effet d'Aubaine.

Le problème principal de cette copie est qu'elle ne résume pas les arguments contre et pour l'écriture inclusive. En effet, l'élève se limite à définir l'écriture inclusive et à expliquer son fonctionnement. Il s'agit là d'un piège dans lequel beaucoup d'élèves sont tombés. Ce résumé est par conséquent raté, malgré ses quelques qualités : il est rédigé, muni d'un titre et divisé en paragraphes. Toutefois, la reformulation demeure bancal, dans la mesure où l'élève recopie à deux reprises des passages du texte source, les connecteurs logiques sont inexistantes et le titre est incomplet. Par conséquent, ce résumé ne peut être validé.

Ainsi, la mauvaise sélection des informations entraîne nécessairement l'échec de ce résumé, qui n'est pas autonome puisqu'il ne permet pas à un lecteur de connaître les arguments pour et contre l'écriture inclusive.

Pourtant, l'élève a parfaitement répondu aux questions de compréhension. Là encore, nous constatons donc que ce n'est pas la compréhension du texte source qui pose problème, mais la réalisation du résumé et, plus précisément, la sélection des informations.

3.3.7 Bilan

Comme on a pu le constater, le grand défaut des résumés analysés réside dans la sélection des informations. En effet, en moyenne, les résumés des élèves contiennent 3,37 arguments alors que le texte de base en contient dix. Rappelons que, dans un but expérimental, nous avons délibérément choisi de ne soumettre le résumé à aucune contrainte de réduction. Cependant, les analyses des résumés ont révélé que cette latitude n'a pas contribué à améliorer la qualité des résumés. Au contraire, nous pensons que si nous avions indiqué un nombre de mots minimum, cela aurait aidé les élèves à comprendre que, bien souvent, leur résumé était trop court parce qu'il ne contenait pas assez d'arguments.

Quant aux arguments, ils sont souvent mentionnés les uns à la suite des autres sans raccord logique. D'une manière générale, nous avons remarqué que la qualité de la langue et de la rédaction était insatisfaisante. Le vocabulaire, la syntaxe, la conjugaison et la ponctuation présentent de nombreuses erreurs et les paragraphes ainsi que les connecteurs logiques sont rares.

Néanmoins, il convient de recontextualiser : ce test a été distribué à des élèves de quatrième année qui ne disposaient que de cinquante minutes pour le réaliser. Par ailleurs, malgré nos recommandations de commencer par le résumé avant de répondre aux questions de compréhension, nous avons constaté que, la plupart du temps, les élèves ne suivaient pas nos consignes et laissaient le résumé de côté pour d'emblée répondre aux questions de compréhension. Par conséquent, le temps consacré à la réalisation du résumé était encore plus court. À cet égard, 40 % des élèves ont estimé ne pas avoir eu assez de temps pour réaliser l'ensemble de la tâche qui leur était soumise. Toutefois, l'écart est beaucoup plus marqué dans les écoles à ISE élevé : 28,25 % ont trouvé le questionnaire trop long et complexe pour le temps imparti contre 71,75 % qui ont considéré avoir eu assez de temps.

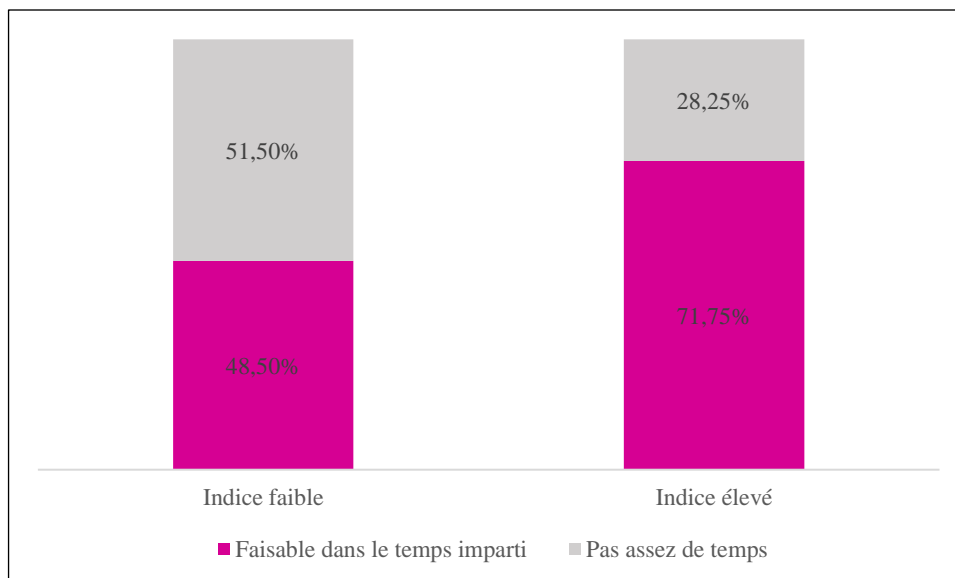


Figure 24. Appréciation du temps obtenu pour répondre au questionnaire en fonction de l'indice socioéconomique

3.4 CONCLUSION

Notre enquête détaillée dans le point précédent *volet témoignage* n'a pas établi de différences en fonction du milieu socioéconomique. Quant à la manière d'appréhender le résumé, professeurs et élèves de toutes les écoles le définissent comme une sélection et une hiérarchisation des informations, caractéristiques également présentées comme étant la difficulté principale de l'exercice. Cela s'est vérifié dans l'analyse des copies d'élèves.

En effet, nous avons constaté que le défaut principal de la majorité des copies analysées est la sélection des informations. Souvent insuffisante, elle conduit les résumés à l'échec : si un résumé ne contient pas un minimum d'éléments, il ne peut pas être jugé autonome en raison de son manque de complétude. Comme l'ont révélé les didacticiens et les enseignants, la distinction de l'essentiel et de l'accessoire et la hiérarchisation des informations constituent un véritable problème.

Le deuxième élément problématique mentionné par les professeurs et les didacticiens de l'état de l'art est la reformulation. Veck (1991, p. 93) signale deux dérives dans la reformulation. D'un côté, il parle de l'« abus de conservation » comme d'une tendance au copier-coller. Comme 50,46 % des enseignants interrogés dans notre enquête, nous avons constaté de fâcheux recopiage d'extraits du texte source ; l'analyse de la troisième copie l'illustre bien. D'un autre côté, nous avons également noté dans les résumés analysés des « abus de transformation », selon les termes de Veck (1991, p. 93), engendrant des déformations.

Prenons l'exemple de l'élève auteur de la cinquième copie qui disait que l'écriture inclusive rendait le français « méconnaissable » : il a transformé l'adjectif « incompréhensible » du texte source et a, par conséquent, modifié le sens de la phrase.

En outre, la difficulté de la de reformulation transparait également à travers des problèmes linguistiques et rédactionnels. En effet, nous nous sommes rendu compte durant nos analyses que les fautes d'orthographe ou de syntaxe étaient omniprésentes et que l'utilisation de connecteurs logiques et de paragraphes était rare. Ainsi, la qualité de la langue et de la rédaction n'est pas satisfaisante, comme en témoignaient Madame Aurélie et Monsieur Daniel ainsi que certains professeurs interrogés dans notre sondage : 15,88 % déplorent une maîtrise de la langue insuffisante (vocabulaire, syntaxe, conjugaison, ponctuation...) et 11,21 % signalent des soucis de formulation et de structuration (paragraphes, connecteurs logiques...). Les première et deuxième copies analysées illustrent les lacunes que peuvent avoir certains élèves à ce niveau.

La troisième difficulté relevée par 27,10 % des enseignants de notre enquête est la compréhension du texte source. Or, il ne nous a pas semblé que ce soit un obstacle à la réalisation des résumés. En effet, la majorité des élèves ont bien répondu aux questions de compréhension, ce qui nous amène à considérer que les difficultés des élèves ne s'expliquent pas dans tous les cas par une incompréhension du texte.

Toutefois, il est vrai que nous avons, à plusieurs reprises, aperçu des déformations nuisant au critère de fidélité dues à des problèmes de compréhension, comme l'information selon laquelle l'égalité des sexes doit commencer par la féminisation des métiers présente dans la première copie. Alors que les didacticiens insistent fortement sur l'exigence de fidélité au texte original, seuls 12,61 % des enseignants du sondage insistent sur cet aspect et à peine 6,30 % rappellent l'interdiction d'y insérer un avis personnel. Dans nos analyses, nous avons observé que ce critère de fidélité a été respecté dans 60 % des cas et ne semble donc pas constituer un problème majeur. Néanmoins, outre les déformations, nous avons constaté que des ajouts et des commentaires personnels nuisaient à la fidélité du texte. Par exemple, l'idée selon laquelle l'écriture inclusive rendrait la langue française plus lente, présentée dans la première copie, est typiquement un ajout de la part de l'élève, le même insère un commentaire personnel dans son résumé en critiquant l'usage de l'écriture inclusive.

Étant donné que tous ces éléments sont présents dans la plupart des résumés analysés, indépendamment du contexte socioéconomique, nous pouvons dès lors nous interroger sur ce qui distingue les résumés des écoles à ISE faible de ceux des établissements à ISE élevé.

Y a-t-il des différences dans les résumés scolaires en fonction de l'indice socioéconomique ?

La différence notable se situe au niveau de la forme. En effet, le contraste selon le milieu socioéconomique se marque particulièrement dans la qualité générale : la qualité de la langue, de la rédaction et de la reformulation.

Premièrement, dans les écoles à ISE faible, la qualité de la langue est manifestement problématique. L'orthographe y a été jugée médiocre dans 19,84 % des cas, contre 7,69 % en contexte socioéconomique élevé. De la même manière, 23,81 % des élèves issus d'écoles à ISE faible ne maîtrisent pas la ponctuation et 26,19 % d'entre eux commettent énormément d'erreurs de syntaxe. À titre de comparaison, seul 6,15 % des élèves d'écoles à ISE élevé présentent des lacunes en termes de ponctuation et 10 % ont des connaissances syntaxiques insatisfaisantes.

Ensuite, la qualité de la rédaction est indéniablement plus satisfaisante dans les écoles à ISE élevé. En milieu socioéconomique faible, seuls 30,16 % des élèves divisent leur texte en paragraphes, contre 52,31 % en milieu socioéconomique élevé. De même, 36,93 % des élèves d'écoles à ISE élevé utilisent des connecteurs logiques alors qu'ils sont 19,84 % dans les écoles à ISE faible. Le contraste se marque une nouvelle fois dans la présence du titre car le pourcentage d'élèves à en avoir rédigé un est de 6,34 % en contexte socioéconomique faible. Ce taux est doublé en contexte socioéconomique élevé puisqu'ils sont 19,23 % à avoir pourvu leur résumé d'un titre.

En conséquence, la qualité de la reformulation, qui est intrinsèquement liée à la qualité de la langue et de la rédaction, se révèle également davantage problématique en contexte socioéconomique faible. Alors que les tendances au copier-coller sont présentes quel que soit le milieu socioéconomique, la qualité linguistique et rédactionnelle de la reformulation est, quant à elle, moins satisfaisante dans les écoles à ISE faible. Elle a d'ailleurs été jugée médiocre dans 23 % des cas en milieu socioéconomique élevé et dans presque 40 % des cas en milieu socioéconomique faible.

En conclusion, la différence dans les résumés scolaires selon l'indice socioéconomique s'observe davantage dans la forme que dans le contenu des résumés. Les critères de recevabilité linguistique et de cohérence textuelle sont mieux maîtrisés dans les écoles à ISE élevé. Il nous a semblé que, en contexte socioéconomique élevé, les élèves ont globalement une meilleure maîtrise de la langue ainsi qu'une meilleure acquisition des « réflexes » rédactionnels, à savoir : munir leur texte d'un titre, le diviser en paragraphes et utiliser des connecteurs logiques. Une nuance s'impose toutefois : les élèves ne disposant que de cinquante minutes, ils sont peu nombreux à avoir eu le temps de se relire et de se corriger.

Comment expliquer le taux d'échec à l'épreuve du résumé ?

La psychologie cognitive a identifié trois opérations mentales présentes dans chaque tâche d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision (Simard et al., 2019, pp. 68-69). Il nous semble que, si 81 % des résumés sont ratés, c'est dû au fait que ces étapes ont été négligées.

La première opération mentale en jeu dans la réalisation d'un résumé est la compréhension du texte source. Celle-ci requiert plusieurs lectures pour résoudre les éventuels problèmes de vocabulaire et pour déterminer le thème du texte (Arambourou et al., 1985, p. 15 ; Jomand-Baudry, 1991, p. 109). Il ne nous a pas semblé que cette première phase avait posé problème car, comme nous l'avons expliqué plus haut, la compréhension du texte source n'a pas tellement constitué un obstacle à la réalisation des résumés. Néanmoins, nous n'avons pas pu vérifier si les élèves procédaient bien à plusieurs lectures. En revanche, c'est normalement durant ces opérations de compréhension que l'élève choisit le titre qu'il donnera à son texte.

La deuxième étape, le travail de synthèse, s'opère en deux temps : la sélection et la hiérarchisation des informations d'une part et l'établissement du plan du texte d'autre part (Jomand-Baudry, 1991, p. 109). Ici réside la première explication du taux d'échec dans les résumés des élèves : ces derniers ont éprouvé de grandes difficultés à sélectionner les informations pertinentes et n'ont généralement pas fait de plan. Or, comme nous l'avons vu, le plan est une étape fondamentale car il sert de brouillon pour la rédaction du texte résumé et est en interaction constante avec les processus de contraction et de reformulation. Le plan est donc essentiel pour la rédaction du résumé car il permet de faire ressortir la logique et la structure du texte (Charolles, 1991, p. 14).

La troisième phase est la mise en écrit du plan. Durant ce travail de rédaction, l'élève procède à un double contrôle : celui de la conformité au texte source et celui du respect des règles et des contraintes de l'exercice (Charolles, 1991, p. 14). Or, dans notre cas, l'élève n'était pas soumis à une quelconque marge de réduction ou à un nombre de mots. Alors que nous pensions offrir à l'élève une difficulté en moins, nous nous sommes rendu compte que nous lui en avons, en fait, ajouté une supplémentaire. En effet, l'indication d'un nombre de mots aurait aidé l'élève, embarrassé par l'exigence de sélection des informations et de reformulation, à évaluer la longueur de son résumé : un résumé trop court est bien souvent incomplet.

La dernière opération est la révision du résumé, étape durant laquelle l'élève relit son texte, le corrige et le modifie. Là aussi, nous pouvons affirmer que c'est un travail que les élèves ont bien souvent délaissé, peut-être par manque de temps.

En effet, il convient de garder à l'esprit le peu de temps dont les élèves disposaient pour réaliser l'ensemble de la tâche. Par ailleurs, il leur était demandé de résumer dans l'unique but de résumer : la consigne ne contenait ni destinataire, ni but, ni situation de communication. L'exercice ne faisait donc peut-être pas sens aux yeux des élèves qui n'avaient même pas la motivation de recevoir une note ou un retour sur leur résumé.

En conclusion, nous expliquons ce taux élevé de résumés ratés en partie par des lacunes dans les opérations mentales en jeu dans la réalisation de cet exercice. Tout d'abord, les procédures de planification ont largement été négligées. Or, elles sont fondamentales pour entamer le travail de rédaction qui n'est autre que la mise en écrit d'un plan. En effet, établir un plan est nécessaire pour veiller à la logique et à la cohérence du résumé. Enfin, l'étape de révision a elle aussi été écartée, laissant ainsi bourgeonner de nombreuses anomalies linguistiques et rédactionnelles. Cependant, ces résultats sont à analyser à la lumière de la situation de production et des conditions de travail : le manque de temps, l'absence de situation de communication et l'omission d'un taux de réduction ont pu également constituer des obstacles à la bonne réalisation de l'exercice.

4 CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire, nous avons cherché à savoir si l'indice socioéconomique avait un impact sur la qualité des résumés scolaires. Pour ce faire, après avoir défini l'objet d'étude – le résumé – dans le volet théorique, nous avons mené deux enquêtes, qui constituent les deuxième et troisième parties de ce mémoire.

La première investigation prenait la forme d'un questionnaire sur les caractéristiques et difficultés du résumé auquel une centaine de professeurs de français ont répondu, ainsi que près de cinquante élèves de quatrième année issus de deux écoles à indices socioéconomiques contrastés : l'Institut de l'Enfant-Jésus de Nivelles²⁰ et l'Institut Saint-Stanislas d'Etterbeek²¹. L'analyse du sondage n'a pas déterminé de différences majeures dans les conceptions qu'ont les enseignants et les élèves du résumé scolaire : les caractéristiques et les difficultés de l'exercice sont similaires, quel que soit le milieu socioéconomique des écoles. La seule différence se trouvait dans la finalité que les élèves attribuaient au résumé : alors que les élèves nivellois l'envisageaient comme une méthode d'étude, les élèves bruxellois le considéraient comme un moyen de s'épargner la lecture entière d'une œuvre littéraire. Cependant, nos données demeuraient insuffisantes pour généraliser ces constats. C'est pourquoi la troisième partie de ce mémoire avait pour objectif d'examiner si, sur le terrain, la qualité des résumés variait selon le contexte socioéconomique.

Cette deuxième enquête a démontré que les difficultés principales des élèves résidaient dans la sélection des informations, la distinction entre l'essentiel et l'accessoire et la reformulation. En termes de différenciation socioéconomique, un écart s'observe au niveau de la qualité linguistique et rédactionnelle des résumés. Il semblerait que, dans les écoles à ISE élevé, les élèves maîtrisent davantage la langue et attestent d'une meilleure acquisition des « réflexes » rédactionnels : munir leur texte d'un titre et le segmenter en différents paragraphes reliés entre eux par des connecteurs logiques.

Cela étant, la qualité générale des textes demeurerait insatisfaisante, quel que soit l'indice socioéconomique des écoles, et la grande majorité des résumés ont d'ailleurs été estimés ratés. Nous avons en partie expliqué ce taux élevé d'échec par des lacunes dans les opérations mentales en jeu dans la réalisation d'un résumé : les processus de compréhension (lecture du

²⁰ Dont l'ISE est de 20/20.

²¹ Dont l'ISE est de 7/20.

texte et choix du titre), la planification (création d'un plan), le travail de synthèse (sélection et hiérarchisation des informations), la mise en écrit (rédaction et reformulation) et la révision (relecture et correction du texte).

Le problème est que les enseignants ne savent pas comment aider les élèves face à ces difficultés et lacunes. En effet, le résumé n'a plus été étudié depuis une vingtaine d'années et les ressources et outils pédagogiques et didactiques à ce sujet manquent. Cette absence entraîne alors un sentiment d'impuissance chez certains professeurs qui ne savent plus comment enseigner le résumé à leurs élèves.

Ne pouvant pas compter sur une définition commune, l'enseignement du résumé est hétéroclite : une fois il faut maintenir le système énonciatif, une fois non ; selon certains, il faut conserver la structure du texte source, pour d'autres non, etc. L'enjeu, désormais, est que ces déficiences ne freinent pas l'apprentissage du résumé qui a ceci d'intéressant qu'il développe chez les élèves un éventail de compétences : apprendre la lecture critique, discerner l'essentiel de l'accessoire, traiter l'information, peser l'importance du moindre mot, apprendre à restituer le sens du texte, etc.

Ainsi, les enjeux du résumé sont multiples et transdisciplinaires puisque cet exercice permet le développement de compétences utiles dans la vie quotidienne, sociale et professionnelle. S'inscrivant dans la lignée du décret « Missions », il promeut l'épanouissement personnel et l'émancipation sociale de tous les élèves, les amène à acquérir des compétences leur permettant de prendre une part active dans la vie sociale, économique et culturelle et les prépare à devenir des citoyens responsables. L'importance que le résumé scolaire a gagnée depuis les XIX^e et XX^e siècles ne risque pas de s'affaiblir à l'avenir dès lors qu'il permet de former les élèves à traiter et à maîtriser de multiples données dans une société submergée d'informations et inondées de textes aussi éphémères qu'envahissants. Dorénavant, l'enjeu est donc de veiller à ce que l'absence de définition, de références théoriques et d'outils pédagogiques n'entrave pas l'apprentissage d'un exercice aussi essentiel.

5 BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES

- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psychologiques. *Enjeux*, 37, 31-47.
- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations cognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72, 7-26.
- Flamini, F. & Campolini, L. (2001). Le rapport à l'écriture d'enfants et adolescents d'origine immigrée. *Enjeux*, 50, 131-139.
- Jomand-Baudry, R. (1991). Le résumé de texte au baccalauréat. *Pratiques*, 72, 105-122.
- Masseron, C. (2011). L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, 149/150, 129-158.
- Schnedecker, C. (1991). Résumer : gammes d'activités. *Pratiques*, 72, 3-90.
- Veck, B. (1991). Réduire/traduire : l'épreuve du résumé. *Pratiques*, 72, 91-100.
- Vigner, G. (1991). Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé. *Pratiques*, 72, 33-54.

MONOGRAPHIES

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres : vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Arambourou, C., Texier, F., Vanoye, F. (1985). *Guide du résumé de texte*. Paris : Hachette.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique ; précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e aux XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chiss, J.-L. (2016). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Palaiseau : Les éditions de l'École polytechnique.
- Combettes, R. & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaillard, P. & Launay C. (1975). *Le résumé de texte*. Paris : Hatier.
- Geray, C. (1977). *Le compte rendu de lecture*. Paris : Hatier.
- Maingueneau, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan Université.
- Souffler, E. & Loiseau, M. (1976). *Le résumé et la contraction de texte aux concours et examens : grandes écoles*. Paris : Vuibert.
- Trouvé, A. (1999). *Réussir le résumé et la synthèse de textes aux concours*. Paris : PUF.

MÉMOIRES

- Strauss, J.-P. (1978). *La réécriture : une pratique de l'enseignement du français* (Mémoire de fin d'études). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Van de Velde, E. (2016). *Lirécrire pour apprendre : Quelle appropriation par les enseignants ? Quels effets sur les élèves ?* (Mémoire de fin d'études). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

THÈSE

- Penneman, J. (2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

PROGRAMMES SCOLAIRES

- FESeC. (2018). *Français, programme : Humanités générales et technologiques 2^e degré*. Bruxelles : SeGEC.
- Communauté française (2000). *Français, programme : Humanités générales et technologiques 2^e et 3^e degrés* : WBE.

OUVRAGES ET OUTILS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUE DU FRANÇAIS

- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et pratiques des apprenants*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- FESeC. (2019). Français, outils pédagogiques : Genre. Descriptions, grilles d'évaluation et exemples. D2 et D3 HGT. Bruxelles : SeGEC.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

MANUELS SCOLAIRES

- Bada, F. Carroza-Zabus, A., Dubois, J.-P., Joris-Vandommele, D. & Dominé-Weynans, D. (1999). *De cap en cap 4. De la phrase au texte. Outils de structuration pour lire-écrire, écouter-parler et évaluations en fin de deuxième degré* (1^{re} éd.). Louvain-la-Neuve – Lier : Van In.
- Cloes, C. & Rollin, Y. (1994). *Le Résumé : application de quelques techniques de contraction de texte*. Liège : Dessain.
- Cotentin-Rey, G. (1992). *Le résumé*. Paris : CLE international.
- Delmazure, C., Francise A., Leturcq, A., Loncke, F., Moulart, L. & verroken, M. (1017). *Objectif français pour se qualifier 4. Activités de communication* (1^{re} éd.). Mont-Saint-Guibert – Wammelgem : Van In.

SOURCES ÉLECTRONIQUES

- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (2019). *Moniteur belge*, 28-05-2019. Retrieved Mars 3, 2020 from http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2019/05/28_1.pdf#Page4
- Catteau, D. (2017). Encadrement différencié : le classement des écoles revu. *Magazine prof*, 35. Retrieved July 31, 2020 from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2193>.

- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23-09-1997. Retrieved Mars 5, 2020 from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_010.pdf.
- Décret modifiant le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité et le décret du 19 février 2009 organisant le renforcement du cadre du personnel technique des centres psycho-médico-sociaux. (2017). *Moniteur belge*, 02-08-2017. Retrieved July 31, 2020 from https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/43915_000.pdf.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019* (14^e éd.). Bruxelles : FW-B. Retrieved July 31, 2020 from [file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/Indicateurs%202019%20-%20document%20complet%20\(ressource%2015622\)-1.pdf](file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/Indicateurs%202019%20-%20document%20complet%20(ressource%2015622)-1.pdf).
- Université de Liège (aSPe). (2019). *Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved July 31, 2020 from [file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/PISA%202018%20-%20Premiers%20r%C3%A9sultats%20en%20FWB%20\(2019-12-06%20-%20ULi%C3%A8ge%20-%20aSPe\)%20\(ressource%2015614\).pdf](file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/PISA%202018%20-%20Premiers%20r%C3%A9sultats%20en%20FWB%20(2019-12-06%20-%20ULi%C3%A8ge%20-%20aSPe)%20(ressource%2015614).pdf).

6 ANNEXES

ANNEXE 1 : ENTRETIEN AVEC MADAME AURÉLIE

1) Comment définissez-vous le résumé de texte ? Selon vous, qu'est-ce qu'un « résumé » ?

Je distingue le résumé narratif et le résumé argumentatif.

Le résumé de texte narratif (ex : roman) est un texte rédigé qui reprend l'ensemble des éléments importants, c'est-à-dire utiles à la compréhension de la suite de l'histoire, jusqu'à la fin de celle-ci. Les notions de situation initiale, élément perturbateur, dynamique d'action, force équilibrante et situation finale peuvent aider mais ne sont pas toujours pertinentes. Les questions qui ?, quoi ?, où ?, quand ?, comment ? (pourquoi ?) doivent y trouver réponse. L'objectif est de garder une trace durable du synopsis complet.

Le résumé de texte d'idées ou argumentatif est un texte rédigé qui reprend l'ensemble des éléments importants, c'est-à-dire utiles à pouvoir faire une restitution brève mais complète et claire de l'essentiel des idées du texte. Objectif : garder, sous forme rédigée, l'essentiel de ce qui sera utilisé, partagé ou mémorisé.

2) Quels problèmes / quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous voyez le résumé avec vos élèves ?

Pour le résumé de texte narratif (ex : roman) avec contrainte de nombre de mots (ex : 200 mots), les élèves formulent des phrases où chaque mot apporte un nouvel élément comme des phrases avec des verbes d'action et des compléments circonstanciels, sans pronoms impersonnels ni mots « vides » tels que on, chose, C'est l'histoire de...).

Pour le résumé de texte d'idées ou argumentatif (ex : texte ou article pour ou contre la peine de mort, texte de Montesquieu sur l'esclavage), la difficulté est que les élèves puissent repérer le verbe (d'action) principal de la phrase du texte-source, celui de la P1. Car, pour simplifier l'idée du texte-source, c'est souvent le verbe d'action conjugué principal et son sujet, dans la mesure où celui-ci est concret, qui vont servir de base pour la rédaction du résumé.

Pour les textes d'idées contenant des questions, j'invite les élèves à résumer la réponse (sous-entendue) induite par la question. Par exemple, si la question contient une négation (Est-ce que vous ne croyez pas que... ?), la réponse attendue est positive (Oui...). Si une antiphrase dans le texte-source est évidente, ils écriront, dans leur résumé, l'idée telle que l'auteur pourrait l'affirmer.

Bref, les difficultés pour les élèves sont souvent d'ordre syntaxique et lexical. Parfois aussi les expressions et les références culturelles doivent être expliquées au préalable car les élèves croient comprendre le texte source mais partent dans une mauvaise direction. La difficulté pour moi est donc de me rendre compte de leur représentation mentale et de la corriger si nécessaire.

Pour donner du sens à cet exercice complexe, je le complète par une réflexion sur le type d'argument utilisé et, surtout, sur la pertinence de l'idée avancée.

ANNEXE 2 : ENTRETIEN AVEC MONSIEUR DANIEL

1) Comment définissez-vous le résumé de texte ? Selon vous, qu'est-ce qu'un « résumé » ?

C'est la reformulation d'un texte délesté de tout ce qui l'allonge inutilement, comme de trop nombreux exemples, des répétitions ou des informations pas réellement liées à la question auquel il répond, mais aussi certains effets de style, dans un but utilitaire (étudier, communiquer efficacement...). Pour le résumé informatif en tout cas.

2) Quels problèmes / quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous voyez le résumé avec vos élèves ?

Avant de donner ce cours sur le résumé informatif, je me suis rendu compte que j'écrivais mes résumés de façon instinctive et évidente, sans avoir conscience de respecter une méthode très précise. Le plus dur, ça a été d'objectiver précisément chacune des étapes par lesquelles je passe inconsciemment pour écrire moi-même des résumés. Les procédures qui semblent aller de soi, ce sont toujours celles qu'on galère à décrire dans le détail.

Pour les élèves, il me semble, mais c'est très variable, que le plus difficile c'est d'organiser leur résumé, d'articuler les idées principales du texte : reformuler les idées, ça va encore, mais construire un texte en paragraphes, avec des connecteurs, avec une vision d'ensemble claire, avec une fluidité, c'est un peu chaud.

Égalité femmes-hommes : l'écriture dite « inclusive », sujet qui divise

Ses défenseurs y voient une manière de respecter l'égalité entre les sexes. Ses opposants lui reprochent d'appauvrir la langue. Mais de quoi s'agit-il ?

LE MONDE | 07.10.2017 à 14h46 • Mis à jour le 08.10.2017 à 06h44 | Par Camille Bordenet

L'égalité entre les femmes et les hommes passe-t-elle aussi par l'écriture ? C'est le postulat de celles et ceux qui défendent une écriture dite « inclusive ». Un type de graphie qui prône des règles grammaticales plus neutres, visant à respecter l'égalité entre les sexes. Portée au départ par les mouvements féministes, cette façon d'écrire, en rendant visibles le féminin et le masculin, commence à émerger dans le débat public. Non sans controverse.

• De quoi s'agit-il ?

Peut-être l'avez-vous déjà croisé au détour de vos lectures, le « point milieu ». Exemple : « *les candidat·e·s à la présidentielle* ». Ou peut-être avez-vous été désigné·e comme « *électrices et électeurs* ». Dans les deux cas, il s'agit d'écriture inclusive. Fondateur d'une agence de communication et auteur d'un *Manuel d'écriture inclusive*, Raphaël Haddad la définit ainsi :

« L'ensemble d'attentions graphiques et syntaxiques permettant d'assurer une égalité des représentations entre les femmes et les hommes. »

Concrètement, cette graphie se base sur trois principes. D'abord le fait d'accorder les fonctions, métiers, grades et titres en fonction du genre : on parlera ainsi de chroniqueuse, chercheuse... Ensuite, l'utilisation à la fois du féminin ET du masculin quand on parle d'un groupe de personnes, soit par l'utilisation de ce qu'on appelle la double-flexion – « les candidates et candidats » –, soit par le recours au « point milieu » – « les candidat·e·s » –, soit enfin par une reformulation épïcène²² – « les personnalités candidates ». Enfin, on tente d'éviter le recours aux termes « Femme » et « Homme » avec une majuscule de prestige et on préfère des termes plus neutres, comme « droits humains » plutôt que « droits de l'homme ».

• Comment ce sujet a-t-il émergé ?

Si l'expression « écriture inclusive » est assez récente, la réflexion a été amorcée il y a une vingtaine d'années autour de l'idée de neutralité dans l'écriture – on parlait alors de « *langage épïcène* ». Le terme « inclusif » a ensuite été jugé plus juste pour refléter la volonté d'une égalité des sexes.

Parmi ses défenseuses de la première heure, Eliane Viennot, professeuse émérite de littérature et historienne, souvent citée sur le sujet. Selon elle, « *la langue française n'est pas inégalitaire par nature* », mais offre au contraire « *tous les outils pour parler à égalité des deux sexes* ». Ce que l'on a pu voir par exemple à la Renaissance, « *où l'écriture était bien moins sexiste qu'elle ne l'est aujourd'hui* », juge l'historienne.

²² Qui a la même forme au féminin et au masculin.

« *Ce sont les infléchissements²³ voulus par des hommes à partir du XVII^e siècle qui ont mené progressivement à un effacement du féminin* », rappelle-t-elle. Une « masculinisation » qui finira par entrer complètement dans la langue avec l'arrivée de l'école obligatoire et la règle du « masculin qui l'emporte sur le féminin ».

Longtemps cantonné aux mouvements féministes, ce n'est que récemment que l'usage de cette graphie a commencé à s'élargir. Notamment depuis qu'elle a été encouragée par le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCEFH), qui publiait dès 2015 un guide pratique « *pour une communication sans stéréotype de sexe* », soulignant :

« *Une langue qui rend les femmes invisibles est la marque d'une société où elles jouent un rôle second. C'est bien parce que le langage est politique que la langue française a été infléchi délibérément vers le masculin durant plusieurs siècles par les groupes qui s'opposaient à l'égalité des sexes.* »

Un postulat que partage M. Haddad, pour qui « *la langue française est fondamentalement phallocentrique²⁴* ». Ce docteur en communication estime qu'on ne peut pas vouloir faire progresser l'égalité sans s'intéresser aux représentations que notre langue véhicule.

- **Vers un usage plus répandu ?**

Difficile de savoir s'il s'agit d'une vraie prise de conscience ou d'un effet d'aubaine pour montrer qu'ils ou elles agissent en matière de parité, mais certains politiques, entreprises, administrations et universités s'y mettent. Plusieurs candidats à la présidentielle ont, par exemple, utilisé l'écriture inclusive.

Inspirées des recommandations du HCEFH, les éditions Hatier ont franchi le pas cette année en publiant le premier manuel scolaire en écriture inclusive. Ce choix a suscité la polémique.

Cette graphie pourra en tout cas être utilisée plus facilement par ceux qui le souhaitent à partir de 2018, puisque le « point milieu » viendra rejoindre les touches de nos claviers, selon l'Afnor. L'organisme précise toutefois que cet ajout avait été pensé au départ pour certaines langues régionales.

- **Pourquoi cela suscite-t-il une polémique ?**

Le sujet est clivant, chez les spécialistes de la langue française comme dans l'opinion. Entre autres reproches, ses nombreux opposants accusent cette graphie de rendre notre langue incompréhensible et de l'alourdir.

« *Charabia illisible* », « *français défiguré* » invitant à « *commettre des erreurs* »... Membre de l'Académie française depuis 2013, Michael Edwards a estimé, dans un entretien au *Figaro*, que cela produisait « *un enlaidissement de la langue, malmenée pour des raisons idéologiques. Or, juge-t-il, ce n'est pas à la langue de changer les mentalités* ».

Maître de conférences en linguistique française à la Sorbonne, Antoine Gautier assure pour sa part qu'« *il n'y a pas de raison de stigmatiser* » cette graphie, bien qu'il lui semble utile de préciser que « *pour une partie des linguistes, le genre dit "masculin" est en fait un genre commun* ». « *Ecrire*

²³ Les modifications progressives

²⁴ Dominée par le sexe masculin

“*Chers clients*” reviendrait en fait à employer non pas le masculin, mais le genre commun », cite-t-il en exemple.

Le linguiste estime que ce débat soulève une question plus large. « *L’écriture inclusive peut amener à s’interroger sur la place accordée aux femmes dans la société, en cela, elle est bénéfique. Cependant, on peut douter que son adoption suffise à changer les mentalités* », dit-il.

BARDONET Camille, « Egalité femmes-hommes : l’écriture dite “inclusive”, sujet qui divise », in *Le Monde*, 07 octobre 2017, https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/07/egalite-femmes-hommes-l-ecriture-dite-inclusive-un-sujet-qui-divise_5197770_3224.html (consulté le 29 octobre 2018).

ANNEXE 4

Partie I : résumé d'un texte informatif

1. Lisez l'article « Egalité femmes-hommes : l'écriture dite "inclusive", sujet qui divise » et résumez les arguments contre et les arguments en faveur de son adoption. Écrivez votre réponse sous la forme d'un texte suivi.

Partie II : questions de compréhension

2. Qu'est-ce que l'écriture inclusive ?
3. Qu'est-ce que le point milieu ? Illustrez par un exemple.
4. Qu'est-ce que la double-flexion ? Illustrez par un exemple.
5. Qu'est-ce que la reformulation épiciène ? Illustrez par un exemple.

ANNEXE 5

n° copie :

APPRÉCIATION RÉSUMÉ : réussi – insuffisant – raté – pas répondu
 APPRÉCIATION COMPRÉHENSION : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu

Partie I : le résumé

	ARGUMENTS POUR		ARGUMENTS CONTRE	
1)	L'écriture inclusive est une manière de respecter l'égalité des sexes.	<input type="checkbox"/>		
2)			L'écriture inclusive appauvrit la langue.	<input type="checkbox"/>
3)	Le combat pour l'égalité des sexes passe par l'écriture.	<input type="checkbox"/>		
4)			L'écriture inclusive rend la langue française incompréhensible et l'alourdit.	<input type="checkbox"/>
5)			L'écriture inclusive enlaidit la langue (« charabia illisible ») et invite à commettre des erreurs.	<input type="checkbox"/>
6)			L'écriture inclusive malmène la langue française pour des raisons idéologiques.	<input type="checkbox"/>
7)			Ce n'est pas à la langue de changer les mentalités.	<input type="checkbox"/>
8)			Le masculin est en fait le genre neutre, le genre commun.	<input type="checkbox"/>
9)	L'écriture inclusive amène à s'interroger sur la place de la femme dans la société.	<input type="checkbox"/>		
10)			L'écriture inclusive ne suffit pas pour changer les mentalités.	<input type="checkbox"/>
NOMBRE TOTAL D'ARGUMENTS : /10 ARGUMENTS DANS L'ORDRE ? Oui – parfois – non				

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – insuffisant – raté – pas répondu							

Partie II : questions de compréhension

2	Qu'est-ce que l'écriture inclusive ?	<ul style="list-style-type: none"> - Définition correcte - Définition lacunaire - Définition incorrecte - Pas de réponse 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	Qu'est-ce que le point-milieu ? Illustrez par un exemple.	<ul style="list-style-type: none"> - Définition correcte - Définition lacunaire - Définition incorrecte - Pas de réponse 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> - Exemple correct - Exemple incorrect - Pas d'exemple 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	Qu'est-ce que la double-flexion ? Illustrez par un exemple.	<ul style="list-style-type: none"> - Définition correcte - Définition lacunaire - Définition incorrecte - Pas de réponse 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> - Exemple correct - Exemple incorrect - Pas d'exemple 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	Qu'est-ce que la reformulation épïcène ? Illustrez par un exemple.	<ul style="list-style-type: none"> - Définition correcte - Définition lacunaire - Définition incorrecte - Pas de réponse 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<ul style="list-style-type: none"> - Exemple correct - Exemple incorrect - Pas d'exemple 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>TOTAL DE BONNES RÉPONSES : /7</p> <p>La compréhension est : réussie – satisfaisante – insuffisante – ratée – pas répondu</p>			

ANNEXE 6

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne (<i>ajout</i>) Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				

ANNEXE 7

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois (<i>nous</i>) Non	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne Médiocre (<i>ajouts</i>)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				

ANNEXE 8

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne Médiocre (copier-coller)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				

ANNEXE 9

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre (<i>plan</i>)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre (<i>plan</i>)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne (<i>copier-coller</i>) Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				

ANNEXE 10

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne (<i>ajout</i>) Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				

ANNEXE 11

Recevabilité	Linguistique	Orthographe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Ponctuation	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Syntaxe	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Sociale	Énonciation à la 3 ^e personne	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Intelligibilité	Densité des informations	Texte autonome et compréhensible pour quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte source	Oui Quelques problèmes Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
	Organisation	Respect de l'organisation du texte source	Oui Parfois Non	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Cohérence textuelle	Utilisation de connecteurs logiques	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
		Segmentation en paragraphes	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Titre	Bon titre Titre lacunaire Pas de titre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Pertinence	Respect du genre du texte : résumé	Texte (plan)	Texte suivi Texte pas suivi Plan	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Fidélité au texte source	Bonne Moyenne Médiocre	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Reformulation	Bonne Moyenne (<i>copier-coller</i>) Médiocre	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		Sélection des informations	Bonne Moyenne Médiocre	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Le résumé est : réussi – satisfaisant – insuffisant – raté – pas répondu				