

**Améliorer la lecture/écriture de discours argumentatifs
chez les étudiants de premier cycle en FLE : quelques
propositions de remédiation**

Ahmed ATTA, M. A. B.,

Université de Blida 2

Abdelghani AIT ATMANE, M. A. B.,

Université de Boumerdès

ملخص

يتناول هذا البحث كيفية تعامل و مقارنة طلبة السنة الثانية ليسانس، قسم اللغة الفرنسية لجامعة البليدة 2، للتصويع الحجاجية و يهدف إلى إظهار الفارق بين المعارف النظرية للطلبة و ترجمتها للواقع أثناء مقارنة التصويع موضوع البحث. من أجل هذا، قمنا بتجربة بمرحلتين و ذلك باللجوء إلى الإستبيان بالنسبة لتحري المعارف النظرية، ثم اللجوء إلى التلاخيص الكتابية لتحري القدرات التطبيقية للطلبة. و بين الطرفين، قمنا بمقترحات لتقويم الخلل الملحوظ.

الكلمات المفتاحية: قراءة/كتاب، الخطاب الحجاجي، الفقرات الصغرى، الفقرات الكبرى، أنماط البنى النصية، العمليات الخطابية، الوحدات الخطابية.

Résumé

Cette recherche traite de l'approche du discours argumentatifs chez les étudiants de 2^{ème} année Licence de français à l'Université de Blida 2. Elle tente d'investiguer le rapport entre les connaissances théoriques et leur mise en pratique face audit discours. Pour ce faire, une expérimentation en deux temps fut mise en place avec questionnaires pour le volet théorie et résumés de texte pour le volet pratique. Entre temps, une proposition de remédiation fut proposée.

Mots-clés : Lecture/écriture / discours argumentatif / micro-séquence / macro-séquence / catégories superstructurelles / opérations discursives / unités discursives.

Le discours argumentatif a acquis une place primordiale dans les curriculums de l'enseignement du FLE en Algérie. Il suffit d'y vérifier sa pratique, elle s'étend du début de l'enseignement moyen jusqu'aux classes terminales toutes filières confondues, et même au-delà, dans le premier cycle de l'enseignement universitaire. Tout au long de ces années de l'enseignement/apprentissage de l'argumentatif, ou du démonstratif pour reprendre Victor Allouche (Allouche, 2012), des projets pédagogiques entiers lui sont consacrés, s'étalant parfois sur des trimestres entiers (Cf. Programmes, 2007). Or de notre constat même, le contour de certaines notions, pourtant récurrentes depuis l'enseignement moyen, reste flou jusque chez les étudiants de FLE de fin du premier cycle de l'enseignement universitaire. C'est à ce propos qu'on s'est donné pour objectif d'investiguer le degré de maîtrise des catégories superstructurelles inhérentes au discours en question à la fois sur le plan des représentations et celui des pratiques et ce, chez des étudiants de 2^{ème} année licence de l'Université de Blida 2. Ainsi, qu'adviennent les notions de *thèse*, *argument*, *exemple*, *constat*? Qu'en pensent les étudiants? Quel discernement font-ils de la *thèse*, et de ses dérivés : *antithèse*, *thèse adverse*, *synthèse*, *conclusion*? Quelle part réserve-t-on à la catégorie *exemple*? Est-elle simple *illustration* ou *argument* en soi? C'est à ce stade que nous postulons un certain écart entre ce que les étudiants *croient savoir* et ce qu'ils *font* réellement. C'est ce hiatus que nous entendons élucider dans cette recherche pour, *in fine*, proposer des remédiations. Pour ce faire, nous avons recouru à un questionnaire pour recueillir les *discours* de nos informateurs. Ils seront, ensuite, confrontés aux *pratiques* par le truchement de l'analyse de résumés, avec la dimension productive reconsidérée (Bernié, 2015) et ce, en nous aidant de diverses approches, complémentaires : sémantique (Van Dijk, 1984); propositionnelle (Sprenger-Charolles, 1992); pragmatico-sémantique (Allouche, 2012). Nous tenterons de même d'effleurer la question épineuse ayant trait à la dimension

polyphonique (Anscombe, *et al.*, 2013) inhérente aux genres argumentatifs et les défis qu'elle pose aux apprenants.

Ce travail constitue un compte rendu des expériences que nous avons menées du mois d'octobre au mois de janvier. Nous avons d'abord établi un bilan de départ avec un texte à résumer et un questionnaire pour recueillir les connaissances théoriques de nos sujets. Au mois de janvier, nous avons procédé à une seconde évaluation en repassant le même questionnaire, avec remédiation entre temps. En ce qui suit, nous commencerons d'abord par un bref rappel de quelques fondements théoriques des notions soulevées ici. Nous aborderons ensuite le cadre méthodologique d'ensemble suivi lors de l'analyse du corpus. Dans un troisième temps, nous discuterons de nos outils d'investigation : questionnaires, textes objets de résumés ainsi que les productions résumantes à proprement parler. Une analyse dudit corpus s'ensuivra. Enfin, nous terminerons par les quelques conclusions et perspectives tirées de cette recherche.

1 Quelques données théoriques sur la superstructure textuelle

Les superstructures ont émergé suite aux recherches des grammaires textuelles qui ont culminé dans les années 1970. En dépit de certaines contestations exprimées à leurs égards, notamment leur excès de formalisation, nous ne pouvons leur dénier un certain intérêt didactique, notamment en situation de classe. C'est surtout dans cet esprit que nous les reprenons ici.

1.1 La base de texte

Pour Van Dijk, une suite de phrases, satisfaisant aux contraintes d'interprétation relative en fonction de l'interprétation donnée à d'autres phrases, tendent vers la cohérence, de même, des séquences satisfaisant auxdites conditions sont linéairement cohérentes. Plusieurs autres contraintes, encore, induisent la cohérence : la référence ainsi que le thème ou topique du discours reconsidérés en termes de

macrostructures ; à côté de la dimension sémantique, des conditions pragmatiques concourent aussi à la cohérence. La contrainte pragmatique essentielle d'un discours est qu'il doit être informatif (connaissances contextuelles ayant trait à la situation de communication : les déictiques etc. à côté des connaissances générales, encyclopédiques.) L'établissement de la cohérence linéaire nécessite des fois certaines propositions qui sont des « présuppositions ». Si l'on dénomme la séquence des propositions d'un discours comme la « base de texte », il s'ensuivra que :

La base de texte explicitée serait l'ensemble des présuppositions additionnées aux propositions effectivement produites dans une séquence de propositions d'un discours. Dans cette base sont présentes toutes les propositions supprimées dans la base de texte implicite et qui sont susceptibles d'être inférées par le lecteur. Kintsch et Van Dijk supposent que ces dernières « sont également présentes afin de définir la bonne forme théorique de la base du texte, c'est-à-dire sa *cohérence*. On peut interpréter un texte si sa base explicite est cohérente. » (Kintsch, *et al.*, 1975 p. 100)

La base de texte implicite serait le texte obtenu après suppression des propositions connues ou susceptibles d'être inférées, « elle est la séquence des propositions qui constituent "l'entrée" des règles d'expression. » (Kintsch, *et al.*, 1975 p. 100)

1.2 Les trois plans d'organisation des textes

La microstructure :

Elle englobe une liste cohérente et hiérarchisée de propositions définies comme des unités prédicatives à n arguments, ou micropropositions ; l'unité minimale de la composition du texte est donc la proposition.

La macrostructure :

Elle est une représentation sémantique du texte considéré comme une totalité. Elle se compose d'un ensemble cohérent et

hiérarchisé de macropropositions extraites des micropropositions par application des macrorègles.

La superstructure :

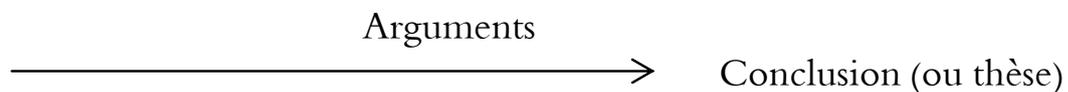
« La *superstructure* est une structure conventionnelle, commune à certains types de textes appartenant à une certaine culture. Les superstructures sont des principes d'organisation des textes. » (Ehrlich, *et al.*, 1992 p. 185). Il s'agit d'un niveau de structuration facilitant l'application des macrorègles. Les superstructures définissent la forme d'un texte (argumentatif, narratif, poétique etc.), par exemple le travail du formaliste russe Vladimir Propp sur le conte s'insère dans cette conception de modèle de superstructures. T. Van Dijk affirme, à propos des superstructures du discours narratif, que ces dernières sont conventionnelles, autrement dit, les règles qui dictent « comment on raconte une histoire appartiennent à notre langage et à la culture que nous partageons avec les autres membres de la communauté. » (Cité par Sprenger-Charolles, 1992 p. 199) Elles doivent avoir la même forme que les macrostructures et elles guident la construction de ces dernières, c'est cette dernière caractéristique qui fait que la typologie discursive doit être la même et pour le texte source et pour son résumé.

2 La superstructure argumentative

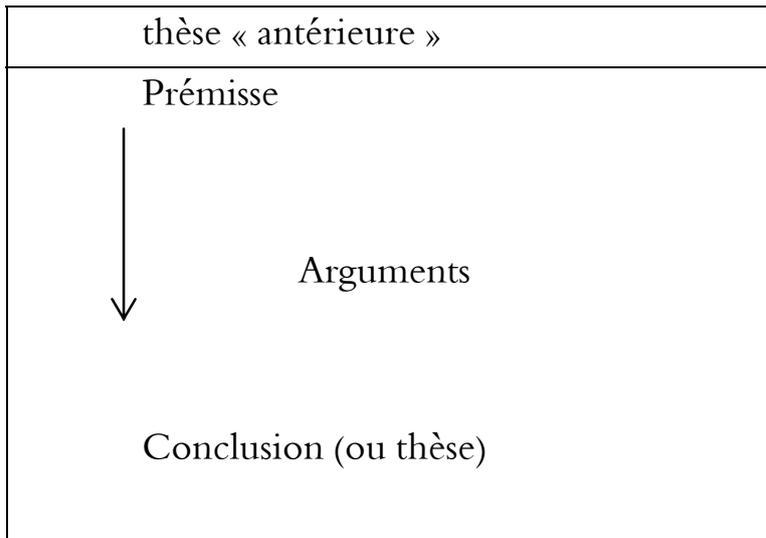
Pour Liliane Sprenger-Charolles, « *Le discours argumentatif* a pour finalité de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment. On oppose, en général, l'argumentation à la démonstration utilisée en mathématiques. Dans la démonstration formelle, on pose au départ une hypothèse probable (prémisse de la démonstration) et on en infère – nécessairement – une conclusion, le rapport existant entre les prémisses et la conclusion étant un rapport de vérité. La structure du discours argumentatif est à peu près identique (prémisse/conclusion) mais le discours argumentatif diffère de la démonstration par la nature des prémisses qui sont constituées

d'opinions généralement acceptés ou acceptables, c'est-à-dire raisonnables (et non probables). Par ailleurs, dans le discours argumentatif, le rapport prémisses/conclusion est du domaine du vraisemblable et non du vrai. Le discours argumentatif ne consiste pas en des inférences logiques mais présente des arguments plus ou moins forts qui ne sont jamais purement formels. » (Sprenger-Charolles, 1992 p. 207) La différence entre le discours argumentatif et la démonstration formelle est résumée par Perelman comme suit : « Le but de l'argumentation n'est pas comme celui de la démonstration de prouver la vérité de la conclusion à partir de celle des prémisses mais de transférer sur la conclusion l'adhésion accordée aux prémisses. » (Perelman, 1977 p. 35) Enfin, à la différence de la démonstration formelle, le discours argumentatif est marqué par l'implication du sujet énonciateur à travers la modalisation.

Pour Liliane Sprenger-Charolles, la superstructure argumentative est comme suit (Sprenger-Charolles, 1992 p. 208):



Cette structure est elle-même enchâssée dans une autre structure appelée thèse "antérieure" avec laquelle elle entretient soit un rapport d'opposition, quand on vise à changer les convictions, soit un rapport de renforcement quand on vise à accroître l'adhésion aux règles présentées :



2.1 Les schémas argumentatifs

Allant plus avant dans une tentative de classification des différentes configurations des catégories superstructurelles argumentatives, Agnès Orecchio *et. al.* (Auricchio, *et al.*, 1992 pp. 10-14), en sont arrivés, provisoirement, à quatre schémas, que nous reprenons ci-dessous, auxquels s'ajoutent des schémas non strictement argumentatifs (énumératif, descriptif, narratif). « Si l'on décide par convention d'appeler TA et a1 a2, etc., la thèse combattue ou contredite et les arguments qui l'accompagnent tandis que TB, b1, b2, b3 seront les éléments, thèse et arguments, que le texte développe de façon originale sur le même thème ; enfin, les contre-arguments pourront être notés sous la forme contre-a1 ou bien a'1, alors les différents schémas qui se présentent (virtuellement) sont les suivants :

a) *TA a1 a2 a3... TB contre-a1 contre-a2 b1 b2*

b) *TA TB a1 / contre-a1 a2/contre-a2 etc.*

c) *Critique de TA : contre-a1, contre-a2, contre-a3, etc.*

d) *TA : mensonges, rêves, erreurs, préjugés... TB : contre-énonciation qui rétablit la vérité. »*

Dans un discours argumentatif, la place des catégories superstructurelles n'est pas fixe. Ainsi, la conclusion (thèse) peut précéder ou suivre l'énoncé des arguments. D'où la distinction entre

discours persuasif qui fait appel à l'affectivité (thèse à la fin) et le discours convaincant s'adressant à la raison (thèse au début). En outre, le discours argumentatif est souvent elliptique, les catégories superstructurelles ne sont pas toujours explicitement présentes dans le texte. Souvent, la thèse antérieure n'est pas exprimée, des prémisses connues peuvent être sous-entendues, la conclusion peut être implicite. Dans la perspective d'un résumé de type scolaire, en discours argumentatif, il faut retenir les catégories superstructurelles repérées ci-dessus : la thèse (et ses dérivés), les arguments et les exemples ayant valeur d'arguments [ceux qui soutiennent la thèse].

3 Méthodologie de l'analyse

3.1 L'analyse propositionnelle

Pour approcher les copies des apprenants, notamment pour investiguer le relevé des catégories superstructurelles, nous avons opté pour l'analyse propositionnelle en nous inspirant de certaines expériences où la même méthodologie fut suivie, notamment : Van Dijk (Van Dijk, 1984); Monique Lambert (Lambert, 1992) et Denhière (voir Liliane Sprenger-Charolles 1992, p. 191). Bien sûr il ne s'agit pas d'une analyse exhaustive, nous nous sommes limités à une analyse partielle des deux textes objet d'évaluation tel que le signale Van Dijk à propos d'une analyse similaire : « Une analyse complète du discours, à tous les niveaux, ne peut être donnée et n'est pas nécessaire ici. » (Van Dijk, 1984 p. 73) En sus de la représentation propositionnelle, ce travail requiert une description de la structure des divers cadres et d'autres structures conceptuelles qui déterminent l'interprétation de la base de texte.

3.2 L'approche pragmatico-sémantique

A certains endroits de notre analyse, nous ferions appel à certaines notions issues de l'approche pragmatico-sémantique (Allouche, 2012). Ainsi en est-il de notions de "lien macro-séquentiel" qui s'appuie sur une "solidarité paramétrique" entre "domaine",

“thème”, “point de vue” et “projet” invoquées lors de la discussion du second texte ; il en sera de même avec les notions d’“unité de base” et “unité de développement”. Bien entendu, l’approche de Victor Allouche diffère légèrement de la nôtre, le terme « **argumentation** » pour lui est strictement réservé aux deux couples *concession/objection*, *pré-objection/réfutation*, qui constituent une unité discursive secondaire (amplification), qui suit, habituellement une unité discursive principale subjective. Les deux autres éléments de son triptyque étant l’ « **activité conceptuelle** » et l’ « **activité représentative** » ; « Pour nous, l’argumentation est du ressort du discours justificatif (avec base discursive assertive) et des interactions argumentatives. » (Allouche, 2012 p. 130) Le discours argumentatif étant d’abord dans une attitude d’interaction, voire polémique : déformant, fragmentant, réfutant, se démarquant de la parole d’autrui, effectivement produite, connue ou simplement partagée, l’on ne s’étonnera pas dès lors de constater qu’il est toujours traversé de polyphonie. C’est cette notion-ci qui sera également, brièvement, effleurée en référence notamment aux travaux d’Anscombe (Anscombe, *et al.*, 2013) pour qui tout énoncé est le fait d’un locuteur, ce dernier est un élément de la structure profonde, de plus, tout énoncé se décompose en entités abstraites appelées *points de vue* désormais *pdv*.

4 Le questionnaire

Lors de notre pré-enquête nous avons constaté que pour les items portant sur les représentations, les apprenants avaient eu tendance à surestimer certains faits, certaines habiletés voire la compétence qu’ils *croient* s’être approprié quant au repérage de la superstructure argumentative. D’autre part, nous avons constaté que la plupart des apprenants avaient eu une certaine tendance à sous-estimer les difficultés, obstacles auxquels ils font face lors de l’approche des superstructures argumentatives. Aussi, avons-nous veillé, lors de l’élaboration du présent questionnaire (*Cf.* Annexe 1) à le faire décliner

sous forme de test, réduisant de la sorte les items faisant appel aux représentations. En dépit de cette précaution prise, nous devrions tout de même modérer nos attentes car même les connaissances théoriques les plus élaborées sur les superstructures ne sont pas *lapratique* (Bourdieu, *et al.*, 1973). C'est à ce niveau que la comparaison entre les connaissances théoriques et les prestations prend tout son sens.

4.1 Les objectifs du questionnaire

En un sens, notre travail consiste en une contribution à une réflexion autour de la superstructure argumentative avec observation de l'écart entre les connaissances passives que l'on a de l'objet, et la mise en œuvre de ces connaissances lors de l'approche des mêmes discours. Une telle réflexion sur l'écart entre la compétence et la performance, pour reprendre une terminologie générativiste, ne peut que contribuer à éclairer sous d'autres angles l'activité de résumé de textes mais aussi de la production de ces derniers. Nous nous soucrivons, de la sorte, à ce qu'avance Jacqueline Bastuji : « Les rapports entre connaissance active et connaissance passive devraient être systématiquement explorés. » (Bastuji, 1975 p. 14). Sur le questionnaire, nous avons veillé à ce que les catégories superstructurelles argumentatives à retenir en résumé scolaire soient diluées dans multitude d'autres éléments. C'est principalement cet item que nous exploiterions dans notre recherche.

5 Les textes objets de l'expérience

Le texte de Gandhi (*Cf.* Annexe 2)

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

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

les lecteurs et entraîneraient des constructions imaginaires dévalorisante. » (Allouche, 2012 p. 101)

Le texte de De Closets (*Cf.* Annexe 3)

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

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

6 Analyse du corpus

6.1 Première évaluation des productions résumantes

Signalons que dans le texte de Gandhi, la catégorie "thèse" se répète sous diverses façons (thèse, thèse adverse, critique de la thèse

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

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

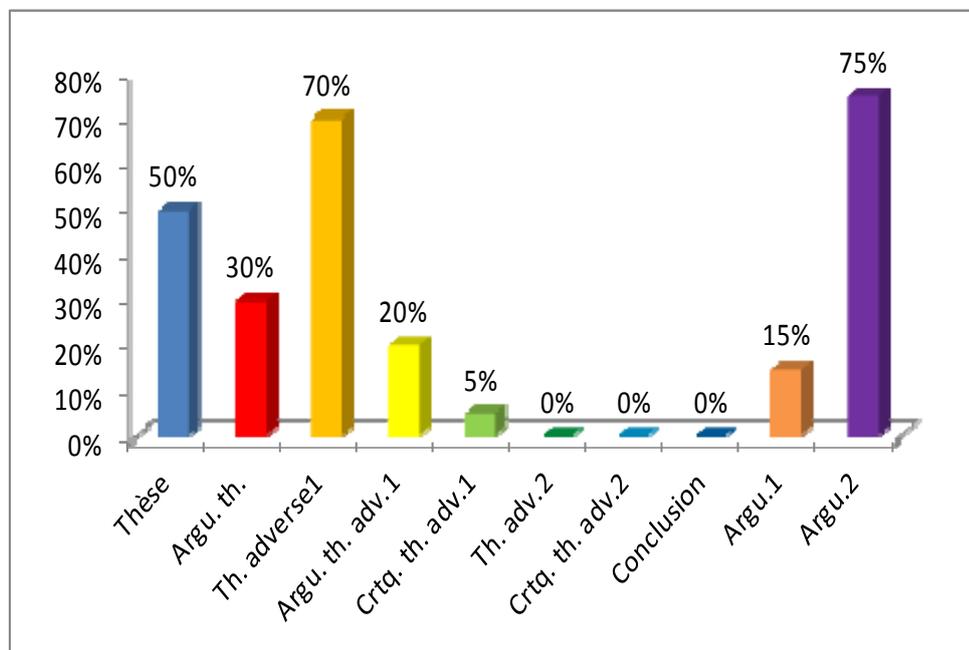
récapitule la reprise de cette structure révèle un trou béant au milieu (la lettre “P” indique la présence de l’élément investigué) :

Les catégories superstructurelles du texte de												Total	Taux		
Etudian	Thèse	Thèse	Argu.	adv.1	Th.	Argu.	Crtq.	adv.2	Th.	Crtq.	Concl.			Argu.1	Argu.2
E1	P	P		P									P	4	40
E2				P									P	2	20
E3				P									P	2	20
E4	P			P									P	3	30
E5													P	1	10
E6	P	P		P								P		4	40
E7				P										1	10
E8	P			P									P	3	30
E9	P			P		P							P	4	40
E1	P			P									P	3	30
E1		P		P									P	3	30
E1		P		P								P	P	4	40
E1														0	0
E1	P	P		P		P							P	5	50
E1	P	P											P	3	30
E1	P			P		P							P	4	40
E1	P						P							2	20
E1												P	P	2	20
E1														0	0
E2				P		P							P	3	30
To	10	6		14		4	1	0		0	0	3	15		
Ta	50	30%		70%		20	5	0%		0	0	15	75		
Mo	27%														

Une première façon de voir pourrait nous laisser penser à une approche du texte en deux temps, le début et la fin en l’occurrence, ceci n’est qu’en apparence car il semble que les étudiants suivent également l’ordre en *decrecendo*, constaté précédemment chez un public d’apprenants de classes terminales lors d’une recherche de l’un de nous deux (Cf. Atta, 2015).

Car en dehors de l’argument ayant trait à l’argent et reproduisant le stéréotype répandu de l’“argent et le bonheur” ils n’ont pratiquement rien repris. Preuve en est qu’une focalisation sur les différents arguments qui jalonnent le texte et leurs taux de reprise fait

ressortir cet ordre descendant. Les étudiants semblent ne prêter attention qu'au début du texte, il semble donc que le relevé de la fin n'est dû qu'à sa valeur cognitivo-affective, due notamment à la graphie distinctive, les majuscules utilisés « IL N'Y A DE RICHESSE QUE LA VIE » ainsi que la question devenue un cliché : l'argent fait-il le bonheur ? Car hormis ces deux *pdv* qui ont été repris par certains étudiants, tout le reste des productions passe sous silence le milieu, c'est-à-dire l'approche de la dynamique interactionnelle, disons que toute la trame polyphonique qui construit la stratégie argumentative de Gandhi fut sacrifiée. Voici une représentation en histogramme :



Graphique 1 : Reprise des catégories superstructurelles du texte de Gandhi

6.2 Seconde évaluation des productions résumantes

Même dans le cas où on posera que les étudiants relèveront la thèse quand elle est explicitement exprimée, l'on constate qu'une certaine difficulté subsiste et le brouillage continue d'obscurcir les tentatives des apprenants. Ainsi, seul 70% des étudiants ont pu relever la thèse, le reste, ce qui représente 30%, contrairement aux attentes n'ont pas pu le faire en dépit du fait que le texte soit abordable sans grandes expansions, de construction simple, de facture linéaire et sans trop de

jargon jargonnant. Ce fait s'explique par le fait que la thèse était embouteillée dans le début du deuxième paragraphe, ou dans le cas extrême, un implicite d'une thèse est déjà décelable à la fin du premier paragraphe du texte. En inversant la fonction argumentative de l'énoncé : « Ce bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture » un certain brouillage fut induit pour un énoncé qui pourrait être saisi par simple interversion de ses arguments : « notre orthographe est difficile, pour cause : le décalage entre la prononciation et la transcription. »

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

que le projet puisse être mis en place dans un domaine et être développé dans un autre. S'il y a donc continuité de projet, il n'y pas forcément continuité dans le domaine d'investigation. » (Allouche, 2012 p. 101) En réalité, le cas le plus répandu est que le locuteur ne s'inscrit pas toujours dans une relation de transparence, homogénéité, avec ce qu'il dit, il n'y pas toujours transparence entre l'ontologie et l'épistémologie, à prendre dans le sens d'épistémè, connaissance, on s'inscrit souvent dans l'hétérogénéité, donc dans la *pragmatique* plutôt que la *sémantique*. Ainsi, dans notre cas, il y a une seule entrée du domaine de la sociolinguistique, elle se réduisait à un seul terme sans aucune investigation poussée, cependant l'évocation de ce seul terme a suffi à induire en erreur nombre d'apprenants et à les entraîner dans des interprétations relevant du domaine effleuré : la sociolinguistique, la maîtrise et l'apprentissage des langues, E1 confond carrément "un bilinguisme" avec "un linguiste" : « *Un bilinguisme* nous explique que l'orthographe française est conçue par des érudits au XVI^e siècle » ; E17 : « ...chez les Français on apprend une autre langue et faire la traduction de la première vers la deuxième et faire aussi de la dictée. *Ce bilinguisme* s'introduit par la difficulté du langage. » ; E19 commence sa production ainsi, en guise de premier paragraphe : « L'auteur François de Closets est contre le bilinguisme parce qu'il provoque des difficultés dans notre langue.»

L'on voit bien que la difficultés relevée en haut est en étroite relation avec une autre, celle de la gestion de ce que Chastain appelle *anaphoric chain*, terme que Jean-Marie Marandin traduit par *chaîne-objet*, ce dernier distingue deux chaînes remarquables, la première, il l'appelle **chaîne avec répétition de SN**, quant à la seconde, il la dénomme **chaîne avec démonstratif** or ce qu'il dit à propos de cette dernière nous intéresse ici au premier chef : « Le démonstratif induit de récupérer dans le contexte les arguments saturant la sous-catégorisation de la tête nominale [...] simultanément il induit une *réinterprétation*

(Corblin, 1985 emploie la notion de *reclassification*) d'un objet dans ce contexte. » (Marandin, 1988 p. 74, c'est nous qui soulignons) L'on voit clairement que pour mieux saisir la chaîne avec démonstratif, « Ce bilinguisme » en l'occurrence, une certaine réinterprétation est nécessaire, or à ce niveau, les étudiants semblent ne pas encore maîtriser cette capacité interprétative, d'où les difficultés constatées. E17 mentionné en haut illustre cet état de fait, l'étudiant n'a pas parlé dans un contexte précédent du clivage oral/graphie mais pour autant il utilise la reprise "ce bilinguisme" ; comme si le lecteur a déjà les paramètres discursifs nécessaires pour amorcer la *réinterprétation* dont parle Jean-Marie Marandin ci-dessus.

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

En outre, cette simple interversion a conduit à prendre l'effet pour la cause, E12 commence sa production ainsi : « Tous les peuples ont une langue, *en ont deux une langue orale et une écrite. Le bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture ». Nombre d'étudiants ont donc pris le décalage comme conséquence de la difficulté de l'orthographe alors qu'il en est simplement la cause. À ce niveau, l'on peut même relier cette carence à la question des relations entre acte de base et amplification ainsi que celle de l'implicite. Cette

difficulté, chez les étudiants de FLE, de la gestion des relations entre l'acte de base, ici le "bilinguisme", le décalage graphie/prononciation déjà signalé auparavant, et l'acte de développement, évocation de la raison de ce décalage, est corroborée par nombre de recherches, dont celle de Victor Allouche ; pour des étudiants de FLE de deuxième année, premier cycle, l'auteur constate : « Nous avons pu observer chez des étudiants de 1^{er} cycle, 2^{ème} année, des difficultés dans l'analyse des relations pragmatico-sémantiques. [...] Dans ce cadre-là, les difficultés observées proviennent du fait que les relations entre actes de base et de développement sont la plupart du temps de l'ordre du non-dit. Mais, elles proviennent aussi de la difficulté à se représenter ces mêmes relations. » (Allouche, 2012 p. 173) ainsi, le non-dit a induit un brouillage autour du domaine d'utilisation du terme "bilinguisme", la difficulté à se représenter la relation de causalité a induit des interprétations erronées, prenant l'effet pour la cause.

Ce qui est dit à propos du terme "bilinguisme" pourrait être dit aussi pour le terme "traduction" où la confusion entre sémantique et pragmatique, sens homogène et sens hétérogène induit des contresens, voici des exemples, chez E17 l'adjonction du travail de la dictée à la traduction laisse supposer qu'il s'agit de l'exercice de traduction à proprement parler : « ...chez les Français, on apprend une autre langue et faire la traduction de la première à la deuxième et faire aussi de la dictée », quant à l'étudiant E18, le contresens est patent : « Il existe l'apprentissage d'une seconde langue où on passe des années pour l'écrire bien correctement et *ce sera utile pour la traduction et non plus pour la transcription. »

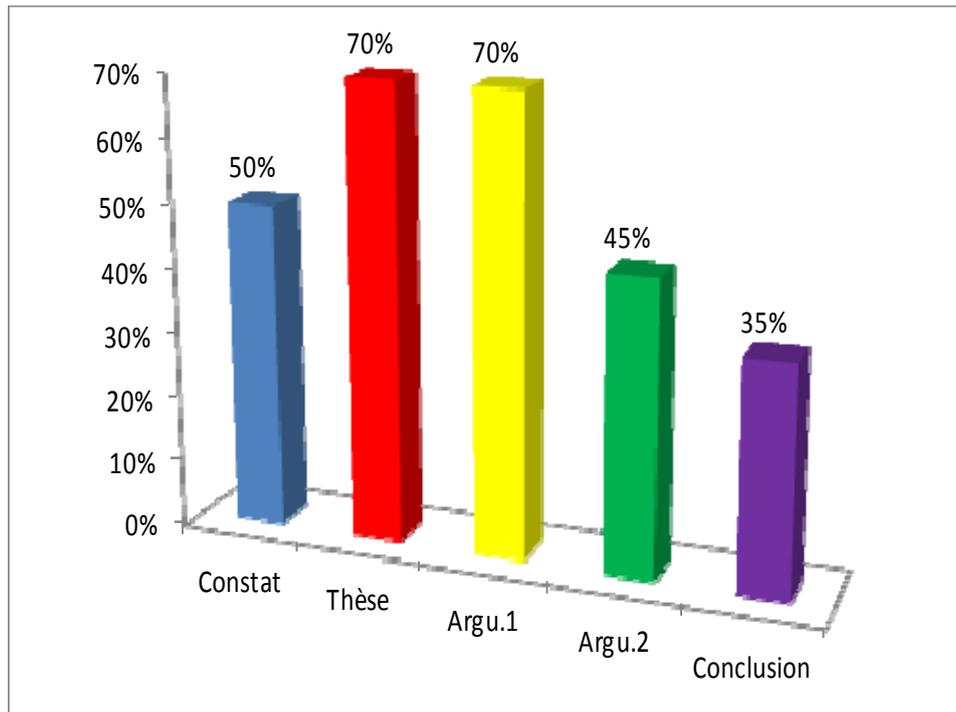
Au fait, les difficultés constatées ici ont trait à la fois aux marques de thématisation et d'anaphorisation mais aussi au "système de marquage", ainsi y va du traitement réservé aux deux expressions démonstratives du texte : "ce bilinguisme" et "ce modèle". Nombre d'apprenant ont repris l'expression "ce bilinguisme" sans l'avoir intégré

dans la structure d'ensemble du résumé en dépit d'un principe aujourd'hui classique : « c'est seulement dans la mesure où un signifié a été antérieurement posé qu'on peut en dire quelque chose. » (Le Ny, 1979 p. 43). Ce défaut touche la structuration textuelle, au fait, les étudiants ont difficulté à gérer les “systèmes de marquage”, la segmentation textuelle et ses divers outils : les connecteurs, les introducteurs de portée et les marques de segmentation ; ils agissent comme si la saisie du sens de l'expression “ ce bilinguisme ” par le lecteur allait de soi. Sachant que l'usage du même vocable par l'auteur n'est pas pris dans son sens dénotatif, le contresens est alors évident. Un défaut qui se surajoute au démonstratif “ce” intégré au vocable “bilinguisme”. Ici, le défaut se trouve rattaché aux difficultés qui subsistent chez les étudiants quant à la gestion des éléments cohésifs, et c'est à juste titre que Michel Charolles rattache le démonstratif aux difficultés de la gestion de la structuration textuelle : « Les chaînes anaphoriques, ou suites d'expressions (nominales définies, démonstratives, pronominales etc.) renvoyant à ou rattachables à une même expression-source sont un autre facteur, extrêmement puissant lui aussi, de solidarité textuelle. » (Charolles, 1992 p. 24) Ce cas de figure rejoint les cas des articles définis pour lesquels Michel Charolles avaient remarqué : « [la]définitude est une marque de thématization et de surcroît d'anaphorisation qui indique que l'information [...] a été acquise antérieurement et doit être récupérable dans toute version du texte où elle viendrait à être employée. » (Charolles, 1992 p. 24) Au fait nous sommes face à ce que Reicheler-Béguelin signale à propos de la nécessité d'un travail de co-textualisation à l'écrit, à défaut, l'anaphore serait « ressenti[e] comme “aphorique”, c'est-à-dire comme “ne renvoyant à rien du tout” » (Reichler-Béguelin, *et al.*, 1990 p. 70)

Toutes ces remarques pourraient laisser penser qu'on s'est légèrement éloigné de la superstructure, or tant qu'il est question de cohérence et de cohésion, on y est comme le montre de nombreux

chercheurs, dont Dalila Moussi à propos d'un des deux paramètres évoqués, en relation avec l'activité de contrôle de la rédaction : « En échangeant avec ses élèves, plutôt qu'en ayant recours aux annotations en marge de copie, l'enseignant, qui est davantage impliqué, peut les amener à s'intéresser à des erreurs sur le plan textuel et notamment à celles qui nuisent à la cohérence du texte. » (Moussi, 2015 p. 68) Ailleurs, Jean-Paul Bernié pose carrément une relation évidente entre la gestion des deux paramètres et une approche atomiste plusieurs fois constatée chez les apprenants : « la question de la cohérence/cohésion révélant une même in-compétence : de construire une représentation organique et non atomiste du texte. » (Bernié, 2015 p. 87)

La difficulté à gérer les éléments cohésifs, la dimension énonciative et pragmatique des discours ainsi que la cohérence discursive prise comme une approche des discours abordés en tant que totalité, ces faits et nombres d'autres observations similaires que nous avons faites doivent, *in fine*, nous inciter à réfléchir aux solutions à même d'y remédier. En ce sens-là, nous pensons que la proposition de Victor Allouche, faite en production, peut être intéressante en lecture. Il avance que « dans les propositions théorico-pratiques pour améliorer la production d'écrits, nous rappelons seulement que nous invitons les enseignants, B. Maurer et moi, au niveau B1/B2, à faire travailler les apprenants sur la cohérence discursive (la hiérarchisation des contenus sémantiques) à travers quatre séquences démonstratives que sont les séquences explicatives, illustrative, explicative et justificative avant de les faire travailler sur des discours entiers (combinant ces séquences). » (Allouche, 2012 p. 8) L'histogramme ci-dessous récapitule la reprise du spectre superstructurel :



Graphique 2 : Reprise des catégories superstructurelles du texte de De Closets

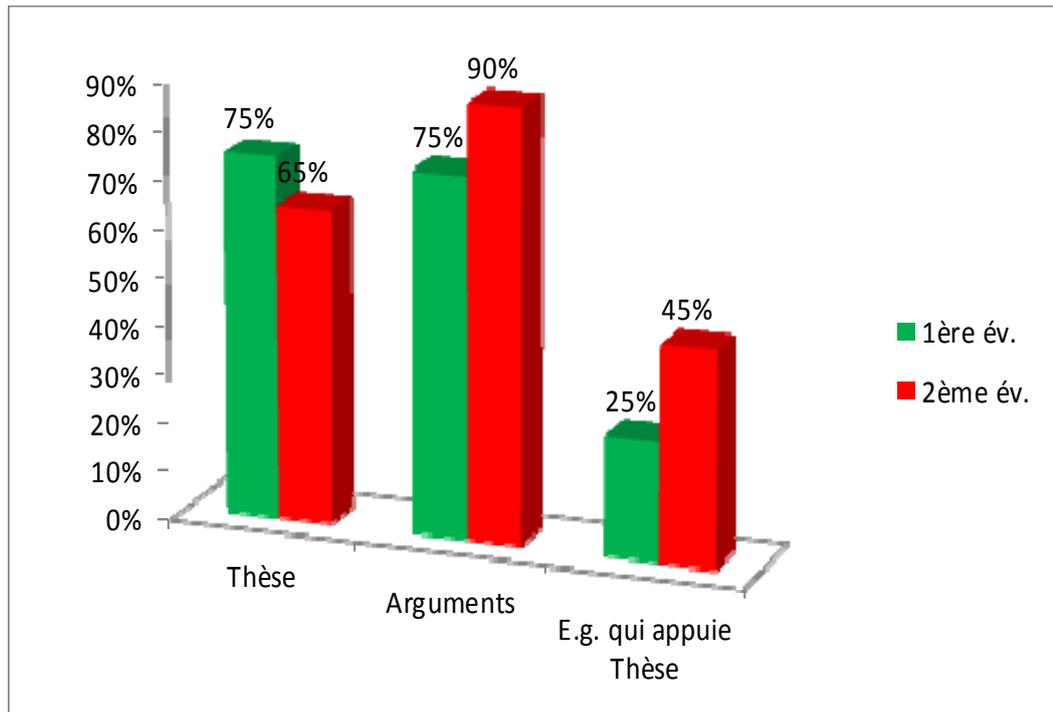
En termes de reprise des catégories superstructurelles et en comparaison avec la première évaluation, il en ressort une progression, de 27% on est passé à 54%. À première vue, on pourrait y voir un progrès considérable, or sans renier le fait d'une progression, il nous semble que certains facteurs ont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

Ceci pour la comparaison globale. Si l'on se focalise maintenant sur la reprise des catégories séparément, l'on voit bien que le spectre de la reprise s'est encore élargi pour toucher pratiquement toute la superstructure discursive contrairement au texte de Gandhi où le jeu de

la polyphonie a apparemment dissuadé les étudiants de suivre le fil énonciatif.

7 L'écart théorie/pratique

Remarquons d'abord que s'il y a légère progression quant à l'acquisition du savoir théorique : 9 points d'écart pour la moyenne des catégories réunies, l'examen détaillé desdites catégories révèle le caractère chancelant de ces mêmes connaissances chez le public des Etudiants. Ainsi, pour une catégorie aussi importante que la thèse, une régression de 10 points est constatée, démontrant de la sorte soit une difficulté accrue en la théorie argumentative soit un effet pervers de l'approche par les questionnaires. Si l'on croise maintenant les connaissances théoriques avec les données pratiques, l'on voit vite l'écart : pour les deux évaluations, la connaissance théorique achoppe toujours à être mise en pratique : l'écart est de 31% pour la première ; de 13% pour la seconde. Si l'on scrute de près ce qu'advient ce hiatus au niveau des différentes catégories superstructurelles, l'on constate presque le même écart : si le texte de De Closets, de facture linéaire, semble se prêter au relevé des catégories, avec 70% pour la thèse, l'écart se creuse encore plus dès que l'on frôle des zones textuelles à forte concentration polyphonique, comme c'est le cas dans le texte de Gandhi avec 0% de relevé pour trois catégories, 5% seulement pour une quatrième. Cette difficulté à traduire la connaissance en pratique est également confirmée ailleurs. Nous avons fait suivre le second texte d'une consigne explicite de relevé d'exemples. Pour celui figurant au début: seul 5% ont réussi la tâche. Tous ces résultats confirment notre hypothèse de départ, ils sont récapitulés dans l'histogramme ci-dessous :



Graphique 3 : Récapitulatif des deux évaluations des connaissances théoriques

Les résultats discutés en haut confirment donc notre hypothèse de départ et ce, à plusieurs plans. D'abord, il émerge une carence en matière de connaissances théoriques, la moyenne de relevé des catégories superstructurelles étant de 67% y compris en seconde évaluation. Cette difficulté s'accroît encore lorsqu'il s'agit de traduire lesdites connaissances en termes pratiques : la moyenne est de 54% pour le second texte et seulement 27% pour le premier texte à trame polyphonique complexe, confirmant de la sorte notre présomption de départ. Toutes ces considérations prises, nous nous permettons de tirer quelques propositions de remédiation que nous formulerons dans ce qui suit.

8 Propositions de remédiation et perspectives de recherche

Loin de considérer les quelques suggestions de remédiations que nous synthétisons ci-dessous comme des conclusions péremptoires, nous les prenons simplement pour ce qu'elles : elles sont fonction, et issues, des circonstances de nos expériences, elles pourraient tout au plus

servir d'amorce pour d'autres investigations. Nous les formulons, donc, comme suit :

-Amorcer l'enseignement/apprentissage de la superstructure argumentative par une seule séquence démonstrative (puis l'intégrer dans sa séquence discursive sans fragmenter l'approche)

-Aller vers un enseignement/apprentissage explicite des superstructures argumentatives avec focalisation sur le caractère erratique de ces dernières (*Cf. supra*, focalisation des étudiants sur les débuts des textes)

-Promouvoir un enseignement/apprentissage plus situé des catégories superstructurelles et ce, en lieu et place de l'abord fragmenté qui tend plus à isoler et abstraire lesdites catégories alors que leur saisie est plutôt relative et fondée sur l'interdépendance et la solidarité qui les réunit.

-Proposer des activités d'endossement des différents points de vue à leurs énonciateurs pour aider les apprenants à élucider la trame polyphonique.

-Favoriser une gradation dans la complexité des trames polyphoniques des textes proposés (*Cf. supra*, difficultés à aborder le texte de Gandhi).

En guise de mot de la fin, l'on pourrait affirmer à l'aune des données traitées plus haut qu'un renouvellement de l'enseignement/apprentissage du discours argumentatif s'avère aujourd'hui une nécessité et ce, vu les limites constatées des méthodes mises en œuvre jusqu'à présent. Il s'avère également nécessaire de sensibiliser aussi bien les enseignants que les étudiants aux notions effleurées ci-dessus afin de les emmener aux approches renouvelées du discours argumentatif et au-delà, de l'écrit lui-même. En effet, l'attrait que ce dernier exerçait – naguère – sur le jeune public ne cesse de s'effriter face à la tentation de l'immédiateté, volatilité, approximation et

facilité des échanges verbaux “trans(é)crits” sur les réseaux sociaux, ce qui constitue un défi de taille pour toute approche de l’écrit.

Bibliographie

Allouche, Victor. 2012. *Une didactique des actes de discours et des séquences, production et compréhension écrites en FLE*. Paris : L'Harmattan, 2012.

Anscombre, Jean-Claude et Donaire, Maria Luisa, Haillet Pierre Patrick. 2013. Les opérateurs discursifs du français, éléments de description sémantique et pragmatique. *Sciences pour la communication*. 2013, Vol. 105.

Atta, Ahmed. 2015. Analyse des processus de réduction et de reformulation dans un compte rendu objectif chez les apprenants des classes terminales scientifiques, cas du lycée Ahmed Bouamrane – Ain Benian –. [dir.] Hafida El Baki. ENS de Bouzaréah : Mémoire de magister, 2015.

Auricchio, Agnès, Masseron, Caroline et Perrin-Schirmer, Claude. 1992. La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques. *Pratiques*. Mars 1992, 73, pp. 7-50.

Bastuji, Jacqueline. 1975. La phrase: invention et transformation. *Langue française*. 1975, 26, pp. 6-29.

Bernié, Jean-Paul. 2015. Reformuler, est-ce produire? Pour qui? Pour quoi? Pour une reconsidération de l'activité résumante. *Recherches*. Presses Universitaires du Septentrion, Juin 2015, 62, pp. 85-101.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude et Passeron, Jean-Claude. 1973. *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*. 2^{ème}. Paris : Ecole Pratique des Hautes Etudes/Mouton, 1973.

Charolles, Michel. 1992. Marquages linguistiques et résumé de texte. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 11-27.

Chevalier, Jean-Claude. 1985. Un nouveau passage du Nord-Ouest: de la langue au discours, du sémiotique au sémantique. *Bulletin Hispanique*. 1985, Vol. LXXXVII, 3-4.

Ehrlich, M.-F., Charles, A. et Tardieu, H. 1992. La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992, pp. 183-206.

Guiraud, Pierre. 1975. *La sémantique*. Paris : PUF, 1975.

Kintsch, Walter et Van Dijk, Teun. 1975. Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*. 1975, 40, pp. 98-116.

Lambert, Monique. 1992. Le résumé de textes écrits et oraux: comparaison des stratégies en français et en anglais langue étrangère. [auteur du livre] Michel Charolles et André Petitjean. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1992.

Le Ny, Jean-François. 1979. *La sémantique psychologique*. Paris : PUF, 1979.

Moussi, Dalila. 2015. Re-formuler...ou comment prendre en compte les réponses des élèves pour avancer dans l'interaction? *Recherches*. Juin 2015, 62, pp. 51-71.

Parret, Herman. 1991. Sens homogène et sens hétérogène : les domaines de la sémantique et de la pragmatique. *Histoire Épistémologie Langage*. 1991, Vol. 13, 1, pp. 133-150.

Perelman, C. 1977. *L'Empire rhétorique*. Paris : Vrin, 1977.

Programmes, Commission Nationale des. 2005. *Programme de français, 1ère année secondaire*. Alger : ONPS, 2005.

Reichler-Béguelin, Marie-José, Denervaud, Monique et Jespersen, Janine. 1990. *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. 2ème. Neuchâtel : Delachaud & Niestlé, 1990.

Sprenger-Charolles, Liliane. 1992. Le résumé de texte. [éd.] Michel Charolles et André Petitjean. *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1992, pp. 183-220.

Van Dijk, Teun. 1984. Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours. [éd.] Guy Denhière. [trad.] Guy Denhière. *Il était une fois...compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1984.

ANNEXE 1 : Le questionnaire

Questionnaire portant sur les superstructures textuelles

Bonjour, je voudrais avoir une idée sur la façon dont vous approchez les différentes superstructures textuelles en résumé. Aussi, j'ai besoin de votre aide, c'est pourquoi je vous invite à remplir le questionnaire ci-dessous. Mettez-y autant de précision que vous pourriez. Merci d'avance.

I- PROFIL :

Nom : _____ Prénom : _____

_____ Année d'étude : _____ Groupe : _____

Filière d'étude : _____

Autres licences ou diplômes : _____

Filière : _____

Autres : _____

II- APPROCHE DE LA SUPERSTRUCTURE TEXTUELLE A TRAVERS LE RÉSUMÉ :

① -À votre avis, le résumé est plutôt un exercice :

- Simple Abordable Assez difficile Difficile
 Ardu Très compliqué

② -Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles que vous faites quand vous résumez :

- Je lis bien le texte avant de commencer le résumé.
 Je souligne quelques mots.
 Je sélectionne quelques phrases de chaque paragraphe du texte.
 J'utilise des connecteurs et des substituts pour relier entre les phrases que j'ai recopiées du texte.
 J'élabore le plan du texte sur un brouillon.

Je compte le nombre de mots du texte de départ, mon résumé représente le quart de ce nombre.

J'écris toujours mon résumé à la première personne : je...

Je vérifie le type de texte avant que je commence à résumer.

3 - Quand vous résumez, franchement, faites-vous le plan du texte ?

Jamais Assez rarement Rarement De temps en temps
 Souvent Toujours

4 - Cochez, parmi les opérations ci-dessous, celles qui rentrent habituellement dans le résumé :

Ajouter des idées au texte de départ.

Bien lire le texte de départ.

Expliquer le texte.

Utiliser un terme (mot) générique pour regrouper une série de termes spécifiques.

Retenir ce que nous avons aimé du texte.

Éliminer (supprimer) l'information secondaire.

Retenir, du texte, ce qui nous a touchés (au cœur).

Éliminer l'information qui se répète.

Conserver l'information essentielle.

Choisir du texte la phrase qui contient l'idée principale.

S'il n'y a pas une phrase qui contient l'idée principale, en construire une.

5 - Cochez ce que l'on retient pour chaque type de texte quand on résume :

● Dans un texte expositif, on retient :

Les relatives explicatives.

Les causes et les conséquences, pour les thèmes où il y est exposé des causes et des conséquences.

Les exemples qui illustrent le thème principal abordé dans le texte à résumer.

Les problèmes et les solutions proposées, pour les thèmes où il y a des problèmes et leurs solutions

Une définition qui explique le thème principal abordé dans le texte à résumer.

Les éléments de comparaison, si le thème était une comparaison.

● Dans un texte argumentatif, on retient :

Les reformulations qui expliquent la thèse.

Une définition qui explique le thème abordé dans le texte.

Un exemple qui appuie la thèse.

Les arguments qu'a utilisés l'auteur pour convaincre.

La thèse que défend l'auteur.

Les exemples qui appuient les arguments.

⑥ Quand vous résumez, vous rencontrez des problèmes lorsque vous essayez de :

Comprendre le texte à résumer.

Supprimer les phrases qui expriment des répétitions.

Trouver vos propres mots à utiliser dans le résumé.

Comprendre les rapports exprimés par les connecteurs logiques.

Trouver un terme (mot) générique pour remplacer une liste de mots cités dans le texte de départ.

Repérer les idées principales du texte à résumer.

Élaborer le plan du texte à résumer.

Autres : _____

ANNEXE 2 : Le texte de Gandhi

Nous avons vu comment les idées sur lesquelles est basée l'économie politique sont fourvoyées. Traduites en action, elles ne peuvent que rendre la nation et l'individu malheureux. Elles rendent le

pauvre plus pauvre et le riche plus riche, et ni l'un ni l'autre ne sont plus heureux pour cela.

L'économie ne prend pas en compte la conduite des hommes, mais affirme que l'accumulation de richesses est un signe de prospérité, et que le bonheur des nations ne dépend que de leur richesse. Plus il y a d'industries, dit-elle, le meilleur c'est. Les hommes quittent donc leur ferme et leur village avec son air frais et viennent dans les villes, où ils vivent diminués au milieu du bruit, de la noirceur et d'exhalations mortelles. Ce qui conduit à la détérioration physique de la nation, et accroît l'avarice et l'immoralité. Si quelques-uns parlent d'agir pour éradiquer le vice, les soi-disant hommes sages diront qu'il est absolument inutile que le pauvre reçoive une éducation, et qu'il vaut mieux laisser les choses telles qu'elles sont. Ils oublient pourtant que les riches sont responsables de l'immoralité des pauvres, qui travaillent comme des esclaves pour leur fournir leurs luxes, et qu'ils n'ont aucun moment à eux pour leur propre amélioration. Parce qu'ils envient les riches, les pauvres essaient aussi de devenir riches, et quand ils échouent dans leurs efforts, ils sont en colère. Ils perdent ainsi tout bon sens, et essaient de gagner de l'argent par la fraude. La richesse et le travail sont donc stériles de tous fruits ou utilisés pour se quereller.

Le travail dans le sens réel du terme est celui qui produit des articles utiles, qui soutiennent la vie humaine, tels que la nourriture, les vêtements ou les maisons, et rendent les hommes capables de perfectionner le plus possible les fonctions de leur propre vie, et d'exercer une influence qui facilite la vie des autres. L'établissement de grandes industries dans le but de devenir riche conduit au péché. Beaucoup de gens amassent des richesses, mais peu en font un bon usage. La richesse accumulée qui conduit à la destruction

d'une nation ne lui est d'aucune utilité. Les capitalistes des temps modernes sont responsables de la large propagation des guerres injustes dont l'avidité de l'humanité est l'origine.

Certaines personnes disent qu'il n'est pas possible de transmettre la connaissance pour améliorer la condition des masses. Laissez-nous vivre comme il nous semble bon et amasser des richesses, disent-elles. Mais cette attitude est immorale. Si un homme juste observe des règles d'éthique et n'est pas influencé par l'avidité, il aura un esprit discipliné, il suivra le droit chemin, et il influencera les autres par ses actes. Si les individus qui constituent une nation sont immoraux, la nation l'est aussi. Si nous nous comportons selon notre bon vouloir, et qu'en même temps, nous reprochons à notre voisin ses erreurs, le résultat ne peut être que regrettable.

Nous voyons donc que l'argent est seulement un instrument qui cause la misère autant que le bonheur. Dans les mains d'un homme juste, il permet la culture de la terre et la récolte de la moisson. Les agriculteurs travaillent avec un contentement innocent et la nation est heureuse. Mais dans les mains d'un homme corrompu, l'argent permet la production de la poudre à canon qui détruit ceux qui la produisent autant que ses victimes. En conséquence, IL N'Y A DE RICHESSE QUE LA VIE. Le pays le plus riche est celui qui nourrit le plus grand nombre d'êtres humains nobles et heureux. L'homme le plus riche est celui qui, ayant amélioré au maximum de sa propre vie, a aussi la plus large influence serviable sur la vie des autres, à la fois par lui-même et par ses possessions. [...]

Mohandas Karamchand Gandhi, *Unto this last, une paraphrase*, pp. 34-36 <http://www.ebooksgratuits.com/>

ANNEXE 3 : Le texte de François de Closets

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

Ce bilinguisme s'explique par l'extrême difficulté de notre écriture, illustrée par les fameuses dictées des « Dicos d'or ». En France, nul ne peut prétendre à l'infailibilité scripturale. La raison en est connue : notre orthographe fut conçue par des érudits au XVe siècle, époque où elle était pratiquée, et encore, avec une grande liberté, par un petit groupe de gens instruits. Au hasard de l'histoire, elle est devenue l'écriture de tout un peuple, sans avoir été adaptée à ce nouveau destin. Une orthographe élitiste à vocation populaire, voilà le grand défi du français. Pour le relever, notre pays l'a placée au centre de son enseignement et de sa culture, en a fait le ciment de l'identité nationale. Sans doute fallait-il instaurer cette religion laïque pour que des millions de Français écrivent comme les milliers de scribes de la Renaissance – sans faute.

Aujourd'hui, ce modèle est entré dans une crise irréversible qui dépasse largement les querelles pédagogiques. Les jeunes générations ne parviennent plus à apprendre l'orthographe, et la dégradation ne fera que s'aggraver à l'avenir. Les Français s'en éloigneront à mesure que les correcteurs automatiques posséderont le savoir qui leur fait défaut. Le scripteur verra ses erreurs rectifiées dès qu'il les fera. Le « zéro faute »

sera mis à la charge de la machine. Une assistance technique qui, selon l'usage qui en sera fait, permettra aux Français de mieux connaître leur langue ou, au contraire, de la méconnaître tout à fait.

Comme des millions de Français, j'ai souffert de l'orthographe tout au long de ma vie. Je lui ai consacré un temps et une attention démesurés pour des résultats médiocres. Le dictionnaire fut ma bouée de secours. Mais je ne me réjouis pas de le voir remplacé par une machine qui ferait tout le travail à notre place. Je ne puis admettre que nos enfants utilisent sans la connaître notre magnifique langue.

Ce sera pourtant le prix à payer pour deux siècles d'immobilisme orthographique. Le XIXe siècle a figé à l'égal d'une langue morte une langue qui aurait dû évoluer vers plus de simplicité pour assumer son destin populaire. Le temps perdu ne se rattrape pas, et, faute d'avoir été modernisé, le français sera, pour le meilleur ou pour le pire, soutenu par des prothèses correctrices.

La grande mutation de notre langue se déroule sous nos yeux dans l'incompréhension générale. Les nouvelles technologies, qui font de l'écriture le moyen de communication privilégié du XXIe siècle, condamne le statut traditionnel de l'orthographe dans notre culture. La dictée n'est plus la même à l'heure du SMS. Mais, entre l'intégrisme des uns et le laxisme des autres, la fossilisation de l'écrit et le dérapage de l'oral, les Français risquent de manquer la chance d'un renouveau linguistique. Amoureux du français, je souhaite qu'il ne soit pas seulement un merveilleux monument historique, mais une langue vivante, une langue d'avenir.

François de Closets, *Zéro faute, l'orthographe, une passion française*, éd. J'ai lu, 2009, pp. 8-10

