

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Ibn Badis -Mostaganem
Faculté des Langues Étrangères
Département de langue française



**La réécriture de résumés de textes explicatifs chez les
étudiants universitaires de 2ème année sciences
et technologie**

École doctorale de Français
Spécialité : Didactique

Thèse de doctorat en Sciences en didactique présentée par :

Wahiba Chali Saddok

Sous la direction du :

Pr. Mounia Aicha SEBANE

Président	: AMARA Abderrezak	Pr.	Université de Mostaganem
Examinatrice	: BENSEKKAT Malika	Pr.	Université de Mostaganem
Examineur	: MOSTAFAOUI Ahmed	M.C.A	Université de Tiaret
Examineur	: BELLATRECHE Houari	M.C.A	Université de Mostaganem
Examineur	: FARI BOUANNANI G.E.H	Pr.	CU de Naâma
Rapporteure	: Mounia SEBANE	Pr.	Université de Mascara

Année universitaire 2018 / 2019

Remerciements

Il n'est pas aisé de remercier toutes les personnes au risque d'en oublier certaines qui ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de ce travail tant par leur soutien moral que par leur présence continue et inconditionnée.

Nous remercions les membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'évaluer ces quelques années de travail.

Nous ne remercierons jamais assez, le Professeur Mounia Sebane pour son soutien et pour sa confiance. Ses critiques éclairées, ses conseils judicieux et ses encouragements permanents ne nous ont jamais fait défaut même quand nous baissions les bras.

Nous remercions de tout cœur le Professeur Hadj Miliani pour ses encouragements. Nous voudrions remercier également Hami, mon époux, pour sa patience, son écoute et sa présence auprès de nous dans les moments les plus difficiles.

Une pensée particulière pour nos filles Meriem et Houria qui j'espère nous pardonneront nos absences répétées auprès d'elles et prendront conscience du mérite qu'elles ont eu dans la réalisation de ce modeste travail de recherche.

Nous remercions également les Dr. Djelti Samir, Oumria Tamba, Fatéma Mansour Benaouef de l'université de Mascara et Dr. Sardou Miloud qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour nous apporter de l'aide à chaque fois que nous les sollicitons.

Nous sommes particulièrement redevables à Bekhiche, doctorant en didactique au laboratoire de recherche IPLFS de l'université de Mascara pour son aide.

Nous remercions vivement, Monsieur et Madame Khoudja pour leur aide inconditionnée et leur soutien.

Enfin, nous ne pourrions terminer nos remerciements sans une pensée affectueuse pour notre mère, nos sœurs pour tout l'amour, le réconfort et l'aide prodigués pendant toutes ces années de dur labeur.

À celle qui a fait de moi l'être que je suis...

Sommaire

Introduction générale

Première partie : La langue française comme langue d'enseignement Dans les filières scientifiques

Chapitre 1 : État des lieux de l'enseignement /apprentissage de la langue française dans les filières scientifiques à l'université

Chapitre 2 : Enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS)

Chapitre 3 : Structure et analyse du texte explicatif

Chapitre 4 : Compréhension/production du texte explicatif

Deuxième partie : La didactique du texte

Chapitre 5 : L'analyse textuelle

Chapitre 6 : Résumé du texte explicatif et ses caractéristiques

Chapitre 7 : Réécriture de résumé du texte explicatif

Chapitre 8 : Processus rédactionnels impliqués dans l'écriture et dans la réécriture d'un texte explicatif

Troisième partie : Le Protocole expérimental

Chapitre 9 : Expérimentation 1 : Production du résumé

Chapitre 10 : Expérimentation 2 : Réécriture à partir du résumé

Chapitre 11 : Interprétation générale des résultats

Conclusion générale

Bibliographie générale

Annexes

Introduction générale

Les recherches entreprises dans le cadre de cette thèse traitent de la problématique de l'écrit et plus particulièrement de la réécriture de résumés de textes explicatifs chez les universitaires algériens de profil scientifique ; ce type de texte auxquels les apprenants sont continuellement confrontés à tous les niveaux d'apprentissage.

En effet, de part sa structure explicative, le lecteur trouvera des réponses à partir d'une question de départ implicite ou explicite que le texte explicatif tentera d'éclairer. Il représente ainsi un outil incontournable dans la construction des connaissances et des savoirs dans différents domaines d'étude.

Il est évident que tout texte ou énoncé est porteur d'informations. Toutefois, le texte explicatif, en plus de doter son lecteur d'un complément d'informations, tend à « faire comprendre les phénomènes » (Combettes & Tomassone, 1986, p.6). Ces chercheurs considèrent que le rôle du texte explicatif est de « transmettre des données, organisées, hiérarchisées » (1986, p.6) avec ou sans démonstrations.

Vu le contact fréquent et permanent avec ce type de discours dans les manuels scolaires, les encyclopédies et dans les photocopiés d'étudiants universitaires, nous nous sommes intéressés à l'étude du texte explicatif.

Par ailleurs, notre intérêt a porté sur l'écrit à l'université en général et sur la production du résumé de textes explicatifs en particulier. Le résumé est par excellence une pratique didactique courante à l'université qui réunit tout ce qui est attendu d'un étudiant. En effet, ce dernier est amené à lire, à saisir, à synthétiser, à sélectionner, à restructurer et/ou reformuler les informations contenues dans un discours oral ou écrit.

Avant d'aborder la pratique du résumé en tant que technique de production écrite, nous avons estimé pertinent d'évoquer l'écrit en tant que pratique langagière. En effet, l'enseignement de l'écrit en milieu scolaire et universitaire a

été un vaste champ de recherches en didactique des langues en général et particulièrement en contexte algérien. Nous citerons les travaux de Sebane (2008), Fari-Bouanani (2008) Boudechiche (2008), Ghellal (2012). Ainsi écrire représente pour le sujet scripteur non seulement un moyen de s'exprimer et d'exprimer ses émotions mais représente aussi un acte social (Barré De Miniac, 1995) qui exige la connaissance de son contexte culturel, social et linguistique. David et Plane (1996) estiment quant à eux que « de toutes les pratiques langagières, l'écrit se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage » (p.3).

Par ailleurs, écrire correctement dans une langue étrangère est un objectif espéré par tous les enseignants et apprenants. Écrire sans fautes, en respectant les règles grammaticales, écrire de manière cohérente où toutes les idées s'enchaînent ne représente pas une tâche aisée pour un apprenant dans une langue étrangère. En effet, déchiffrer les lettres et les reproduire n'est pas suffisant pour acquérir des compétences rédactionnelles. Selon Dabène (1994) « savoir lire et écrire, ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies (...); c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles l'usage de l'écriture est socialement acceptable » (p.48).

De plus, à l'université, l'étudiant sera face à de nouvelles formes de communications du savoir qui se résument en « l'appropriation des discours universitaires en tant que nouveaux modes de communications et en tant qu'expression de rapport au savoir souvent différents de ce qui se pratique dans le secondaire » (Pollet, 2001, p.10). Autrement dit, dans le cycle secondaire, les connaissances transmises sont établies tandis qu'à l'université les savoirs se construisent au fur et à mesure de la formation.

Quant à Sublet (1993), il déclare que les étudiants à l'université « ont à lire des types de discours nouveaux (ouvrages théoriques, encyclopédies générales ou spécialisées, revues spécialisées) dont ils ne distinguent pas toujours la destination,

l'organisation textuelle, les fonctions par rapport à une approche scientifique des connaissances » (p.136).

Dès lors, nous pouvons considérer le résumé, comme étant une technique rédactionnelle, qui exige, comme l'avance Pollet (2001), « la maîtrise d'une série de compétences langagières considérées comme capacités cognitives de base pour augurer de la réussite ou de l'échec à l'université » (p.42). À partir de ce constat, nous posons la problématique de notre recherche :

Pourquoi les étudiants universitaires de profil scientifique n'arrivent-ils pas à produire un résumé à partir d'un texte explicatif qui relève de leurs spécialités ?

De cette problématique découlent trois grandes questions de recherche :

1. Est-ce que les difficultés rencontrées en matière de résumé relèvent seulement de la compétence scripturale ? de la capacité cognitive à hiérarchiser les informations ? ou bien des deux compétences réunies ?
2. Est-ce que les connaissances disciplinaires dans une spécialité donnée ont un impact sur la qualité du résumé produit ?
3. -Est-ce la manière dont est appréhendée l'enseignement/apprentissage de la technique du résumé durant le cursus scolaire fait d'elle un exercice ardu voire insurmontable ? ou est-ce que la difficulté réside dans la concentration des opérations à effectuer pour résumer un texte ?

À la suite de ces questions de recherche nous formulerons les hypothèses suivantes que nous tenterons de valider ou d'infirmer à travers l'expérimentation que nous avons menée auprès d'étudiants de 2^{ième} année sciences et technologie inscrits en option « Génie des procédés ».

H₁ : La sélection de l'information dans un texte de spécialité interpellera non seulement les connaissances disciplinaires, les compétences langagières mais

aussi les compétences cognitives qui permettraient ainsi à l'étudiant de hiérarchiser les idées en degrés d'importance.

H₂ : Le connecteur ne serait pas qu'un simple organisateur textuel ou articulateur inter-propositionnel assurant la cohérence d'un texte, mais il occuperait la place d'aide à la compréhension d'un texte et faciliterait ainsi son appréhension.

H₃ : L'enseignement de la technique du résumé ne pourrait se faire sans l'enseignement de la grammaire textuelle et sans les règles de progression d'un texte.

H₄ : La non-maitrise de l'emploi de connecteurs textuels serait un facteur déterminant dans la production de résumés cohérents.

H₅ : La stratégie d'enseignement adoptée pour appréhender la technique du résumé ne faciliterait pas l'acquisition de cette compétence ?

H₆ : les connaissances disciplinaires sur un sujet donné seraient un facteur nécessaire mais pas suffisant pour que l'apprenant soit capable de reformuler et /ou de résumer un texte de spécialité.

H₇ : Les lacunes et /ou les confusions dans les connaissances disciplinaires mèneraient à la production de textes sémantiquement différents du texte source.

H₈ : La maîtrise des reprises anaphoriques ne relèverait pas seulement de la grammaticalité d'un énoncé ou d'une proposition mais serait également un moyen qui assurerait la cohérence du texte.

H₉ : La pratique régulière d'activités relatives à la contrainte de réduction de texte en nombre de mots, faciliterait la maitrise de cette tâche qui pourtant reste facilement évaluable.

H₁₀ : Les signes de ponctuation ne sont pas que de simples signes graphiques qui serviraient à décomposer l'unité texte pour en assurer une prosodie

mais garantiraient aussi par leur nature et par leur emplacement la cohérence d'un texte.

H₁₁ : Les apprenants n'associeraient pas l'emploi de la majuscule à celui de la ponctuation mais l'utiliseraient par habitude sans en connaître les règles d'emploi.

Notre travail s'articule autour de trois parties et se subdivisent en onze chapitres.

La première partie est consacrée à la présentation de la langue française comme langue d'enseignement dans les filières scientifiques.

Nous exposerons dans le premier chapitre la situation de l'enseignement /apprentissage de la langue française dans les filières scientifiques à l'université. Nous proposons un état des lieux de l'enseignement du français dans les universités algériennes en général et à la faculté des sciences et de la technologie en particulier. Le cas des étudiants de 2^{ème} année « Génie des procédés » sera abordé avec une étude détaillée du programme appliqué par les enseignants.

Le chapitre 2 présente l'enseignement / apprentissage du français sur objectifs spécifiques (désormais FOS). Nous abordons à cet effet, l'historique du FOS en exposant les différents statuts qu'il a occupé à travers les différentes périodes et son élaboration en fonction des besoins ressentis et du public visé.

Nous abordons dans le chapitre3 les différentes recherches menées sur le texte explicatif et les différentes acceptions qui lui est attribué en fonction des différents courants théoriques. Nous évoquons par ailleurs la typologie textuelle pour nous arrêter au type explicatif dont nous présentons les fonctions et la structure.

Nous proposons dans le chapitre 4, les principes de compréhension / production du texte explicatif abordé en tant que texte spécifique à l'université qui

se distingue par certaines caractéristiques et interpellent des compétences de différents ordres : linguistiques, discursives, psychologiques etc.

La deuxième partie est consacrée à la didactique du texte. À cet effet, sont définis des concepts clefs de la linguistique textuelle via l'approche cognitive avec les travaux de Van Dijk (1972) de Charolles (1988) et de Combettes (1988). Nous y interrogeons différents concepts théoriques tel que le texte et le discours.

Nous présentons dans le chapitre 5 les concepts clefs dans l'étude de l'analyse textuelle et abordons les règles de la progression thématique ainsi que les différents types de progression.

Le chapitre 6 se focalise sur le résumé explicatif en tant qu'activité rédactionnelle spécifique à l'université. À cet effet, nous présentons les caractéristiques linguistiques de ce type d'écrit mais aussi ses contraintes et ses exigences. Nous abordons également les différentes opérations menées dans l'exercice de contraction au niveau du texte.

Nous présentons dans le chapitre 7, la réécriture du texte explicatif, dans laquelle l'intérêt sera porté au procédé de réécriture d'un texte à partir d'un autre texte. Ainsi différents aspects cognitifs seront-ils interrogés dans le but de produire un texte réécrit voir modifié. Enfin nous abordons les processus mis en œuvre lors de production d'un texte, entre écriture et réécriture.

Dans le chapitre 8, nous abordons les différents processus rédactionnels mis en œuvre dans l'écriture et la réécriture. À cet effet, seront présentés quelques modèles rédactionnels tels que ceux de Hayes et Flower (1980), celui de Baddely (1996) qui ont permis d'expliquer les opérations mentales du sujet scripteur.

La troisième partie est réservée à la présentation de notre recherche expérimentale qui a pour thème général la production du résumé de texte explicatif chez les étudiants de 2^{ème} année génie des procédés.

Nous rappelons dans le chapitre 9 les grandes lignes du cadre théorique de de notre première expérimentation relative à la production de résumé à partir d'un

texte source de type explicatif. Nous présentons ensuite, les participants à l'expérimentation, la procédure expérimentale et la méthode d'analyse.

Le chapitre 10 aborde les grandes lignes théoriques en adéquation avec la deuxième expérimentation relative à la réécriture à partir du résumé produit lors de la première expérimentation.

Quant au chapitre 11, il est consacré à l'interprétation générale des résultats obtenus dans les deux expérimentations. Nous y présentons des perspectives pour de la production des résumés mais aussi pour l'activité de réécriture.

**Première partie : La langue française comme langue
d'enseignement dans les filières scientifiques**

Chapitre 1. État des lieux de l'enseignement /apprentissage de la langue française dans les filières scientifiques à l'université

Chapitre 1 : État des lieux de l'enseignement /apprentissage de la langue française dans les filières scientifiques à l'université

Introduction

Dans ce chapitre sera abordé, de manière générale, l'enseignement du français dans les facultés de formations scientifiques et celui de la faculté des sciences et technologies de l'université de Mostaganem en particulier. En effet, en tant qu'unité transversale, l'enseignement du français vise, selon le programme pédagogique élaboré pour la filière «Génie des procédés, « à développer les compétences de l'étudiant à titre personnel ou professionnel dans le domaine de la communication et des techniques d'expression » (p.13). Dès lors, en plus d'être un facteur essentiel qui permet aux universitaires d'intégrer la vie professionnelle, le français représente la langue de transmission de tous les savoirs et les connaissances à travers laquelle se feront également les enseignements des unités fondamentales et de découverte. En effet, la connaissance des langues étrangères est clairement mentionnée dans le l'Art.14 de l'arrêté 712 du 03Nov.2011 relatif à l'organisation des enseignements « la formation peut comprendre (...) l'apprentissage des méthodes de travail universitaire, l'utilisation des ressources documentaires de même que la maîtrise de langues étrangères ».

Cependant, la transition de l'étudiant et son passage du cycle secondaire au cycle universitaire impliquent des changements qui selon Pollet, (2001), sont des « changements dans l'environnement, la relation pédagogique, les contenus, et les méthodes » (p.16). À cet effet, nous dresserons d'abord, un tableau descriptif de la réalité de l'enseignement du français dans les universités algériennes, ensuite, nous évoquerons l'enseignement du français dans les facultés de formations scientifiques pour enfin cibler l'enseignement du français au sein du département du « Génie des procédés », un département de la faculté des sciences et technologies.

1.1 Constat sur l'enseignement du français dans les universités algériennes et l'instauration du LMD

L'Algérie comme tous les pays du Maghreb a été en contact avec les langues étrangères imposées historiquement dans le quotidien des locuteurs maghrébins. Parmi les langues étrangères en présence en Algérie, l'italien, l'espagnol, et le français. Toutefois, selon Taleb- Ibrahim (1995) « le français a le plus perduré et influencé les usages, et de ce fait a acquis un statut particulier dans la société maghrébine » (p.35).

De langue maternelle avant l'indépendance, à langue seconde après 1962 pour devenir langue étrangère dans les années 1980, le français reste une langue omniprésente tant sur le plan culturel, social qu'institutionnel¹ malgré toutes les réformes politiques et pédagogiques établies. Il est « synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme » (Caubet, 1998, cité par Sebane, 2008, p. 21).

Dans le milieu scolaire, le français est enseigné au primaire, au moyen et au lycée en tant que 1^{ère} langue étrangère répartie en volume horaire fixe pour le primaire et le moyen et variable pour le secondaire.² Une langue permettant ainsi à l'apprenant d'acquérir un outil dit de communication dont l'objectif est « de rendre l'apprenant un être instruit et social, ayant des capacités de réflexions et de jugements »³

Selon les instructions de 2006, l'apprenant se veut d'être, « un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, [...] et les contraintes de la communication sociale » (Mars 2006)⁴

¹ Le français reste une langue de correspondance dans certains organismes tels que les banques et les entreprises en hydrocarbures.

² 5h par semaine pour le primaire, 4h pour le moyen et entre 3,4 et 5 h pour le secondaire en fonction des filières.

³ Programme officiel de 2^{ème} année secondaire 2006

⁴ ibid

À l'université, le bachelier « se trouve confronté à un enseignement dispensé totalement en français comme les sciences physiques et chimiques, les sciences médicales, la biologie » (Sebane, 2008, p.24). Toutefois et en dépit du nombre d'heures de français cumulées dans chacun des cycles primaire, moyen et secondaire, l'étudiant inscrit dans les facultés de formations scientifiques n'arrive pas à suivre les enseignements qui lui sont dispensés en français. En effet, l'étudiant, qui a suivi un cursus scolaire scientifique en langue arabe se retrouve face à une langue française jusqu' alors dite étrangère et qui devient selon Sebane, (2008) :

Langue de scolarisation où les savoirs, les enseignements, les contrôles ne sont dispensés en cette langue. Donc, il rencontre d'énormes obstacles quant à la compréhension des cours magistraux, à la lecture des photocopiés et à la compréhension des consignes d'évaluation » (p.17)

Les pouvoirs publics lancent en 2004 la seconde réforme des enseignements supérieurs⁵avec l'installation du système LMD dans le but de répondre au souci de la mondialisation. Cette nouvelle refonte jumèle trois cycles de formation (licence-Master – doctorat) qui s'organisent en domaine, filière et spécialité et qui sont composées d'unités d'enseignement réparties en semestres. Dans un article sur le système LMD en Algérie, Benguebrit-Remaoun et Senouci (2009) citent, les principes de base de l'enseignement LMD qui se caractérise par :

La mobilité et l'amélioration dans l'accompagnement des étudiants ;

La souplesse accrue dans le choix de cours avec possibilité de déterminer des unités d'enseignement optionnelles ;

L'employabilité et la professionnalisation (p.197).

Benguebrit et Senouci expliquent plus loin que l'objectif de cette nouvelle refonte dans l'enseignement supérieur est de pouvoir garantir « une formation dite

⁵ La première réforme date de 1971

« professionnalisante » qui soit en phase et en adéquation avec les besoins spécifiques des différents partenaires » (p. 197).

À cet effet, le nouveau canevas des enseignements LMD s'articule autour de trois cycles de formation aboutissant chacun d'eux à l'obtention d'un diplôme reconnu dans le monde du travail. Ainsi, l'Arrêté 712⁶ stipule les conditions de formation de chacun des parcours de licence et de master. Concernant l'obtention du diplôme de licence, l'Art.16 précise que « des parcours de formation en vue de l'obtention d'un diplôme de licence sont organisés en six (06) semestres et articulés en trois (03) étapes :

Une première étape d'imprégnation, d'adaptation à la vie universitaire et de découverte disciplinaire.

Une deuxième étape d'approfondissement et de consolidation des connaissances.

Une troisième étape de spécialisation permettant d'acquérir des connaissances et des aptitudes dans la spécialité choisie. »

Pour ce qui est du diplôme du master, l'Art.17 précise que « les parcours de formation conduisant à l'obtention de ce diplôme sont organisés en quatre (04) semestres et répartis en deux (02) étapes.

La première étape est consacrée à l'enseignement commun à plusieurs filières et à l'approfondissement des connaissances et à l'orientation progressive.

La deuxième étape est consacrée à la spécialisation, à l'initiation de la recherche et à la rédaction d'un mémoire.

Le diplôme de Doctorat, quant à lui, relève du troisième cycle dont « la durée de préparation est fixée à trois (03) années consécutives avec dérogation exceptionnelle d'une ou deux années supplémentaires après étude du dossier par le conseil scientifique ». De plus, « l'accès à la formation est ouvert sur concours

⁶ Arrêté n° 712 du 03 novembre 2011.

national aux candidats titulaires d'un Master ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent » Art.10.

1.2 L'enseignement du français dans les facultés de formations scientifiques

Au sein de la faculté de formations scientifiques, la langue française devient une langue de scolarisation et de communication. Selon Cuq, 2003, « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (p.149). En effet, elle est une langue de transmission de savoirs et une langue d'insertion professionnelle. Elle devient par conséquent, la langue de tous les enseignements.

L'étudiant inscrit en sciences et techniques et plus précisément celui de la filière « Génie des procédés » a des besoins spécifiques en langue. Il a, ainsi, besoin de comprendre les modules de spécialités qui sont dispensés en français et /ou anglaise. Selon Taleb Ibrahim (1995), l'université a alors comme étudiant un sujet « semi lingues », (Taleb-Ibrahimi citée par Sebane, 2008, p.30), qui a une maîtrise partielle sinon lacunaire du français et de l'arabe.

L'enseignant de l'unité de français applique le programme stipulé par la tutelle, un programme qui ne s'adapte pas au profil et aux besoins des étudiants concernés. L'unité de français est transversale et assure le lien entre toutes les autres disciplines enseignées dans cette langue et par conséquent son usage, son enseignement, et son apprentissage n'en seront que particuliers.

Dans le passage suivant, nous aborderons d'abord, l'enseignement de l'unité de français chez la 1^{ère} année tronc commun sciences et technologies. Nous passerons ensuite, à l'enseignement de l'unité de français en 2^{ème} année.

1.3 L'enseignement de l'unité de français dans le département du « Génie des procédés »

1.3.1 Description de la situation d'enseignement du français pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année sciences et techniques

Jusqu'en 2012, aucun programme n'était stipulé par la tutelle concernant l'enseignement de l'unité de français dans la faculté des sciences et techniques (ST). Il relevait de chaque enseignant de préparer un programme en fonction de ses compétences sans prendre en considération le profil des étudiants concernés, leurs besoins et leurs attentes.

De plus, les enseignants qui assurent l'unité de français sont pour la plupart des enseignants qui exercent dans des départements de lettres et de langues ou des vacataires de lycée, parfois même des enseignants des spécialités⁷.

En 2013, un socle commun est instauré pour la 1^{ère} année sciences et technologies toutes unités confondues⁸ et pour l'enseignement du français, deux unités d'enseignement transversales annuelles sont mises en place : la première « langue française » et la seconde « méthodologie de la rédaction » avec un programme spécifique et un volume horaire de 22h30mn par semestre à raison d'1heure 30 mn par semaine. Or, les programmes établis par la tutelle pour les deux unités ne répondent pas aux besoins et aux attentes des étudiants.

À cet effet, nous présentons le programme de français de la 1^{ère} année sciences et technologies et celui de la méthodologie de la rédaction tels qu'ils ont été proposé par la tutelle.

⁷ Des enseignants de Génie Civil ou de Mécanique.

⁸ Unités fondamentales, unités transversales et unités de découverte.

Domaine ST
Langue française 1 & 2
(S1 : 22 h 30 + S 2 : 22 h 30)

S 1 : 22 h 30 (1 Cours par semaine)

1. La bibliothèque et les livres *(1 semaine)*
 - Les livres – Recherche de l'information
 - La communication verbale
 - Ecrire, communiquer avec des mots
2. La grammaire et le style *(3 semaines)*
 - Les temps et les modes
 - La coordination et la subordination
 - Les discours direct, indirect et indirect libre
 - La ponctuation
 - L'énonciation
3. Définition et base de la typologie *(2 semaines)*
 - Définitions du texte
 - Définition de la typologie
 - Base de la typologie
4. Typologies textuelles *(3 semaines)*
 - Typologie textuelle ou homogène
 - Typologie intermédiaire
 - Typologies fonctionnelles (schéma général de la communication)
 - Typologies énonciatives
 - Typologies situationnelles
 - Typologie hétérogène
5. La narration *(3 semaines)*
 - Modes narratifs
 - Voix narratives
 - Perspectives narratives
 - Instance narrative
 - Le temps et l'espace
6. Le texte argumentatif – structure *(3 semaines)*
 - Les modes d'argumentation
 - Les idées de l'argumentation
 - L'objectivité et la subjectivité
 - Le résumé et la formulation
 - La lecture méthodique

S 2 : 22 h 30 (1 Cours par semaine)

1. Le texte explicatif *(5 semaines)*
 - Définitions *(1 C)*
 - Présentation d'un texte explicatif
 - Structure d'un texte explicatif
 - 1.1 Fonctions du texte explicatif *(1C)*
 - La fonction informative
 - La fonction didactique
 - 1.2 Caractéristiques du texte explicatif *(3 C)*

- Différence avec un texte descriptif
 - Caractéristiques d'organisation
 - Caractéristiques lexicales et grammaticales (pronom personnel, forme verbale, connecteurs logiques)
 - La cohérence et la cohésion
 - Les opérations requises pour la production d'une explication
 - La situation d'énonciation d'un texte
2. Les outils de lecture *(2 semaines)*
- Rédiger une fiche de lecture
 - Prendre des notes
 - Construire un paragraphe
3. La dissertation *(3 semaines)*
- Analyser un sujet
 - Dégager une problématique
 - Bâtir un plan
 - Rédiger une introduction
 - Rédiger une conclusion
 - Faire un résumé
4. Préparer un oral *(1 semaine)*
5. Analyser une œuvre, texte, image et forme *(2 semaines)*
- La sémiotique et la sémiologie
 - La rhétorique et la stylistique
6. La synthèse de documents – Exposés *(2 semaines)*

En S3 : introduire :

7. La communication
- Etapes et stratégie
 - Moyens de communication
 - Analyse et diffusion
 - Gestion et relations
 - Problèmes de la traduction

DOMAINE SCIENCES ET TECHNOLOGIE	PROGRAMME "Méthodologie de la rédaction" Code: M114 Volume horaire semestriel 15h00 min Volume horaire hebdomadaire 1h00 min (1H00 min cours) Semestre 1 -15 semaines-	1 ^{ère} ANNEE SOCLE COMMUN
		Coef : 01 Crédits : 01

Programme	Nombre de semaines
Chapitre 1: Notions et généralités sur les techniques de la rédaction <ul style="list-style-type: none"> Définitions, normes Applications : rédaction d'un résumé, d'une lettre, d'une demande 	02
Chapitre 2: Recherche de l'information, synthèse et exploitation <ul style="list-style-type: none"> Recherche de l'information en bibliothèque (format papier: ouvrages, revues) Recherche de l'information sur Internet (numérique : bases de donnée ; moteurs de recherche ...etc). Applications 	03
Chapitre 3: Technique et procédures de la rédaction <ul style="list-style-type: none"> Principe de base de la rédaction- ponctuation, syntaxe, phrases La longueur des phrases La division en paragraphes L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne La lisibilité L'objectivité La rigueur intellectuelle et plagiat 	03
Chapitre 4: Rédaction d'un Rapport <ul style="list-style-type: none"> Pages de garde Le sommaire Introduction 	04

<ul style="list-style-type: none"> Méthode Résultats Discussion Conclusion Bibliographie Annexes Résumé et mots clés 	
Application: Compte rendu d'un travail pratique	03

Une analyse détaillée des programmes proposés pour la 1^{ère} année permet de relever certaines anomalies entre ce qui est demandé de réaliser par la tutelle et le profil des étudiants inscrits dans cette filière ainsi que leurs besoins réels.

Pour la 2^{ème} année et pour toutes les filières des sciences et de la technologie, l'unité d'enseignement de français est semestrielle et s'intitule « techniques d'expression et de communication » avec également un volume horaire de 22h30mn pour le semestre 4.

Notons au passage que l'effectif important des étudiants inscrits en socle commun sciences et technologies dépasse les 1100 étudiants et pour la 2^{ème} année dans la filière « Génie des procédés » la promotion atteint les 200 étudiants, ce qui pose le problème de manque du personnel enseignant qualifié en langue. Dans le cas de la faculté des sciences et de la technologie de Mostaganem, sur trois enseignants qui assurent l'unité de français et de méthodologie en 1^{ère} année, un enseignant est formé en didactique des langues, les deux autres sont des spécialistes en génie civil.

Pour la 2^{ème} année, à défaut d'enseignants de français, la faculté fait appel au personnel enseignant des autres spécialités telles que l'anglais ou la mécanique pour assurer l'unité de techniques d'expression et de communication. L'unité en 2^{ème} année est rarement prise en charge par un enseignant de français.

Après ce descriptif de l'enseignement de l'unité de français pour la 1^{ère} et 2^{ème} année, nous présenterons dans ce qui suit, dans un premier lieu, le programme de français stipulé par la Commission Nationale des Programmes. Nous tenterons dans un second lieu d'en analyser le contenu.

1.3.2 Présentation du programme de français de 2^{ème} année des sciences et de la technologie

Comme nous l'avons souligné au préalable, en 2^{ème} année tronc commun sciences et technologie, l'enseignement du français se fait à partir du semestre 4

pour toutes les spécialités techniques⁹. Dès lors, l'étudiant n'aura fait au terme de son cursus de licence que 3 semestres de français¹⁰. De plus, en 2^{ème} année, l'unité de français s'intitule « techniques d'expression et de communication » dont les objectifs sont mentionnés dans le programme établi par la Commission Nationale des Programmes (CPND) et dans lequel, il est stipulé qu'à travers l'enseignement de cette unité traversable l'enseignant doit « développer les compétences personnelles ou professionnelles de l'étudiant dans le domaine de la communication et des techniques d'expression. ». Ainsi, le programme de 2^{ème} année pour la filière du « Génie des procédés » se présente comme suit :

Semestre : S4

UET 2.2

Matière1 : Techniques d'Expression et de Communication (VHS :22h30, Cours : 1h30)

Objectifs de l'enseignement :

Cet enseignement vise à développer les compétences de l'étudiant, sur le plan personnel ou professionnel, dans le domaine de la communication et des techniques d'expression.

Connaissances préalables recommandées :

Langues (Arabe ; Français ; Anglais)

Contenu de la matière :

Chapitre 1 : Rechercher, analyser et organiser l'information **3 semaines**

Identifier et utiliser les lieux, outils et ressources documentaires, Comprendre et analyser des documents, Constituer et actualiser une documentation.

Chapitre 2 : Améliorer la capacité d'expression **3 semaines**

Prendre en compte la situation de Communication, Produire un message écrit, Communiquer par oral, Produire un message visuel et audiovisuel.

Chapitre 3 : Améliorer la capacité de communication dans des situations d'interaction **3 semaines**

Analyser le processus de communication Interpersonnelle, Améliorer la capacité de communication en face à face, Améliorer la capacité de communication en groupe.

⁹Génie des procédés, Génie mécanique, Génie électrique et Génie civil.

¹⁰ Deux semestres en 1^{ère} année et un seul en 2^{ème} année.

Chapitre 4 : Développer l'autonomie, la capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de projet **6 semaines**

Se situer dans une démarche de projet et de communication, Anticiper l'action, Mettre en œuvre un projet : Exposé d'un compte rendu d'un travail pratique (Devoir à domicile).

Nous remarquons dès lors, qu'en 2^{ème} année, l'intérêt est porté sur la communication écrite et orale dans le but de préparer l'étudiant à la vie professionnelle.

Il est à rappeler qu'en 1^{ère} année, l'étudiant a suivi une unité intitulée « méthodologie de la rédaction » où il réétudiera d'une part, des techniques rédactionnelles déjà apprises au secondaire tel que la lettre, le résumé etc. Et d'autre part, il va étudier et se familiariser avec les nouvelles techniques relatives à l'écrit universitaire tel que la prise de notes d'un cours magistral, la technique du résumé, la rédaction d'un compte rendu d'un travail pratique (TP) etc.

Dès lors, l'unité enseignée en 2^{ème} année représentera pour l'étudiant la continuité de ce qui lui a été enseignée au préalable et représente par conséquent une unité de renforcement des pré-requis considérés par Cuq (2003) comme « nécessaires pour aborder un apprentissage » (p.200) et qui serviront par la suite à l'installation de nouveaux savoirs et savoir-faire définis comme étant « la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de langue-cible. » (Cuq, 2003, p. 219).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le programme de 2^{ème} année comporte 4 chapitres répartis sur un semestre et dont le contenu est le suivant :

Chapitre 1 : Rechercher, analyser et organiser l'information

Chapitre 2 : Améliorer la capacité d'expression

Chapitre 3 : Améliorer la capacité de communication dans les situations d'interaction

Chapitre 4 : Développer l'autonomie, la capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de projet.

Le mode d'évaluation pour la 2^{ème} année est le même que pour la 1^{ère} année à savoir un examen en fin de semestre et aucun contrôle continu.

1.3.3 Analyse du programme de l'unité de français de 2^{ème} année « Génie des Procédés » intitulée « technique d'expression et de communication »

Dans cette partie, nous nous intéresserons au chapitre 1 et au chapitre 2 du programme officiel. En effet, nous allons les reprendre tels qu'ils ont été stipulés par la tutelle dans le programme officiel, puis nous en étudierons le contenu. Le choix de ces deux chapitres en particulier est dicté par la démarche expérimentale que nous avons menée dans notre partie pratique.

Chapitre 1 : Rechercher, analyser et organiser l'information

Identifier et utiliser les lieux, outils et ressources documentaires, comprendre et analyser des documents, constituer et actualiser une documentation.

Chapitre 2 : Améliorer la capacité d'expression

Prendre en compte la situation de communication, produire un message écrit, communiquer par oral, produire un message visuel et audiovisuel. Les deux premiers chapitres mentionnés dans le programme de 2^{ème} année sciences et technologies prônent l'acquisition et l'amélioration de compétences orales et écrites. En effet, *le chapitre 1*, préconise la compréhension et l'analyse des documents sans en préciser le type. À ce niveau seront recherchées les compétences de compréhension et d'analyse de divers documents. Il est donc demandé à l'étudiant de comprendre les textes remis en cours, en travail dirigé (TD), et en travail pratique (TP). Il devra aussi synthétiser des lectures et en analyser le contenu. L'enseignant tentera de trouver les supports adéquats

susceptibles de répondre aux besoins et attentes des étudiants et aux objectifs assignés.

Le chapitre 2, quant à lui, préconise l'amélioration des capacités d'expression à savoir la prise en compte des différentes situations de communication et la production de message. À ce niveau, sont visés les messages écrits et oraux produits dans les différentes situations de communication auxquelles sera confronté l'étudiant.

En dehors des instructions mentionnées plus haut, aucune autre précision ni détails ne sont fournis. Il relève donc à l'enseignant de français d'élaborer un curricula des contenus mentionnés avec des activités précises, qui soit conforme aux objectifs assignés et qui répondent aux attentes et besoins des étudiants.

Le problème auquel est confronté l'enseignant de discipline transversale en général, et l'enseignant de français en particulier, est de savoir « quels dispositifs mettre en place pour familiariser les étudiants aux discours universitaires » (Pollet, 2001, p.10) afin de répondre aux objectifs assignés par la tutelle. Pour ce faire, le choix de l'enseignant de français portera sur l'appréhension de discours universitaire ciblé défini par Adam (1990) comme étant un « énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps » (p.23). En d'autres termes, il relèvera à l'enseignant de langue d'adopter des stratégies nouvelles qui permettront de répondre aux attentes des étudiants en prenant en compte leurs difficultés réelles.

1.4 Entre besoins réels des étudiants et réalité de l'enseignement du français dans le département de « génie des procédés ».

Comme nous l'avons précisé précédemment dans le constat de notre contexte, l'enseignement supérieur dans les facultés de formations scientifiques est dispensé en langue française pour toutes les unités fondamentales, transversales

et de découverte. Durant tout le cursus universitaire, les étudiants sont appelés à coordonner entre leurs connaissances disciplinaires et les connaissances linguistiques en langue française. Ils devront par ailleurs, améliorer leurs compétences rédactionnelles afin de réussir les différentes tâches assignées en techniques rédactionnelles (prise de note, fiche de lecture, compte rendu d'expérience etc.) et d'atteindre par conséquent leurs objectifs universitaires.

Contrairement à l'enseignement du français dans le cycle secondaire qui représente du FLE où le français enseigné relève du français général, un concept que nous définirons plus loin. À l'université, le français devient une unité transversale censée faciliter l'appréhension de toutes les unités enseignées en langue française. Or, elle devient un handicap voire un obstacle à la compréhension des différentes unités d'enseignement.

Selon Queffelec et *al.*, (2002) « l'origine de certains échecs dans l'enseignement du français réside surtout dans les préjugés idéologiques encore tenaces entretenus à l'égard de la langue française dans le cycle primaire, moyen, secondaire. Dans l'enseignement supérieur, on remarque un regain d'intérêt pour la connaissance et la maîtrise des langues étrangères est perçu comme le meilleur moyen d'accéder à des connaissances spécialisées » (p.94)

Toutefois, le niveau réel des apprenants en langue et leurs lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique des unités de spécialités. Les étudiants se retrouvent ainsi, dans l'incapacité de construire des connaissances solides dans leur domaine de formation. Il est évident qu'à l'université, ne sera point enseigné le français général défini par Cuq (2003) comme « français usuel destiné à tous les publics » (p108) et qui cible l'acquisition des règles lexicales et grammaticales. Cependant, l'enseignement du français à l'université tentera de perfectionner ce français, de le spécialiser et de l'instrumentaliser étant donné que les connaissances scientifiques sont indissociables de la maîtrise de la langue.

À ce stade, l'enseignement du français général ne suffit plus, à lui seul, pour répondre aux exigences et besoins de ces étudiants universitaires en difficultés. Il

faudra à cet effet, penser à adapter un enseignement de français de spécialité approprié au profil des étudiants universitaires ; sinon avoir recours à l'enseignement d'un français sur objectifs spécifiques appelé FOS ou alors un français sur objectifs universitaires dénommé FOU, qui permet ainsi l'accès aux connaissances et à la méthodologie universitaire. Selon Sebane (2011).

Dans le FOS, il s'agit d'une situation particulière d'enseignement du FLE à l'issue de laquelle l'apprenant doit être capable d'accomplir une activité qui requiert l'utilisation de la langue. L'objectif de cet enseignement est d'amener l'apprenant non pas à connaître seulement la langue française comme langue de culture mais d'être apte à faire quelque chose à l'aide de cette langue. (p.377)

Le FOU, quant à lui, découle du FOS et son objectif est de donner un renouveau au français langue de communication scientifique. Pour Mourlhon-Dallies (2011), il est « destiné à des publics d'étudiants devant suivre leurs études dans un système universitaire français ou (francophone) » (p135). Il permet ainsi aux étudiants d'acquérir des compétences méthodologiques, langagières et disciplinaires. Selon Mangiante et Parpette (2012), l'approche du FOU « intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part des étudiants » (p.147).

Dans le cas des étudiants de la 2^{ème} année sciences et technologies, filière « Génie des procédés », ils ont besoin d'être en contact avec un français utilitaire qui leur permet de comprendre des cours magistraux et des consignes d'examens, mais aussi de maîtriser la production d'écrits spécifiques tels que les comptes rendus de travaux pratiques, la rédaction de lettre de motivation et les rapports de stage, avec pour objectif final la préparation à la vie professionnelle.

Pour l'application de cette démarche dans notre contexte, le nombre important des étudiants inscrits en « génie des procédés » (nombre qui varie entre

200 et 300) va poser problème d'une part, et l'hétérogénéité des niveaux des étudiants en langue d'autre part. Ainsi, le recours à l'enseignement du FOS est difficile voire utopique vu l'impossibilité de créer des groupes homogènes selon leur niveau en langue. De plus, le nombre d'heures imparti à l'unité de français ne favorise pas l'élaboration d'activités à des groupes restreints pour répondre à des objectifs précis.

1.5 Français de spécialité ou Français sur objectifs spécifiques (FOS)

En continuité avec ce que nous avons évoqué précédemment, il serait judicieux de distinguer entre le français de spécialité et le FOS et de cibler au mieux ce qui pourrait réellement s'enseigner en unité transversale de français dans les facultés de formations scientifiques afin de répondre au mieux aux besoins des étudiants et satisfaire leurs attentes.

Parpette et Mangiante (2004), font une nette distinction entre le français de spécialité et le français sur objectif spécifique. Le premier relève d'une offre alors que le second dépend d'une demande. Cette dernière « travaille au cas par cas, ou autrement dit métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (p.16). L'offre, quant à, elle recouvre le cas où « l'institution propose une formation à des publics potentiels » (p.19). En d'autres termes, si la démarche porte sur une spécialité donnée sans connaissance préalable du public, le concept approprié serait didactique du français de spécialité. Alors que, si l'objectif de la formation porte sur un public précis en connaissance de ce public, de ses objectifs et de ses besoins ; nous parlerons donc d'une démarche FOS.

A travers cette distinction élaborée par Parpette et Mangiante (2004), nous certifions que le français enseigné au sein des facultés de formations scientifiques est un français de spécialité. Un français dont le programme proposé est établi par la Commission Nationale des Programmes (CPND), sans pour autant que les

besoins réels des étudiants universitaires ne soient pris en considération. Par conséquent, le programme de formation est élaboré en fonction des disciplines et non des métiers.

Autrement dit, au niveau méthodologique, la demande d'offre, met l'accent sur le contenu des cours et plus précisément le lexique. Selon Frandsen (1998) « Il s'agit d'un recensement de termes et d'expressions les plus récurrentes en français dans une spécialité donnée » (p.16). Le reproche, que nous pourrions faire à la définition de Frandsen (1998), est que l'apprentissage d'un répertoire de mots relatifs à une discipline donnée n'est pas suffisant pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue. En effet, Lerat (1995) estime qu'une « langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée » (p21).

Par conséquent, et à travers cette définition, la langue spécialisée serait un usage technique d'une langue naturelle dans le but de véhiculer des connaissances spécialisées. Pour Mourlhon-Dallies (2008) :

L'appellation de français de spécialité recouvre un ensemble d'interventions consistant à enseigner le français en étroite relation avec un champ disciplinaire (droit ou informatique) ou bien un secteur d'activité bien circonscrit (...) par rapport au FOS que l'on réserve à des opérations de formations ponctuelles centrées sur des compétences limitées à l'exercice d'un métier (p.71).

Quant au concept de langue de spécialité, Mounin (1979) estime qu'il n'existe pas de différence entre français général et français langue de spécialité, « au sens propre, il n'existe pas de langue de droit en soi mais seulement à l'intérieur de la langue française un vocabulaire du droit et sans doute quelques tours syntaxiques spécifiques » (p13). En évoquant la langue de spécialité, Cuq

(2003) déclare que « si la démarche concerne fréquemment une spécialité professionnelle ou universitaire, elle concerne également l'acquisition de compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines » (p.110).

Lerat (1995), quant à lui, affirme que « la notion de langue spécialisée est plus pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (p.20). Mangiante (2006) précise que « ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. » (p.137).

Dès lors, quel que soit l'objectif d'un apprentissage, même s'il vise une utilisation spécialisée, il permettra à son locuteur également d'accéder aux différentes situations de communications autres que celles de sa spécialité.

Dans le tableau suivant, Mangiante (2006) répertorie les différences existant entre les deux démarches (p.142) :

Français de spécialité	Français sur objectif spécifique
1- Objectif plus large couvrant un domaine	1- Objectif précis
2- Formation à moyen ou long terme	2- Formation à court terme (urgence)
3- Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline	3- Centration sur certaines situations cibles
4- Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant	4- Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant
5- Travail plus autonome de l'enseignant	5- Contact avec les acteurs du milieu étudié
6- Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	6- Matériel à élaborer
7- Evaluation interne au programme de formation	7- Evaluation extérieure au programme

Si nous appliquons sur notre public cible les points distinctifs avancés par Mangiante nous constatons qu'il s'agit dans notre cas d'une formation plus large, à plus au moins long terme et dont les objectifs sont établis institutionnellement. De ce fait, la langue enseignée sera une langue de spécialité visant un même domaine mais dans laquelle les étudiants concernés n'exerceront pas forcément tous le même métier. Toutefois, ce même public pourra faire l'objet d'une démarche FOS, dans un temps plus réduit et pour un objectif plus précis tels que par exemple « la compréhension des cours spécialisés dispensés en français » (Mangiante, 2006, p.142).

1.6 Langue de spécialité et production écrite

Les langues de spécialités transmettent des savoirs et des connaissances sous forme de discours écrit. Selon Lerat (1995) « la première spécificité des langues spécialisées est en effet qu'elles relèvent d'une linguistique de l'écrit, y compris de l'écriture des indices numériques et des symboles » (p.12). En effet, écrire en « langue spécialisée »¹¹ interpelle non seulement des connaissances en langue mais aussi la maîtrise des symboles et des abréviations relatives à une spécialité donnée.

Ainsi, l'écrit scientifique recourt à un lexique spécifique à un domaine donné et à des tournures syntaxiques propres au discours scientifique mais qui relèvent néanmoins du français général. Pour Kocourek, (1991) « la langue de spécialité exploite les multiples ressources de la langue générale » (p.25). Toutefois, les compétences linguistiques dans une discipline donnée ne sont pas suffisantes pour la compréhension et la production de textes de spécialités.

À titre d'exemple, dans le cadre de la 2^{ème} année « Génie des procédés » qui constitue notre public soumis à l'expérimentation, en plus d'appréhender des

¹¹ Terme emprunté à Lerat (1995).

textes scientifiques qui contiennent des termes spécifiques ou un vocabulaire de spécialité relatif à un domaine précis, va s'ajouter l'emploi de symboles, de formules et d'unités de mesure relatives à la chimie.

Toujours selon Lerat (1995) « les sigles qui sont épelés, et les acronymes, qui sont lus comme des mots, constituent une difficulté de lecture aussi bien que de compréhension » (p.58). Même si l'internationalisation d'unités de mesure ou de symboles a amoindri ces difficultés linguistiques, demeure toutefois le problème de lecture à « l'oral de certaines abréviations conventionnelles telles que C pour Coulomb ou HZ pour Hertz » (Lerat, 1995, p.59). Nous attarderons dans un chapitre ultérieur aux spécificités de l'écrit spécialisé et plus particulièrement à celles de l'écrit scientifique.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder en détail l'historique du FOS, sa méthodologie et ses objectifs afin de mieux cerner sa mise en pratique dans les facultés de formations scientifiques, plus précisément la faculté des sciences et de la technologie.

Résumé

En conclusion, nous pourrions affirmer qu'entre français général, français de spécialité, français sur objectifs spécifiques ou universitaires, l'essentiel serait de réfléchir et de penser à « élaborer de nouvelles stratégies d'aide aux étudiants, adaptées à un contexte bien concret : les besoins de leurs études et leurs difficultés réelles » (Pollet, 2001, p.10). La recherche doit aller au-delà d'un lexique ou d'une syntaxe spécifique et cibler beaucoup plus les discours spécifiques relatifs aux différents domaines professionnels de chaque discipline en associant langage spécifique de l'étudiant à l'action du professionnel de demain.

Chapitre 2. Enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS)

Chapitre 2 : Enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS)

Introduction

Comme nous l'avions annoncé précédemment, les bacheliers algériens arrivent à l'université avec une maîtrise insuffisante de la langue française Sebane (2008). Un facteur qui est souvent, la cause de l'échec dans leur cursus universitaire. De ce fait, il devient urgent pour eux d'acquérir et/ou de perfectionner leurs compétences linguistiques en français en suivant des formations de français à usage spécifique. Il s'agit de dispositifs d'enseignement/apprentissage plus ou moins spécialisés selon les cas, tel que l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (désormais FOS).

Dans ce chapitre, nous allons aborder dans un premier temps le parcours historique et méthodologique du FOS, la diversité et les besoins de ses publics, son ingénierie didactique et pédagogique. Cette présentation a pour but de cibler quel français enseigner aux départements scientifiques dans un second temps.

2.1 Historique du FOS

2.1.1 Le français militaire

Le premier manuel d'un français dit spécifique a vu le jour en 1927. Il s'agit d'un ouvrage intitulé « règlements provisoire pour l'enseignement du français aux militaires indigènes et rédigé par des militaires et des médecins. Selon eux, ce type d'apprentissage avait pour objectifs selon Khan (1990) : « il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire » (p.97). Qotb (2008) rajoute qu'il :

« Il ne s'agit pas d'apprendre LE français mais précisément un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions tout en favorisant la rentabilité de ce type du français militaire » (p .24).

2.1.2 Le français de spécialité (FS) / langue de spécialité (LSP)

Un autre type de français dit « spécifique » apparaît à partir des années cinquante sous le nom de langue de spécialité (désormais LSP) ou français de spécialité (FSP). Pour Qotb (2008), « l'appellation du français scientifique et technique était utilisée à l'époque, pour cette langue de spécialité, dans les domaines scientifiques et techniques. Elle concerne des variétés de langue et des publics spécifiques sans préciser une méthodologie particulière. » (p.29).

Quant à Lerat (1995), il préfère l'appellation « langue spécialisée » qu'il définit comme étant « l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. » (P. 31).

Une telle définition souligne, selon l'auteur, l'aspect unitaire de la langue et de ses usages. Alors que Lehman (1993) accorde sa préférence à l'appellation langue de spécialité qu'il définit ainsi :

Langue de spécialité surtout utilisée dans la décennie 63-73, cette appellation ajoute à la précédente une coloration méthodologique affirmée, celle du structuro-globale audio-visuelle première génération. Elle s'inscrit dans la mouvance du français fondamental, avec la conception de cursus suivant une progression niveau 1, niveau 2 [...]. Dans cette optique, l'accent est mis, quel que soit le niveau, sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique. (P. 41)

Qotb (2008) note que « le français fondamental » a une influence sur l'approche méthodologique du français de spécialité. À la suite de la deuxième

guerre mondiale, la France décide alors de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais sur la scène internationale. Pour cela et sous la direction de Gougenheim, des linguistes tels que Sauvageot, Michéa, Benvéniste et de Rivenc ont mis en place le *Français fondamental* qui constitue un inventaire lexical des termes les plus fréquents du français, assortis des structures grammaticales essentielles. Il est basé sur une gradation grammaticale et lexicale à partir de l'analyse de la langue parlée. » (Qotb, 2008, p. 30)

2.1.3 Le français instrumental

En 1970, en Amérique Latine, un autre type de français de spécialité a vu le jour, le français instrumental. Selon Lehman (1993) :

Le terme lancé en Amérique latine dès le début des années 70 pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. » (P. 41)

Selon Holtzer (2004) « l'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages. » (P. 20).

D'après Aupècle et Alvarez (1977), « c'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel » (p. 77).

Le Français Instrumental se base sur la lecture de textes spécialisés en prenant en compte leurs lecteurs. Le but est de mettre l'enseignement du français au service du développement technique et scientifique.

L'apprentissage du français devient ainsi un moyen, un « instrument » permettant à un public bien défini d'accéder à des textes de spécialité. Dans la plupart des cas, il s'agit de chercheurs, de doctorants qui tentent de perfectionner leurs compétences linguistiques en compréhension écrite pour accéder à des textes de spécialité. C'est ce qui constitue notre contexte d'étude et d'enseignement /apprentissage de la langue française à l'université algérienne.

2.1.4 Le français fonctionnel

Le français fonctionnel est apparu en 1974, au moment où cette langue a connu un recul à l'étranger. Ce qui a poussé les décideurs français à chercher d'autres publics qui pourraient rendre à la langue française son statut. Cela se traduit par un élargissement du champ du français qui ne se limite plus non seulement au domaine linguistique et littéraire, mais touche également les domaines professionnels. Lehmann (1993) le définit ainsi :

Français fonctionnel : terme lancé dans le milieu des années 70 par le ministère des affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste (bourses, stages de formation, opérations). En lançant sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue. (P. 41)

2.1.5 Le français sur objectif spécifique (FOS)

Le français sur objectif spécifique (FOS) est apparu en 1990 et était destiné à des professionnels surtout dans le domaine médical et économique. Par la suite, ce type d'enseignement/apprentissage de la langue française a commencé à toucher de nombreux publics notamment les étudiants comme le soulignent Cuq et Gruca (2003) :

De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des non spécialistes (sous-entendu : en français) ou encore des publics spécifiques. Parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques. (P. 96).

De plus, Lehmann (1993) précise que « l'enseignement du français sur objectifs spécifiques est calqué sur l'anglais ESP (English for Spécial / Spécific Purposes)...

et que « fonctionnel » est un mot qui veut tout dire et rien dire, et met l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre, moins sur les moyens d'y parvenir. » (P. 41).

Le FOS désigne de ce fait, une situation particulière d'enseignement/apprentissage du français où on enseigne le français dans un laps de temps limité en répondant à des besoins spécifiques du public ciblé. Il met l'accent sur les objectifs visés moins sur les moyens d'y parvenir. Dans ce contexte, la maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif de la formation mais le moyen d'atteindre un autre objectif qui est spécifique.

2.2 Les publics du FOS

2.2.1 Leur diversité

Selon Qotb (2008), Sebane (2011, p. 377), les publics du FOS se divisent en trois catégories :

Des professionnels : il s'agit de professionnels qui veulent faire du FOS en vue de faire face de communication langagière au sein de leurs établissements professionnels. Ce type de publics concerne tous les domaines professionnels : affaires, tourisme, médecine, droit.

Des étudiants : souvent des étudiants non francophones qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent s'inscrire dans une université francophone ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

Des émigrés : ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

Ce qui nous importe le plus parmi ces publics, ce sont les professionnels et les étudiants. (Sebane ,2011, p. 377).

Selon Lehmann (1993), l'expression publics spécialisés « est utilisée par reflet depuis sa création pour sa rubrique concernant l'enseignement du français à des publics adultes de spécialités diverses, à des niveaux différents de professionnalisation permet de mettre l'accent sur les publics concernés par des formations spécifiques, sans préjuger des méthodologies retenues. » (P. 41)

2.2.2 Leurs besoins

Les publics du FOS ont des besoins spécifiques qui sont en étroite relations avec des domaines de formations bien définis. Ils veulent acquérir ou perfectionner

leurs compétences linguistiques en français pour mettre en place un agir communicationnel propre à leur domaine ; de ce fait, ils apprennent « Du français et non le Français » selon Lehmann (1993, p : 115).

Mangiante et Parpette (2004), quant à eux, considèrent que « ces publics se caractérisent à la fois par leur très grande diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre ces objectifs que les besoins permettent de définir. » (P. 6). Ils ajoutent que « ce public adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité ne dépassant rarement quelques mois. » (P. 6).

En effet, les publics FOS sont des adultes universitaires (pour notre cas d'étude, ce sont des étudiants universitaires) ou des professionnels qui ressentent le besoin d'acquérir ou de perfectionner leurs compétences en français assez rapidement.

2.3 L'élaboration d'un programme FOS

La démarche d'élaboration de programme FOS se base sur les étapes suivantes :

1. L'identification de la demande de formation.
2. L'analyse des besoins.
3. La collecte de données sur le terrain.
4. L'analyse des données.
5. Elaboration d'activités didactiques (Mangiante & Parpette, 2004).

Nous allons développer les étapes de la démarche FOS comme suit :

2.3.1 L'identification de la demande de formation

La demande de formation émane du terrain c'est-à-dire d'une institution, d'organisme privé ou de l'université et est dans la plupart des cas formulée avec

un objectif précis à atteindre, à moyen terme pour un public avec un niveau linguistique homogène et / ou hétérogène. Selon Carras, Tolas, Kohler, Szilagyi (2007) :

L'identification de la demande, articulée avec l'analyse du public et des besoins, conduits le formateur à orienter le programme vers une démarche FOS, vers le Français de Spécialité, voire vers du français général. Il arrive en effet que l'imprécision de la demande ou l'hétérogénéité du public amène l'enseignant à cibler des compétences transversales et donc à s'orienter plus vers un enseignement généraliste que spécialisé. (P. 56)

De ce fait, tout « enseignant » en FOS, face à une demande de formation, devrait se poser les questions suivantes : La demande de formation est-elle claire ? Le public concerné est-il bien identifié ? Est-il homogène ? Les besoins et les attentes des apprenants coïncident-ils avec la demande reçue ? Est-ce que la demande est réalisable compte tenu du temps accordé à la formation ? Ces questions sont importantes et permettent de mettre en place des compétences adéquates en fonctions des besoins des apprenants. (Carras, Tolas, Kohler & Szilagyi 2007).

2.3.2 L'analyse du public

L'analyse du public est une phase nécessaire lors de l'élaboration d'un dispositif de formation FOS. Selon Carras, Tolas et *al* (2007, p. 56), elle se fait en étudiant les facteurs suivants :

1. La formation des publics.
2. Leurs acquis.
3. Leurs besoins, attentes et priorités.
4. Leur manière d'apprendre le français.
5. Leur(s) culture(s) et leur environnement.

De ce fait, il convient d'établir une grille d'analyse du public évolutive (Carras, Tolas & al, 2007 p .25) en fonction des priorités qui changent souvent en cours d'apprentissage. Il conviendra de la contextualiser en fonction des situations d'enseignement / apprentissage qui se présentent à l'enseignant.

Qui ?
Age / Sexe / nationalité
Quels diplômes avez-vous ?
Quel a été votre parcours professionnel ?
Quelle a est votre fonction actuelle ?
Parlez-vous d'autres langues ?
Etes-vous en reprise d'étude ?

Pourquoi ?
Pourquoi suivez-vous cette formation en français ?
Pour vos études.
Par nécessité professionnelle.
Parce que vous devez obtenir une certification / diplôme.
Cette formation aura-t-elle une incidence sur votre statut professionnel ?
Quels sont vos rapports avec la langue française ?
Quel est votre niveau actuel en langue française ?
Où et quand avez-vous étudié le français. ?
Que connaissez-vous de la culture française ?
Avez-vous déjà voyagé en France ou dans un pays francophone ?

Où ?	
Analyse de l'environnement	
La formation a lieu en milieu francophone	La formation a lieu en milieu non francophone
L'activité en lien avec la formation aura-t-elle lieu en milieu francophone ou non francophone ?	

Le pays / la ville où se déroule la formation et le lieu d'exercice de l'activité sont-ils les mêmes ? sinon, sont-ils proches ? éloignés ?	
Quel lien peut-on avoir avec le lieu d'exercice de l'activité ?	
	Accès à la documentation francophone (ouvrages et revues scientifiques et professionnels francophones) ?
	Accès à Internet / Accès à TV5
Pourra-t-on effectuer des activités « sur le terrain » ? (Visites d'entreprises, insertion dans un laboratoire, etc.)	Jumelages éventuels (entre universités, entre centres de recherches)
Dans quel contexte va se dérouler la formation ?	
La formation aura-t-elle lieu pendant ou en dehors des heures de travail ?	
La formation aura-t-elle lieu de travail à l'extérieur ?	
Cette formation est-elle prise en charge par l'employeur ?	
Quelle sera la durée hebdomadaire/mensuelle de cette formation ?	
S'agit-il d'un stage intensif ? de cours du soir ?	

Grille d'analyse¹²

2.3.3 L'analyse des besoins

Il s'agira donc de recenser les situations de communications auxquelles feront face les formés. Le formateur devra également recenser les connaissances, les savoirs langagiers et professionnels qu'ils devront acquérir durant la formation. Comme le souligne Mangiante et Parpette (2004) :

À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...)
Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans le pays d'origine ? Quelles

¹² Carras, Tolas et al (2007) « le français sur objectif spécifique et la classe de langue » (p.25).

situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.) ? (P. 68).

Le concepteur devra ainsi répondre à de multiples questions du genre : Avec qui le formé aura-t-il à interagir en français ? Dans quel contexte ? Qu'aura-t-il à dire ? Pourquoi ? Qu'aura-t-il à écouter et à comprendre ? Le contexte, les modalités de contact etc. (Carras, Tolas, Kohler, Szilagyi, 2007 ; p : 63),

Selon Qotb (2008), le formateur peut se trouver face à deux situations à savoir l'absence de contacts avec les apprenants avant la formation. Il sera ainsi contraint de chercher des sources d'informations sur les besoins pressentis de ses apprenants. Ces sources d'informations pourraient être issues de son expérience personnelle qui lui permettraient d'imaginer les situations de communication, les attitudes et le lexique relatif à un domaine donné ou bien, il sera contraint de faire appel à de personnes ressources tels que des enseignants dans le domaine par exemple. (Mangiante & Parpette ; 2004).

2.3.4 La collecte des données

Cette étape vient compléter la précédente et permet au formateur d'identifier concrètement les besoins de ses formés comme le soulignent Mangiante et Parpette (2004), « La collecte des données suppose des contacts avec

les acteurs des situations de communication cibles. » (P. 66). Selon Qotb, le concepteur face aux données collectées peut adopter deux attitudes :

Soit il les utilise dans leur état original sans rien changer. Il garde la nature de ces documents (textes écrits, enregistrements télévisés, schémas, cartes, etc.)

et peut les utiliser partiellement ou intégralement selon les besoins de la formation. Soit il modifie ces documents en vue de les rendre accessibles pour les apprenants. Ces derniers pourraient par exemple avoir un niveau débutant, dans ce cas, le concepteur supprime les structures difficiles, les tournures complexes ou les mots difficiles tout en gardant l'information principale du document. (P : 107)

2.3.5 L'élaboration des activités

Le formateur, devra à partir des données collectées et analysées, sélectionner des situations de communication susceptibles d'être rencontrées par l'apprenant lors de son apprentissage et de travailler sur des savoirs, des savoir-faire langagiers, culturels et interculturels à développer en priorité pour enfin construire les activités d'enseignement.

Résumé

Nous avons, dans ce chapitre, présenté l'historique du français qui est passé de l'apprentissage de la langue pour elle-même à la nécessité de son enseignement/apprentissage en fonction de besoins déterminés et de situations professionnelles bien précises.

Chapitre 3. Structure et analyse du texte explicatif

Chapitre 3 : Structure et analyse du texte explicatif

Introduction

Ce chapitre traite du concept de texte et de la typologie textuelle. Ainsi, différents chercheurs tels que Combettes (1987) et Chareadeau (1992) ont choisi de catégoriser les textes en prenant en compte les marques de l'énonciation alors qu'Adam (1997) opte pour une classification séquentielle. Par ailleurs, seront abordées les fonctions et caractéristiques du texte explicatif mais aussi nous tenterons de survoler les diverses recherches menées sur ce type de texte.

3.1 Les textes et les types de textes

Un texte est présenté souvent sous forme d'entité se constituant d'un début et d'une fin. Bien que les textes obéissent souvent à une même structure - introduction, développement, conclusion-, ils ne sont pas uniformes pour autant et se subdivisent en des typologies bien établies depuis la tradition rhétorique classique. Selon Sumpf (1996), « le problème de type de texte constitue depuis Russel l'un des centres de la réflexion en logique (...). Dans tous les cas, il s'agit d'une catégorisation relativement intuitive grâce à laquelle ensuite un système de propositions devient possible » (Sumpf cité par Adam, 1997, p.5).

Le concept de « types de textes » souvent employé en didactique du français, toutefois, selon Adam (1999), cet emploi devrait faire l'objet de réflexion et d'interrogations étant donné que « l'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité » (p.82). Dès lors, Adam (1999), introduit le concept de séquences qu'il définit comme étant « des unités de composition textuelle très inférieures à l'ensemble représenté par le texte » (p.82).

En d'autres termes, l'unité texte est trop complexe pour pouvoir être catégorisée dans un type déterminé mais engloberait plutôt des séquences, qui

seraient narratives, argumentative ou autres. L'étude d'un texte peut donc se faire à partir de sa construction et de son organisation inter et intra phrastique, avec une dimension microstructurelle et macrostructurelle.

Nous aborderons dans ce qui suit, le texte d'un point de vue de l'énonciation et de la séquentialité via des travaux de recherches qui ont traité de la catégorisation des textes.

3.2 Les types de textes et leurs classifications

Charaudeau (1992) et Combettes (1983) analysent la classification à partir des marques de l'énonciation en considérant le texte comme un discours à partir duquel nombreuses mises en forme textuelles sont possibles. En effet, Charaudeau (1992) tente d'appréhender les modalités d'organisation du discours afin de décrire les paramètres nécessaires pour la catégorisation des différents textes. Selon lui, cette classification de textes dépend de trois critères essentiels : la situation, les modes d'organisation du discours et les textes.

3.2.1 La situation

Pour Charaudeau (1992), la prise en compte de la « situation » permet de distinguer deux types de productions langagières : les interlocutives et les monolocutives¹³. Ainsi, la présence physique des interlocuteurs de la communication en position -face à face-, au même moment, et à la même place détermine la situation interlocutive. En effet, cette dernière, permet non seulement un échange direct et immédiat entre les interlocuteurs, mais aussi implique une influence de la chacune des deux parties. De plus, une telle position assure une totale compréhension, sans qu'il ne soit nécessaire d'explicitement les

¹³ Pour Charaudeau les interlocutives sont les productions langagières orales et les monolocutives sont les productions langagières écrites

intentions des locuteurs, étant donné que les règles de la logique ne sont pas forcément respectées dans la construction des séquences.

Cependant, dans une situation monolocutive, où le sujet parlant n'est pas présent physiquement, ou il n'a pas le droit de prendre la parole et par conséquent il n'y a pas d'échanges, cette situation va donner libre cours au sujet parlant de guider et mener sa discussion sans pour autant prendre en considération les réactions de l'autre. Charaudeau (2000), évoque que :

Le sujet de l'interlocution est un sujet qui doit défendre constamment son droit à la parole en régulant au mieux les mouvements d'acceptation ou de rejet de l'autre, alors que le sujet de la monolucution est un sujet qui sollicite l'autre et s'impose à lui en lui imposant son univers et son organisation thématique. (p.4)

3.2.2 Les modes d'organisation du discours

Charaudeau (1992) répertorie quatre modes d'organisation : l'argumentatif, l'énonciatif, le narratif et le descriptif. Selon lui,

Chacun de ces modes d'organisation possède une fonction de base et un principe d'organisation. La fonction de base correspondant à la finalité discursive du projet de parole du locuteur, à savoir : qu'est-ce qu'énoncer ? Qu'est-ce que décrire ? Qu'est-ce que raconter ? Et qu'est-ce qu'argumenter ? » (p.641).

Alors que les modes d'organisation de l'argumentatif, du descriptif et du narratif se basent sur deux fondements : la logique de construction relative à

chaque mode et les procédés de mise en scène ; le mode d'organisation de l'énonciatif, lui, est quelque peu différent. En effet, la présence physique des interlocuteurs, leurs places respectives dans l'interaction verbale, les relations qui les unissent et les divers échanges qui en résultent représentent non seulement un critère d'organisation mais aussi conditionnent les modes d'organisation du discours à générer.

3.2.3 Les textes

Toujours selon Charaudeau (1992), le texte se caractérise par « la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.), de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation donnée » (p. 642). Il propose une classification des textes selon ce qu'il appelle « les modes de discours dominants » (p. 641) qui peuvent exister dans tous les textes. À titre d'exemple, les textes à visée scientifique recourent au mode argumentatif alors que les textes politiques font appel au mode énonciatif. Les textes didactiques quant à eux, tels qu'ils sont par exemple présents dans les manuels emploient majoritairement le descriptif et le narratif.

Par ailleurs, les textes de type descriptif et narratif accordent de l'importance au référent, les textes argumentatifs, informatifs et injonctifs, quant à eux, se basent sur la relation émetteur/ récepteur. Ainsi, l'argumentation tente de modifier une conviction du récepteur et le pousse à en choisir une autre considérée plus pertinente et sensée. Alors que, le texte injonctif incite le récepteur à une réaction immédiate. Le texte informatif, quant à lui, se charge de fournir au récepteur un certain nombre de données et d'informations sans chercher à le convaincre, ni à changer ses croyances ou à le faire agir.

En matière de typologie textuelle, nous remarquons que Charaudeau (1992) catégorise les textes en fonction des traits saillants qui les organisent et considère que c'est la visée qui détermine l'organisation textuelle. Dès lors, son intérêt porte sur le discours et sa vision est énonciative.

Combettes (1987) distingue cinq types de texte : Narratif, descriptif, argumentatif, informatif et injonctif. Toutefois il précise qu'un « un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indice : toutes les composantes de la langue doivent être prises en compte » (p.7). De plus, il souligne plus tard, que « la typologie textuelle n'est pas une fin en soi, mais réside dans la possibilité de mettre les types de textes en relation avec « autre chose », cet autre chose étant, en l'occurrence ; majoritairement le domaine linguistique » (1990, p.14).

Combettes (1990), s'intéresse aux enchaînements intratextuels en décrivant des séquences à l'intérieur des textes et prend en considération tous les paramètres qui entrent en jeu dans la production d'un texte. Il expliquera que la relation entre les faits de langue et les types de textes est assurée par :

L'intermédiaire d'autres domaines tels que le traitement de « la connaissance partagée », la « mise en relief », la « distanciation », la gestion de « la progression de l'information ». Ces notions ne sont pas des « *types* » de textes, ils ne sont pas non plus des *faits* de la langue. Il s'agit plutôt de regroupement de divers phénomènes linguistiques » (1990, p.16).

Adam (1997), « prolonge » la réflexion de Charaudeau (1992), dans la mesure où il considère que les séquences sont organisées en fonction des différentes visées énonciatives du discours produit. Enfin, les perspectives de ces chercheurs sont différentes mais restent néanmoins complémentaires. En effet, Charaudeau(1992) a une perception pragmatique alors que Combettes(1987) et Adam(1997) adoptent une approche structuraliste.

Nous allons, dans ce qui suit, aborder en détails les idées maitresses des travaux d'Adam relatifs à la catégorisation des textes, étant donné que notre choix dans l'analyse du corpus s'est porté sur l'approche structuraliste.

3.3 Une typologie séquentielle

Adam (1997) différencie les concepts de texte et d'énoncé. Selon lui, un texte est un « objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie explicative de sa structure compositionnelle » (p.15). Quant à l'énoncé, il doit être compris « au sens d'objet matériel oral ou écrit empirique, observable et descriptible » (p.15).

Le texte est ainsi envisagé dans la perspective pragmatique et textuelle comme une suite non aléatoire de propositions. Il est également défini comme étant « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (p.21). Ainsi, pour Adam (1987) un texte « est une unité composée de « n » séquences où « n » est compris entre une (1) séquence et un nombre « n » de séquences » (p.57).

De plus, il rajoute que cette séquence représente à la fois « une unité constituée et constituante » (p.58). Autrement dit, la séquence est une unité constituante du texte mais aussi constituée de propositions. En évoquant les phénomènes textuels, Adam (1990) répertorie six plans d'organisation textuelle :

Les chaînes ou plus largement, les phénomènes locaux de liage ;

Les espaces sémantiques c'est-à-dire les phénomènes de prise en charge et de polyphonie ;

La segmentation textuelle (ponctuation, paragraphe) ;

La période redéfinie dans le cadre le plus large des parenthésages ;

La structuration séquentielle ;

La dimension pragmatique et configurationnelle » (p.51).

Se basant sur ces six plans, une description unifiée des différents types de texte semble linguistiquement possible. En effet, en introduisant la notion de « séquentialité », Adam (1990) considère le texte comme « une structure séquentielle composée d'un certain nombre de séquences qui sont elles-mêmes des

unités formées de paquets de propositions » (p.85). Dès lors, seront répertoriés six types de prototypes ou de séquences : injonctive-instructionnelle, narrative, argumentative, descriptive, dialogale et explicative.

3.3.1 La séquence injonctive-instructionnelle

Cette séquence est également nommée structure séquentielle procédurale. Ce type de séquence se trouve dans des productions langagières telles que les recettes de cuisines, les consignes de montage ou de sécurité. Des expressions comme par exemples « Halte » ou « Défense d'entrer » sont des exemples du type d'injonctions simples. L'objectif d'une telle séquence est de produire chez le destinataire un comportement adéquat avec les consignes ou les injonctions existantes dans cette séquence. Autrement dit, l'expression « Halte » amènerait le récepteur à s'arrêter à l'endroit où cette injonction est mentionnée.

De plus, Adam (1987) précise qu'il est important de distinguer entre un discours procédural et un simple processus à teneur injonctive. Le premier, étant formé d'une série de consignes qui obéissent à un ordre précis, le second contient des propositions injonctives sans pour autant que le respect de l'ordre dans l'accomplissement des consignes données ou mentionnées ne soit obligatoire.

3.3.2 La séquence narrative

La narration, objet de réflexions et de recherches, est considérée comme innovatrice dans la rhétorique classique. En effet, comparativement aux autres recherches sur les différents genres textuels, les travaux sur la narratologie sont les plus développés jusqu'à maintenant : La morphologie du conte de Propp (1928), temps et récit Ricœur (1983-1985). Par ailleurs, la notion de superstructure a d'abord été introduite dans le récit par Eco (1985) comme suit « en narrativité, le souffle n'est pas confié à des phrases, mais à des macro-propositions plus amples, à des scansions d'événements » (p.50).

De plus, Bremond (1966) définit le récit comme « un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action » (p.62). À cet effet, pour qu'il y ait récit, il faut impérativement que se réunissent six constituants : une série d'événements qui se suivent, une unité thématique c'est-à-dire l'unité de l'histoire, des prédicats transformés (situation initiale et situation finale), un procès, la causalité narrative d'une mise en intrigue (une logique qui explique les événements), une évaluation finale qui termine la séquence et qui peut être énoncée ou tacite, explicite ou implicite.

En conclusion, nous pouvons souligner qu'en dépit des différences entre les différents types de récits, ils obéissent tous à la même structure ou modèle comme le souligne Ricœur (1980) « il existe une structure narrative commune qui nous autorise à considérer le discours narratif comme un modèle homogène de discours » (p.3).

3.3.3 La séquence argumentative

L'argumentation trouve son origine dans le langage. En effet, quand il y a prise de parole, il y a partage de propos et de convictions relatives à un thème donné. Selon Adam (1997) la notion d'argumentation peut être abordée « soit au niveau du discours et de l'interaction sociale, soit au niveau de l'organisation pragmatique de la textualité » (p.103), l'objectif restant identique ; même si les techniques différentes.

Il continue plus loin en affirmant qu' : « un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses »(p.104). En d'autres termes, l'objectif du discours argumentatif est d'intervenir sur les opinions et les croyances d'un interlocuteur afin de les renforcer ou de les modifier. Reste à noter que pour convaincre, la présentation d'une série d'arguments ne suffit pas ; le plus important est d'avoir la

manière de les utiliser et les hiérarchiser pour pouvoir se montrer sincère et persuasif devant son public.

Pour une argumentation solide, il faut fixer le point de départ qui peut être soit une proposition de base, soit un savoir partagé. Ces deux techniques peuvent avancer l'argumentation en prenant comme point de départ des propositions connues pour atteindre des propositions nouvelles ou vice-versa c'est-à-dire annoncer d'abord ce qui est nouveau pour arriver enfin à ce qui est connu. Ces deux stratégies sont classées selon Adam (1997) sous deux modes de présentation :

« Un ordre progressif : données -[inférence] → conclusion, ou selon un ordre régressif : conclusion - [inférence]-données » (p.115). Le premier ordre vise à conclure, le second quant à lui est celui de la preuve et de l'explication. Adam (1997), précise qu'à l'oral, l'ordre est généralement régressif étant donné que le point de départ est une affirmation qui sera par la suite justifiée et d'expliquée.

3.3.4 La séquence descriptive

La description a été rattachée à la narration et n'a point été considérée comme indépendante de celle-ci. À cet effet, Adam (1997) rapporte une citation de Marmontel (1787) :

Il arrive à tous les hommes de décrire en parlant, pour rendre plus sensibles les objets qui les intéressent ;(...) Mais ce qui n'arrive à personne, dans aucune situation, c'est de décrire pour décrire, et de décrire encore après avoir décrit, en passant d'un objet à l'autre sans autre cause que la mobilité du regard et de la pensée. (Marmontel, cité par Adam,1997, p.76).

Autrement dit, la description n'est pas utilisée gratuitement et n'est employée que pour atteindre un objectif précis dans le récit et avec l'intention de s'instruire et /ou de répondre à un intérêt qui lui sert de motif. Par ailleurs, ce que

l'esthétique classique¹⁴ reproche à la description est le fait que celle-ci n'obéit à aucun ordre, ni limite et ne se plie qu'aux exigences des auteurs et à leur originalité.

Le récit a servi longtemps de référence et d'unité de mesure à la description et ce n'est qu'en 1912 que Vannier avance la thèse que l'une des caractéristiques de la description est le non-respect de l'ordre des parties ; ce qui n'est pas l'apparat du récit.

Par ailleurs, la description relève de la rhétorique et du narratologique ; ce qui engendre une particularité catégorielle. La tradition rhétorique a établi ainsi une classification de plusieurs types de descriptions que nous énumérons comme suit :

La topographie qui se spécialise dans la description de lieux ou de choses.

La prosographie dont l'objet est la description de portrait et des qualités physiques.

La chronographie qui consiste à décrire le temps et les périodes historiques bien qu'elles soient réelles ou imaginaires.

L'hythopée dont l'objectif est la description des mœurs, des caractères positifs ou négatifs des personnages.

Le portrait qui réunit dans sa description l'aspect moral et physique d'un personnage.

La parallèle quant à elle, s'intéresse à une description mettant en exergue différences ou ressemblances entre deux objets.

Le tableau, lui, rassemble des descriptions fortement animées des passions et des actions relatives à des événements particuliers.

Quant à Adam (1997), il considère la description comme autonome et estime qu'elle « s'étend de la limite inférieure représentée par une simple proposition descriptive à la séquence descriptive complète dont la limite est

¹⁴ L'esthétique classique renvoie au mouvement littéraire du classicisme qui développe un écrit fondé sur la perfection.

potentiellement infinie » (p.100). Toutefois, il rajoute un peu plus loin qu'en « terme de dominante textuelle, la description l'emporte rarement dans un récit, et est, en principe, au service de la narration, c'est-à-dire dominée » (p.100).

3.3.5 La séquence dialogale

La séquence dialogale est une succession de séquences appelée « échanges » qui forment généralement une suite hiérarchisée. Les dialogues sont une construction, une réalisation, un échange de paroles qui se fait dans l'interaction et qui sont utilisés principalement comme forme d'expression pour montrer le caractère dialectique d'une situation : le dialogue philosophique en est un exemple. Le dialogue est souvent confondu voire même assimilé à la conversation. Nous parlerons dans ce cadre-là, d'analyse conversationnelle.

Le dialogue-conversation a longuement été rejeté de la typologie textuelle en raison de son caractère d'hétérogénéité voire même informel. Dès lors, se confrontent deux tendances extrêmes : l'une intégrant le dialogue à part entière dans la typologie textuelle tel que les travaux de Beaugrande (1980), l'autre par contre le bannissant complètement comme les recherches de Werlich (1975).

Pour Adam (1997), le dialogue et la conversation représentent « deux points de vue sur la parole alternée » (p148). Il définit le dialogue comme « une unité de composition textuelle (orale ou écrite) ». La conversation quant à elle, « gagne à être considérée comme un point de vue psycho-socio-discursif ou comme un genre de discours au même titre que le débat, l'interview, la conversation téléphonique » (p148). Par ailleurs, Kerbrat orecchioni, (1990) explique que :

Pour parler de dialogue, il faut non seulement que se retrouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle (...) mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés. La conversation est un

texte produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer (p.197).

Alors que Remi-Giraud (1987), considère le dialogue-conversation comme « une structure hiérarchisées d'échanges » (p.66). Adam (1997), dans ses réflexions prend pour postulat de départ les définitions citées en supra et les travaux effectués sur le dialogue-conversation. Il s'interroge :

Si le texte dialogal n'est pas une suite hiérarchisée de séquences appelées échanges (...) et si cette séquence échange n'est pas l'unité constituante du texte dialogal au même titre que les séquences d'un conte sont les unités constituantes de ce genre narratif particulier » (pp.147-148).

3.3.6 La séquence explicative

La charpente de la séquence explicative a pour objet de répondre à une problématique posée sinon d'expliquer un phénomène, une situation. Ainsi, lors d'une explication, sont présents des éléments de justification et d'exposition tels que par exemple le cas du compte rendu d'expérience. Adam (1997) considère l'explication comme l'actualisation de séquences obéissant à la structure suivante : question, réponse et évaluation.

3.4 Le texte explicatif

3.4.1 Discours, séquence ou texte explicatif

Les travaux conduits par Grize (1981) et son équipe du centre de recherches sémiologiques de l'université de Neuchâtel se sont intéressés à la notion de « conduite explicative ». Alors que les recherches antérieures avaient plutôt mis l'accent sur l'étude de formes textuelles telles que l'argumentation, le récit et la

description. De plus, nous avons pu noter que le concept de discours explicatif est plus employé que celui de texte explicatif, étant donné que la visée des présupposées théoriques de ces études est essentiellement pragmatique. Dans ce sens, Borel (1981) avance qu'une :

Une explication ne peut être une chose en soi (...). Une des difficultés que nous rencontrons à vouloir isoler un objet d'étude dans le champ des discours pour l'insérer dans une typologie tient à ce qu'un type de discours n'a pas de *réalité sémiotique* lorsqu'il est isolé de son contexte, de ses rapports avec le d'autres discours, des situations qui le déterminent et où il a ses effets. Cela est vrai aussi du discours explicatif. (p.23).

Adam (1997), dans le même ordre d'idées, rejoint la conception de Borel (1981) et sa distinction entre texte et énoncé et opte pour une visée discursive en parlant de séquence et non de texte. L'explication est considérée comme un acte de langage régi par des règles que Grize (1981) récapitule comme suit :

En premier lieu, le phénomène à expliquer est incontestable : c'est un constat ou un fait. Nul ne cherche à expliquer une idée qu'il ne tient pas pour acquis [...]. En second lieu, ce dont il est question est incomplet [...] le caractère lacunaire de la situation doit s'imposer. Tous ceux qui ont un tant soit peu la pratique de l'enseignement, savent bien les efforts qu'il faut souvent pour amener l'auditoire à se persuader que la question à laquelle va répondre le cours se pose réellement. En troisième lieu, celui qui explique est en situation de le faire. (p.9-10).

En d'autres termes, l'interlocuteur se doit d'identifier les capacités cognitives demandées, comme il se doit d'être distant et désintéressé. Toutefois, il

arrive que l'explication serve l'orateur pour argumenter ou pour accroître ce que Bourdieu (1977) appelle son « capital d'autorité ». Dans ce cas-là, l'objectivité est indispensable dans l'explication et l'argumentation. Il est cependant peu fréquent de rencontrer un texte qui soit totalement explicatif. Dès lors nous emprunterons à Adam (1997) le concept de « séquence explicative » pour tout texte contenant des parties explicatives et nous parlerons de texte à forte tendance explicative pour le texte explicatif.

3.4.2 Texte informatif, expositif ou explicatif

Les recherches en matière de typologie textuelle ont longtemps confondu les concepts de texte explicatif, informatif et expositif. Adam (1997) reprend la définition de Littré donnée au terme d'explication et qui la considère comme « un discours par lequel on expose quelque chose de manière à en donner l'intelligence, la raison » (p. 127).

Combettes et Tomassone (1988) quant à eux, s'intéressent au texte informatif par rapport aux autres genres textuels en raison de la place qu'il occupe particulièrement en milieu scolaire. En effet, même si l'apprenant produit peu de textes informatifs en cours de français, il est appelé à en produire dans d'autres matières. De plus, l'intérêt est accordé à l'intention de communication que véhicule ce type de texte.

En d'autres termes, la structure d'un texte ne détermine pas son type mais c'est bien son orientation discursive qui déterminera sa visée réelle. À cet effet, Combettes et Tomassone (1988) emploient le concept de texte informatif au lieu de texte expositif. Alors que chez Adam (1997), c'est le texte explicatif qui est retenu dans sa typologisation étant donné qu'il considère le texte expositif et informatif comme de variantes du discours encyclopédique où n'interviennent que des séquences descriptives ou explicatives. Dans la même perspective Adam (1997) rejoint la conception de Brassard (1990) qui avance :

Nous proposons donc de ne pas retenir l'expositif comme type textuel ou séquentiel et de décrire ces documents selon leurs propriétés d'organisation proprement textuelles, soit comme des descriptions (tel est quasi toujours le cas, par exemple, des fiches zoologiques que l'on trouve aujourd'hui en abondance dans les encyclopédies, les manuels, les publications pour la jeunesse) [...], soit comme des explications (p. 34).

Dans le cadre de notre recherche, notre intérêt ne ciblera pas la distinction entre les différentes appellations abordées plus haut étant donné que les textes expositifs, informatifs et explicatifs peuvent être présents de manière complémentaire. Cependant, nous avons choisi de cerner les aspects et les caractéristiques du texte explicatif que nous développerons vu que, nous avons soumis à nos apprenants ce type de texte lors de notre expérimentation.

3.4.3 Le texte explicatif et ses fonctions

Le texte explicatif est un texte produit dans le but de donner le maximum d'information à propos d'un sujet donné pour accroître les connaissances du lecteur. Il éclaire au mieux les faits, apporte des informations supplémentaires censées être ignorées par le destinataire. Autrement dit, le texte explicatif va tenter de résoudre un problème posé ou alors de répondre à une question posée de manière directe ou indirecte énoncée soit par, le producteur du texte lui-même soit via, une question posée par une tierce personne. Le texte explicatif a trois fonctions :

D'abord, une fonction informative qui considère que le destinataire peut saisir immédiatement un message composé d'éléments simples ; ce qui va faire du texte explicatif un simple moyen de transmission d'informations.

Ensuite, une fonction didactique à travers laquelle l'émetteur doit mettre en place tous les moyens qui facilitent l'accès au sens en rendant un texte plus clair et par conséquent compréhensible.

Enfin, une fonction dans le récit de fiction qui intervient surtout dans les cas où le narrateur interrompt son récit pour donner plus d'informations et plus de détails sur les personnages et le décor dans lequel ils évoluent.

3.5 La structure du texte explicatif

Rosat (1991, 1992), Coltier (1986) et Adam (1997) ont traité de la structure du texte explicatif. Rosat (1991 & 1992) subdivise le texte explicatif en trois phases nommées respectivement : phase de problématisation, phase explicative et phase conclusive.

La première phase dite de « problématisation » sert à poser le problème sous forme d'interrogation directe ou implicite ; ce qui enclenchera le processus de l'explication.

La seconde phase dite « explicative », comme son nom l'indique, trouve une solution au problème posé en proposant une explication. Cette dernière sera dans tous les cas validés et répondra la question du type « pourquoi ? » ou « comment » ? La phase explicative commence généralement par une affirmation, suivie d'explications sur le phénomène en question. Les exemples, eux aussi, ont un rôle important dans cette phase et viennent en dernier comme preuve irréfutable du phénomène expliqué.

La troisième phase dite « conclusive » se présente soit sous forme de synthèse de ce qui a été énoncé au préalable, soit ouvre sur la formulation d'autres suggestions.

Notons que le titre d'un texte explicatif est généralement présenté soit sous forme de Phrase interrogative, soit sous forme de phrase ou groupe nominal (e) qui énonce le thème de l'explication.

Quant à Coltier (1986), elle considère qu'il existe trois moments dans le modèle du texte explicatif (TE) : « une phase de questionnement, une phase résolutive et de phase conclusive » (p.8). Ces trois moments n'existent pas

forcément dans l'ordre donné et la phase de questionnement ne se traduit pas toujours sous forme de phrase interrogative indirecte.

Pour ce qui est du classement des phases, elle explique qu'il existe deux manières d'enchaîner les différents éléments d'un texte explicatif : « on peut, soit aller de la question à la solution, soit donner la solution dès le début et enchaîner par un énoncé qui justifie cette solution » (p.8).

Enfin selon Adam (1997), il présente la séquence explicative prototypique d'une manière différente de celle de Coltier (1986). Il la schématise de la manière suivante :

0. Macro proposition explicative 0 : schématisation initiale

1. Pourquoi X ? (Ou Comment ?) Macro proposition explicative 1 :

Problème (question)

2. Parce que Macro proposition explicative 2 : Explication (réponse)

3. Macro proposition explicative 3 : Conclusion évaluation.

Le premier opérateur (POURQUOI ?) introduit la première macro proposition,

Le second (PARCE QUE) amène la deuxième macro proposition et l'on trouve généralement, [...] une troisième macro proposition qui peut, soit être déplacée en tête de séquence, soit effacée (effet d'ellipse), et l'ensemble, [...] est souvent précédé par une description qui correspond à une schématisation initiale destinée à amener l'objet problématique que thématise la macro proposition [...] » (p.134).

La présence des opérateurs (*pourquoi ?*) et (*parce que ?*) n'est donc pas toujours explicite. Néanmoins, le fait d'établir une problématique au début du

texte, dénote que la suite du texte viendra éclairer et expliciter la problématique posée.

3.6 Les caractéristiques du texte explicatif

Dans ce point du chapitre, nous nous intéresserons à dégager quelques caractéristiques du texte explicatif qui permettront l'acquisition de certaines procédures d'apprentissage et faciliteront, par conséquent, la production de ce type de texte. Dans un article sur les approches du texte explicatif, Coltier (1986)¹⁵, évoque deux caractéristiques essentielles du texte explicatif : les caractéristiques situationnelles et textuelles que nous tenterons de définir dans ce qui suit :

3.6.1 Les caractéristiques situationnelles

La caractéristique situationnelle consiste à déterminer les conditions ou les raisons qui ont amené l'individu à produire un texte explicatif. Pour Coltier (1986) deux éléments entrent en jeu :

Le réel pose un problème de l'ordre du savoir

Un agent a, ou croit, avoir résolu un problème et décide de le communiquer à d'autres. Il s'agit de faire comprendre (p.4).

Le premier paramètre se traduit soit par l'existence d'un paradoxe entre ce qui est connu et ce qui est apparent ou alors il se traduit par « l'investigation d'une évidence » (Coltier, 1986, p.4). Le second facteur, quant à lui, a pour but de faire comprendre un phénomène donné et tente de rectifier les perceptions que l'autre a du réel.

En effet, selon Combettes et Tomassone (1988) dans le texte explicatif, les stratégies mises en place ne cherchent pas à modifier des croyances ou des

¹⁵ Coltier, D. « Approches du texte explicatif, pratiques, n°51, Septembre 1986.

représentations mais s'exercent essentiellement sur « des connaissances de la réalité (...) auxquelles s'ajoute la volonté de faire comprendre des phénomènes » (p.6).

Pour Garcia Debanc (1988), produire un texte explicatif suppose « une prise en compte des savoirs supposés chez le lecteur tout en l'aidant à surmonter une difficulté de compréhension » (p. 132).

En effet, Coltier (1986), affirme que le texte explicatif résout une énigme qu'il propose « en transformant ainsi le phénomène problématique en phénomène normal » (p.5). Elle ajoute que le texte explicatif va, soit « préciser la représentation que l'on a du phénomène à expliquer » soit « modifier tout, ou une partie des savoirs antérieurs ».

Dans le cadre de notre expérimentation, le texte source proposé ne va en rien modifier les savoirs mais va surtout préciser la représentation que les apprenants ont au sujet des hydrocarbures.

3.6.2 Les caractéristiques textuelles

Les caractéristiques textuelles renferment tous les éléments qui permettent la production d'un texte explicatif. En d'autres termes, la spécificité textuelle vise dans un premier temps le respect du modèle explicatif que Coltier (1986) résume en trois phases essentielles¹⁶. Dans un second temps, le respect de certaines caractéristiques linguistiques est essentiel dans la production du texte explicatif que Coltier (1986) résume en quatre points : les modalités de l'énonciation, cohérence et progression du texte explicatif, les reformulations paraphrastiques et les connecteurs. Nous détaillerons dans un chapitre ultérieur chacun des points évoqués.

¹⁶ Les trois phases ont été abordées dans la partie structure du texte explicatif

3.7 Le texte explicatif en sémiologie

Comme nous l'avons mentionnée précédemment, la notion de « conduite explicative » a été abordée en sémiologie par Grize (1981) et son équipe au centre de recherche à l'université de Neuchâtel en prolongement des travaux sur l'argumentation. Ainsi, le concept de « conduite explicative » privilégie, la perspective pragmatique et discursive. En parlant d'explication, Borel (1981) précise :

Elle est essentiellement relative. (...) On ne borne pas un discours comme on borne un terrain, on ne le démonte pas comme une machine. C'est un signe de quelque chose, pour quelqu'un, dans un contexte de signes et d'expériences. Le discours est ainsi un processus qui, dans son déroulement même « fait signe », c'est-à-dire fournit des marques de la manière dont il faut le prendre (p. 23).

Cette citation démontre que pour Borel(1981) et son équipe, le concept de type de texte n'existe pas et c'est plutôt des « séquences »¹⁷ qui se glissent dans un seul et même discours. De plus, pour elle, l'argumentatif et l'explicatif sont des genres de discours qui s'enchaînent dans un même texte et tout débat comprend des moments d'explication et que tout discours explicatif contient des preuves sur des principes : « L'explication est encore étroitement liée à l'argumentation. Les genres de discours glissent l'un dans l'autre : une raison peut être un motif d'action, mais aussi la cause de l'émergence d'un phénomène ou de ses variations ». (p.23).

Dans la même visée, elle souligne les différentes acceptions du verbe « expliquer » et précise que c'est un verbe du discours et relève de la dimension interactionnelle alors que l'explication, elle, porte sur les choses et relève de la

¹⁷ Concept qui sera plus tard introduit par Adam.

dimension cognitive. Elle catégorise, en schéma, les diverses acceptions du verbe « expliquer » :

Dimension	communiquer (formuler, exposer, exprimer...)
Interactionnelle	enseigner (faire savoir, faire comprendre, montrer...) Justifier (motiver, excuser, légitimer...)
Dimension	expliciter
Cognitive	développer (commenter, gloser, définir...) interpréter (élucider, traduire, situer, reconstituer) Expliquer (rendre compte de, donner la raison de...) (p.27).

Les recherches de Grize (1981) et de son équipe ont soulevé une question dans l'analyse de « la conduite explicative » concernant la naissance du problème à expliquer, sa sélection et les conditions pragmatiques dans lesquelles il surgit. Ainsi, selon sa conception, l'explicatif ne se limite pas à répondre à des questions en « pourquoi » ou en « comment » mais se charge aussi d'expliciter en détail dans « une perspective communicationnelle de résolution de problème et son utilisation stratégique dans une optique argumentative par exemple (Pollet, 2001, p.68).

3.8 Le texte explicatif vu par les cognitivistes

Halté (1988) considère le texte explicatif en fonctions de trois dimensions : une dimension communicationnelle, qui traitera du recours à l'explicatif dans le cadre d'une interaction ; une dimension discursive qui, examinera la mise en discours de la fonction explicative ; une dimension textuelle, qui rendra compte d'un schéma prototypique possible.

Ainsi, dans la dimension communicationnelle, le discours explicatif, intervient « quand un dysfonctionnement lié à la compréhension d'un phénomène quelconque apparaît dans l'interaction en cours et la perturbe » (p.5). Ce dysfonctionnement représente pour Halté (1987) un « obstacle cognitif ». Le discours explicatif intervient dès lors comme une digression ou parenthèse dans l'interaction que Halté (1988) appelle « une boucle explicative » qu'il développe comme suit :

Le discours explicatif prend pour **objet** nouveau le phénomène qui forme obstacle-de quelque nature qu'il soit-et pour **enjeu** le rétablissement de l'interaction première. Pour cette raison, on peut le qualifier de « **métacommunicationnel** » puisqu'il prend pour objet un phénomène de communication et de « **métafonctionnel** », puisqu'il prend pour enjeu la fonctionnalité première de l'interaction. Enfin, il traite l'obstacle en question de manière **objective**, en visant à instaurer ou restaurer une compréhension défaillante » (p.5).

Pour ce qui est de la dimension discursive, Halté (1988) précise que « la fonction explicative d'un discours n'est pas inhérente à sa forme et le discours explicatif ne forme pas nécessairement le tout d'un discours » (p.6). En d'autres termes, le discours explicatif peut servir une intention autre que celle d'expliquer comme par exemple l'intention de convaincre. Tout comme, la narration ou l'argumentation peut appuyer une intention explicative. Ainsi, selon Caron, (1983) :

Comprendre un discours, saisir « l'intention » qui s'y exprime, n'est pas extraire ou reconstituer des informations pour les intégrer à ce qu'on connaît déjà : c'est identifier la fonction de cette information dans la situation de discours ou elle est produite. (p.87)

Enfin, sur le plan textuel, Halté (1988) considère le texte comme une « structure abstraite du discours » représente un objet élaboré par la théorie sémiotique de façon ascendante :

Un texte concret est constitué de phrases-les microstructures-, il est possible de fournir une sorte de résumé, sémantiquement équivalent-les macrostructures-, puis d'analyser celles-ci et de manière à les ordonner à un niveau supérieur où disparaît le sens cotextuel des propositions mais où apparaissent par contre les liens fondamentaux qui les unissent ou les dimensions d'intellection sous lesquelles elles prennent sens. On obtient ainsi des superstructures caractéristiques » (pp : 8-9).

Ainsi, la dimension textuelle pour Halté (1988) renvoie aux trois moments essentiels déterminés par Coltier (1986) et repris par Adam (1997) dans une perspective séquentielle.

Bien que le Centre de Recherches Sémiologiques de l'Université de Neuchâtel a consacré ses travaux comme nous l'avions mentionné plus haut à l'aspect sémiologique du texte explicatif ¹⁸(1980), Morf & Leclerc (1980) abordent « *Les aspects cognitifs du discours d'explication* » et considèrent l'explication isolément sans l'articuler avec le processus communicationnel. D'abord, ils répertorient dans leur article ¹⁹ trois sens du terme expliquer . Ainsi, « l'explication est

- a. Une action pour comprendre
- b. Une action pour faire comprendre
- c. Un objet de connaissance qui permet de comprendre (p.84).

¹⁸ Un ensemble d'articles publiés en 1980 intitulé « quelques réflexions sur l'explication. n °36-383-39.

¹⁹ Morf, A. & Leclerc, S. « Aspects cognitifs du discours de l'explication » 1980, Travaux du centre de Recherches Sémiologiques n36,38,39.

Morf (1980) canalise sa réflexion sur l'explication comme action pour comprendre et qui consiste à « transformer un état cognitif insatisfaisant en un état satisfaisant » (p.86). Or, ce passage d'un état à un autre nécessite diverses transformations qui risquent d'affecter l'état cognitif. À cet effet il soulignera que :

Un état cognitif peut se transformer par exemple : par une extension de l'information ; par une épuration ; par la coordination de plusieurs connaissances ; par une augmentation de précision et parmi tous ces cas précisément : par une explication » (p.85).

Il continuera plus loin par expliquer que ces transformations ne s'enclenchent pas inopinément mais « en fonction soit d'une finalité reconnue ou délibérée soit en fonction d'un besoin » (p.86).

La problématique que pose Morf (1980) est de pouvoir caractériser la transformation qui correspond à l'explication et identifier son rôle cognitif. Par ailleurs, il précise qu'il existe une relation entre les formes discursives et les types de connaissances ou « d'objets de connaissances »²⁰. En d'autres termes, chaque « objet de connaissance » fera appel à des formes de discours différentes comme par exemple la démonstration en tant que forme discursive interpellera des connaissances logiques.

A travers ce bref survol de toutes les théories qui ont traité de l'explicatif, nous constatons que chacune d'elles privilégie une des dimensions citées précédemment plutôt qu'une autre en relation avec son domaine de recherche. Toutefois, elles demeurent complémentaires. Ce qui reste incontestable par contre est que l'explicatif intervient dans le discours « lorsqu' un problème de compréhension est redouté ou connu par le locuteur, lorsque celui-ci estime important que son interlocuteur ait une vision globale de tous les tenants et

²⁰ Terme emprunté à Albert.MORF

aboutissants d'une information, lorsqu'il juge qu'une mise au point s'impose » (Pollet, 2001, p.90).

Dans le cadre de notre travail, nous avons pris dans un premier temps, pour appui la dimension communicationnelle de Halté (1988) dans laquelle il interpelle le discours explicatif de manière réfléchie ou inopinée, dès qu'un problème de compréhension surgit et relève de l'ordre du savoir.

Dans un second temps, sur le plan textuel, nous nous sommes inspirée des travaux effectués par Adam (1997) afin d'expliquer la cohérence des résumés produits.

Enfin, sur le plan cognitif, nous nous sommes focalisée sur les travaux de Hayes & Flower (1981), Fabre (2002) pour tenter expliquer les dysfonctionnements cognitifs qui interviennent lors de l'exercice de réécriture.

Résumé

Ce chapitre, nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les différentes théories qui ont traité de l'explicatif et de ses différentes acceptions. De plus nous avons présenté ses différentes structures et tous les éléments qui les caractérisent. Cependant, même si les approches sont quelque peu différentes en termes d'appellations et d'organisations, la structure de fond reste néanmoins identique : Le point de départ étant une phase de questionnement pour laquelle on tentera d'expliquer « le pourquoi » et « le comment » afin de conclure par un récapitulatif, sinon par la proposition de nouvelles réflexions.

Chapitre 4. Compréhension /production du texte explicatif

Chapitre 4. Compréhension /production du texte explicatif

Introduction

Nous nous intéresserons dans ce chapitre à la didactique de l'écrit en général et à celle du texte explicatif en particulier. Après un survol des grandes théories sur la didactique de l'écrit et sur l'enseignement de l'écrit à l'université, nous nous pencherons sur les exigences de la rédaction du texte scientifique. Nous terminerons ce point en abordant le texte explicatif, ses conditions de compréhension et de production.

4.1 La didactique de l'écrit

Certains d'apprenants éprouvent des difficultés à entrer dans le monde de l'écrit. Il appartient aux enseignants de mettre en place des conduites de classe qui donnent accès à l'écrit aux futurs scripteurs. Il convient aussi, que les enseignants s'interrogent sur les pratiques d'écriture qui aideraient au mieux les apprenants à la réussite scolaire et les aider à devenir des sujets scripteurs conscients des effets produits par leurs productions dans les différentes situations de communication écrite.

L'accompagnement des apprenants dans l'appropriation des compétences d'écriture nécessite une grande diversité des situations proposées. Cette conception de la didactique du français impose de varier les formes d'aide, d'étayage, d'organisation et de gestion de classe. L'enseignant devient l'organisateur, la personne ressource, l'expert et un des lecteurs des productions. La classe est alors perçue comme une communauté de sujets, acteurs et auteurs de l'acquisition de leurs compétences.

Le développement du sujet scripteur est lié aux choix didactiques de l'enseignant. Les conceptions de l'activité d'écriture et de son apprentissage ne cessent d'évoluer. Longtemps la production d'écrits s'est résumée à la rédaction,

forme textuelle à usage exclusivement scolaire « On écrit, alors, pour montrer qu'on sait écrire ». Il s'agit ainsi d'obéir à une norme préexistante et de maîtriser les règles pour acquérir une expression correcte. L'acquisition de ces règles est inaccessible pour de nombreux apprenants et leur interdit par conséquent l'accès à l'écrit.

Cette conception ou représentation de l'écrit est encore en vigueur dans les pratiques scolaires mais vient en opposition aux nouvelles démarches d'enseignement de l'écriture. Cependant, la réflexion didactique prend appui sur les différentes théories Dabène (1994), Barré De Miniac (1995), David et Plane (1996) qui décrivent en quoi consiste la compétence scripturale.

La recherche sur l'écriture s'est inspirée d'une part du modèle des processus rédactionnels issus des travaux de Hayes et Flower (1980) qui considèrent l'acte d'écrire comme une suite d'opérations mentales interactives de l'apprenant (planification, mise en texte, révision). La surcharge cognitive est allégée par l'utilisation d'outils qui facilitent la tâche d'écriture tels des grilles d'évaluation.

Ce modèle didactique de la production de l'écrit se base ainsi sur le principe du contrôle cognitif par le développement métalinguistique créant ainsi de nombreuses interactions langagières. D'autre part, la recherche s'est basée également sur les types de textes et sur leur variation. En effet, la didactique propose une typologie des discours et des textes qui suscitent des activités langagières et qui sont susceptibles de motiver les apprenants devenant ainsi des décideurs des modalités de productions. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons abordé la production du résumé en tant qu'exercice mettant en œuvre des compétences scripturales, mais aussi nous avons tenté d'en analyser le fonctionnement cognitif afin de comprendre les mécanismes mis en application dans le processus de sélection mais aussi de hiérarchisation et de reformulation.

4.2 L'enseignement de l'écrit dans la faculté des sciences et de la technologie

Comme nous l'avions mentionné précédemment dans le chapitre I relatif à l'enseignement de l'unité transversale de français dans les universités de formations scientifiques et particulièrement à la faculté des sciences et technologies, il relève de l'enseignant de français d'opter pour une approche méthodologique en matière d'écrit en fonction de son public, de son contexte, mais aussi en délimitant ses objectifs en matière d'enseignement / d'apprentissage des techniques rédactionnelles. Dès lors, il ne sera plus question d'accroître des compétences générales en matières d'écrit mais plutôt « mettre en place des éléments centraux pour une didactique des discours disciplinaires » (Pollet, 2001, p.11).

En effet, avec le système LMD et le principe de mobilité qu'il impose, les étudiants algériens ont des ambitions et motivations différentes tant sur le plan des études que sur le plan professionnel. Ainsi, l'écrit représentera pour eux « une compétence requise »²¹ à l'université qui diffère en fonction du niveau d'étude et la discipline. Ils devront rédiger des fiches de lecture, prendre des notes à partir d'un cours magistral, rédiger un rapport d'expérience et un mémoire de fin d'études. D'après une étude réalisée par Delcambre et Lahanier Reuter (2010), chaque discipline universitaire peut pratiquement se résumer à un écrit, deux au plus (cité par Hidden, 2013, p.105).

Dans le cadre de notre recherche et vu le profil et la spécialité des étudiants, leurs besoins en matière d'écrit concernent les difficultés qu'ils rencontrent dans l'élaboration d'écrits scientifiques tel qu'apprendre à rédiger des comptes rendus d'expérience, des mémoires de thèses, des résumés de cours, des lettres etc. À cet effet, l'enseignant de français devra mettre en place, pour élaborer son cours sur l'écrit, tout un dispositif et un ensemble de savoirs et savoir-faire transversaux tels

²¹ Terme emprunté à Pollet.

qu'apprendre à reproduire et reformuler des idées, à être objectif dans son texte, à s'entraîner à l'écrit scientifique pour l'élaboration de thèses et d'articles scientifiques. Ainsi, notre public cible inscrit en sciences et technologies devra, durant tout son cursus de formation, être amené à appréhender sans cesse des textes scientifiques explicatifs qui possèdent des caractéristiques bien précises que nous présentons dans le point suivant.

4.3 Les caractéristiques de l'écrit scientifique à la faculté des sciences et de la technologie

À l'université, l'étudiant réécrit ce qu'il entend ou ce qu'il a lu. En effet, à partir d'un cours magistral ou d'une lecture de spécialité, il est tenu de reprendre et de reformuler par écrit ce qu'il a appréhendé. Pour Mangiante et Parpette (2011), les écrits universitaires pourraient être classés en trois catégories, trois savoir-faire transversaux aux différentes disciplines : reproduire, reformuler et relier... » (p.15).

La rédaction d'un texte scientifique obéit à des normes rédactionnelles différentes de celles de l'oral et qui par conséquent doivent être prises en compte par le sujet scripteur. Parmi les exigences de l'écrit en général et de l'écrit scientifique en particulier nous retrouvons le respect du type d'écrit à produire, la prise en compte du lecteur, le choix du registre de langue, l'objectivité et le choix d'une syntaxe appropriée. Toute digression à ces règles peut mener le sujet scripteur à produire un texte non conforme à l'objectif assigné à la tâche, voire même incompréhensible.

Par ailleurs, selon Applebee (1982), « toute situation de production écrite implique trois domaines de connaissances : les connaissances propres à la matière elle-même, les connaissances que le scripteur du récepteur potentiel possède (...) et les connaissances de la langue » (cité par Carter-Thomas, 2000, p.122).

Dans le cadre de notre recherche et vu le profil des étudiants, nous allons tenter d'analyser la relation entre les connaissances relatives à la chimie avec les connaissances linguistiques et leur impact sur la qualité des résumés produits.

4.4 Comprendre et produire un texte explicatif

Selon Combettes et Thomassonne (1988) « le problème d'appréhension du texte explicatif ne réside pas dans la syntaxe et le lexique mais dans l'incapacité des élèves à suivre l'organisation et la répartition de l'information dans ce type de texte » (p.9). Comme le discours universitaire est étroitement lié à l'explicatif et vu que les étudiants scripteurs que nous avons expérimentés sont en contact permanent avec des disciplines²², qui se basent sur l'explication et la démonstration, nous avons jugé pertinent d'appréhender le discours explicatif tant au niveau de la compréhension que de la production.

En effet, pour Brassart (1990), « l'explication est partout, dans la description, l'argumentation, l'injonction, voire la narration » (p.22). Garcia-Debanc et Roger (1986), quant à elles, estiment que « la production de textes explicatifs relève d'une compétence textuelle spécifique » (p.55). Adam, (1986) quant à lui, distingue entre la compétence discursive, la compétence textuelle spécifique et la compétence textuelle générale.

Ainsi pour Adam (1986), « la compétence discursive est liée à la capacité des sujets à produire des discours » en fonction des contextes. La compétence textuelle générale, elle, prendrait en compte la grammaire du texte ; la compétence textuelle spécifique quant à elle, traite « du rapport entre les caractéristiques typologiques globales et les marques linguistiques de surface » (p. 45).

²² Les unités fondamentales telles que la mathématique, la physique et la chimie se basent sur l'explication et la démonstration

4.4.1 Comprendre un texte explicatif

Afin de comprendre un texte explicatif, le lecteur n'interpellera pas que ses compétences linguistiques relatives à un sujet donné mais devra par ailleurs, faire appel à ses connaissances cognitives lui permettant ainsi de décrypter un texte et de hiérarchiser les informations qui y sont contenues. Pour contextualiser notre réflexion, nous rappelons toujours que notre étude s'inscrit dans la cadre du discours ou du texte explicatif au niveau universitaire. En effet, selon Pollet (2001), « l'explicatif est un caractère transversal dans les différentes contingences des discours universitaires » (p.78). Autrement dit l'explication se trouve dans tout type de discours qu'il s'agisse d'expliquer pour rendre plus claire une idée ou d'expliquer pour justifier et argumenter une thèse, dans les deux cas le discours demeure explicatif.

Il est cependant, plus aisé pour un étudiant de comprendre un texte narratif qu'un texte explicatif. En effet les deux textes n'interpellent pas les mêmes opérations cognitives en termes de compréhension. Il est plus facile pour un apprenant dans un texte narratif d'organiser ses informations sur un axe temporel alors que dans un texte explicatif, il est doté d'informations qu'il devra par ailleurs hiérarchiser et organiser en fonctions des autres informations contenues dans le texte (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

Donc le traitement du texte explicatif est plus complexe car l'activation d'un modèle sous forme d'un schéma préconstruit ne suffit pas. Le traitement oblige le lecteur à activer des connaissances antérieures sur le monde évoqué par le texte, afin de mieux cerner le contenu et la cohérence sémantique de celui-ci. Les stratégies déployées par le lecteur dans les deux types de traitement représentent un niveau de difficulté très différent (cité par Sebane 2008, p.76).

Signalons par ailleurs, que pour qu'un texte explicatif soit compris et appréhendé par le lecteur il faudrait que les informations contenues dans le texte soient représentées dans le monde du lecteur. En d'autres termes, il faudrait

qu'il existe un minimum d'informations partagées entre le scripteur et le lecteur pour qu'une explication aboutisse. Selon Denhière et Legros (1989), « la compréhension d'un texte explicatif ou scientifique suppose une interaction entre un texte et les connaissances activées par le lecteur, afin d'accomplir la tâche de la compréhension (p.89).

Cette connaissance évoquée par Denhière et Legros (1989) implique les connaissances de l'apprenant qui sont stockées dans sa mémoire. Pour Boudechiche, (2008) « la connaissance résulte de l'activité de l'apprenant et est construite en relation avec son action et son expérience du monde (pp. 62.63). De plus, la difficulté à comprendre et à appréhender la compréhension des textes explicatifs a mené les chercheurs à s'intéresser particulièrement « aux contraintes relatives à la représentation des connaissances en mémoire » (Sebane 2008, p.75).

À titre d'exemple, comme dans le cadre de notre expérimentation où nous avons demandé aux étudiants de 2^{ème} année génie des procédés de comprendre un texte source relatif à leur domaine et d'en produire par la suite un résumé va interpellé chez eux « des processus cognitifs de haut niveau » (Sebane, 2008, p.76). Certes, le thème proposé relève de la spécialité des étudiants à savoir celui des hydrocarbures et le modèle rédactionnel demandé leur a déjà été enseigné au cycle moyen et secondaire. Toutefois, il va leur être ardu de mettre en relation des connaissances disciplinaires qu'ils iront chercher dans une discipline autre que le français et devront par ailleurs les organiser et les hiérarchiser pour rédiger un résumé cohérent, dans un premier temps puis élaborer l'exercice de réécriture, dans un second temps.

L'étudiant devra dès lors interroger sa mémoire pour associer des connaissances disciplinaires (connaissance sur le sujet) à des connaissances transversales (production de résumé) en langue étrangère. Ce qui va poser pour les étudiants un sérieux problème de compréhension et par conséquent de production. Ils vont donc « pour appréhender le contenu du texte, développer des stratégies

d'apprentissage inappropriées qui ne feront qu'accroître leurs difficultés de compréhension » (Sebane, 2008, p.77).

Dans la deuxième partie de notre expérimentation, nous avons opté pour une analyse cognitive afin d'expliquer au mieux les difficultés et les obstacles rencontrés par les étudiants scripteurs dans le processus de compréhension de texte explicatif

4.4.2 Produire un texte explicatif

Le texte explicatif répond à une question de départ posée de manière directe ou implicite. A cet effet, l'orateur ou le scripteur avant d'entamer son explication et tenter d'expliquer le pourquoi de la chose, il devra d'abord « déterminer le groupe socio-culturel (caractérisé par l'âge, le niveau d'études...) auquel il s'adresse et de faire des hypothèses concernant les savoirs de ce groupe » (Coltier, 1986, p.6). Autrement dit, nous n'expliquerons pas de la même manière à des enfants et à des adultes par exemple, le phénomène du réchauffement climatique.

Pour ce faire, produire un texte explicatif nécessitera des compétences diverses qui permettent la construction du savoir et la hiérarchisation des informations qui devront avoir un lien entre-elles pour mener à terme une logique explicative. Le texte explicatif fait ainsi appel à des compétences psychologiques, discursives et des linguistiques.

4.4.2.1 Les compétences psychologiques

Celui qui produit un texte explicatif doit avoir plus d'informations sur le sujet abordé que celui à qui est adressé ce texte. Dès lors, le scripteur devra déployer ses efforts « pour rendre son texte intelligible. Pour y parvenir, il devra parler à partir non de son point de vue, mais à partir du point de vue de l'autre » (Coltier, 1986,16).

Autrement dit, le sujet scripteur doit imaginer l'état de connaissances de l'autre avant de produire son texte. En effet, ce qui semble être clair et évident pour le scripteur est dans certains cas moins compréhensible pour le lecteur.

4.4.2.2 Les compétences discursives

Cette aptitude consiste à savoir organiser les informations apportées dans le texte permettant ainsi son accessibilité. Pour Coltier (1986) cette compétence se traduit par « la maîtrise des constructions syntaxiques, choix des éléments lexicaux, la gestion des formes d'anaphores, la cohérence du texte... » (p.16). Au niveau du texte, cette compétence se traduit selon Coltier (1986) en aptitude à pouvoir diviser un texte en plusieurs paragraphes mais aussi à savoir formuler une conclusion, une paraphrase voire un exemple.

4.4.2.3 Les compétences linguistiques

À ce niveau de compétence, le scripteur devra maîtriser les moyens linguistiques permettant à son texte d'être lisible par la reformulation, l'emploi de connecteurs. En d'autres termes, cette compétence vise la gestion de toutes les contraintes qui pèsent sur l'avancée et la production du texte. En plus des compétences énumérées plus haut, il existe d'autres paramètres nécessaires à la rédaction d'un texte explicatif, tel que le principe de l'objectivité pour celui qui produit le texte explicatif. Pouliot (1993) constate à cet effet, que « le discours explicatif est différent des autres types de textes dans quelques-unes de ses caractéristiques et évoque celle de « l'objectivité » (p.74). En effet, l'émetteur de ce genre de discours ne doit pas laisser transparaître dans son explication une marque de subjectivité tout en tentant de réguler son discours en fonction de l'âge et du niveau intellectuel et des conditions sociales de son récepteur.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, la stratégie explicative implique la présence d'informations qui servent à donner plus de détails dans le but de d'expliquer et de faire comprendre. Elle tend à éclairer un

phénomène en s'appuyant sur des procédés linguistiques dont le but principal est de les appréhender via des liens de causalité, de comparaisons, de conséquences etc.

Le recours à ces procédés est important et constitue un élément facilitateur pour la compréhension des notions contenues dans le texte informatif parfois méconnues du lecteur sinon difficilement accessibles.

Un texte informatif contient ainsi des procédés dits explicatifs qui permettent d'atteindre au mieux la visée explicative et que nous répertorions comme suit : L'exemplification, la définition, l'illustration, la reformulation, la comparaison, l'énumération et la dénomination. Nous donnons d'abord un bref survol de ces procédés rencontrés dans la majorité des textes ou « séquences »²³ à visée explicative et reviendrons ensuite en détail sur d'autres procédés dans le chapitre relatif à la rédaction du résumé d'un texte explicatif.

4.4.3 Les procédés explicatifs

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'explication survient dans la résolution d'un problème de compréhension. En effet et selon Gaulmyn (1986) « expliquer intervient, lorsqu'il devient nécessaire, dans une situation donnée, que l'un des partenaires au moins résolve pour l'un des partenaires au moins un problème de compréhension » (p.120).

Toutefois, dans une situation d'enseignement/ d'apprentissage, l'enseignant ne se contente point de donner des explications que suite à un problème de compréhension donné. En effet, dans une situation telle, l'enseignant recourt constamment à l'explication afin de transmettre à ses apprenants non seulement des savoirs et des savoir-faire mais aussi dans le but d'atteindre les objectifs assignés et de faciliter la compréhension. En d'autres termes, dans les pratiques de classes orales et/ou écrites, l'enseignant intègre les procédés explicatifs comme

²³ Terme emprunté à Jean Michel Adam.

des stratégies qui d'une part permette l'assimilation de nouvelles connaissances et d'autre part réduisent le problème d'incompréhension.

4.4.3.1 La comparaison

Dans le texte explicatif, le procédé de comparaison sert à établir des rapports de ressemblances entre le sujet à expliquer et un élément connu et de créer une situation analogue. En effet, dans le recours au procédé de comparaison n'est pris en compte que l'aspect des ressemblances et des similitudes dans le but de faciliter la compréhension. Dès lors, l'enseignant doit impérativement avoir recours pour expliquer à ce qui est similaire et non à ce qui est différent en usant des mots qui expriment la comparaison comme par exemple : comme, tel que, moins que, plus que, de même façon.

4.4.3.2 L'illustration

L'illustration implique l'emploi d'éléments linguistiques ou graphiques dans une situation ou un phénomène dans le but de faciliter sa compréhension. Parmi les différents moyens servant à illustrer, nous pouvons trouver : les graphiques, les schémas, les légendes, les photos, cartes...Ainsi, l'emploi de l'illustration permet de faciliter d'avantage la compréhension que le recourt à la langue. Selon.

Arcand et Bourbeau (1995) « dans les nombreux cas où la situation de communication n'exige pas qu'on fournisse une multitude de détails, il vaut mieux choisir le graphique » (p.289). Autrement dit, ils conseillent le recours au graphique pour faciliter l'appréhension d'un texte.

4.4.3.3 La reformulation

La reformulation consiste à énoncer, à reprendre dans d'autres termes dans le but de rendre plus clair et plus explicite un énoncé donné. Les mots servant à

reformuler pour expliquer sont : c'est à dire, en d'autres termes, en résumé. Toujours selon Arcand et Bourbeau (1995),

Là la reformulation exprime autrement le contenu qu'elle reprend. Quelques formules l'introduisent : X ou, pour être plus claire, Y ; X ou, si vous préférez, Y ; X ou, plus simplement, Y, ... La reformulation a tantôt le même sens que l'élément expliqué, tantôt un sens contraire, tantôt un sens plus général ou plus restreint. (p.161)

Ainsi la reformulation va permettre d'expliquer et de rendre plus clair des mots ou des phrases par d'autres expressions présentées de manières différentes en recourant soit à la synonymie soit à l'analogie.

4.4.3.4 La définition

Le dictionnaire Le Robert (1994), indique que « définir » signifie « déterminer par une formule précise les caractères d'un concept, d'une idée générale » (p.288). Pour Arcand et Bourbeau (1995),

La définition permet de distinguer clairement un objet de tous les autres. Avec elle, l'émetteur (enseignant en classe) se sert de mots simples dans deux buts : Pour révéler le contenu d'un mot qu'il suppose inconnu de ses récepteurs (les apprenants), ou pour préciser le sens d'un terme même connu, afin de s'assurer que les récepteurs lui accordent la même valeur que lui. (P.164-165)

Par conséquent, pour appréhender un texte explicatif, la définition aura pour rôle non seulement de donner le sens exact d'un mot relatif à un phénomène évoqué mais d'en décrire les caractéristiques. Les procédés servant à la définition

sont les tournures présentatives (les présentatifs : c'est), les tournures explicatives (c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes...) ou alors l'emploi d'une ponctuation spécifique tel que les deux points, une expression entre deux virgules ou des parenthèses.

Par ailleurs, signalons au passage la nuance entre le concept de définition et celui d'énoncé définitoire. La première relève du dictionnaire et des définitions qui s'y trouvent tandis que le second, lui, est un énoncé qui comporte une définition ou en d'autres termes, un énoncé qui comprend en lui, une expression qui donne le sens d'une unité lexicale

4.4.3.5 L'exemplification

Ce procédé consiste à renforcer une explication par des exemples concrets. Il dote l'apprenant d'un supplément de précisions et lui permet de comprendre de manière concrète des explications théoriques. Toutefois, il existe différents types d'exemples. Toma (2011) répertorie les différents types d'exemplification²⁴comme suit élaborés par Manzotti (1995):

L'exemplification en tant que phénomène (linguistique) grammatical.

L'exemplification en tant que phénomène (linguistique) textuel.

L'exemplification en tant que phénomène (rhétorique) argumentatif.

L'exemplification en tant que type textuel et genre littéraire.

L'exemplification en tant que problème pratique de la théorie, de la composition et de l'interprétation, (p.51).²⁵

Dans le cadre de notre étude, l'exemple en tant que procédé explicatif relève du dernier type cité par Toma (2011). En effet, au niveau didactique, l'exemplification occupe une place très importante puisqu'elle permet la compréhension sinon le passage des cas particuliers au général ou bien l'inverse.

²⁴ Toma reprend les différents types d'exemples abordés par Manzotti, 1995

²⁵ <http://www.diversite.eu/8-2/> consulté le 09/11/2018.

Les marqueurs de relation qui introduisent les exemples sont : par exemple, à titre d'exemple, c'est le cas, tel que...

4.4.3.6 L'énumération

L'énumération réside dans l'action de lister une à une les parties d'un tout. Les marqueurs de l'énumération appréhendent une succession de propositions, de faits présentés dans un ordre logique ou chronologique et permettent d'assurer par ailleurs l'organisation textuelle d'un écrit. À ce stade, ils prennent le rôle de marqueurs discursifs et assurent par conséquent la cohérence d'un texte. Nous pourrions ainsi définir les marqueurs discursifs comme étant des marqueurs de relation qui assurent non seulement la cohérence d'un texte mais aussi mettent en évidence les différentes parties d'un texte.

4.4.3.7 La dénomination

La dénomination est un procédé explicatif qui réside dans l'action de nommer quelque chose. Pour Leduc-Adine (1980) « la dénomination est le reflet de la relation entre le signe et le référent » (p.14). Ainsi, dénommer réside dans le fait d'établir la relation entre un signifiant et un signifié. En évoquant le concept de dénomination, Kleiber (1984) déclare :

Pour que l'on puisse dire d'une relation signe-chose qu'il s'agit d'une relation de dénomination, il faut au préalable qu'un lien référentiel particulier ait été instauré entre l'objet x, quel qu'il soit, et le signe X. Nous parlerons pour cette fixation référentielle, qu'elle soit le résultat d'un acte de dénomination effectif ou celui d'une habitude associative, d'acte de dénomination, et postulerons donc qu'il y a relation de dénomination entre x et X que s'il y a eu un acte de dénomination préalable (p.79).

4.4.4 Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production d'un texte explicatif

La production d'un texte explicatif relève non seulement de la discipline de français mais aussi et surtout des disciplines scientifiques, tels que les sciences physiques, les sciences naturelles et autres sans pour autant en avoir l'exclusivité. Selon Garcia –Debanc et Roger (1986), le discours explicatif dépend de trois composantes essentielles et qui sont la situation d'interlocution, la compréhension du problème et les traits caractéristiques des textes explicatifs.

4.4.4.1 La situation d'interlocution

Cette situation permet la production de l'explication. Selon Garcia –Debanc et Roger (1986), « on explique en principe quelque chose à quelqu'un qui ne dispose pas d'une explication qu'il recherche » (p.57). En effet, dans une situation d'enseignement /apprentissage, l'enseignant est tenu d'expliquer et régule son discours explicatif en fonction des réactions de ses apprenants ou interlocuteurs. Dès lors, il devra constamment et tout au long de son discours, reformuler, exemplifier et préciser etc.

4.4.4.2 La compréhension du problème

Cette composante vise la compréhension du problème posé. En effet, l'explication est selon Halté (1986) « la mise en discours d'un savoir préalablement construit » (p.10). Ainsi, l'explication recourt à des notions construites en amont et qui s'organisent pour être réinvesties dans des circonstances précises en aval. En d'autres termes, l'explication dépend étroitement de la compréhension.

4.4.4.3 Les caractéristiques de l'explicatif

La troisième composante dont parlent Garcia-Debanc et Roger (1986) réside dans la prise en compte des traits spécifiques du texte explicatif. En effet, dans cette composante sont répertoriés tous les moyens linguistiques et non linguistiques qui permettent la production d'un texte explicatif. Nous entendons par moyens linguistiques, les temps verbaux employés, les organisateurs textuels de justification, de reformulation tandis que les moyens non-linguistiques relèvent de l'emploi de schémas, de graphiques, tableaux etc.

Garcia -Debanc et Roger (1986) considèrent que « toute production de texte explicatif suppose une prise en compte simultanée de ces trois pôles » (p.61). Ainsi, l'échec dans la production d'un texte explicatif résulterait du non-respect d'au minimum de l'un de ces trois paramètres, « le problème peut avoir été bien compris, sans être pour autant expliquer de façon satisfaisante » (p.61).

Résumé

Ce chapitre nous a permis de présenter en détail la didactique de l'écrit en général et de l'écrit explicatif à l'université en particulier. En effet, l'écrit universitaire obéit, non seulement aux règles de production d'un texte explicatif, mais renferme également un lexique spécifique relatif à une discipline donnée. Dès lors, devront être associées dans toute production de texte explicatif, les connaissances linguistiques relatives à ce type de texte aux connaissances disciplinaires relevant d'une spécialité donnée. À cet effet, seront mis en œuvre différents procédés linguistiques et supra-linguistiques qui permettront ainsi d'appréhender et de produire ce type de texte.

Deuxième partie : La didactique du texte

Chapitre 5. L'analyse textuelle

Chapitre 5 : L'analyse textuelle

Introduction

Dans ce chapitre, nous aborderons les notions clés de la grammaire textuelle. Une distinction sera faite entre le concept de texte et de discours puis, sera pris en compte le texte en tant qu'unité porteuse de sens et non en tant qu'une série de phrases disjointes. À cet effet, le texte ne sera point étudié en fonction de sa grammaire et son orthographe mais à travers l'enchaînement des phrases qui le composent, de leur cohérence et de leur cohésion.

5.1 Définition du texte et de l'unité texte

Le texte représente en langue courante toute trace écrite élaborée dans un contexte précis. Selon Enkvist (1982), « tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est d'un point de vue communicatif une réussite » (Enkvist, cité par Carter –Thomas, 2000, p.17).

En effet, un texte n'est jamais produit sans objectif fixé, mais il s'agit d'une « interaction distanciée qui vise un lecteur précis ou potentiel et cherche à produire un effet sur lui » (Carter-Thomas, 2000, p.17). En d'autres termes, un texte atteint son objectif communicatif que s'il agit sur le destinataire.

Toutefois, le texte n'est pas une simple interaction directe ou différée entre un rédacteur et un destinataire mais il représente une unité dans laquelle il ne s'agit point d'aligner un tas de phrases les unes à côté des autres et les assembler sans aucun rapport entre elles mais il faudra qu'elles véhiculent un sens. Selon Cornish (1999), les textes écrits sont « des objets visuels dont les propriétés visuelles sont partie prenante dans la construction du sens. Ce sont ces propriétés visuelles qui constituent à l'écrit les « signaux non-verbaux » (p.34).

Quant à Fernandez (1994), il définit le texte comme « un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence » (p.24). Elle

explique que cet ensemble est régi par trois notions clefs qui sont « la grammaticalité, l'acceptabilité (communautaire) et l'adaptabilité, ou degré d'adéquation contextuelle » (ibid., p.24).

5.2 Distinction entre texte et discours

Le terme de discours était associé à communication orale alors que celui de texte référait à production écrite. Néanmoins, en linguistique, la distinction et l'emploi de ces deux concepts est subtile. En effet, pour la linguistique, elle n'associe pas le discours à l'oralité mais aux conditions de production. Quant au texte, il ne représente pas simplement un texte « écrit » mais il « s'applique aussi à la transcription /enregistrement d'un dialogue ou toute autre situation d'oralité formant une unité (ou ensemble) de communication » Carter-Thomas (2000, p.27).

Selon Fernandez (1987), le discours est « une unité plus large que le texte » (p.26) mais qui reste cependant rattachée aux conditions de productions bien déterminées. Ces conditions de productions représentent ainsi le contexte.

Quant à Fuchs (1985), il ne fait pas de distinction entre texte et discours et considère le discours comme un « objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques) » (p.22). Adam (1990) schématise la distinction texte / discours comme suit :

DISCOURS = Texte + conditions de production

TEXTE = Discours -conditions de production (p.23).

Et il énonce que « la linguistique textuelle peut être définie comme un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives » Adam (1990, p.39).

De toutes les définitions des concepts de texte et de discours, nous retiendrons celle qui considère que le discours se caractérise non seulement par ses

propriétés textuelles mais aussi par les conditions d'émission dans une situation de communication donné ce que nous appellerons le contexte.

Maingueneau (1996) et Fernandez (1994) estiment qu'il n'est pas nécessaire voire inutile de faire cette distinction entre les deux concepts étant donné qu'ils sont interdépendants et indissociables. « En parlant de discours, on articule l'énoncé sur une situation d'énonciation singulière ; en parlant de texte, on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases » (Maingueneau cité par Adam, 1999, p.40).

Quant à Fernandez (1994), elle considère il n'y a pas lieu de faire cette distinction et donc elle recommande « une utilisation des deux termes en complémentarités » (Fernandez cité par Carter-Thomas, 2000, p.30).

5.3 Définition de la linguistique textuelle

La grammaire textuelle est de naissance récente et n'a vu le jour qu'à partir du milieu du vingtième siècle. L'étude de la linguistique limitait son champ à l'étude à la phrase en prenant en compte la morphosyntaxe importante pour l'acquisition et la maîtrise des règles de la grammaire avec comme intérêt de juger de l'acceptabilité d'une phrase ou de sa non acceptabilité tel que le démontrent les travaux de Blomfield (1933), Weil (1991).

Le texte est devenu l'objet d'étude d'une grammaire à part entière à partir des années 60, période durant laquelle la grammaire du texte ou la linguistique textuelle a pris en considération « les compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle » (Thomas-Carter, 2000 ; p.20). Les travaux de recherche de Charolles (1988) van Dijk (1972), Harweg (1973) s'intéressent alors « à la capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte » (p. 46).

Les travaux de van Dijk (1972) adoptent une approche cognitive de la linguistique textuelle et portent sur « les capacités qu'ont les sujets à reconnaître

des textes acceptables » (cité par Paveau et Sarfati, 2003, p. 186). Sa théorie repose sur deux postulats calqués sur la grammaire générative de Chomsky (1960) à savoir la similitude entre la phrase et le texte et l'existence d'une grammaire textuelle générative. Ainsi van Dijk (1972) estime qu'il existe « un système de règles analogue à celui qui régit la production et la reconnaissance des phrases » (p.187). La grammaire du texte serait donc, le prolongement de la grammaire de la phrase et le locuteur qui a cette capacité à produire des phrases serait capable de générer des textes. Pour van Dijk (1972), il existe trois niveaux d'organisation textuelle :

Le niveau microstructural qui relève des propositions en tant qu'unités sémantiques de base. Le niveau macrostructural qui relève non pas de la sémantique mais du cognitif. Il s'agit d'« une sorte de transformation sémantique, associant les séquences de propositions de texte à des macro-propositions d'un contenu plus abstrait, plus général, plus global » (p.116).

Le niveau super-structural, quant à lui, organise la production et l'interprétation des discours en genres ou schémas de texte. Ce sont toutes les structures qui permettront au locuteur de reconnaître et d'identifier à titre d'exemple une explication d'un récit.

Ainsi, toutes les recherches qui ont suivi dépasseront le niveau de l'étude de la phrase pour prendre en compte l'énoncé, vecteur de sens, quelque soit sa longueur et son degré de difficulté.

5.4 Distinction entre cohérence et cohésion

La cohérence et la cohésion sont deux concepts clefs dans l'étude et l'analyse textuelle. Bien que chacune de ces deux notions aient une acception

propre à elle, il n'en demeure pas moins qu'elles restent complémentaires et permettent ainsi d'évaluer un texte en termes d'acceptabilité et d'intelligibilité.

5.4.1 La cohérence

Le concept de cohérence est peu, sinon pas du tout abordé dans les manuels scolaires. Par conséquent, il demeure épineux d'expliquer à un apprenant ou un étudiant ce qu'est un texte « incohérent ». En effet, il ne suffit pas d'aligner une série de phrases grammaticalement correctes pour affirmer que le texte obtenu est cohérent. En parlant de cohérence, Carter-Thomas (2000), explique qu'« elle résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel » (p.32).

Charolles, (1988), quant à lui, avance que « la cohérence n'est pas une propriété des textes (...). Le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme *à priori* de la réception discursive » (p.55). En d'autres termes, c'est l'impression du lecteur potentiel face à un texte qu'il lit, qui lui permet de juger de la cohérence ou de l'incohérence d'un écrit.

Ce « sentiment » de cohérence d'un discours va dépendre des paramètres du contexte et des connaissances partagées. En effet, les informations contenues dans un texte doivent concorder avec le monde réel du lecteur qui lui permettra de juger de la « cohérence » d'un écrit. Un lecteur tentera plus de comprendre un texte qui l'intéresse et qui traite d'un sujet qui lui est familier qu'un texte technique, difficile à interpréter. Le lecteur appréhendera donc au mieux la cohérence d'une explication, s'il détient suffisamment d'informations sur le sujet traité. Selon Preneron et Larroque (1986), « La notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extra-linguistique partagé par les interlocuteurs » (cité par Carter-thomas, 2000, p.32).

En abordant le concept de cohérence, Reinhart (1980), fait état de trois grandes catégories de textes : des textes « explicitement cohérents », des textes « implicitement cohérents » et des textes incohérents. Ce classement de

texte ne concernant pas la compréhension du texte en question mais « les types de procédures supplémentaires nécessaires de la part du récepteur pour établir cette cohérence » Carter-Thomas (p.33).

Après ce survol des différentes acceptions données au concept de cohérence, nous pouvons considérer que la cohérence est d'ordre cognitif et qui interpelle des mécanismes chez le lecteur indépendamment du texte en question puisque « les aspects relatifs à la perception de la cohérence sont invisibles à la surface du texte » (Carter-Thomas, 2000, p. 36). Ce que nous avons constaté à travers l'analyse des copies des étudiants de génie des procédés. Les étudiants éprouvent des difficultés à produire un texte à « cohérence explicite »²⁶.

Donc l'apprenant tentera à travers son texte de guider et de faciliter l'interprétation du lecteur sachant que son écrit produit sera évalué par l'enseignant. Pour qu'un texte soit explicitement cohérent, l'apprenant devra ainsi respecter trois règles essentielles que Reinhart (1980) spécifie à savoir, la cohésion, la non contradiction et la pertinence.

5.4.2 La cohésion

Si la cohérence relève du « sentiment » et de l'interprétation du lecteur, la cohésion, elle, repose sur la forme et le respect des règles morphologiques et grammaticales d'un texte. En effet, la cohésion est la matérialisation d'un texte ou autrement dit, ce sont tous les moyens linguistiques mis en œuvre pour permettre à un texte de former une unité. Concrètement, la cohésion se manifeste au niveau du texte par des manifestations grammaticales ou indices cohésifs tels que la présence et l'emploi d'organiseurs temporels et spatiaux, les anaphores, les nominalisations. Selon Jeandillou (1997),

²⁶ Terme employé par Reinhart.

La cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistiques instaurées entre les énoncés. Les enchainements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. (p.82)

Le concept de cohésion a été au centre des recherches en anglais avec les travaux de Halliday et Hassan (1976). Dans leur ouvrage, « Cohesion in English », ils soulignent que pour qu'un texte soit perçu comme tel, il faudrait qu'il contienne des indices formels de cohésion. « If a passage of English...is perceived as a text, there will be certain linguistic features present in the passage which can be identified as contributing to its total unity and giving it texture. (p.2). D'après Siouffi et Van Raemdonck (2007), « La notion de cohésion peut être définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies » (p.200).

À travers ces quelques définitions du concept de cohésion, il devient plus aisé d'affirmer que la cohésion serait à l'origine de la cohérence. Toutefois pour Halliday et Hasan (1975), ils seraient deux concepts et notions indépendantes l'une de l'autre. En effet, il a été démontré par Hartnett (1986) que « la présence de liens cohésifs n'est pas la garantie d'un texte cohérent » (Hartnett cité par Carter-thomas, 2000, p.41).

Dans le cadre de notre recherche, la production de résumé de texte explicatif, qui contrairement aux autres genres discursifs, doit être cohérent dans le fond et dans la forme. En effet, il s'agit d'un discours logique qui choisit un ordre progressif pour exposer ses informations. À cet effet, l'intention explicative sera largement perceptible et visible à travers toutes les réalisations linguistiques qui faciliteront la production du texte.

5.5 La progression thématique

Le concept de cohésion est étroitement lié à celui de progression thématique beaucoup plus qu'au concept de cohérence. Selon Adam, (2002),

La cohésion est [...] inséparable de la notion de progression thématique. Tout texte présente un équilibre entre des informations présupposées et des informations reprises de phrase en phrase, sur lesquelles de nouveaux énoncés prennent appui (principe de cohésion-répétition assuré par les thèmes), d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (principes de progression assurés par les rhèmes) d'autre part (p.99).

Tout genre discursif possède des caractéristiques propres à lui qui le différencient d'un autre genre et qui font sa spécificité et sa particularité. À titre d'exemple, un discours argumentatif obéira à des contraintes rhétoriques différentes des contraintes d'un discours explicatif. En plus de ces contraintes du genre discursif, devront s'ajouter des normes rédactionnelles du texte proprement dit ou ce que Carter-Thomas (2000) définit comme « une structure discursive interne qui organise les informations afin de créer un ensemble cohérent » (p.49).

La progression thématique, est un concept clef dans la grammaire textuelle, autour duquel gravitent d'autres notions qui font le principe de base de l'analyse du texte. Nous nous attarderons dans cette partie du chapitre à expliquer le concept de thème et rhème. Nous aborderons par la suite, les divers types de progression thématique de Charolles (1988) ainsi que les différentes règles de progression de Combettes (1983).

5.5.1 Le couple thème/rhème

Nous ne pouvons parler de progression thématique sans aborder de couple thème /rhème. Les linguistes de l'école de Prague, Daneš (1964), Firbas(1960) dans les années 1960 ont été les premiers à s'intéresser à l'analyse thématique et à la manière dont les différents groupes syntaxiques d'une phrase transmettent des informations proposées comme acquises et connues et d'autres comme nouvelles. À cet effet, l'analyse de la phrase se fera « non seulement comme une structure syntaxico-sémantique mais aussi comme une structure porteuse d'informations à l'intérieure d'une certaine dynamique textuelle » (Adam, 1990, p.230).

En linguistique, le thème évoque ce dont il est question, ce dont on parle et qui est connu de tous. Le rhème quant à lui, évoque ce que l'on dit à propos du thème et qui représente l'information nouvelle. En définissant le thème, Jeandillou (1997) souligne que « c'est précisément ce dont on parle, et à propos de quoi le rhème dira quelque chose de nouveau » (p.90).

En évoquant le concept de progression thématique, Adam (1990) explique que la continuité d'un texte résulte d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales, « *une exigence de progression et exigence de répétition.* » (1990, p.231). Cet équilibre variable dont il est question réside dans la transformation des informations nouvelles ou rhèmes, en informations acquises donc thèmes, qui serviront par la suite de point de départ pour de nouveaux renseignements.

Il s'agit donc, d'un continuum d'informations nouvelles, qui deviennent acquises, ce qui assurera la cohérence d'un texte. Selon Carter-Thomas (2000), « le rhème semblerait se définir par rapport au thème de la phrase, donc, à un niveau « local ». Le thème, par contre, semblerait défini non seulement par rapport à la phrase, mais aussi par rapport au sujet global du texte » (p.56).

5.5.2 Les différents types de progression

Dans tous les travaux consacrés à la linguistique textuelle, en général et à la progression thématique en particulier, les plus importantes sont ceux de Daneš (1964), Combettes (1977, 1978, 1979) et Adam (1990) qui répertorient trois types de progression :

1. La progression à thème linéaire.
2. La progression à thème constant.
3. La progression à thèmes dérivés.

Combettes (1983) en s'inspirant des travaux de Daneš souligne que dans l'étude de la progression thématique « il s'agit d'examiner le choix des divers thèmes d'un texte et surtout l'ordre dans lequel ils apparaissent » (p.91).

5.5.3 La progression à « thème constant »

Dans ce type de progression, « le même thème apparaît dans les phrases successives alors que les rhèmes sont évidemment différents » (Combettes, 1983, p.91). En d'autres termes, les phrases contenues dans le texte produit ont le même thème qui est soit repris intégralement sous forme de divers substituts. Le rhème, quant à lui, va changer dans chaque phrase produite pour apporter une information nouvelle afin d'assurer ainsi la progression du texte et sa cohérence. Ce type de progression est schématisé de la sorte :

Phrase 1 : $T_1 \rightarrow R_1$

↓

Phrase 2 : $T_1 \rightarrow R_2$

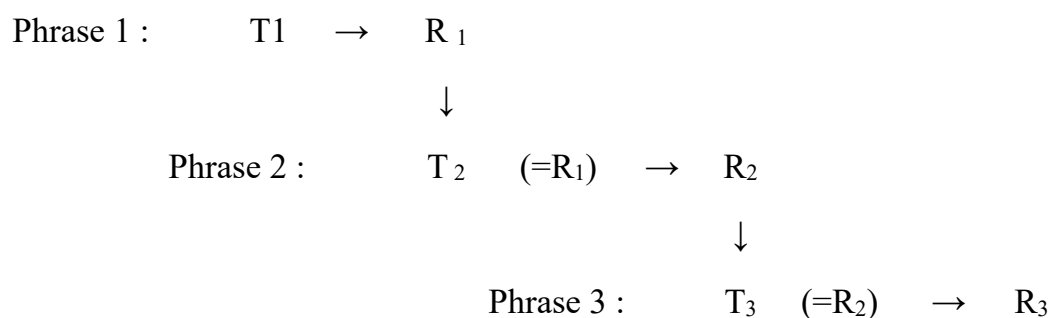
↓

Phrase 3 : $T_1 \rightarrow R_3$

Combettes (1987), précise que ce type de progression est le plus fréquemment utilisé vu sa simplicité, surtout dans la production de textes narratifs ou de textes longs. En effet, le recours à ce type de progression permet au scripteur de garder « le fil conducteur » de sa pensée et de ne pas se méprendre dans l'enchaînement de ses idées et lui assure par conséquent une forte cohérence.

5.5.4 La progression à thème linéaire

Dans la progression à thème linéaire, « chaque thème est "issu", du rhème de la phrase précédente » (Combettes, 1987, p.93). Autrement dit, le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit. Cette progression se schématise comme suit :

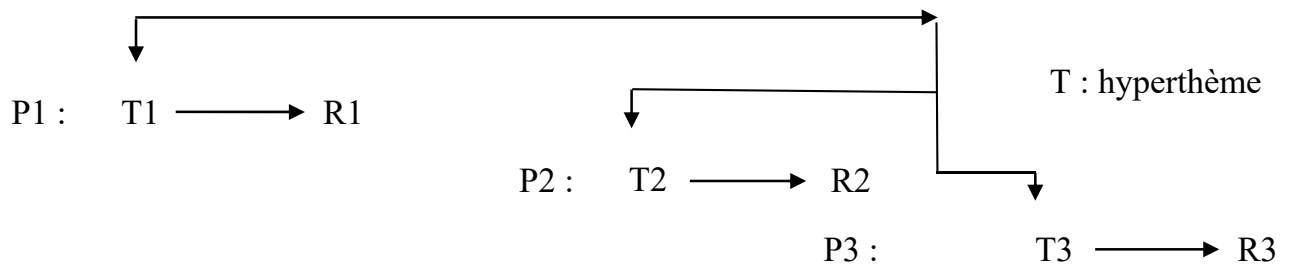


5.5.5 La progression à thèmes dérivés

Cette appellation découle du fait qu'il existe différents thèmes qui dérivent d'un hyperthème. Elle représente le modèle de progression le plus complexe à produire. En effet, « Les thèmes sont issus, dérivés, d'un « hyperthème », qui peut se trouver au début du passage, ou dans un passage précédent » (Combettes, 1987, p.92).

Combettes (1987) explique aussi que la complexité de ce type de progression réside également dans la présence d'une suite de phrases « qui comportent des thèmes différents, sous-thèmes d'un hyperthème, qui peut être ou

ne pas être explicitement exprimé » (Combettes&Tomassone,1988, p.97). Cette progression peut être schématisée comme suit :



À partir des travaux de Daneš (1964), plusieurs chercheurs tel que Adam (1977), Combettes (1977 ; 1978,1983 ; 1988) et Slakta (1975) ont encouragé l'analyse de la progression thématique comme composante de la cohérence. Combettes (1977) y voit un moyen de franchir les limites de la phrase et « des manipulations quelque peu gratuites et de déboucher sur une étude véritable de la performance » (p.100).

Combettes explique que ce type de progression est fréquent dans descriptions et les œuvres de fictions mais est également présent dans les textes argumentatifs ou explicatifs. Il rajoute enfin, qu'un texte adopte rarement un seul type de progression et recourt « à des combinaisons qui viennent compliquer le processus » (Adam, 1977, p.111). Ces alternances et combinaisons avec les autres types de progression sont nécessaires quand le texte est long afin d'éviter « la monotonie » du texte.

5.5.6 Les ruptures thématiques

Dans son ouvrage « pour une grammaire textuelle », Combettes, (1983) aborde le cas des ruptures thématiques qui dénotent d'une cassure, d'une cessation ou d'un arrêt brusque. Par analogie, la rupture thématique est un arrêt brusque d'une relation existant précédemment entre les rhèmes d'un texte.

Combettes (1988) la définit comme l'intrusion ou l'apparition « d'un élément nouveau, sans lien avec le contexte, impossible à rattacher à un hypethème éventuel, explicite ou non-explicite (p.101). Combettes (1978), précise également

que ces ruptures « sont très fréquentes et qu'il faut s'attendre à trouver surtout dans les textes longs, de nombreuses ruptures... » (p.81).

5.6 Les règles de progression thématique

Pour produire un texte écrit, le scripteur doit respecter des règles de cohérence que Charolles (1976) nomme métarègles. Elles permettent d'évaluer un écrit et de juger de sa cohérence ou de son incohérence. Ces métarègles sont la métarègle de la répétition, de la progression de non contradiction et de relation.

5.6.1 La métarègle de répétition

« Pour qu'un texte soit (*micro structurellement ou macro structurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte » (Charolles, 1978 ; p.14). En effet, pour respecter cette règle dans son discours écrit, le scripteur devra faire évoluer et progresser son texte sans discontinuité ni rupture. En d'autres termes, il devra progresser au moyen de répétitions qui permettent ainsi de garder le « fil conducteur » entre les différentes phrases du texte produit. Pour ce faire, le scripteur recourt à différents procédés, qui assurent les répétitions nécessaires tels que :

- a. La pronominalisation.
- b. La substitution lexicale
- c. Le recouvrement pré-suppositionnel.
- d. La reprise d'inférences.

Nous reviendrons sur quelques-unes de ces notions dans un chapitre ultérieur qui traite du résumé et des techniques mises en œuvre lors de sa production.

5.6.2 La métarègle de progression

« Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978, p. 20). Le respect de cette métarègle, impose au scripteur d'apporter des informations nouvelles pour faire progresser son texte. On revient donc au concept de rhème vu précédemment qui doit véhiculer et générer dans le texte un apport informationnel nouveau et constant. Ainsi tout en restant rattaché à l'information précédente, l'ajout de renseignements supplémentaires et nouveaux est obligatoire pour faire « avancer » le texte sémantiquement.

Le respect de cette métarègle exige l'introduction de nouvelles informations tout au long que progresse l'énoncé. Or, si les informations contenues se répètent ou alors s'il y a intrusion d'informations qui n'ont aucune relation avec le thème abordé, le cas des ruptures thématiques et les principes de la métarègle seraient enfreints.

5.6.3 La métarègle de non contradiction

« Pour qu'un texte soit micro-structurellement et macro-structurellement cohérent, il faudrait que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant son contenu posé ou présupposé par une occurrence [sic] antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (Charolles, 1978 ; p.22).

Cette métarègle fait appel à la logique qui refuse la présence simultanée de données vraies et fausses en même temps dans un seul énoncé. Charolles (1978) considère également qu'il y a 3 types de contradictions à distinguer : « des contradictions énonciatives, des contradictions inférentielles et présuppositionnelles et des contradictions du (ou des) monde (s) ». Toutefois, il rajoute qu'il n'est pas important de les différencier les unes des autres étant donné

que leur analyse nécessite « de prendre en compte ou d'ignorer des considérations renvoyant aux autres » (p. 23).

Pour le respect et l'application de cette métarègle, le scripteur devra prendre en compte à titre d'exemple la concordance des temps verbaux ainsi que le respect du mode de fonctionnement discursif sans quoi son discours transgresserait les principes de la métarègle et serait incohérent.

5.6.4 La métarègle de relation

« Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés » (Charolles, 1978 ; p.32). Cette métarègle exige que les informations apportées doivent être partagées et reconnues par le destinataire. En d'autres termes, tout renseignement apporté doit être rattaché aux connaissances du lecteur. Au niveau du texte, cette métarègle de relation se manifeste par l'existence de liaisons entre les différentes phrases du texte.

Ces « relations [...] sont la plupart du temps manifestées par des connecteurs qui les explicitent » (Charolles, 1978, p.31). Ainsi, l'emploi des connecteurs (conjonctions et adverbes) peut être exprimé explicitement ou implicitement dans l'unité texte.

La métarègle de relation présente des contraintes qui se traduisent d'un côté, par un emploi à mauvais escient de connecteur qui ne traduit pas correctement le lien sémantique établi entre les propositions d'un énoncé. D'un autre côté, il existe également des relations directes entre les faits reconnus par le destinataire et le monde représenté. A titre d'exemple, évoquer l'homme des cavernes dans un texte dont le contexte appartient au XXI^{ème} siècle transgresserait cette règle de relation. En effet, le lecteur n'a pas cette représentation du monde à propos de cette période.

Dans le cadre de notre recherche et à travers une analyse textuelle, nous avons opté pour une approche thématique proprement dite et une approche

cognitive afin de mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants scripteurs tant au niveau de l'organisation des écrits qu'au niveau de la hiérarchisation de la pensée et tenter d'expliquer les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la technique de réécriture du résumé.

Résumé

Le chapitre a abordé les éléments théoriques essentiels de la grammaire textuelle. Ceux-ci vont nous permettre de procéder à une analyse des productions écrites de notre corpus. En effet, chacun des éléments détaillés sera exploité et étudié dans les résumés produits par les étudiants soumis à l'expérimentation dans le but de cerner les erreurs au niveau de l'organisation et de la structure globale du texte produit.

Chapitre 6. Résumé du texte explicatif et ses caractéristiques

Chapitre 6 : Résumés du texte explicatif et ses caractéristiques

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter dans un premier temps, les aspects théoriques de la technique du résumé et toutes les contraintes et les exigences rencontrées dans la réalisation de cette tâche d'écriture. Dans un second temps, nous nous attarderons sur la production de résumé du texte explicatif. Ainsi, l'apprenant scripteur devra associer ses connaissances en matière de résumé mais aussi en matière de rédaction du texte explicatif. Il devra donc, respecter tant le fond que la forme du texte à produire.

6.1 Définition de la technique du résumé

Le résumé est une technique d'expression qui consiste à condenser d'une manière fidèle un texte et de le reproduire d'une manière autonome. Le résumé est une technique rédactionnelle très rencontrée à l'université quel que soit la situation de communication dans laquelle se trouve l'étudiant. En effet, il est soumis à exploiter de différentes manières les informations, des documents, des cours et des photocopiés, les reprendre, les reformuler, les contracter et/ou les condenser.

En effet, selon Morfaux et Prévost, 2009, résumer signifie « resserrer en peu de paroles de ce qui a été dit ou écrit plus longuement » (p.12). Ainsi, le résumé consiste à réduire et à contracter un texte déjà existant. Bain (1990) avance que de manière générale, pour résumer un texte, il faut « en étudier le contenu et la structure de façon à en restituer l'essentiel, en respectant l'ordre et la proportion des parties » (p.128). Selon Charolles (1991), cette technique « consiste à partir d'un texte-source- imposé, de produire un autre texte qui doit être, plus bref, informationnellement fidèle et formellement différent du texte source » (p.9).

À cet effet, la rédaction du résumé nécessite la connaissance de la structure du texte source afin de pouvoir investir les compétences scripturales nécessaires et

adéquates, qui selon Dabène, (1991) représentent « l'ensemble des composants dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité » (p.10), mais aussi la capacité à identifier le type de texte, à comprendre son contenu, à le contracter et enfin à reformuler ses idées. De plus, selon Morfaux et Prévost (2009), « l'auteur d'un texte a établi un ordre dans ses pensées en exposant les faits et les idées et en les organisant de façon qu'ils forment un tout » (p.12).

Étant donné que nous avons travaillé dans le cadre de notre expérimentation sur le résumé du texte explicatif, les étudiants devront d'abord appréhender la structure du texte explicatif pour pouvoir ensuite aborder son résumé. Ainsi, la notion de structure interpelle non seulement la connaissance des différentes phases de l'explicatif mais également le type de progression adopté par ce type de texte. Selon Pétroff, (1975), la production d'un résumé de texte implique :

La reformulation d'un texte source (T) qui sera d'abord contracté en texte (t), qui sera destiné à autrui tout en gardant l'idée maîtresse du texte initial « le texte source « T » et le texte second « t » sont différents et équivalents. (p. 42)

De manière générale, nous retiendrons que le résumé est réalisé après une lecture attentive du texte et la délimitation de la thématique et des mots-clés autour desquels se construit le texte. Pour obtenir un résumé cohérent, il suffit de bien textualiser le plan.

6.2 Exigences et contraintes du résumé

En dépit des difficultés qu'il présente, le résumé en tant qu'activité scolaire est toujours en vigueur puisqu'il « prépare l'élève à maîtriser l'information » (Charolles, 1991, p.8). De plus, l'apprenant se trouve souvent dans des situations où il est tenu de résumer. Dès lors, en appréhendant la technique, il est doté de

savoirs- faire qu'il aura l'occasion de réinvestir plus tard dans sa vie professionnelle.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons abordé la technique du résumé avec les étudiants de 2^{ème} année génie des procédés. En effet, à l'université, l'étudiant ne résume plus pour résumer, mais il doit, selon Pollet (2001) « utiliser des capacités à résumer dans différents contextes » (p : 79). À cet effet, il doit prendre en compte les exigences du résumé et doit être en mesure de surmonter ses contraintes.

Le résumé produit doit être plus court²⁷ que le texte source et doit respecter les règles de cohérence et de cohésion de ce dernier. Autrement dit, il est destiné à être lu indépendamment du texte d'origine mais doit respecter les idées essentielles qui y sont abordées ; le tout, reformulé dans un vocabulaire personnel. Nous allons dans ce qui suit aborder quelques contraintes importantes en matière de production de résumé de texte.

6.2.1 La contraction ou réduction

La contraction a pour objectif, selon De-Oliveira Gomez (2004), de « fournir un texte résumé qui tant pour la syntaxe que pour le vocabulaire, est totalement différent du texte d'origine » (p.11). Elle ajoute que « contracter un texte signifie à la fois le résumer et respecter sa forme » (p.9). En d'autres termes, le scripteur du résumé doit reformuler les idées abordées dans le texte source tout en respectant leur ordre et les différentes liaisons qui les unissent.

Par ailleurs, dans un résumé de texte explicatif, le scripteur est tenu d'informer, de faire connaître des réalités essentielles tout en supprimant les idées secondaires. Toutefois, la démarche explicative entreprise doit être identique à celle présente dans le texte d'origine. Dès lors s'impose un sérieux travail de réécriture.

²⁷ Le résumé doit être au ¼ du texte source.

Le résumé n'étant pas selon Morfaux & Prévost (2009), « le résultat mécanique d'une compression, mais le produit d'une opération active de l'intelligence ayant pour but de dégager des détails, ce qui est fondamental » (p.12). Ce type d'exercice permet d'une part d'évaluer, la capacité de compréhension de la pensée de l'auteur et d'autre part, de cerner l'essentiel du secondaire.

Avant de procéder à la contraction du texte, le scripteur passe par différentes étapes qui lui permettront d'atteindre les objectifs assignés à cette tâche. Une des étapes essentielles dans l'activité de réduction est la lecture du texte. En effet, le résumé n'est en réalité, selon Charolles (1991), qu'un « test destiné à évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves » (p.12). Ainsi, le type de lecture effectuée dépendra non seulement de la longueur du texte proposé mais aussi du temps imparti à l'exercice du résumé.

En d'autres termes, un texte long nécessitera des lectures très approfondies sans quoi les étudiants « se trouvent incapables de retenir les informations du texte » (De Oliveira-Gomez, 2004, p.16) et de le résumer. De plus, à ce stade, interviennent des opérations mentales tel que la compréhension, la sélection, et la hiérarchisation qui permettent par conséquent d'appréhender le texte et de hiérarchiser les informations qui s'y rapportent. Selon Charolles (1991), « dans le résumé les opérations de condensation et de reformulation interviennent après une première ou énième lecture au cours de laquelle on peut supposer que le sujet a déjà élaborer une représentation mentale du contenu globale du texte » (p.12).

Selon Pétroff (1975), « un texte représente des éléments d'informations qui s'échelonnent sur l'axe de la successivité (...). Or, qui dit durée, dit nécessairement risque de perte d'information » (p.44). Par conséquent, comprendre un texte signifie l'appréhension de toutes les informations qui le constituent et les rapports établis entre-elles. Ainsi, une bonne compréhension du texte source conditionnera la qualité de la contraction produite. À cet effet, Vigner(1991), analyse les principales opérations cognitives visant à réduire et à conceptualiser les

informations d'un texte en l'occurrence la globalisation, la généralisation et la conceptualisation pour en caractériser les manifestations linguistiques » (Vigner cité par Schnedecker 1991, p.5).

6.2.2 La pertinence de l'information

La pertinence de l'information exige la sélection de l'information pertinente et la suppression de celle qui ne l'est pas. De plus, résumer un texte, implique l'installation de compétences chez l'apprenant telles que la sélection de l'information, sa hiérarchisation et sa reformulation. Pour Vigner (1991), « l'activité résumante admet que tout texte peut faire l'objet d'une réécriture fondée sur un double principe d'économie et de fidélité » (p. 35).

Nous nous intéresserons dans cette partie à l'aspect économie des mots. Ainsi, il faudra éliminer du texte initial des phrases et des éléments estimés secondaires. Selon Vigner (1991), la tâche du résumé est indissociable d'« un modèle mental qui peut rendre compte des opérations d'élimination, d'intégration et de substitution mises en œuvre au moment de la construction du résumé » (p.35).

Sur le plan cognitif, les travaux de Van djik et Kintch (1981) ont porté sur les principes de la réduction de l'information et l'application des règles de transformation textuelle appelées macro-règle : les généralisations, les constructions et les suppressions. Par ailleurs, Vigner (1991) considère que le texte est réduit en fonction de trois opérations : l'opération de globalisation, de généralisation et de conceptualisation que nous allons définir dans ce qui suit :

6.2.2.1 L'opération de globalisation

Selon Vigner (1991), cette opération représente un moyen par lequel « on rapproche un objet singulier de l'objet générique de référence » (p.37). À cet effet, le principe de réduction de l'information par globalisation se réalise via trois processus : l'effacement, la substitution et l'intégration.

Le premier s'effectue par la suppression d'informations qui sont de « rang plus bas »²⁸ ou de moindre importance et qui n'affectent en rien la compréhension du texte. Le second, dénommé processus de substitution renferme une information plus large en information plus spécifique. Enfin, le processus d'intégration, comme son nom l'indique, intègre une information d'un « rang plus bas » dans une information de « rang supérieur »²⁹. En d'autres termes, ce processus procède à l'enchâssement des phrases qui véhiculent la même idée.

6.2.2.2 L'opération de généralisation

Selon Vigner (1991), ce procédé « retient les caractères communs à tous les éléments ou individus constitutifs d'une classe et à en éliminer ceux qui ne sont pas pertinents ou significatifs » (p.40). Autrement dit, ce procédé passe du cas particulier au général et regroupe les caractères communs abordés dans un texte en une seule classe. Dès lors, le scripteur fait appel aux hyperonymes ou aux hyponymes. Cette opération garantit non seulement la réduction de l'information mais aussi sa reformulation.

6.2.2.3 L'opération de conceptualisation

Au stade de la conceptualisation, le scripteur recourt à l'emploi de concepts et de termes spécifiques mais efficaces. Ces derniers renvoient à un seul domaine théorique donné. En effet, il ne s'agit pas selon Vigner (1991) « de noter toutes les marques distinctives d'un objet sous différents points de vue possibles, mais de réduire ces points de vue à un seul au sein d'un champ théorique donné » (p.40). Cette opération permet non seulement un gain en matière de précision mais aussi en formulation linguistique.

²⁸ Terme emprunté à Vigner

²⁹ Idem

6.2.3 L'emploi des connecteurs

Les connecteurs ou organisateurs textuels sont des mots ou expressions linguistiques qui permettent de traduire « des liens logiques » entre les propositions, certaines conjonctions de subordination et de coordination, certains adverbess ou locutions adverbiales des groupes nominaux ou prépositionnels.

Adam (1999) considère ces organisateurs et ces connecteurs comme des mots de connexions. Toutefois, il regroupe dans la classe des organisateurs non seulement les temporels, les spatiaux, les marqueurs d'intégration linéaire, les introducteurs d'univers du discours mais aussi les traces méta-énonciatives introductrices de reformulation. Par contre, il affirme que « Les organisateurs et connecteurs ont en commun une même fonction de segmentation des énoncées .Ils délimitent des unités en ouvrant ou en fermant des portions de textes depuis le niveau intrapropositionnel jusqu'au niveau interpropositionnel et textuel » (p.59).

Par ailleurs, toujours selon Adam (1999), « les connecteurs jouent un rôle déterminant dans l'argumentation et « orientent la chaîne verbale en déclenchant un retraitement d'un contenu propositionnel » (p.59). En effet, le connecteur dans un texte argumentatif sert à orienter le discours argumentatif en introduisant l'argument ou le contre argument sinon à annoncer la conclusion.

L'emploi des organisateurs ou connecteurs assure la cohérence du texte. Signalons toutefois, que dans le cadre de notre expérimentation, le texte source que nous avons proposé aux étudiants est un texte où les organisateurs textuels sont très peu présents. Néanmoins, il existe des organisateurs inter-phrastiques qui permettent, ainsi la cohérence et la cohésion du texte.

6.2.4 La cohérence thématique

Bien que nous ayons abordé en détail le principe de cohérence thématique dans le chapitre précédent, nous y revenons par rapport à notre corpus d'étude. En

effet, dans le cadre de notre expérimentation, nous avons remarqué que dans les résumés analysés, nombreux sont ceux qui se caractérisent par leur incohérence. Selon Charolles (1991), « le texte cible doit présenter les mêmes exigences de cohérence et de cohésion que le texte source et pouvoir être lu pour lui-même indépendamment du texte source » (p.9).

En effet, le scripteur doit respecter non seulement l'ordre des idées et leur enchaînement dans le texte source mais aussi prendre en considération la réduction des paragraphes de manière proportionnelle tout en conservant ses idées maitresses. À cet effet, pour pouvoir surmonter cet obstacle et réussir à produire un résumé cohérent, l'étudiant scripteur passe par l'intégration ou l'enchâssement d'une idée dans une autre ou alors par le remplacement d'une énumération via un seul terme générique c'est-à-dire un terme véhiculant un sens qui englobe les autres mots de manière à ne garder que les éléments essentiels porteurs de sens.

En somme, produire un texte cohérent dépend de la capacité et de la maîtrise de toutes les opérations mentales abordées par Vigner (1991) et détaillées en supra.

6.2.5 La reformulation

La reformulation est un acte de langage qui consiste à « la restructuration du discours (...) et qui se manifeste particulièrement dans les discours scientifiques » (Shuwer et *al*, 2008, p.13). En effet, à l'université, les enseignants sont contraints de reformuler pour permettre à leur discours d'être plus clair et accessible aux étudiants. Ces derniers, quant à eux, sont amenés à reformuler soit de manière orale ou écrite des données qui leur sont soumises. Dès lors « spontanée ou planifiée, la reformulation joue un rôle constitutif dans tout contexte didactique » (Shuwer et *al*, 2008, p.14). Par conséquent, nous constatons que la reformulation n'est pas particulière au résumé et peut ainsi apparaître dans différentes situations du discours.

Selon Charolles (1991), les reformulations ont un caractère paraphrastique et une fonction facilitatrice » (p.21). Dans le cadre du résumé, cette activité revêt

d'un caractère quelque peu différent, étant donné que même si le sujet scripteur doit paraphraser puisqu'il doit dire la même chose, il lui est impératif de le formuler en plus court ; ce que Charolles (1991) nomme la « contrainte de compactification » (p.21).

En d'autres termes, lors d'une activité de reformulation pour la production d'un résumé, le scripteur doit être en mesure de reexprimer les idées du texte le plus fidèlement possible mais en version plus courte. Ainsi, la reformulation fait appel à des compétences lexicales et syntaxiques importantes car un apprenant ne peut condenser un discours et le reformuler que s'il en connaît sa signification. Fuchs (1982) considère la reformulation comme primordiale pour aborder la signification d'un énoncé :

On a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X ; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire la même chose. (p.7).

En effet, paraphraser c'est reproduire fidèlement les idées du texte de base, avec un lexique différent. C'est un travail basé sur la forme, qui consiste à reprendre, d'une manière succincte et en d'autres termes, ce que pense l'auteur du texte, tout en évitant de se substituer à lui, ni même pouvoir citer son nom au bas du résumé, car le discours reformulé n'appartient pas à l'auteur du texte source, mais relève de celui qui a écrit le résumé.

Gülich et Kotschi (1987) identifient deux types de reformulations : l'hétéro-reformulation et l'auto-reformulation (Gülich & Kotschi cité par Volteau ,Garcia-Debanc,2008,p.254). La première porte sur le discours de l'autre, la seconde quant à elle, porte sur son propre discours tel que par exemple les explications ou les exemples donnés par un enseignant. En d'autres termes, il s'agit

de toutes les situations où l'enseignant est amené à présenter autrement ses propres énoncés. Dans le cadre de notre expérimentation, l'hétéro-reformulation est prise en considération, étant donné que les apprenants sont amenés à reformuler par écrit un texte source appartenant à autrui.

Volteau et Garcia-Debanc, (2008) considèrent la paraphrase comme une catégorie de la reformulation « qui se compose de deux énoncés présentant une équivalence sémantique » (p.255), et qui renferme deux sous-catégories : l'expansion et la réduction. Dans l'exercice de production du résumé élaboré par les apprenants de l'analyse du corpus, la reformulation visée est celle de la réduction puisqu'il s'agit de produire « un énoncé reformulateur plus réduit que l'énoncé source » (Volteau & Garcia-Debanc, 2008, p.257). Ce travail de compression, et de reformulation, nécessite une maîtrise de la langue, une compréhension du texte source et un savoir-faire linguistique qui permettent de sélectionner les termes à substituer et les idées à retenir.

6.2.6 Les reprises anaphoriques

Selon Combettes et Tomassonne (1988), la règle de répétition permet la cohérence et la cohésion d'un texte. En effet, « un équilibre doit s'établir, dans la constitution des unités discursives, entre cet apport d'information, qui fait « avancer » le texte, et l'identification d'éléments dont le retour assure une sorte de fil conducteur » (p.38). De plus, Combettes (1986) précise que :

L'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle ; l'absence de points d'ancrage renvoyant à « un déjà dit » amènerait à une suite de phrases qui, à plus au moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles (p.69).

Par ailleurs, la règle de répétition « exige que soit reconnu, sous des dénominations différentes, un référent identique » (Combettes & Tomassone, 1988, p.38). En d'autres termes, les reprises anaphoriques évitent la répétition tout en permettant au texte de progresser grâce à ce qu'ils nomment « des chaînes de références » (p.39).

Parmi les procédés qui permettent de garder ce lien entre les différentes parties d'un texte et permettent ainsi à l'information de progresser, nous citons les reprises anaphoriques. Elles peuvent être présentes sous différentes formes par l'emploi des substituts lexicaux et/ou grammaticaux et peuvent se présenter sous forme de termes génériques, des synonymes, des groupes de mots mais aussi des pronoms personnels, relatifs et démonstratifs. Selon Adam (1999), les reprises anaphoriques représentent « une catégorie capitale non seulement pour la cohésion, mais joue un rôle important dans la progression par modifications progressives d'un référent qu'il s'agit rarement de simplement reprendre » (p.55).

Nous soulignerons au passage que l'emploi de « points d'ancrage »³⁰ change en fonction du genre de texte étudié. En effet, le texte source proposé aux apprenants est un texte explicatif et par conséquent chargé d'informations nouvelles. Dans notre expérimentation, nous remarquerons dans les résumés produits, un nombre important d'informations sans pour autant qu'il y ait présence de « points d'ancrage » sinon certains qui sont inappropriés.

6.2.7 Le décompte des mots

Le décompte des mots est un paramètre important dans la production du résumé. En effet, une des conditions nécessaires dans la production du résumé est de respecter la contrainte du nombre de mots qui est limité au ¼ de la longueur du texte source. Selon Charolles (1991), « les contraintes de réduction imposées étant quantifiées en nombre de mots, le taux de réussite en la matière est apparemment

³⁰ Terme emprunté à Combettes 1986.

facilement évaluable » (p.10). Autrement dit, il est fort aisé d'évaluer la contrainte de réduction en nombre de mots une fois que le nombre de mots du texte source est donné. Signalons toutefois, qu'il existe une marge de tolérance de 10%.

Le quart de la longueur du texte se calculera en fonction du nombre de mots du texte source. Ainsi, si le texte source (TS) comprend 200 mots, le résumé, lui, en contiendra, 50. La difficulté rencontrée dans cette tâche est de savoir qu'est ce qui peut être considéré et comptabilisé comme mot.

6.2.8 La ponctuation

Les signes de ponctuation représentent un ensemble de signes typographiques permettant de découper le discours en propositions ou en unités sémantiques. Il s'agit, selon Catach (1980), « d'une dizaine d'éléments graphiques surajoutés au texte : virgule, point -virgule, points (final, d'exclamation, d'interrogation et de suspension) et ce que nous appelons signe d'énonciation deux points, guillemets... » (p.17).

La ponctuation assure ainsi, non seulement une certaine prosodie au texte mais garantit de surcroît sa cohérence. Ces signes typographiques fonctionnent ainsi comme « des signes linguistiques et n'ont en général aucune correspondance articulatoire » (Catach, 1980, p.16). De manière générale, les signes de ponctuation ont trois rôles essentiels : ils sont organisateurs syntaxiques, ont une correspondance avec l'oral et enfin, servent de supplément sémantique. Pour Fayol (1982).

La lecture et la compréhension sont facilitées par certains organisateurs typographiques (...) et l'absence d'au moins certains signes de ponctuation modifie de manière très sensible la lecture et la compréhension des textes. (p.22)

Le point, la virgule et le point-virgule sont des signes typographiques universels que nous retrouvons dans tous les textes. Cependant, certains d'entre eux sont spécifiques au texte explicatif et qui peuvent disparaître dans le résumé. Signalons toutefois, que vu la spécificité du type de texte, les phrases de type exclamatif ou interrogatif sont inexistantes mis à part pour certains titres de textes explicatifs formulés sous-forme d'interrogation ou alors en phase de problématisation en introduction.

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons pris en considération la ponctuation en tant que signe typographique assurant la cohérence des résumés produits.

6.2.9 L'emploi de la majuscule

Nous avons choisi d'aborder la majuscule en tant que lettre capitale employée étroitement après le point. En effet, selon Fayol 1989, « l'élimination de la majuscule entraîne un accroissement des durées de lecture et une chute des scores de compréhension » (p.22). Il rajoute qu'au niveau de la phrase, « la majuscule marque le début de la phrase ou du paragraphe comme le point en marque « la fin » mais une fin provisoire puisqu'il s'oppose au passage de la ligne à l'alinéa (...) » (p.18).

Résumé

L'étude de ce chapitre a permis de cerner les caractéristiques du résumé ainsi que les différentes tâches à accomplir pour son élaboration. De plus, les consignes à respecter en matière de production de résumés ne relèvent pas de la phrase mais se basent sur le texte et sur la relation entre les phrases et les paragraphes. Ces derniers formant l'unité « texte ».

Chapitre 7. Réécriture d'un texte explicatif

Chapitre 7 : Réécriture d'un texte explicatif

Introduction

La maîtrise de l'écriture pour un apprenant en général et un étudiant universitaire en particulier. Rappelons-le, en contexte algérien, tous les cursus universitaires scientifiques sont dispensés principalement en langue française (Sebane 2011). De ce fait l'étudiant se doit de maîtriser des compétences rédactionnelles impliquant la production de différents genres et types de textes en langue française dont il aura besoin lors de sa formation tels que le résumé, la synthèse de documents etc. Ce qui augmente la difficulté de compréhension et de production de ce type de texte, Sebane (2011).

Selon Cuq (2003) Un écrit ou un texte est unité discursive résultante d'un processus cognitif et la production langagière d'un scripteur à l'intention d'un lecteur / évaluateur :

Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaissant lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. La réécriture est ainsi objective et outil d'enseignement. (P. 67)

Tandis que Fari Bouannani, (2008) déclare pour les étudiants en contexte algériens que :

Il est vrai qu'aujourd'hui, les apprenants écrivent de plus en plus comme ils parlent, sans respect des contraintes scripturales. Pour eux, apprendre une

langue étrangère, se résume à comprendre et se faire comprendre dans cette langue : c'est la « parler » sans la rigidité normative qui organise l'écrit. Ils ne tolèrent plus le fait que l'enseignement accorde tellement de « privilèges » à leurs écrits par rapport à leurs pratiques orales, marginalisées à tort par les procédés de l'évaluation en cours dans les différents systèmes éducatifs. P. 111)

Autrement dit, ces apprenants produisent des textes de la même manière qu'ils parlent en négligeant les mécanismes qui régissent la production d'un texte cohérent. Lorsqu'ils interagissent oralement entre eux, ils ne visent que « l'intercompréhension » et font de même, lorsqu'ils produisent un texte en situation de formation ou d'apprentissage. Il s'agit « d'habitudes scolaires » qui sous la pression de la contrainte et des normes, se poursuivent à l'université.

Selon Missouri (2008)

La transition du cycle secondaire au supérieur s'est faite dans des conditions difficiles. La découverte d'un nouveau monde, avec son système particulier de transfert des savoirs auquel les apprenants ne sont pas habitués, ses nouvelles méthodes d'évaluation et la variété des modules, sont des facteurs qui peuvent avoir une influence directe sur leur parcours d'étudiants. (P. 137)

Et il rajoute

Or, outre les difficultés rencontrées par nos apprenants durant leur cursus universitaire et dans différents modules, plus particulièrement à l'écrit, il faut aussi mentionner que leur pratique orale n'est pas toujours structurée – d'où des problèmes accrus lors du transfert de l'oral vers un écrit

académique (destiné à un lecteur libre ou un évaluateur : examens, résumés, comptes-rendus, notamment) (P. 139)

Les thèses de Missouri (2008) et de Fari Bouannani, (2008) se rejoignent sur le fait que l'apprenant algérien juxtapose ses productions orales à ses productions écrites et que tenter de produire un écrit sur la base d'un oral « erroné » ne peut conduire l'apprenant à la réalisation d'un texte cohérent et correcte. À l'université, l'étudiant produit à l'écrit en vue d'une lecture / évaluation par l'enseignant d'une matière donnée.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre deuxième phase expérimentale qui poursuit le fil conducteur de nombreuses recherches antérieures réalisées dans le champ de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE) et plus spécifiquement dans la réécriture d'un texte pour en améliorer la qualité. Nous allons dans ce qui suit, aborder la théorie et les concepts relatifs à notre deuxième expérimentation.

Nous commencerons par définir les notions clefs des mécanismes d'écriture et de réécriture d'un texte. Nous évoquerons par la suite, la relation qui existe entre l'écriture et l'apprentissage, afin de mieux expliciter les processus qui implique la production d'un texte. Nous finirons par aborder les principes de la critique génétique et nous situer avec choix d'analyse adapté aux données de notre corpus.

7.1 Le processus de production d'un texte : entre écriture et réécriture

En nous basant sur la terminologie de Bellemin-Noël (1972), nous présenterons d'une manière distincte, des concepts opératoires en termes d'écriture et de réécriture d'un texte :

Une Biffure : Trait supprimant une unité linguistique et/ou non de l'écrit.

Le brouillon : Il s'agit d'un écrit rédigé en vue de la rédaction de la version finale.

La correction : Une biffure ou rature opérée pour corriger grammaticalement le texte sans toucher son sens.

L'Avant-texte : Il est tout brouillon ou texte qui précède la production d'un texte finale.

Le scripteur : Il est celui qui est derrière l'acte de rédiger, celui qui est à l'origine des brouillons et des avant-textes.

Une variante : Tout ce qui modifie l'avant texte du premier jet.

7.2 Écrire dans une situation d'apprentissage

Selon Fabre (2002), écrire est un acte complexe qui s'explique par les contraintes qu'implique l'acte même de rédiger ; contraintes relatives au contexte, à la consigne de rédaction et à l'évaluation (institutionnelle / lecteur libre) du texte final. Pour Fabre (2002), l'écriture relève d'une collaboration interdisciplinaire qui est : « à la fois Une activité cognitive ; Une forme particulière du langage et d'usage du langage ; Un procès de communication, orienté par une situation et une visée. » (P. 36).

Toujours selon Fabre (2002), cette difficulté est due également aux nombreuses contraintes à respecter, à une collaboration interdisciplinaire (cognitiviste, linguistique et communicationnelle) nécessaire pour appréhender à bon escient l'acte « d'écrire » dans une situation d'apprentissage.

7.3 Réviser son écrit

Selon Fabre, (2002), réviser son écrit, consisterait à la relire et essayer de l'améliorer. Dans ce contexte deux approches sont à retenir. La révision par des experts ou des non experts :

Des informations sur ce qu'ils perçoivent de leurs procédures scripturales peuvent être glanées auprès des scripteurs eux-mêmes, soit par protocole de composition à haute voix, soit par interview postérieure à l'énonciation écrite. Que disent de leurs écrits des scripteurs non expérimentés (étudiants) et des scripteurs expérimentés (écrivains ou journalistes) ? (Fabre, 2002, P. 37)

Selon lui, les scripteurs non expérimentés comme les étudiants, lors de la révision de leur texte, se focalisent sur le vocabulaire et se contentent de :

- Supprimer tout ce qui est superflus ;
- Effectuer des substitutions lexicales (un mot par un autre de meilleure qualité selon eux.

Tandis que les scripteurs expérimentés revoient leurs textes selon trois objectifs que (Fabre, 2002), définis comme ceci :

- En premier lieu, ils essaient de trouver un cadre de rédaction, de mobiliser des ressources, de suivre des orientations et décider de ce qu'ils doivent ajouter ou exclure de leur texte. Ce sont là des traces qui sont souvent visibles dans leurs brouillons ;
- En second lieu, ils révisent leur texte en fonction de leur « lecteur » en se mettant à sa place ;
- En dernier lieu, ils essaient de supprimer de leurs textes toute ambiguïté.

Ainsi, deux profils complètement distincts sont mis en exergue :

Le scripteur novice, qui pour lui, le sens de son texte est défini au préalable et ne le touchera pas au moment de la révision. Il se focalisera seulement, sur le vocabulaire en opérant des suppressions et/ou des substitutions lexicales.

Le scripteur expérimenté veut produire un texte clair sans aucune forme d'ambiguïté. Au moment de la révision, il effectuera les opérations qui s'imposent tout en prenant en compte, attentes de son lecteur.

7.4 Les composantes de l'activité d'écriture

Selon Charolles (1986), pour comprendre les processus de l'activité d'écriture, la didactique doit s'inspirer de la psychologie pour tenter de comprendre comment un sujet-scripteur peut produire un texte. Selon Hayes et Flower (1980), un scripteur effectue simultanément ou successivement trois types de tâches :

- Organisation et la conception ;
- Mise en texte ;
- Révision / relecture et modification

Ainsi, pour Fabre (2002), sans négliger l'impact de la mémoire du scripteur (MDT), l'acte d'écriture peut être analysé sous trois angles :

- Conception, planification, organisation ;
- Mise en texte ;
- Révision, (re)lecture, mise au point.

Ainsi, pour Legros et Baudet, (1996), l'activité du scripteur expert est fondée sur des interactions successives entre les différents processus de rédaction. La planification lui permet de maintenir cognitivement (mémoire de travail) le contenu informatif du texte. Elle intervient tout au long du processus. Le scripteur expérimenté sélectionne les informations en fonction de leur importance et les organise selon un plan défini au préalable.

La mise en texte et la cohérence sémantique s'appuient sur les règles de la langue, mais aussi sur les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes.

Alors que l'apprenti scripteur, passe généralement par un apprentissage de chacune de ces composantes du processus d'écriture. Ainsi, pour lui, la révision, est une simple opération de relecture pour corriger les erreurs de syntaxe et d'orthographe. Ainsi, la révision et la réécriture sont particulièrement rares et inefficaces chez les scripteurs novices.

7.5 Critique génétique et choix d'analyse

Toujours selon (Fabre, 2002), quatre opérations coexistent lors de la rédaction, la relecture et la réécriture d'un texte : Le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement.

7.5.1 Le remplacement

Le remplacement est défini par Fabre (2002) comme étant une opération de substitution d'une unité linguistique par une autre (remplacement intégral d'un mot ou remplacement à l'intérieur des mots) :

« Comme toute variante, les remplacements sont à apprécier en tant que marques manifestes de phénomènes... non manifestes : questionnements, comparaisons, dissonances entre expression et contenu, entre discours réalisé et discours à écrire. » (P. 61)

Si les remplacements sont opérés sur une même ligne pendante, cela indiquerait, qu'ils ont été opérés durant la phase de rédaction. S'ils se situent dans la marge et/ou dans l'interligne, cela indiquerait, qu'ils ont été opérés après la phase de rédaction. Toujours selon (Fabre, 2002), les remplacements traitent au niveau textuel deux points : la coréférence et l'énonciation.

La coréférence est le fait de désigner un élément par plusieurs expressions différentes dans un texte. Tandis que l'énonciation est propre aux indices

énonciatifs du texte : la situation de communication, les marques de personnes (pronoms personnels et indéfinis, pronoms et adjectifs possessifs...). Il considère que le remplacement concernerait plus les scripteurs novices que les scripteurs expérimentés qui s'attachent à questionner le texte sur le plan de « la langue et des normes orthographiques » et peut porter aussi sur des unités lexicales.

7.5.2 Les ajouts

L'ajout réside dans le fait de réaliser une addition, à placer dans un texte une nouvelle unité linguistique qui ne se substitue à aucun élément de l'état textuel précédent. Comme le souligne Fabre (2002) :

Le geste graphique appelé « ajout » consiste à placer dans un texte déjà existant, un élément X qui ne remplace aucun autre élément. Ainsi, la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants. (P. 84)

Selon Mounier (2017), un ajout est détectable à partir de sa position dans l'espace textuel (sur une interligne, une marge). Il est effectué généralement après la phase de rédaction, mais peut néanmoins être opéré pendant la phase de rédaction (identifiable grâce à une biffure, marque de suppression d'un élément qui est tout de suite réinséré dans la phrase).

Il s'agit d'une opération complexe pour le scripteur parce qu'il ne base pas sur ce qui existe déjà. Il va tenter d'enrichir le texte, d'y ajouter de nouveaux éléments et de nouvelles informations. Selon Fabre (2002), cette opération permet de relancer la dynamique du texte en ajoutant :

- Un constituant indispensable qui avait été oublié par le scripteur ;
- Un morphème nouveau pour créer des nouvelles connexions et coordinations ;

- Un nouveau mot pour modifier le choix du contenu.

Ainsi, les ajouts s'effectuent selon deux ordres : grammatical et lexical.

Sur le plan grammatical, les ajouts se font pour corriger et accroître la cohésion textuelle. Alors que sur le plan lexical, les ajouts s'opèrent pour varier le contenu linguistique du texte. L'ajout est une opération coûteuse et concerne plus les scripteurs expérimentés que les scripteurs novices comme le souligne Fabre (2002) :

« L'ajout est un indice de compétence ou de qualité scripturales. » (P. 108)

7.5.3 Les suppressions

Selon Fabre (2002), supprimer consiste à enlever un élément sans lui substituer aucun autre élément : AXB devient AB. Pour Mounier (2017) :

La première opération signalée par la rature est bien sur la suppression. La suppression, également appelée « effacement », consiste à enlever un fragment de texte sans le remplacer par un autre élément...

Elle est généralement marquée par une biffure qui annule l'élément rejeté. Comme nous l'avons vu précédemment, ces biffures peuvent être différentes, marquant une volonté plus ou moins nette de cacher ou non l'élément supprimé. (P. 13)

Selon Fabre (2002), deux conduites différentes sont à retenir pour la suppression :

- Le renoncement pour éviter un blocage linguistique ;
- L'affrontement de la difficulté en adoptant des stratégies d'apprentissage ou des moyens pour rendre le texte plus pertinent.

Ainsi, les suppressions peuvent modifier les indices de l'énonciation et/ou affecter l'expression de la référence textuelle en supprimant à titre d'exemple : un adjectif superflu, une répétition, un connecteur...

7.5.4 Les déplacements

Le déplacement est une opération qui marque deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB devient XAB ou ABX. Il s'agit d'une variante quasi-absente chez un scripteur peu expérimenté. (Fabre, 2002). Quant à Mounier (2017), il le définit comme étant une :

... opération de réécriture qui combine plusieurs mouvements. Un fragment textuel est prélevé dans le but d'être ajouté à un autre emplacement plus opportun. Généralement, on repère le déplacement par un cercle, ces parenthèses, des crochets ou toute autre marque graphique indiquant quel fragment est retiré, auquel sont ajoutées des flèches montrant à quel emplacement l'élément prélevé doit être ajouté. » (P. 15).

Ainsi elle distingue trois types de déplacements qui sont opérés pour remédier à une difficulté : la répétition, l'anticipation et l'interruption.

La répétition concerne le non-dit et se rapprochent du lapsus.

L'anticipation rend le mot ou le fragment incorrect en annonçant d'une manière précoce un phénomène.

Les déplacements concernent des difficultés à placer les guillemets au sein du texte et cadrer le discours.

Le déplacement est une opération linguistique rare dans les productions de scripteurs novices. Elle est utilisée par des scripteurs expérimentés.

7.6 Réécrire un texte à partir de son résumé

Le contexte de notre recherche nous pousse à adopter un regard nouveau sur l'acquisition de l'écriture. En effet, après analyse des résultats de notre première expérimentation dont la consigne était d'écrire un résumé explicatif à partir d'un texte source, nous sommes conscients que certains étudiants ne pourront pas procéder à un travail de réécriture. Résumer un « texte » sous-tend le fait de le comprendre d'un point de vue sémantique, mais aussi de comprendre les mécanismes textuels qui le régissent. Cette démarche les aiderait certainement dans la phase de réécriture.

Ainsi, et comme nous l'avons souligné au préalable, le scripteur qu'il soit novice ou expérimenté, lorsqu'il fait face des incohérences, des erreurs ou des ambiguïtés, peut passer par quatre variantes de réécriture (l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement) pour améliorer la qualité de son texte. (Fabre, 2002)

Expérimenté ou novice, il gère les interrelations qui fondent ces quatre opérations linguistiques et les processus qui régissent la production d'un texte selon son degré de maîtrise des compétences rédactionnelles.

Résumé

La production d'un résumé de type explicatif n'interpelle pas que des connaissances rédactionnelles mais aussi fait appel à des opérations mentales qui permettent l'accomplissement d'une tâche donnée en matière d'écrit. Parmi les opérations mentales interpellées en matière de réécriture, nous avons répertorié les déplacements, les ajouts, les suppressions et les remplacements. Chacune de ces opérations mentales se traduit via un processus rédactionnel bien précis.

Chapitre 8. Processus rédactionnels impliqués dans l'écriture et dans la réécriture d'un texte explicatif

Chapitre 8 : Processus rédactionnels impliqués dans l'écriture et dans la réécriture d'un texte explicatif

Introduction

Dans ce chapitre, nous aborderons les recherches menées en psychologie cognitive qui ont tenté d'expliquer l'activité de la production écrite. Celles-ci prennent en considération le sujet scripteur et ses principales connaissances activées lors de l'élaboration d'une production écrite. Dans le cadre de notre expérimentation, le processus rédactionnel mis en application est celui du résumé qui implique une multitude d'opérations mentales telles que la sélection, la hiérarchisation, la compression et la reformulation.

8.1 Les modèles de développement de l'activité rédactionnelle

8.1.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle est une représentation schématique de l'ensemble d'un processus faisant apparaître ses composantes, leurs organisations et la circulation d'une composante à une autre. En effet, en psychologie cognitive, le modèle de Hayes et Flower (1980) prend en charge les différents facteurs extérieurs au scripteur et qui influencent néanmoins sa production écrite. À titre d'exemple quel type de texte produire ? Pour quels destinataires est-il écrit ? Dans quelles circonstances. Ainsi, le modèle élaboré cherche-t-il essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans la tâche d'écriture.

Selon Garcia-Debanc et Fayol (2002), « le modèle de Hayes et Flower a été établi à partir « d'une analyse de protocoles verbaux qui ont pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions » (p.40). Ainsi, le modèle en question a été conçu à partir de la verbalisation de la pensée du sujet scripteur expert. En d'autres termes, la personne qui écrit fait état de sa pensée, de la manière dont elle a écrit son texte et des

difficultés qu'elle a rencontrées. Cette technique se nomme réflexion à haute voix. Autrement dit, le protocole verbal consiste en la description par le sujet, des activités ordonnées dans le temps et qu'il prend en charge lors de la réalisation d'une tâche. Dans le même ordre d'idées, Piolat et Roussey (1992) qui s'appuient sur ce modèle d'analyse considèrent qu'un « protocole verbal est l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice » (p.107).

Donc, l'analyse de ces protocoles verbaux, a permis d'un côté la mise en place d'un schéma pouvant détecter les difficultés rencontrées lors de l'élaboration d'une production écrite mais qui peut envisager d'un autre côté des solutions pour y remédier. Ce schéma s'articule autour de trois grands principes : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme, MLT, et l'ensemble des processus liés à l'activité rédactionnelle. Nous allons les définir sommairement dans la suite de notre travail :

8.1.1.1 L'environnement de la tâche :

Comprend tous les facteurs extérieurs au scripteur et qui pourtant influencent la réalisation de la tâche. À titre d'exemple, le lieu dans lequel se trouve le sujet scripteur, son environnement, son état sont autant de facteurs qui interviennent dans l'activité d'écriture.

8.1.1.2 La mémoire à long terme (MLT) :

Représente un système dans lequel sont répertoriées et stockées, toutes les « toutes les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.40). Ainsi lors d'une tâche donnée, le sujet scripteur fait appel à une information stockée dans la mémoire à long terme pour la réinvestir en conséquence. Pour Sebane (2008), « ces connaissances peuvent être de type déclaratif ou procédural et souvent identifiées comme étant équivalentes à des

connaissances explicites ou implicite » (p95.). Cette différenciation correspond à une opposition entre savoir et savoir-faire. Ainsi, toutes les connaissances préalables du rédacteur peuvent contribuer à la réalisation de la tâche. Dès lors, il puisera ses informations dans sa mémoire à long terme (MLT) pour les réinvestir par la suite en fonctions « des plans d'action »³¹ mis en place.

8.1.1.3 Le processus rédactionnel quant à lui, se décompose en trois sous-processus :

D'abord, le premier sous-processus est la planification (*planning*). Il consiste à récupérer et à planifier toutes les connaissances installées en mémoire à long terme (MLT) en message pré-verbal. Autrement dit, le sujet scripteur organise ses idées, les met en ordre et les hiérarchise en fonction du message à transmettre au lecteur.

Ensuite, le second sous-processus, celui de formulation ou de la mise en texte (*translating*), permet de transformer le message pré-verbal en message verbal. En effet, il s'agit de la rédaction en elle-même avec tout ce qu'elle implique comme choix de mots, organisation syntaxique, rhétorique etc.

Enfin, le troisième sous-processus, celui de la révision (*reviewing*), permet en de revenir au texte produit et de non pas seulement pour corriger les erreurs à plusieurs niveaux : syntaxiques, lexicales, orthographiques voire également pour revoir la ponctuation et remédier aux problèmes détectés.

Les trois sous-processus sont gérés par une instance de contrôle (*monitor*). En effet, au moment où le scripteur contrôle son texte, il opte pour une lecture et une nouvelle édition de celle-ci. Par conséquent, il se focalise sur le fait de relire, de vérifier régulièrement l'écrit, pendant et après sa construction. **La figure 1** schématise le processus rédactionnel élaboré par Hayes and Flower (1980).

³¹ Terme emprunté à Sebane 2008

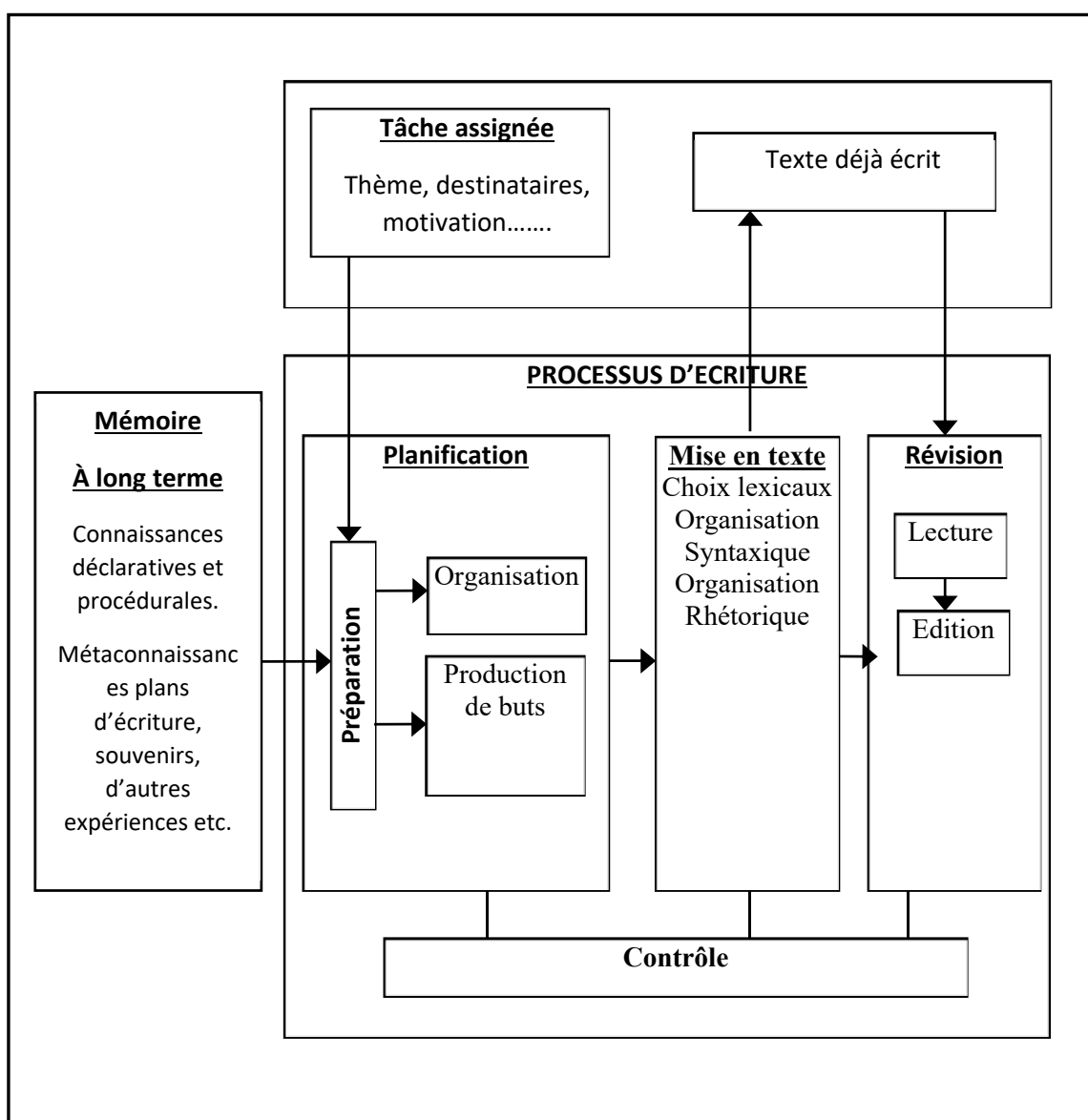


Figure 1. Le modèle de production écrite (Hayes & Flower, 1980)

À cet effet, nous concluons à partir de la description des processus mis en place lors de l'écriture d'un texte que ce dernier n'est considéré comme produit fini que lorsque le sujet scripteur met en œuvre les sous-processus décrits par Hayes et Flower (1980), (planification, mise en texte et révision). Selon, Butler-Nalin (1984), « les trois phases apparaissent à tout moment du processus, que ce soit d'une manière récursive ou séquentielle » (p.121) mais peuvent aussi

intervenir « à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus » (Hayes & Flower, 1981, p. 374).

Produire un texte est donc une activité mentale complexe qui interpelle non seulement des connaissances nouvelles mais aussi des connaissances antérieures du scripteur sur le sujet et détermine par conséquent la qualité du texte produit. Ainsi pour David et Plane (1996), « le principal déterminant de la qualité des textes est la connaissance préalable du domaine évoqué, beaucoup plus que la maîtrise du langage » (p.22).

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons tenté d'évaluer les connaissances disciplinaires et leurs impacts sur la qualité du résumé produit ce qui explique notre choix pour l'approche cognitive.

Hayes et Flower (1981) proposent un autre modèle rédactionnel révisé du premier et décomposent les processus de planification, de mise en texte et de révision en plans d'action facilitant ainsi leur application. De la sorte, le processus de planification est composé de plans d'actions :

Le plan pour faire « *plan to do* » qui prend en charge les aspects rhétoriques et pragmatiques et qui changent en fonction des intentions du rédacteur, du type de texte à produire.

Le plan « pour dire » (*plan to say*) qui se charge d'analyser les notes et les brouillons établis par le scripteur en fonction du texte à écrire.

Enfin, le plan « pour rédiger » (*plan to compose*) qui correspond à l'élaboration d'un plan qui facilite les traitements linguistiques et procéduraux pour la production d'un texte.

Par ailleurs, la planification est aussi scindée en trois sous-processus : la génération (*generating*), l'organisation (*organizing*) et l'établissement de buts (*goal setting*). Ces derniers ont respectivement pour but de répertorier les informations comprises en mémoire à long terme (MLT), de les ordonner et de les

hiérarchiser afin de « *les dire* », et enfin de les assembler pour réussir à produire un texte cohérent qui relève du « *plan pour faire* ».

La formulation (*translating*), quant à elle, met en action deux opérations de traitement de l'information :

La première se charge d'améliorer chaque partie du plan. La seconde, quant à elle, cible à la fois la traduction linguistique des représentations activées mais aussi tout ce qui relève de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

La révision est considérée par les chercheurs comme une activité « de retour en arrière » sur le texte (Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986). Elle se subdivise en deux étapes : la lecture (*reading*) ou la relecture du texte produit et la correction (*editing*) qui favorise la détection des erreurs permettant ainsi leur correction.

Même si ce modèle a apporté des éclaircissements sur les processus mis en place lors de l'écriture d'un texte, il présente toutefois des limites et a été sujet à des critiques de Berninger et Swanson (1994) que nous abordons dans le point suivant :

8.1.2 Les limites du modèle de Hayes et Flower (1981)

Parmi les critiques faites au modèle de Hayes et Flower (1981), nous en retiendrons les plus importantes. En effet, ces chercheurs décrivent dans leur modèle les processus mis en place dans la production verbale écrite, toutefois, ils n'expliquent pas le fonctionnement des mécanismes cognitifs en mémoire. En effet, selon Berninger et Swanson (1994), il demeure impossible de verbaliser toutes les opérations cognitives mises en œuvre étant donné que certaines ne sont pas accessibles à la conscience.

De plus, le second reproche adressé à ce modèle relève de l'imprécision du protocole verbal considérant que la verbalisation peut ne pas se limiter à la réalisation de la tâche. Enfin, cette modélisation ne prend en considération que le

rédacteur expert et ne s'intéresse guère à la construction des connaissances chez les rédacteurs novices. Malgré ses limites, ce modèle représente une base de recherches fondamentales et une source incontournable en matière de production écrite.

À partir des travaux de Hayes et Flower (1980), des recherches ont vu le jour et se sont intéressées à la relation qui existe entre la mémoire de travail et l'activité de rédaction. Étant donné que ce champ de recherche ne répond pas réellement aux besoins de notre expérimentation, nous en citerons les plus importantes d'une manière succincte.

8.2 Relation entre mémoire de travail (MDT) et Mémoire à long terme (MLT)

Les différents travaux entrepris en relation avec la mémoire de travail (MDT) considèrent que celle-ci puise les informations de la mémoire à long terme (MLT) et les stocke de manière à les faire ressortir et à les exploiter au moment où le scripteur est confronté à une situation problème. Parmi les modèles élaborés dans cet axe de recherche, nous citerons :

8.2.1 Le modèle de Baddeley (1986)

Le modèle de Baddeley (1992) rend compte du fonctionnement de la mémoire de travail et établit une interaction entre ses composantes et les processus impliqués dans la rédaction. Selon Baddeley (1992), la mémoire de travail (MDT), se trouve « au cœur de l'activité de production verbale, car elle est l'instance exécutive de la pensée. Elle se place entre l'intention du sujet et ses organes sensoriels de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture » (p. 90). Le schéma suivant explique ce fonctionnement.

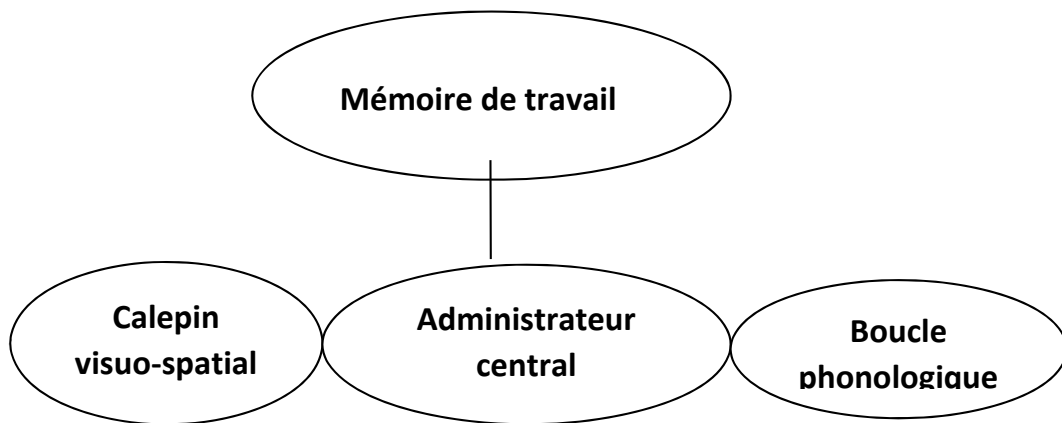


Figure 2. Modèle de la mémoire de travail (Baddeley, 2000)

Le modèle élaboré par Baddeley (1992), considère la mémoire à court terme (MCT) comme un système provisoire de stockage et de traitement de l'information qui n'est opérationnel que lors de la verbalisation des connaissances. Les travaux réalisés par ce chercheur accordent une place essentielle à la mémoire de travail.

Ainsi, la mémoire de travail est prise en compte comme une partie de la mémoire à long terme au cours de l'activité de production de texte. Autrement dit, le sujet scripteur, lors d'une production de textes doit interroger les contenus sémantiques stockés en mémoire en fonctions de ses besoins pour éviter « la surcharge cognitive » (Sebane, 2008, p150)

Ainsi comme le démontre le modèle rédactionnel de Baddeley (1992), la mémoire de travail se compose de trois éléments essentiels : l'administrateur central (*central executive*), la boucle phonologique (*phonological-artuculatory loop*) et le calepin visuo-spatial (*visuo-spatial sketchpad*). Selon Legros, (2008), chacun de ses trois composants à un rôle essentiel dans l'agencement, la gestion et la répartition des informations lors d'une activité de production de texte.

Selon, Kellog (1996), « l'approche de Baddeley sur la mémoire de travail a été fructueuse pour comprendre la mémoire, la lecture, la compréhension et la production de la parole. L'étendre à la rédaction est une étape plausible » (p. 71).

8.2.2 Le modèle de Kellogg (1996)

Le modèle de Kellogg (1996) complète le modèle élaboré par Baddeley (1996) et prend en compte, non seulement la mémoire de travail (MDT) dans l'activité de production mais aussi, les relations établies entre ses composantes (l'administrateur central, le calepin visuo-spatial et la boucle phonologique). Ainsi, Kellogg a révisé ce modèle en y ajoutant trois processus : la formulation, l'exécution et le contrôle. Il s'agit de mécanismes cognitifs considérés comme « des systèmes de production du langage super ordonnés nécessitant chacun deux processus de base » (Chanquoy & Alamargot, 2002, p. 6), (voir figure 3).

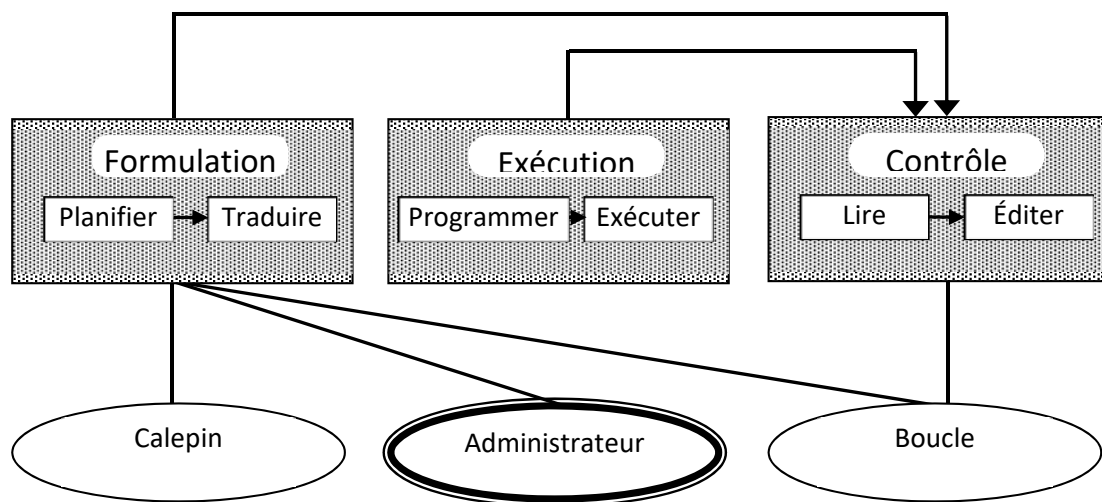


Figure 3. Modèle de Kellogg (1996) sur les composantes de la mémoire de travail

La formulation constitue le premier processus qui se subdivise en deux sous-processus : la planification et la traduction linguistique. Dans le premier, elle fait appel à des informations stockées en mémoire sous forme d'images ou de pensées pré-écrites que le second transformera en une ébauche écrite du texte. Dès lors, seront pris en charge le contexte et les objectifs assignés par l'activité rédactionnelle.

En ce qui concerne l'exécution, elle se compose de deux processus : la programmation et l'exécution graphique. La programmation recourt à l'administrateur central pour traduire les connaissances planifiées en texte écrit. L'exécution graphique, quant à elle, déjà automatisée pourrait être interrompue à tout moment de la production chez un scripteur expert en vue de ses capacités développées en auto-correction.

Enfin, le contrôle se subdivise en deux processus : la lecture et l'édition. La lecture fait appel à l'administrateur central et à la boucle phonologique dans le but d'adapter le texte pendant et après son élaboration en fonction des objectifs rédactionnels. Contrairement à l'édition, dont le rôle est de détecter les erreurs et de les corriger.

Ce modèle met en évidence la relation entre la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire de travail (MDT). Ainsi, la mémoire à long terme (MLT) stocke des informations qui seront puisées par la mémoire de travail (MDT) et gardées en réserve le temps d'être par la suite traitées lors d'une activité d'écriture.

Cependant, comme tous les modèles précédents, les modèles de Kellogg (1996) et de Badelley (1996) présentent des limites. Ils ont incontestablement analysé et décrit les différents liens entre la mémoire et les processus rédactionnels. Toutefois, ils n'ont pas démontré le rôle joué par la mémoire dans le développement de la compétence rédactionnelle du sujet scripteur.

Le modèle qui suit et que nous présentons est celui de Scardamalia et Bereiter (1991) qui combine dans son analyse le développement de la production écrite, l'âge du scripteur et son niveau d'expertise rédactionnel. Selon Scardamalia et Bereiter (1991), le traitement de l'information se divise en deux stratégies rédactionnelles :

la « stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge Telling Strategy*) et la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge Transforming Strategy*).

8.3 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) étudie les comportements des scripteurs experts et adultes en décrivant les différentes opérations mentales impliquées dans l'activité rédactionnelle. Ces chercheurs expliquent deux stratégies distinctes d'utilisation de connaissances lors de la rédaction de texte: la « *Knowledge Telling Strategy* » et « *la Knowledge Transforming Strategy* ». Ainsi, ces deux stratégies, décrivent le développement de l'expertise rédactionnelle et prennent pour appui les travaux menés sur la théorie de la mémoire à long terme (MLT).

En premier lieu, selon la « stratégie de la connaissance rapportée » (*knowledge telling strategy*), le scripteur novice reprend les informations stockées dans la mémoire à long terme (MLT) sans pour autant, (ré) organiser ou (re) structurer le contenu de son texte. En d'autres termes, il interprète ses connaissances en mots, en fonction de leur récupération de la mémoire à long terme (MLT) telles qu'elles se présentent à lui, sans les traiter ou les restructurer. Selon Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul et Khebbab (2006) « cette stratégie a pour finalité de produire un texte sans réélaboration de son contenu, ni des connaissances sous-jacentes. Cette stratégie est économique, mais elle ne permet qu'une cohérence locale » (p. 278).

En second lieu, la « stratégie des connaissances transformées » (*knowledge transforming strategy*) se rapporte aux stratégies déployées par le scripteur expert qui ne recourt pas à la stratégie dite « stratégie des connaissances rapportées » en raison de ses compétences discursives.

Pour le jeune scripteur, la stratégie des connaissances transformées s'acquiert et se développe vers l'âge de 16 ans. Un âge où le scripteur est en mesure de produire des textes élaborés et de traiter les informations en les réorganisant en mémoire (voir figure 4).

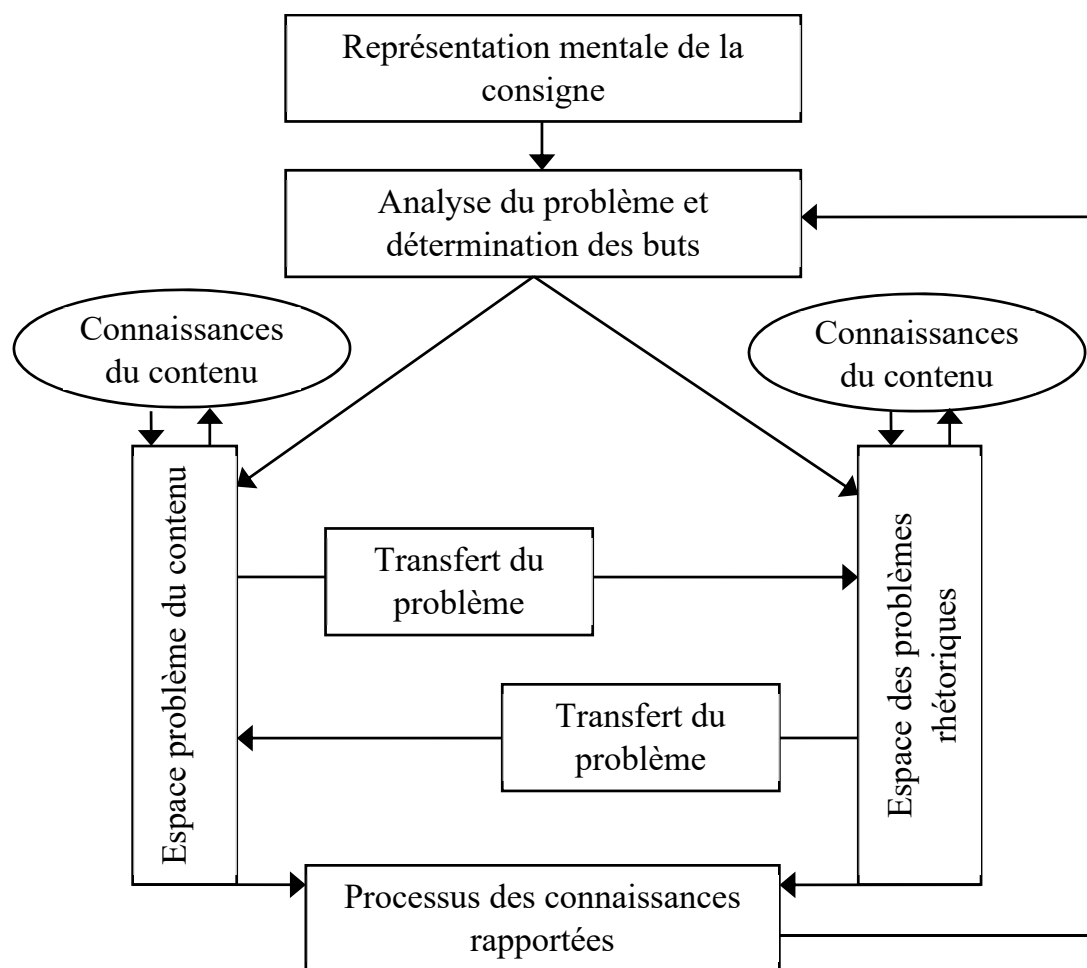


Figure 4. Stratégie des connaissances transformées (Bereiter & Scardamalia, 1987)

8.4 Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) prend comme base le modèle de Hayes et Flower (1980). En effet, ces auteurs se focalisent sur l'activité de production écrite selon trois processus mis en œuvre lors de la production de texte : planification, formulation et révision (Haye *et al.*, 1980).

En effet, le modèle élaboré par **Berninger et Swanson** (1994) sur la production écrite prend en charge les scripteurs novices âgés de 5 à 10 ans. L'objectif visé étant de théoriser l'aspect progressif et de mettre en relation verbalisation des traitements rédactionnels de la verbalisation du texte en rapport

avec les capacités limitées de la mémoire de travail (MDT), mais aussi de la mémoire à court terme (MCT).

Berninger et Swasson (1994) se focalisent sur le processus de formulation. Ils ont modifié l'ordre d'apparition des processus rédactionnels dans le but d'installer des automatismes chez les scripteurs novices. Ainsi, selon Chanquoy et Alamargot (2002), la formulation représente-elle le premier sous-processus qui intervient chez les jeunes enfants et leur permet par conséquent de produire un texte sans avoir nécessairement planifié leurs connaissances linguistiques ni même conceptuelles. La figure 5 explique les processus mis en œuvre lors d'une production de texte par un jeune scripteur.

Dans le schéma proposé, le principe de la formulation se divise en deux sous-processus: l'exécution (*transcription*) et la génération de texte (*text generation*). Le premier consiste à transformer les informations puisées en mémoire de travail (MDT) en symboles écrits. Par contre, le second sous-processus, la génération de texte, repose sur la transformation des informations en représentation linguistiques dans la mémoire de travail (MDT).

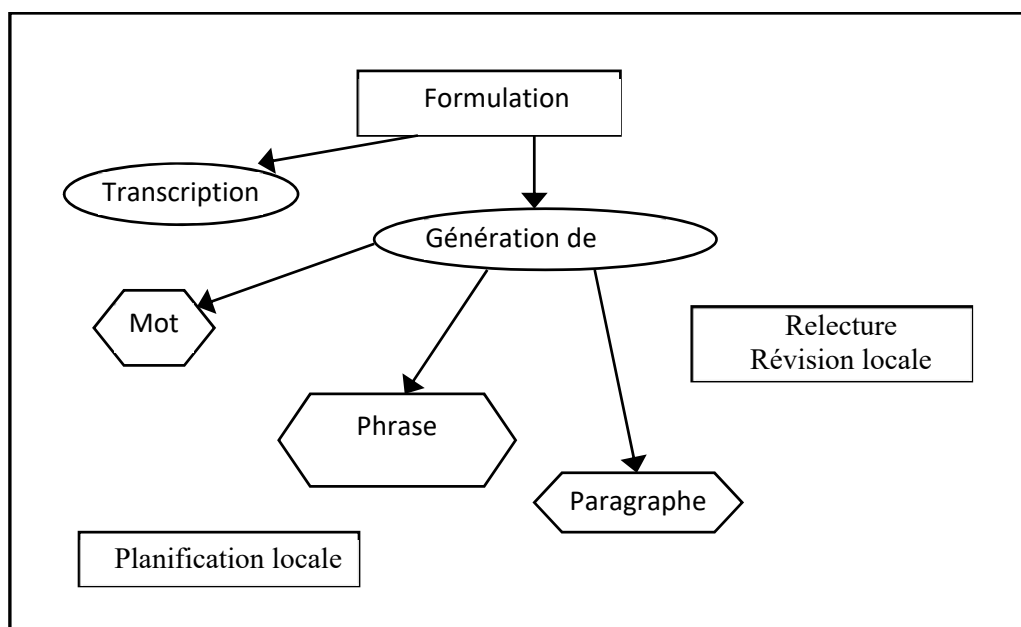


Figure 5. Première étape développementale de la production écrite (Berninger & Swanson, 1996)

Ils rajoutent dans le modèle ci-dessus, la formulation, la révision et la planification. Selon le modèle schématisé, plus un processus est placé en haut du schéma, plus il apparaît de façon précoce au cours du développement de l'activité d'écriture. La révision et la planification sont donc des processus qui interviennent beaucoup plus tard dans l'apprentissage de l'écrit. Ils estiment que les jeunes enfants, au stade de la reformulation, se contentent de copier les mots même si leurs compétences à produire des textes restent limitées. Par la suite, interviennent au fur et à mesure d'autres mécanismes.

En ce qui concerne le processus de révision, l'enfant se contentera, selon ses compétences, de procéder à des corrections de surface telles que l'orthographe et la ponctuation. Enfin, le processus de planification apparaîtra chez l'enfant après acquisition des automatismes de l'écriture.

Résumé

Le développement de l'activité rédactionnelle dépend du scripteur, de ses capacités de rédaction et de son développement cognitif. Ainsi, une activité de rédaction est étroitement liée à l'âge du scripteur, sa maturité et son degré d'expertise. En effet, des scripteurs novices n'aborderont pas de la même manière leur activité de production écrite comme le feront des scripteurs experts. Selon Miled (1998), « les premiers veillent à la préparation et à la réorganisation de leur texte, les seconds commencent à rédiger sans se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires et sans se soucier des corrections utiles à l'amélioration de leurs écrits » (p79).

Troisième partie : Protocole expérimental

Chapitre 9. Expérimentation 1 : le résumé

Chapitre 9 : Expérimentation 1 : le résumé

9.1 Les participants à l'expérimentation

Les participants à l'expérimentation sont des étudiants de 2eme année de tronc commun inscrits à la faculté des sciences et technologies filière « génie des procédés » à l'université Abedelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

Les 40 apprenants soumis à l'expérimentation ont tous suivi en 1^{ère} année deux unités de français intitulées respectivement « français de spécialité » et « technique d'expression écrite et orale ». En 2eme année, une unité de français intitulée « techniques d'expression et de communication » est enseignée à partir du semestre 4. Nous avons restreint le nombre des étudiants expérimentés à 40 en raison de la faisabilité de l'expérimentation³².

9.2 La procédure et le matériel expérimental

Nous avons demandé aux 40 apprenants de rédiger un résumé d'un texte scientifique qui traite du gaz de pétrole liquéfié (GPL) en proposant la consigne suivante :

« Résumez le texte proposé au quart de sa longueur. Vous respecterez les normes de rédaction du résumé étudiées en cours ». (Le texte comporte 255 mots)³³.

³² La promotion compte des étudiants africains dont la langue d'enseignement est le français et des étudiants palestiniens dont la 1^{ère} langue étrangère est l'anglais.

³³ Les 10% d'écart permis dans le résumé n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des productions écrites étant donné que la longueur du résumé a été imposée aux étudiants et le texte proposé est relativement court. Nous avons toutefois pris en considération dans notre analyse un seuil de tolérance de ± 10 mots pour tout le texte.

Texte source

CHIMIE

« GPL : butane-propane »

Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Hydro comme hydrogène ...et carbure comme carbone...

Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un **radical** qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un **suffixe** qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (simples, doubles ou triples).

Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est **ane** et il s'agit d'un **alcane**. Un alcane est un hydrocarbure où les atomes de carbone ne comportent que des liaisons de covalence simple. La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2} . Par exemple, le butane est un alcane avec la formule C_4H_{10} .

Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole. Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène, d'où leur nom d'hydrocarbure. Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures répondant à des spécifications officielles bien définies. Il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane défini par la norme NF EN 589. Les GPL sont surtout utilisés comme combustibles de cuisine pour la production d'eau chaude ou de chauffage. Le GPL, comme carburant, préserve les performances du véhicule et réduit même l'usure du moteur.

D'après le site : <http://www.cfbp.fr>
(Comité Français de butane et de propane).

La production écrite s'est déroulée en deux phases où il a été rédigé 2 jets à une semaine d'intervalle.

Dans un 1^{er} jet, nous avons demandé aux étudiants de résumer le texte proposé au quart de sa longueur en prenant en considération les notions théoriques enseignées sur la technique du résumé.

Dans un 2^{ème} jet et une semaine après la première production écrite, nous avons demandé aux étudiants de réécrire le texte proposé au préalable sur les hydrocarbures en réinvestissant leurs acquis et leurs connaissances personnelles relatives au sujet et à leur spécialité.

9.3 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée par nos soins durant l'heure du cours de « technique d'expression et de communication »³⁴. Par ailleurs, nous précisons que le choix du thème a été dicté par trois paramètres :

1. La précision du sujet : Le thème proposé dans le texte relève de la chimie organique ; une unité fondamentale en 2^{ème} année Génie des Procédés.
2. Le recours fréquent au résumé est un exercice courant et indispensable durant tout leur cursus. En effet, « les étudiants sont amenés à résumer des polycopiés de cours, faire des fiches de lecture, réécrire les notes prises lors d'un cours magistral » (Sebane ,2011 ; Sebane & Tamba, 2017).
3. La technique du résumé est une pratique rédactionnelle enseignée non seulement en 1^{ère} année tronc commun, mais aussi durant les années pré-universitaires en langue française et en langue arabe également.

9.4 La méthode d'analyse

Afin de tenter d'expliquer les erreurs commises par les apprenants, nous avons analysé les productions écrites en nous basant sur la grille EVA³⁵.

³⁴ La séance de cours dure 1h 30mn.

³⁵ Repères n°4 1991.

	Texte	Relations entre phrases	Phrases
Pragmatique Gestion de la situation d'énonciation	<p>La situation d'énonciation est-elle prise en compte ?</p> <p>Le type d'écrit est-il bien choisi ?</p> <p>L'effet recherché est-il atteint ?</p>	<p>Le lecteur est-il guidé (connecteurs par exemple)</p>	<p>La construction des phrases est-elle en accord avec le type d'écrit ?</p> <p>Contextualisation : Peut-on interpréter les marques d'énonciation ?(les déictiques notamment)</p>
Sémantique Gestion sens/signification	<p>L'information est-elle pertinente ? cohérente ?</p> <p>Le type de texte est-il bien choisi ?</p> <p>Vocabulaire et registre sont-ils adaptés ?</p>	<p>Y a-t-il des contradictions d'une phrase à l'autre ?</p> <p>L'articulation entre les phrases est-elle assurée ?(coordination, subordination...)</p>	<p>Le choix du lexique est-il bon ? (imprécisions,contresens...)</p> <p>Les phrases sont-elles acceptables ?</p>
Syntaxe Gestion de l'organisation grammaticale	<p>L'organisation du texte correspond-elle au type et au genre choisi ?(système temps verbaux, nature des connecteurs...)</p>	<p>Les procédés de reprises anaphoriques sont-ils utilisés ?</p> <p>La cohérence temporelle est-elle bonne ?</p> <p>La concordance des temps est*-elle respectée ?</p>	<p>Les phrases sont -elles correctes ?</p> <p>Conjugaison ?</p> <p>Orthographe</p>
Typo et topographique Gestion de l'organisation spatiale	<p>Support typographique : Organisation de la page</p> <p>Longueur du texte</p>	<p>La segmentation du discours est-elle satisfaisante ? (Paragraphes, typographie...)</p> <p>La ponctuation hiérarchisante est-elle présente ? (paroles rapportées par ex...)</p>	<p>Ponctuation de phrases ?</p> <p>Majuscules ?</p>

D'après la grille EVA Repères n°41991INPR

Toutefois, selon les besoins de l'expérimentation, nous avons contextualisé la grille à notre recherche et nous l'avons adaptée comme suit :

	Texte	Relations entre les phrases	phrases
Pragmatique Gestion de la situation d'énonciation	La situation d'énonciation est-elle prise en compte ? (Le résumé) -L'effet recherché est-il atteint ? (Garder l'essentiel de l'information)	Le lecteur est-il guidé ? (Connecteurs) -La cohérence thématique est-elle bonne ? (respecte-t-il l'enchaînement des idées ?)	-la construction de phrase. -Les déictiques
Sémantique Gestion sens /signification	-l'information est-elle pertinente ? Le texte est-il reformulé ?(la reformulation)	-Y a-t-il contradictions d'une phrase à l'autre ? -L'articulation entre les phrases est-elle assurée ?(coordination-subordination.)	-Les phrases sont-elles acceptables ?
Syntaxe		-les procédés de reprise anaphorique sont-ils utilisés ?	
Typo-et topographie Gestion de l'organisation spatiale	Longueur du texte ? (Résumé =1 /3 du texte) ? En nombre de mots	La segmentation du discours est-elle satisfaisante ? *nombre de paragraphes *paragraphes homogènes ou pas	-Ponctuation de la phrase ? -Majuscules ?

Les copies ont été analysées en fonction de quatre critères :

- a. Une analyse pragmatique
- b. Une analyse sémantique
- c. Une analyse syntaxique
- d. Une analyse typo et topographique

Pour chacune de ces 4 analyses, nous avons pris en considération les paramètres relatifs à la production de texte. Et par conséquent elle ne prend pas en compte la phrase mais les relations entre les phrases. Nous allons traiter ces critères un à un dans la suite de notre travail.

9.4.1 L'analyse pragmatique

Dans l'analyse pragmatique de notre corpus, l'aspect général des textes produits par les étudiants sont similaires au modèle étudié par leurs aspects et structures scientifiques. Par ailleurs, les marques énonciatives sont absentes dans le texte source hormis le « on » car l'émetteur et le récepteur sont inexistant de par la nécessité de l'objectivité de ce type de texte.

Quant à la contrainte pragmatique dans la rédaction du résumé de type explicatif, elle réside en la sélection de l'information et la prise en compte du destinataire dans la rédaction de ce genre d'écrit.

Nous avons pris les critères d'analyse de grille EVA contextualisée à notre recherche. En effet, nous y avons rajouté les paramètres suivants dans la production d'un résumé :

1. La contraction
2. L'emploi de connecteurs
3. La cohérence thématique

9.4.1.1 La contraction

La norme de la contraction dans la production d'un résumé est un critère important qui vise en la sélection d'informations et à la capacité de l'étudiant à garder l'idée essentielle et à supprimer toutes celles considérées comme secondaires.

Le graphique ci-dessous montre le taux de récurrences des erreurs commises par les apprenants dans l'exercice de contraction du résumé.

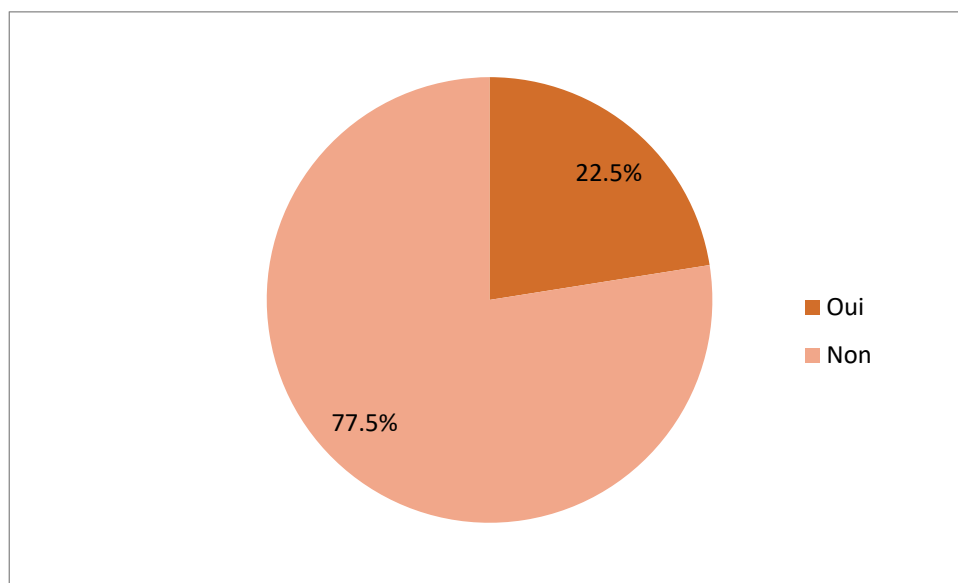


Figure1 : Le procédé de contraction

Sur les 40 apprenants testés, 9 ont contracté le texte et les 31 autres soit 77.5% n'ont pas réussi l'exercice.

Exemples :

Le texte source (TS) débute par la définition de l'hydrocarbure et des explications de ses différentes combinaisons. Les exemples ci-dessous représentent la contraction ou la sélection de l'information élaborée dans les copies. Nous allons démontrer par les passages suivants extraits des résumés produits par les étudiants la manière dont s'est effectuée la tâche.

Exemple1 :

Exemple extrait de la copie 12 : « un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments Carbone et hydrogène. Hydro comme hydrogène et carbure comme carbone ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Hydro comme hydrogène et carbure comme carbone. »

Commentaire 1 :

L'énoncé produit est identique à celui donné dans le texte source.³⁶

Exemple 2 :

Exemple extrait de la copie 17 : « on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbonnes *pour former* le nom d'un hydrocarbure ».

Exemple extrait du texte source : « *Pour former* le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. ».

Commentaire 2 :

Le rédacteur n'a fait que changer la place du groupe prépositionnel de but ; il a repris la même phrase du TS.

Exemple 3

Exemple extrait de la copie 34 : « Le butane et le propane définis de gaz de pétrole liquéfiés extraits du pétrole brut au cours de raffinage et du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut au

³⁶ Nous avons rencontré au cours de notre analyse plusieurs copies avec la même erreur.

cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole ».

Commentaire 3 :

Pour contracter le texte, le rédacteur a supprimé les mots du (TS) (*sous le terme général, sont, soit, gaz naturel*) sans se soucier de la cohérence du paragraphe produit.

Exemple 4 :

Exemple extrait de la copie 09 : « *on utilise un radical* qui correspond au nombre d'atomes et *un suffixe qui a la relation avec les liaisons carbone – carbone (simples-doubles ou triples)* ».

Exemple du texte source : « *Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (simples, doubles ou triples)* ».

Commentaire 4 :

Le scripteur a repris les détails et les explications mises entre parenthèses ; il n'explique pas le pourquoi de l'emploi du radical et du suffixe.

Exemple 5 :

Exemple extrait de la copie 19 : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, *on utilise un radical et un suffixe* ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise *un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone* ».

Commentaire 5 :

Le scripteur a supprimé l'information essentielle qui correspond à la formation du nom « l'hydrocarbure ». En effet, le plus important n'étant pas le

suffixe et le radical mais ce à quoi correspond chacun d'eux. Ainsi, le radical correspond au nombre d'atomes de carbone et le suffixe à la nature des liaisons entre les atomes de carbones.

Exemple 6 :

Exemple extrait de la copie 23 : « Le GPL *est utilisé et à préserver* les performances des véhicules et réduit même l'usure du moteur ».

Exemple extrait du texte source : « *Le GPL, comme carburant, préserve les performances du véhicule* et réduit même l'usure du moteur »

Commentaire 6 :

L'apprenant a utilisé la forme passive dans sa contraction et tronqué des parties du (TS) sans se soucier du sens de l'énoncé produit qui comporte des phrases mal formulées voir incomplètes.

Exemple 7 :

Exemple extrait de la copie 28 : « *Le butane et le propane* ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures, *elles sont définies par la norme NFEN589* ».

Exemple extrait du texte source : « *Le butane et le propane commercialisés* ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures répondant à des spécifications officielles bien définies. *Il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane défini par la norme NF EN 589* ».

Commentaire 7 :

Le scripteur a repris la même phrase (TS) mais n'a pas précisé qu'il s'agissait du butane et du propane commercialisé.

Exemple 8 :

Exemple extrait de la copie 31 : « *si* la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simple c-c, le suffixe est "*ane*" **comme *alcane*** (...). ».

Exemple extrait du texte source : « *Quand* la molécule de l'hydrocarbure possède des liaisons simples ***il s'agit d'un alcane*** ».

Commentaire 8 :

Dans le TS, l'auteur exprime un rapport de temps mais dans son résumé, il emploie une conjonction exprimant la condition. De plus, il termine son énoncé par une exemplification : « *comme l'alcane* » ; alors que dans le (TS) il s'agit d'une affirmation.

Exemple 9 :

Exemple extrait de la Copie 39 : « On *trouve* le GPL dans les cuisines pour la production d'eau chaude ou le chauffage ».

Exemple extrait du texte source : « Les GPL sont surtout ***utilisés*** comme combustibles de cuisine pour la production d'eau chaude ou de chauffage. »

Commentaire 9 :

Le scripteur a tenté de contracter et de reformuler les idées du texte en remplaçant le verbe « utiliser » par le verbe « trouver » pour désigner les utilisations du GPL. Or, l'emploi du verbe « ***trouver*** », exprime l'obtention et non la consommation. L'apprenant comprend donc que le GPL se procure dans les cuisines et de ce fait l'information n'est plus conforme à celle du (TS).

9.4.1.2 Les connecteurs

Les connecteurs, articulateurs logiques ou organisateurs, sont des conjonctions ou des prépositions qui permettent selon Adam (1999), « la

segmentation des énoncés(...) depuis le niveau intra-propositionnel jusqu'aux niveaux inter-propositionnel et textuel³⁷ ». (P : 59).

Les organisateurs textuels ou les connecteurs organisationnels entre les différents paragraphes sont peu nombreux dans le TS mais les liaisons inter-propositionnelles qui permettent la cohérence du texte sont présentes.

Le graphique suivant met en évidence le taux d'emploi des connecteurs dans leur résumé.

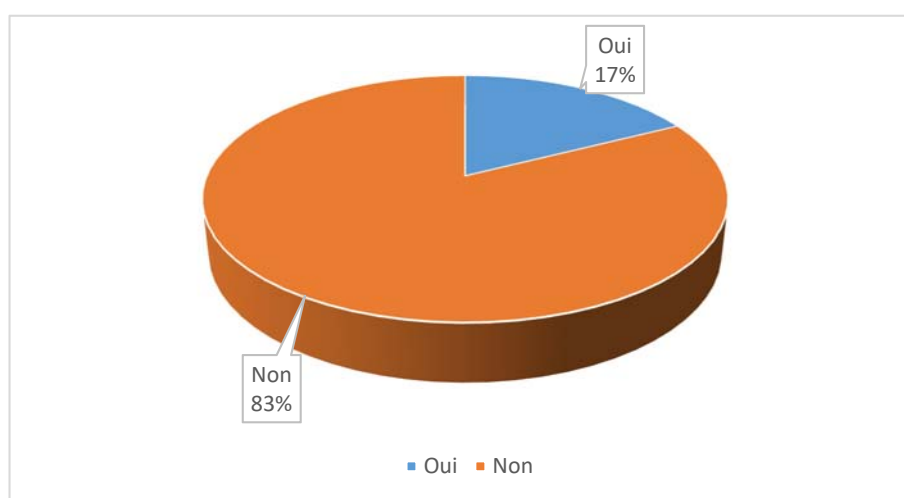


Figure 02 : L'emploi de connecteurs

Sur les 40 apprenants, 33 n'ont pas utilisés les connecteurs dans leurs productions soit le 83%. Pour les 17% restants qui ont employé des connecteurs, l'emploi reste cependant inapproprié dans quelques copies.

Exemple 10 :

Extrait de la copie 07 : « Le gaz et le pétrole sont des hydrocarbures de nature butane et propane utilisés comme carburants *ou* surtout pour le chauffage et la production d'eau chaude ».

³⁷ L'intra-propositionnel relève du groupe nominal alors que l'inter propositionnel relève des liaisons entre les propositions.

Exemple extrait du texte source : « Les GPL sont surtout utilisés comme combustibles de cuisine pour *la production d'eau chaude et de chauffage*. Le GPL, comme carburant, préserve les performances du véhicule et réduit même l'usure du moteur ».

Commentaire 10 :

Le scripteur a employé un coordonnant qui exprime le choix alors que l'emploi du coordonnant d'addition aurait été plus approprié. En effet, les GPL sont utilisés comme carburants **et** comme combustibles de cuisine.

Exemple 11 :

Exemple extrait de la copie 12 : « Un hydrocarbure est un corps formé d'hydrogène et de carbone *aussi* un radical et un suffixe qui dépend de la nature ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène (...). *Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical* qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons ».

Commentaire 11 :

Avec l'emploi du connecteur « *aussi* » qui exprime l'addition, l'énoncé produit signifie que l'hydrocarbure se compose d'hydrogène, de carbone, de radical et d'un suffixe.

Exemple 12 :

Exemple extrait de la copie 19 : « Le butane et le propane sont des gaz de pétrole *soit* des gaz naturels et associés dans les gisements de pétrole, leurs qui indiquent qu'ils sont composés... ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de gaz de pétrole liquéfiés, sont extraits *soit du pétrole* brut au

cours des opérations de raffinage, *soit du gaz naturel et des gaz associés* dans les gisements de pétrole ».

Commentaire 12 :

Le scripteur de cette copie n'a pas employé correctement l'articulateur « soit » qui marque l'alternative et qui ne peut fonctionner isolément. Il sert dans notre contexte à présenter dans la même phrase deux différentes sources du GPL.

Exemple 13 :

Exemple extrait de la copie 28 : « - Un hydrocarbure est un corps composé...

- Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui ...
- Le suffixe est -ane-

Exemple extrait du texte source : hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Hydro comme hydrogène ... et carbure comme carbone...

Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un **radical** qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un **suffixe** qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est « **ane** » et il s'agit d'un **alcane**.

Commentaire 13 :

Le scripteur a supprimé les connecteurs qui relient entre les propositions et les paragraphes du texte source (TS) et le réécrit sous forme de notes.

Exemple 14 :

Exemple extrait de la copie 29 : Un hydrocarbure *d'abord* c'est un composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène ».

Commentaire 14 :

L'emploi de « d'abord » annonce l'existence d'un ordre, d'une énumération. Or, le scripteur a employé ce connecteur au début de son résumé sans qu'il le fasse suivre par un autre énumérateur. Alors que, dans le texte source, l'énumération est absente.

Exemple 15 :

Exemple extrait de la copie 31 : « Pour former son nom, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atome (...). *Ensuite*, si la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples, le suffixe est -ane ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (simples, doubles ou triples). *Quand la* molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est « ane » et il s'agit d'un alcane ».

Commentaire 15 :

Le scripteur a employé d'une manière isolée le connecteur « *ensuite* ». Celui-ci ne pouvant s'articuler sans une énumération avec « d'abord » et « enfin ».

Exemple 16 :

Exemple extrait de la copie 33 : « L'hydrocarbure est un composé de carbone et hydrogène. *Et pour* former un nom d'un hydrocarbure ... ».

Exemple extrait du texte source : Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène (...). *Pour* former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (...) et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (simples, doubles ou triples).

Commentaire16 :

L'apprenant a employé deux coordonnants en début de phrase : un coordonnant d'addition et un autre de but.

Exemple 17 :

Exemple extrait de la copie 36 : « Le raffinage du gaz fait appel à l'extraction des composés d'hydrocarbure **ainsi que** dans le marché commercial, on voit des composés d'hydrocarbure mais d'une façon différente ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole (...) Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures ».

Commentaire 17 :

Le scripteur a employé le connecteur « **ainsi que** » qui exprime la comparaison.

Or, dans son résumé il exprime une conséquence.

Exemple 18 :

Exemple extrait de la copie 38 : « *Pour* le nommer, on utilise un radical *pour* définir le nombre d'atomes de carbone et un suffixe *pour* définir les liaisons entre eux. *Pour* celui qui a seulement une liaison simple entre eux est un alcane ».

Exemple extrait du texte source : « *Pour* former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical *qui* correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe *qui* dépend de la nature des liaisons carbone-carbone ».

Commentaire18 :

Le scripteur a employé à plusieurs reprises et dans la même phrase le coordonnant « pour » en tentant de remplacer les pronoms relatifs employés dans le texte source (TS). Cependant, en plus de la répétition, le rapport de but n'est pas approprié dans toutes les propositions.

9.4.1.3 La cohérence thématique

Tout texte écrit cohérent se doit de respecter les règles de production nommées les « métarègles de cohérence » Charolles (1978) : répétition, progression, non contradiction et articulation. En effet, selon Charolles (1978), un énoncé n'est jugé correct que si l'information apportée ne contient aucune contradiction avec celle qui la précède ou qui la suit : « Tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte ». (P : 67).

Par ailleurs, l'emploi correct des connecteurs joue un rôle sémantique important dans la construction de la phrase et du texte produit. Le texte source (TS) proposé adopte une progression à « **thème constant** » dans les deux premiers paragraphes alors qu'intervient dans le 3^{ème} paragraphe un élément nouvel appelé « sous-thème » qui est un exemple précis d'hydrocarbure. Le texte reprend une progression à **thème constant**.

Dans l'analyse des productions écrites des étudiants, nous avons tenté d'identifier dans chaque extrait le type de progression thématique adoptée sous forme de schéma en utilisant les abréviations suivantes : Phrase (P), thème(T) et pour rhème (R).

Dans l'histogramme suivant, nous aborderons la cohérence des productions écrites des apprenants et nous mettrons en évidence le nombre d'étudiants qui n'ont pas atteint les objectifs assignés par la tâche du résumé.

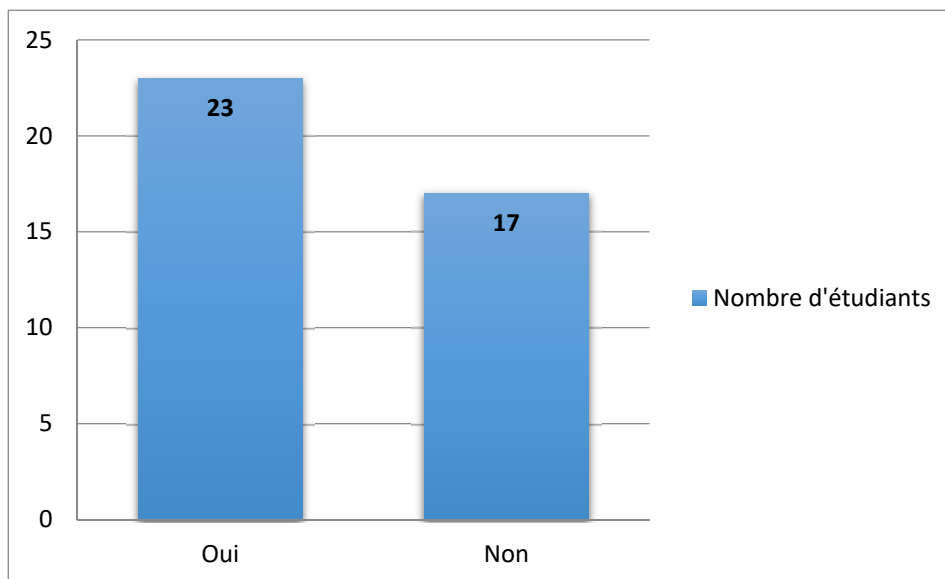


Figure 03 : La cohérence thématique

Sur les 40 productions écrites analysées, 17 sont incohérentes. Toutefois, dans les 23 copies jugées cohérentes, nous retrouvons une reprise intégrale du texte source dans un grand nombre d'entre -elles.

Exemple 19 :

Exemple extrait de la copie 08 : « *Un hydrogène* est un corps composé. Pour *former le nom d'un hydrocarbure* on utilise un radical (le nombre d'atomes) et un suffixe (les liaisons). *L'alcane* ne possède que des molécules simples... ».

Exemple extrait du texte source : « *un hydrocarbure* est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. (...). *Pour former le nom d'un hydrocarbure*, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. Quand *la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone*, le suffixe est *ane* et il s'agit d'un *alcane*... ».

Commentaire 19 :

Le scripteur de cette copie adopte dans son résumé une progression à thèmes dérivés

P₁ : T₁ (un hydrogène) → R₁ (est un corps composé)

P₂ : T₂ (Pour former le nom d'un hydrocarbure → R₂
(on utilise un radical et un Suffixe)

P₃ : T₃ (L'alcane) → R₃ (ne possède que des molécules simples).

Aucune relation évidente entre les thèmes et les rhèmes de chaque phrase donnée ; ce qui produit un texte incohérent. En effet, pour chaque thème, le scripteur donne une information nouvelle (un rhème) pour entamer son texte par un composant d'hydrocarbure pour revenir dans sa 2^{ème} phrase à l'hydrocarbure et terminer par la suite à l'alcane qui n'est qu'un exemple d'hydrocarbure simple. La métarègle de relation de Charolles (1978) n'est donc pas respectée.

Exemple 20 :

Exemple extrait de la copie 12 : « *Un hydrocarbure est un corps formé d'hydrogène et de carbone. Aussi un radical et un suffixe qui dépend de la nature. D'abord le suffixe « ane ».* Il s'agit d'un alcane ses composants carbone-carbone ».

Exemple extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. (...) Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est - ane - et il s'agit d'un alcane ».*

Commentaire20 :

P₁ : T₁ (Un hydrocarbure) →R₁ (est un corps formé d'hydrogène et de carbone)

P₂ : T₂ (Aussi un radical et un suffixe) →R₂ (qui dépend de la nature)

P₃ : T₃ (D'abord le suffixe ane) →R₃ (il s'agit d'un alcane...)

Nous constatons une rupture thématique dans le résumé de l'apprenant. En effet, tous les éléments introduits appartiennent à l'hyperthème « hydrocarbure ». Toutefois, aucune liaison n'apparaît bien que le lien sémantique existe. La métrarègle de relation n'est donc pas respectée.

Exemple 21 :

Exemple extrait de la copie18 : « Le butane et le propane, *définis sous le terme général de gaz* et de pétrole liquéfiés *leur formule chimique indique* que ce sont des hydrocarbure ».

Exemple extrait du texte source : « *Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut (...). Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène, d'où leur nom d'hydrocarbure* ».

Commentaire 21 :

P₁ : T₁(Le butane et le propane) →R₁ (définis sous le terme général de gaz et de pétrole liquéfiés leur formule ...des hydrocarbures)

Dans l'extrait relevé, le R₁ englobe deux informations différentes relatives à un seul thème (T₁) d'une part. Le non emploi de verbe pour le (R₁) et l'absence de ponctuation prête à confusion dans l'information donnée d'autre part.

Exemple 22 :

Exemple extrait de la copie16 : « *Le terme général de gaz de pétrole liquéfiés est le butane et le propane* sont extraits soit du pétrole brut au cours des

opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole... ».

P₁ : T₁(Le terme général de gaz de pétrole liquéfiés) →R₁ (est le butane et le propane) R₂ sont extraits soit du pétrole brut Gisement de pétrole).

Exemple extrait du texte source : « *Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole* ».

Commentaire 22 :

Le scripteur de cet énoncé a inversé l'emplacement du thème (T) et du rhème (R) de la phrase du texte source dans son résumé. En effet, ce qui était thème est devenu rhème et vice versa, par conséquent, l'information émise est erronée et n'est plus fidèle à celle du texte source (TS).

Exemple 23 :

Exemple extrait de la copie 21 : « On définit tout hydrocarbure qu'il est un corps composé *ne* contenant *pas* le carbone et hydrogène. *On utilise un radical alcane dans un hydrocarbure* ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé *ne* contenant *que* les éléments carbone et hydrogène. Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (...). *Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane - et il s'agit d'un alcane* ».

Commentaire 23 :

$P_1 : T_1(\text{On}) \rightarrow R_1$ (définit tout hydrocarbure qu'il est un corps composé ne contenant pas le carbone et l'hydrogène.)

↓

$P_2 : T_1(\text{On}) \rightarrow R_2$ (utilise un radical alcane dans un hydrocarbure).

Schématiquement, l'énoncé pris comme exemple adopte une progression à thème constant qui apparaît comme correcte. Or, la métarègle de « non contradiction » n'est pas respectée. Donc l'information donnée dans la P_1 annule et contredit toutes les celles contenues dans les phrases suivantes.

Exemple 24 :

Exemple extrait de la copie 23 « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. On utilise un radical pour former le nom d'un hydrocarbure et un suffixe qui dépend des liaisons c-c. *Le suffixe (ane) d'un alcane a plusieurs formules (C_nH_{2n+2}).*

Exemple du texte source : « Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, *le suffixe est ~~l~~ ane ~~l~~ et il s'agit d'un alcane. La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2}* ».

Commentaire 24 :

$P_1 : T_1(\text{Un hydrocarbure}) \rightarrow R_1$ (est un corps composé ne contenant...hydrogène)

$P_2 : T_2(\text{On}) \rightarrow R_2$ (utilise un radical pour former le nom d'un hydrocarbure et un suffixe...c-c).

$P_3 : T_3(\text{le suffixe -ane d'un alcane}) \rightarrow R_3$ (a plusieurs formules...).

Le scripteur adopte dans son résumé une progression à thèmes dérivés cependant la « métarègle de relation » n'est pas respectée à partir de la P_3 .

Exemple 25 :

Extrait de la copie 34 : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que des éléments carbone et hydrogène. On utilise un radical pour former le nom d'un hydrocarbure, *le suffixe est « ane » il s'agit d'un alcane* ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (...) et un suffixe. *Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane - et il s'agit d'un alcane* ».

Commentaire 25 :

P₁ : T₁ (Un hydrocarbure) → R₁(est un corps composé ne contenant que des
éléments carbone et hydrogène)

P₂ : T₂(On) → R₂ (utilise un radical pour former le nom d'un
hydrocarbure)

R₃ (le suffixe) (est « ane »)

R₄ (il s'agit d'un alcane)

Dans la P₂ de cet extrait, le scripteur a cité 3 thèmes différents avec leurs rhèmes mais il a ponctué par des virgules au lieu du point entre les différents thèmes abordés et entre les différentes propositions de la P₂. De plus à partir du R₃, il y a rupture thématique par le non-respect de « la métarègle de répétition ».

Exemple 26 :

Exemple extrait de la copie 36 : « On définit les hydrocarbures comme étant des corps composés d'atomes de carbone et d'hydrogène. *Chaque molécule d'hydrocarbure comporte deux spécificités : le radical qui signifie le nombre des*

atomes de carbone. Le suffixe qui montre la nature des liaisons carbone-carbone ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone ».

Commentaire 26 :

P₁ : T₁(On) →R₁ (définit les hydrocarbures comme...d'hydrogène)

P₂ : T₂ (chaque molécule d'hydrocarbure) →R₂(comporte deux spécificités :

Le radical qui signifie le nombre des atomes de carbone)

P₃ : T₃ (le suffixe) →R₃(qui montre la nature des liaisons
carbone-carbone

Dans son écrit, le scripteur adopte une progression linéaire. Toutefois, à partir de la P2 « la métarègle de relation » n'est donc pas respectée.

9.4.2 L'analyse sémantique

Nous nous intéresserons dans ce type d'analyse au niveau textuel et transphrastique . En effet, l'analyse sémantique du corpus donné vise l'étude de l'aspect sémantique au niveau du texte mais aussi au niveau des phrases qui le composent. Une phrase n'a de valeur que si elle vise un sens précis et qu'elle est produite dans un contexte déterminé : « Les propositions n'existent jamais qu'au sein de discours ou de contexte » (Meyer ,1986 cité par Adam (1999, p.26). Il rajoute que « le texte est un tout et non un assemblage de propositions indépendantes (...) que l'on aurait mises bout à bout ». (p : 26).

Selon Adam (1991) « ce n'est que dans une situation donnée qu'un énoncé est interprétable » (p.125). A cet effet, les points que nous aborderons dans l'analyse qui suit sont : la pertinence de l'information, la reformulation et la contradiction sémantique entre les phrases. Trois aspects de la phrase qui n'ont de signification que dans le texte où elles sont produites.

9.4.2.1 La pertinence de l'information

À ce niveau d'analyse, l'apprenant doit être capable de sélectionner l'information pertinente et de supprimer celle qui ne l'est point. De plus, la sélection de l'information, sa hiérarchisation, sa reformulation sont autant de compétences à installer chez l'apprenant lors de la rédaction du résumé.

Le graphique suivant met en évidence le nombre d'étudiants qui ont réussi à sélectionner les informations pertinentes du texte source (TS), de ceux qui n'ont pas pu le réaliser.

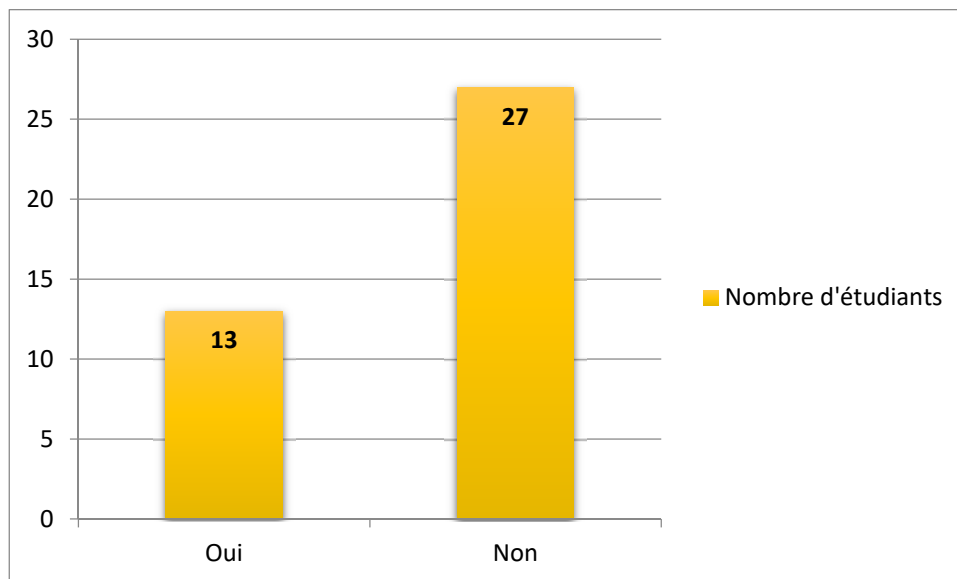


Figure 04 : La pertinence de l'information

Sur les 40 apprenants soumis à l'expérimentation, 13 étudiants soit 32.5% ont sélectionné les informations pertinentes alors que les 27 autres soit 67.5% ont échoué à cet exercice³⁸.

Exemple 27 :

Extrait de la copie 02 : « Le butane et le propane **signifiés** sous le terme général de gaz sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinages, leurs formules chimiques montrent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène... ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, **définis** sous le terme général de Gaz de **Pétrole liquéfiés**, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, **soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole**. Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène ».

Commentaire 27 :

Les mots en gras dans l'extrait indiquent que le scripteur a tronqué des mots clés dans la compréhension du texte cible en gardant ce qui est secondaire dans un résumé sans se soucier de l'aspect sémantique de l'énoncé produit. De plus, il a tenté de remplacer le participe passé « définis » par un synonyme inapproprié.

Exemple 28 :

Exemple extrait de la copie 03 : « *Un hydrocarbure est un corps composé entre les carbone et les hydrogènes. Pour nommer un atome d'hydrocarbure, on utilise le radical qui correspond au nombre de carbone...* ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène (...). **Pour former**

³⁸ Dans les 67,5% sont intégrées les copies d'apprenants qui ont repris l'intégralité du TS.

le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone (...).

Commentaire 28 :

Le scripteur de cette copie a repris tout le 1^{er} paragraphe tel quel, sans aucune sélection d'information.

Exemple 29 :

Exemple extrait de la copie 06 : « L'hydrocarbure ne contient que les éléments carbone et hydrogène. *Le nom d'un hydrocarbure se forme par des radicaux et aussi des suffixes. Lorsqu'on a des liaisons carbone-carbone notre suffixe est -ane- il s'agit d'un alcane, et on dit que l'hydrocarbure est un alcane* ».

Exemple extrait du texte source : « Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane - et il s'agit d'un alcane. Un alcane est un hydrocarbure où les atomes de carbone ne comportent que des liaisons de covalence simple ».

Commentaire 29 :

Le scripteur se répète en abordant le concept d'hydrocarbure et sa formation.

Exemple 30 :

Extrait de la copie 22 : « *Un Hydrocarbure est un corps composé qui contient les éléments carbone et hydrogène, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons. Quand la molécule d'hydrocarbure possède que des liaisons simples le suffixe est « ane », il s'agit d'un alcane.*

Extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. (...) Pour former le nom d'un*

hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane - et il s'agit d'un alcane ».

Commentaire 30 :

Le scripteur a repris le 1^{er} paragraphe dans son intégralité.

Exemple 31 :

Exemple extrait de la copie 24 : « Pour les nommer, on utilise un radical et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons entre deux carbones *par exemple quand on a que des liaisons simples, on l'appelle l'alcane et sa formule est C_nH_{2n+2} comme le butane et le propane ».*

Exemple extrait du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane- et il s'agit d'un alcane. La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2} . Par exemple, le butane est un alcane avec la formule C_4H_{10} . ».

Commentaire 31 :

Le scripteur n'a pas sélectionné l'essentiel de l'information et reprend des détails et des exemples sur la formation du nom de l'hydrocarbure. De plus, l'apprenant a supprimé une information importante relative au sens exact du radical dans la formation du nom d'un hydrocarbure. Autrement dit, le radical dans le nom d'un hydrocarbure renvoie aux nombre d'atomes de carbone ; le suffixe quant à lui indique la nature des liaisons entre les atomes de carbone.

Exemple 32 :

Exemple extrait de la copie 33 : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, il suffit d'utiliser un radical qui montre le nombre d'atomes de carbone et puis on lui ajoute un suffixe, où ce dernier dépend des liaisons contenues dans ce composé. Les alcanes sont un type d'hydrocarbure à la formule C_nH_{2n+2} comme par exemple : le butane C_4H_{10} et le propane ».

Exemple du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone ».

Commentaire 32 :

Le paragraphe produit par l'apprenant est long par rapport au nombre d'informations pertinentes que véhicule le texte. En effet, l'information centrale tourne autour de la formation du nom de l'hydrocarbure ; le reste est une explication.

Exemple 33 :

Exemple extrait de la copie 35 : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons de carbone. *Un alcane est un hydrocarbure et sa formule est C_nH_{2n+2} .* ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (...). *La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2} .* ».

Commentaire 33 :

L'apprenant a repris une information du (TS) qui est importante toutefois, il a rajouté une autre idée à un degré moindre de pertinence puisqu' il s'agit d'un exemple et qui est supprimable dans un résumé.

Exemple 34 :

Exemple extrait de la copie 37 : « *Le butane et le propane définis sous un terme général GPL et sont extraits soit du pétrole, soit des gaz naturels et ils répondent à des spécificités officielles bien définies* ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de **Gaz de Pétrole liquéfiés**, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole. *Le butane et le propane commercialisés* ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges *d'hydrocarbures répondant à des spécifications officielles bien définies* ».

Commentaire 34 :

Dans cet extrait, le scripteur a gardé l'information relative aux sources du GPL alors que l'information véhiculée n'a rien de pertinent. Il aurait pu, par exemple expliquer l'abréviation du GPL.

Exemple 35 :

Exemple extrait de la copie 39 : « Un hydrocarbure est une molécule qui se compose de carbone et d'hydrogène. *Pour former un hydrocarbure*, on utilise un radical et un suffixe...carbone-carbone ».

Exemple du texte source : « *Pour former le nom d'un hydrocarbure*, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone (simples, doubles ou triples). »

Commentaire 35 :

En tentant de garder l'information pertinente, le scripteur de cette copie a supprimé un mot clef du texte : ce qui a ainsi altéré le sens de l'énoncé produit.

Exemple 36 :

Exemple extrait de la copie 40 : « L'hydrogène et le carbone sont les différents éléments qui permettent de composer l'élément hydrocarbure *et pour le former on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes* et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons entre deux carbones et c'est le nom de l'hydrocarbure ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former *le nom* d'un hydrocarbure, on utilise un **radical** qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone.

Commentaire 36 :

L'exemple ci-dessus présente le résumé intégral du scripteur dans lequel il a tenté de retenir l'essentiel des informations pertinentes abordées dans le texte. Or, dans le résumé et dans la sélection de l'information, il a supprimé non seulement un mot clé relatif à la formation du nom de l'hydrocarbure mais aussi tout le dernier paragraphe du (TS).

9.4.2.2 La reformulation

La rédaction d'un résumé nécessite la connaissance de la structure du texte source et la mise en œuvre simultanée des compétences scripturale et rédactionnelle qui selon Dabène (1991) représente non seulement « L'ensemble des composants dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité » (p.10) mais également la capacité à identifier le type de texte, à comprendre son contenu, à le contracter et enfin à reformuler ses idées.

Autrement dit, produire un résumé de texte explicatif implique la reformulation d'un texte source (TS) qui sera d'abord contracté en texte (t) et qui sera destiné à autrui tout en gardant l'idée maîtresse du texte initial. Selon Pétroff, (1975) « Le texte source (T) et le texte second(t) sont différents et équivalents » (p : 42). Il est à signaler toutefois que la reformulation est totalement différente de la paraphrase qui, elle, relève uniquement de la langue. Le graphique en secteurs proposé illustre le pourcentage d'apprenants qui ont tenté de reformuler l'énoncé proposé et ceux qui ont échoué à l'exercice.

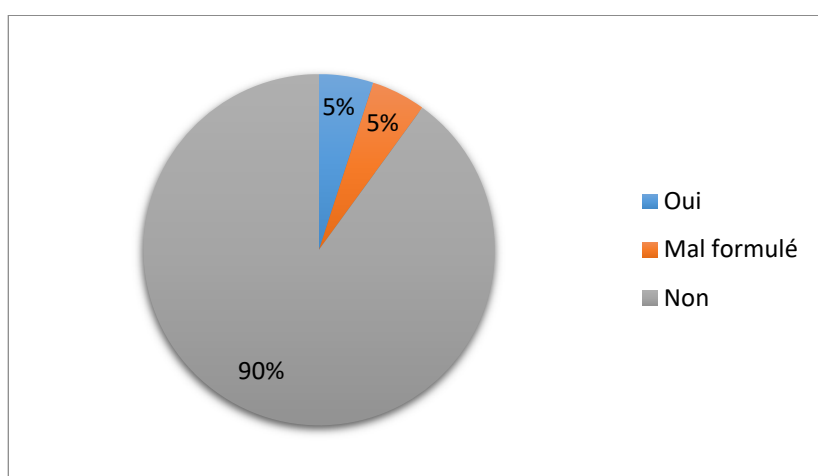


Figure 5 : La reformulation

Sur les 40 apprenants testés, 4 ont tenté de reformuler ; 02 d'entre eux, soit 5% ont eu recours à un lexique et à une grammaire différente du texte source alors que les 2 autres apprenants soit 5% ont tenté de reformuler.

Quant aux 36 apprenants restants, soit 90%, ils n'ont fait que reprendre les mots et les phrases du texte en tentant de changer la structure des phrases du (TS) et en reformulant une ou deux phrases du texte ou alors en paraphrasant.

Exemple 37 :

Exemple extrait de la copie 06 : « *Lorsqu'on a des liaisons carbone-carbone **notre** suffixe est -ane* ».

Exemple extrait du texte source : « *Quand* la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est « **ane** ».

Commentaire 37 :

Le scripteur de la copie a eu recours à la paraphrase pour reformuler son énoncé, il a remplacé « quand » par « lorsque ». De plus, il a employé une marque d'énonciation avec l'emploi du pronom possessif « notre ».

Exemple 38 :

Extrait de la copie 08 : « *Le hexamonique est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène et oxygène* contenus dans une molécule... ».

Exemple extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène.* Hydro comme hydrogène ... et carbure comme carbone... ».

Commentaire 38 :

L'apprenant a voulu citer un hydrocarbure qui ne figure pas dans le texte source en proposant un nom qui n'existe pas et en rajoutant des informations erronées. L'hydrocarbure ne contient pas d'oxygène et « *l'hex ammoniacque* » n'existe pas. Il voulait parler d' « hexane ».

Exemple 39 :

Exemple extrait de la copie 25 : « Un hydrocarbure *d'abord* c'est un composé *ne contenant que les éléments carbone et hydrogène, chacun a un nom qui dépend des liaisons contenues dans sa structure chimique...* ».

Exemple extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène.* Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond *au nombre d'atomes de carbone* et un suffixe qui dépend *de la nature des liaisons* carbone-carbone ».

Commentaire 39 :

Le rédacteur de cette copie a tenté de reformuler en décrivant la composition et la structure de l'hydrocarbure en employant un connecteur énumératif (d'abord) et en recourant à un lexique différent du texte source. Toutefois, le nom de l'hydrocarbure ne dépend des liaisons et du nombre d'atomes de carbone. L'énoncé produit n'est plus sémantiquement fidèle au texte source (TS).

Exemple 40 :

Exemple extrait de la copie 26 : « A propos de sa *nomenclature*, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbones et un suffixe qui nous indique la nature (...) ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former *le nom* d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone ».

Commentaire 40 :

En reformulant le texte source, l'apprenant a confondu entre nomenclature et dénomination. Le concept de nomenclature en chimie organique se confond avec celui du nom et la nuance entre les deux termes est assez sensible.³⁹Le premier sous-entend une hiérarchisation des éléments d'un composé donné alors que le second ne cible que la désignation.

Exemple 41 :

Exemple extrait de la copie 27 : « *On a le NFEN 589 qui est un mélange spécial de butane et de propane* ainsi que GPL qui est utilisé pour un usage domestique ou dans le secteur de l'automobile ».

³⁹ Confère le livre de C. OUAHES « Chimie Organique » où il explique ces deux concepts. P10.

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures répondant à des spécifications officielles bien définies. *Il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane défini par la norme NF EN 589.* Les GPL sont surtout utilisés comme combustibles de cuisine (...). Le GPL, comme carburant, préserve les performances du véhicule... ».

Commentaire 41 :

En reformulant le dernier paragraphe du texte, le scripteur confond entre la référence de la norme qui régit le mélange du butane et du propane avec le concept du GPL. La reformulation a biaisé le sens réel de l'énoncé produit.

Exemple 42 :

Exemple extrait de la Copie 36 : « On définit les hydrocarbures comme étant des corps composés d'atomes de carbone et d'hydrogène. Chaque *molécule d'hydrocarbure comporte deux spécificités* :

- Le radical : qui *signifie* le nombre d'atomes de carbone
- Le suffixe : qui montre la nature des liaisons carbone-carbone ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui *correspond* au nombre d'atomes de carbone et *un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone* ».

Commentaire 42 :

L'apprenant a reformulé le 1^{er} paragraphe du texte en ajoutant des concepts nouveaux relatifs à ses connaissances disciplinaires tel que atomes, molécule... Toutefois, en exploitant ses connaissances, il n'a pas été fidèle aux informations du (TS) et a exploité les nouveaux concepts de manière erronée. En effet, ce n'est point la molécule d'hydrocarbure qui comporte

un radical et un suffixe mais le nom de l'hydrocarbure qui est formé d'un radical et d'un suffixe.

Par ailleurs, le scripteur a remplacé le verbe « correspondre » par « signifier ». Il recourt ainsi à la paraphrase par synonymie sans pour autant que les deux verbes aient le même sens.

Correspondre : s'accorder, être conforme à...

Signifier : avoir pour sens, désigner, exprimer.⁴⁰

Exemple 43 :

Exemple extrait de la copie 38 : « Le butane et le propane définis comme gaz de pétrole liquéfiés (GPL) sont extraits soit du pétrole soit du gaz naturel. Ce sont des hydrocarbures *dont leurs* noms indiquent pour *eux* qu'ils sont commercialisés ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut au cours des opérations de raffinage, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole. Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène, d'où leur nom d'hydrocarbure. *Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures* ».

Commentaire 43 :

L'apprenant a contracté les phrases du texte source (TS) sans les reformuler. De plus, l'emploi abusif des pronoms personnels et relatifs rend le texte produit lourd et ambigu.

⁴⁰ Définitions prises du Dictionnaire le ROBERT pour tous 1994.

Exemple 44 :

Exemple extrait de la copie 40 : « L'hydrogène et le carbone se sont des différents éléments qui permettent de composer l'élément hydrocarbure *et ça pour la forme en utilise un radical ...* ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. *Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone.* ».

Commentaire 44 :

L'apprenant tente de reformuler la phrase du (TS) en recourant à la paraphrase mais l'énoncé produit est incohérent voire incompréhensible.

9.4.2.3 La contradiction sémantique entre les phrases

Ce paramètre de la grille EVA aborde les relations sémantiques entre les phrases du texte produit. Il s'agira d'une analyse inter-propositionnelles dans laquelle, nous aborderons l'effet de contradiction sémantique qui existe entre les phrases produites par les apprenants. La contradiction sémantique entre les phrases est l'un des principes de la production d'un texte incohérent. Par ailleurs, la formulation d'une information contradictoire orale ou écrite annule tout le discours produit car un texte ne dépend pas de l'alig

Le graphe ci-dessous montre les contradictions sémantiques inter propositionnelles existant dans la production des apprenants.

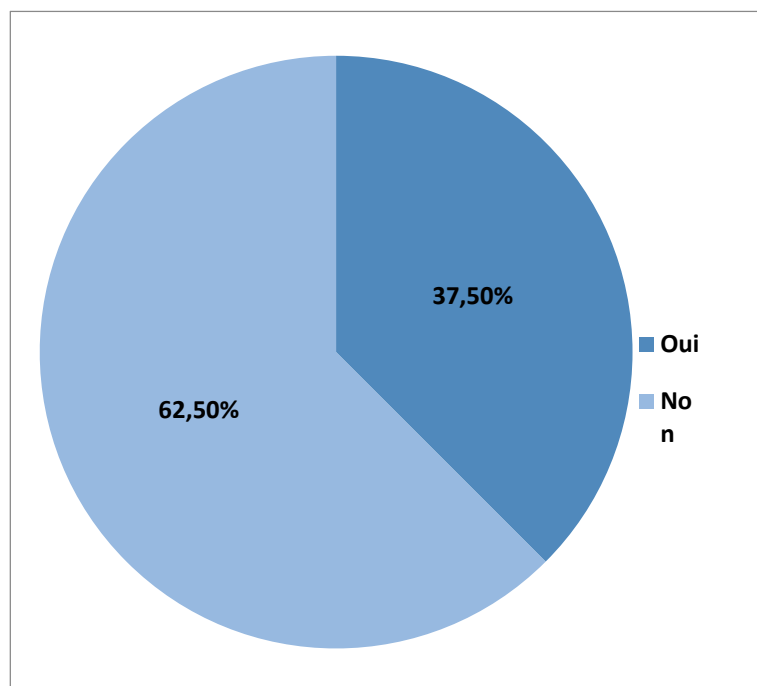


Figure 06 : La contradiction sémantique entre les phrases

Sur les 40 apprenants soumis à l'expérimentation, nous avons répertorié dans 15 copies, des contradictions sémantiques entre les phrases soit le 37,5 %.

Exemple 45 :

Exemple extrait de la copie 03 : « *Un hydrocarbure est un composé entre le carbone et l'hydrogène. Pour nommer un atome d'hydrocarbure, on utilise le radical qui correspond aux nombre d'atomes et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons entre les carbones* ».

Exemple extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (...) et un suffixe (...)* ».

Commentaire 45 :

Le scripteur de cette copie définit dans sa 1ère phrase du texte l'hydrocarbure comme étant un composé entre le carbone et l'hydrogène et non pas formé de carbone et d'hydrogène. De plus, dans la phrase qui suit, il le

dénomme l'hydrocarbure comme atome. Il y a une contradiction sémantique entre le concept de composé et d'atome. L'atome en chimie renvoie à la plus petite particule pouvant se combiner. Contradiction sémantique entre le concept de composé et d'atome.

Exemple 46 :

Exemple extrait de la copie 05 : « Quand la molécule d'hydrocarbure *possède des liaisons carbone-carbone le suffixe est -ane- (alcane) et il s'agit d'un alcène* qui est un hydrocarbure ou les atomes de carbones comportent des liaisons de covalence ».

Exemple extrait du texte source : « Quand la molécule *d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane- et il s'agit d'un alcane*. Un alcane est un hydrocarbure où les atomes de carbone ne comportent que des liaisons de covalence simple ».

Commentaire 46 :

Dans une même et seule phrase le scripteur aborde la formation d'un alcane qui est un hydrocarbure à covalence⁴¹ simple. Puis, il parle d'alcène qui, lui aussi est un hydrocarbure mais dont les liaisons sont totalement différentes de celles de l'alcane. Le (TS) n'aborde pas le concept d'alcène.

Exemple 47 :

Exemple extrait de la copie 06 : « Le butane et le propane sont extraits soit du pétrole brut, soit du gaz naturel (...). A l'état commercial, *les deux composés ne sont pas des produits chimiques mais ils sont des mélanges de butane et de propane...* ».

⁴¹ La covalence signifie la liaison chimique entre deux atomes ou plus.

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement *purs mais des mélanges d'hydrocarbures* répondant à des spécifications officielles bien définies ».

Commentaire 47 :

En tentant la contraction et la suppression de quelques mots du texte, le scripteur se contredit en supprimant le mot *purs* qui se trouvait dans le (TS): « Les deux composés ne sont pas des produits chimiques. ». Dans la phrase qui suit, il affirme que les deux composés, autrement dit le butane et le propane sont des mélanges de ces mêmes gaz.

Exemple 48 :

Exemple extrait de la copie 07 : « *Le gaz et le pétrole sont des hydrocarbures de nature butane et propane* utilisés comme carburant ou surtout pour le chauffage et la production de l'eau chaude ».

Exemple extrait du texte source : « *Leurs formules chimiques* (formules chimiques du butane et du propane) indiquent qu'ils *sont composés de carbone et d'hydrogène, d'où leur nom d'hydrocarbure.* »

Commentaire 48 :

Dans la définition avancée, le scripteur détermine le butane et le propane comme étant un terme générique qui regroupe tous les hydrocarbures. Or, théoriquement c'est l'inverse, puisque le butane et le propane sont des exemples d'hydrocarbure. La première phrase de l'énoncé contredit sémantiquement l'idée contenue dans le (TS).

Exemple 49 :

Exemple extrait de la Copie 08 : « *Un hydrogène est un corps composé.* Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (le nombre d'atomes) et un suffixe (les liaisons) ».

Exemple extrait du texte source : « *Un hydrocarbure est un corps composé ne* contenant que les éléments carbone et hydrogène. Hydro comme hydrogène ...et carbure comme carbone... ».

Commentaire 49 :

Le scripteur définit l'hydrogène comme un composé. Or l'hydrogène est un atome qui se combine avec d'autres atomes pour former un hydrocarbure et par conséquent un corps composé.

Exemple 50 :

Exemple extrait de la copie 12 : « Ensuite, *les opérations de raffinage se basent sur le butane et le propane*, ils sont composés de carbone et d'hydrogène ».

Exemple extrait du texte source : « *Le butane et le propane (...) sont extraits* soit du pétrole brut *au cours des opérations de raffinage*, soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole ».

Commentaire 50 :

Le scripteur de cette copie a tenté de recourir à la forme active pour reformuler la phrase du (TS) mais n'ayant pas su appliquer les règles de transformation de la forme passive à la forme active, il produit un énoncé sémantiquement incorrect et contradictoire par rapport à l'idée contenue dans le (TS).

Exemple 51 :

Exemple extrait de la copie 17 : « On utilise le suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone, le suffixe est -ane- et il s'agit d'un « alcane ». *Il y a plusieurs formules d'alcanes à n atomes de carbone* ».

Exemple extrait du texte source : « Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane- et il s'agit

d'un alcane. Un alcane est un hydrocarbure où les atomes de carbone ne comportent que des liaisons de covalence simple. *La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2} .* ».

Commentaire 51 :

Le scripteur explique que lorsque le suffixe est -ane-, il s'agit d'un alcane et dans la phrase qui suit, il considère qu'il existe différentes formules d'alcane. L'information donnée est alors erronée et sémantiquement contradictoire par rapport à la première étant donné qu'il n'existe qu'une seule formule chimique d'alcane.

Exemple 52 :

Exemple extrait de la copie 21 : « On définit l'hydrocarbure qui est un corps composé *ne* contenant *pas* le carbone et l'hydrogène. On utilise un radical -ane-, un hydrocarbure qui a la formule C_nH_{2n+2} . ».

Exemple du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé *ne* contenant *que* les éléments carbone et hydrogène ».

Commentaire 52 :

La première phrase du texte cible est une définition qui contredit et annule toutes les informations suivantes. Dans son écrit l'hydrocarbure ne contient pas le carbone et l'hydrogène.

Exemple 53 :

Exemple extrait de la copie 23 : « On utilise un radical pour former le nom d'un hydrocarbure et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons c-c. Le suffixe -ane- d'un alcane et *il y a plusieurs formules C_nH_{2n+2}* ».

Exemple du texte source : « on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone.

Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est -ane - et il s'agit d'un alcane (...). *La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2}* ».

Commentaire 53 :

Le scripteur de cette copie donne la formule d'un alcane puis énonce qu'il existe plusieurs formules de type C_nH_{2n+2} .

La formule de l'alcane est C_nH_{2n+2} et il existe plusieurs formes de liaisons entre les atomes de carbones et non différentes formules d'alcane.

9.4.3 L'analyse syntaxique

9.4.3.1 Les reprises anaphoriques

L'anaphore est un élément linguistique essentiel dans la cohérence d'un texte produit. En effet, son emploi assure la répétition ou la reprise d'un élément de la phrase qui le précède nommé antécédent et qui par conséquent assure la progression du texte. Elle « se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte » (Riegel, Pellat & Rioul, 1998 ; p.610).

À travers l'analyse syntaxique, nous avons répertorié puis étudié l'emploi des différentes expressions anaphoriques utilisées dans les productions écrites ainsi que leur emplacement dans la phrase. Le graphique qui suit montre le taux d'utilisation et/ ou de non-utilisation des reprises anaphoriques dans les résumés produits.

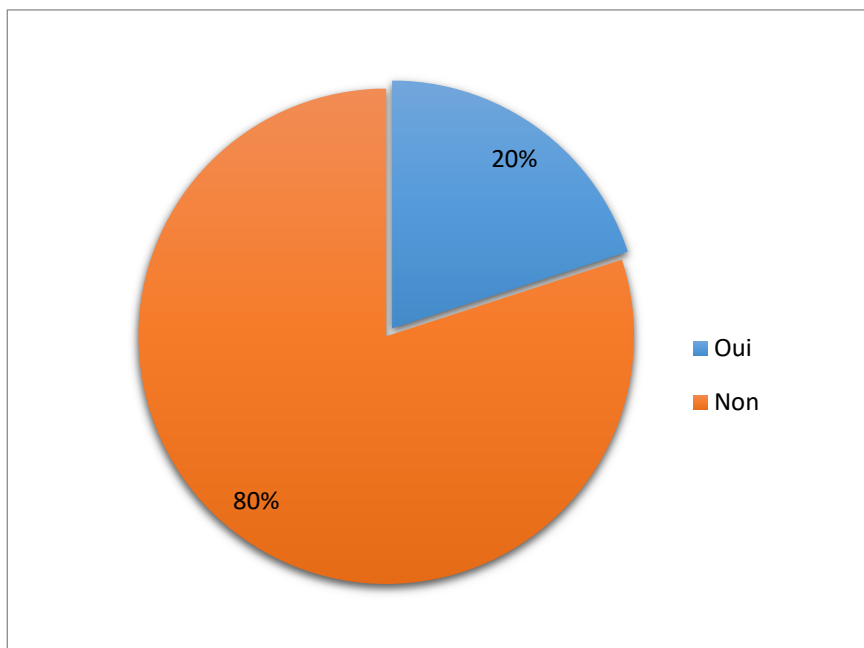


Figure 07 : Les reprises anaphoriques

Sur les 40 copies analysées, 32 apprenants soit le 80% n'ont pas employé de reprises anaphoriques autres que celles du (TS) en dehors de quelques tentatives dans certaines copies. Les 08 étudiants restant, soit le 20%, ont tenté des reprises anaphoriques différentes. Toutefois, ces dernières n'ont pas toujours été employées à bon escient comme le soulignent les exemples ci -dessous.

Exemple 54 :

Exemple extrait de la copie18 : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former *leur* nom, on utilise un radical et un suffixe... ».

Exemple extrait du texte source : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour former *le nom d'un hydrocarbure (...)* »

Commentaire 54 :

Le scripteur de cette copie a employé le pronom « leur » en référence aux mots hydrogène et carbone au lieu d'un pronom possessif singulier « son » pour

reprendre l'hydrocarbure. Syntaxiquement le pronom est correct sauf qu'il ne renvoie pas sémantiquement au même antécédent dans le (TS).

Exemple 55 :

Exemple extrait de la copie 19 : « le butane et le propane sont des gaz de pétrole (...). Leur formule *qui* indique qu'ils sont des composés de carbone et d'hydrogène ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole (...) brut, soit du gaz naturel. Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène ».

Commentaire 55 :

Le scripteur de cette copie a employé l'antécédent et le pronom relatif successivement l'un après l'autre ce qui a rendu la phrase lourde de sens.

Exemples 56 :

Exemple extrait de la copie 21 : « Le butane et le propane définis sous le terme général de gaz de pétrole liquéfiés, *elles* sont des mélanges d'hydrocarbure ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut (...), soit du gaz naturel et des gaz associés. *Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures* répondant à des spécifications officielles bien définies. Il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane défini par la norme « NF EN 589 ».

Commentaire 56 :

Dans cette copie, le scripteur se méprend sur le genre du pronom personnel à employer ; « elles » au lieu de « ils », de plus son emploi n'est pas nécessaire.

Exemple 57 :

Exemple extrait de la copie 23 : « La définition du terme général de gaz et de pétrole c'est le butane et le propane. *Les deux éléments derniers* commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut (...), soit du gaz naturel et des gaz associés. *Le butane et le propane* commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures ».

Commentaire 57 :

L'apprenant de la copie recourt à une reprise anaphorique lexicale et sous-entend « ces derniers » ou alors « ces deux derniers éléments ».

Exemple 58 :

Exemple extrait de la copie 25 : « Chacun a un nom qui dépend des liaisons contenues dans sa structure. Parmi *les* on a les GPL ».

Exemple extrait du texte source : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (...) et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone ».

Commentaire 58 :

Dans cette copie, le scripteur a employé d'une manière inadéquate un pronom personnel complément pour éviter la répétition du terme hydrocarbure en employant un pronom personnel complément d'objet direct (COD) au lieu d'un pronom personnel complément d'objet indirect.

Exemples 59 :

Exemple extrait de la copie 26 : « on met -ane- lorsqu'il s'agit d'un alcane *dont sa* formule est C_nH_{2n+2} ».

Exemple extrait du texte source : « Quand la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples carbone-carbone, le suffixe est **ane** et il s'agit d'un alcane (...). *La formule d'un alcane* à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2} .

Commentaire 59 :

Le scripteur a employé correctement le pronom relatif « dont » pour remplacer l'antécédent « alcane ». Toutefois, il a rajouté le pronom possessif « sa »

Exemple 60 :

Exemple extrait de la copie 27 : « Dans le cas d'une liaison simple, le suffixe est « ane », on parle d'alcane. *Ce dernier* est un hydrocarbure où les atomes de carbone comportent des liaisons à covalence simples. Pour obtenir du butane et du propane, on a recours au raffinage du pétrole brut (...) *Ils* (butane *et propane*) tiennent *leurs* appellations de *leurs* formules chimiques ... ».

Commentaire 60 :

Le scripteur de cette copie a employé à bon escient toutes les reprises anaphoriques contenues dans le résumé.

Exemple 61 :

Exemple extrait de la copie 28 : « Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbure. *Elles* sont définies par la norme NFEN589 ».

Exemple extrait du texte source : « Le butane et le propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges

d'hydrocarbures répondant à des spécifications officielles bien définies. ***Il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane*** défini par la norme NF EN 589 ».

Commentaire 61 :

Dans cette copie, l'apprenant a employé « ***elles*** » pour renvoyer à l'antécédent « mélanges ». L'erreur réside en la non maîtrise du genre de l'antécédent employé.

Exemple 62 :

Exemple extrait de la copie 31 « Le butane et le propane sont extraits (...) leurs formules chimiques indiquent leur nom d'hydrocarbure. ***Ils commercialisés*** ne sont pas des produits chimiquement purs ».

Exemple extrait du texte source : « Leurs formules chimiques indiquent qu'ils sont composés de carbone et d'hydrogène. **Le butane et le propane commercialisés** ne sont pas des produits chimiquement purs ».

Commentaire 62 :

Afin d'éviter la répétition, Le scripteur de la copie a employé un pronom personnel sujet pour renvoyer à l'antécédent « ***butane et propane*** ». Toutefois, il a tronqué le groupe nominal sujet confondant entre le genre de « ***commercialisés*** ». Le scripteur a remplacé l'antécédent par un pronom personnel sans se préoccuper de la catégorie grammaticale du sujet.

Exemple 63 :

Exemple extrait de la copie 33 : « Les GPL sont extraits du pétrole brut ou bien du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole et ***ces derniers*** ne sont pas des produits chimiquement purs ».

Exemple extrait du texte source : Le butane et le propane, définis sous le terme général de Gaz de Pétrole liquéfiés, sont extraits soit du pétrole brut (...) soit du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole. ***Le butane et le***

propane commercialisés ne sont pas des produits chimiquement purs mais des mélanges d'hydrocarbures

Commentaire 63 :

Le scripteur a employé un substitut lexical grammaticalement correct qui renvoie à « gisement de pétrole » et non au terme « butane et propane ». Le substitut lexical se trouve loin par rapport au terme auquel il renvoie ce qui porte à confusion.

Exemple 64 :

Exemple extrait de la copie 35 : « Un alcane est un hydrocarbure *et la formule* est C_nH_{2n+2} . ».

Exemple extrait du texte source : Un alcane est un hydrocarbure (...). La formule d'un alcane à n atomes de carbone est C_nH_{2n+2}

Commentaire 64 :

Le scripteur a contracté le texte et a remplacé le point de la phrase par le coordonnant « *et la formule* » qui fait appel à l'emploi de l'adjectif possessif « sa » ou alors à l'emploi du pronom relatif « dont ».

Exemple 65 :

Exemple extrait de la copie 38 : « On utilise un radical pour définir le nombre d'atomes de carbone et un suffixe pour définir les liaisons entre *eux*. Pour *celui* qui a seulement une liaison simple entre *eux* c'est un alcane ».

Exemple extrait du texte source : Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone-carbone. *Un alcane* est un hydrocarbure où les *atomes de carbone* ne comportent que des liaisons de covalence simple »

Commentaire 65 :

L'emploi répété du pronom personnel « eux » prête à confusion. Quant au pronom démonstratif « celui », il ne renvoie à aucun antécédent immédiat dans l'énoncé cité.

9.4.4 L'analyse typo et topographique

Ce type d'analyse, prend en considération l'étude de la gestion de l'espace dans les productions écrites. Elle s'intéresse à la mise en page du texte tant sur le plan de la longueur et des alinéas que sur le plan de la segmentation du discours et de la ponctuation. Nous avons analysé les résumés des apprenants en fonction de trois paramètres que nous avons considérés comme essentiels dans la rédaction du résumé :

- a. Le décompte des mots.
- b. La ponctuation.
- c. L'emploi de la majuscule.

9.4.4.1 Le décompte des mots

Le décompte des mots est un paramètre essentiel dans la rédaction d'un résumé et représente pour l'apprenant une véritable contrainte qui devient quelques fois décisive surtout lors d'examens ou de concours allant même le nombre de mots est imposé étant donné que « la règle ou norme du genre est de faire court » (Morfaux & Prévost, 2009 ; p : 55).

Dans notre analyse, nous n'avons pas pris en considération les 10 % d'écart permis dans la rédaction du résumé mais nous avons toléré un seuil de plus ou moins 10 mots pour tout le résumé. Cette décision étant dictée par la longueur du texte source (TS) qui renferme **255** mots.

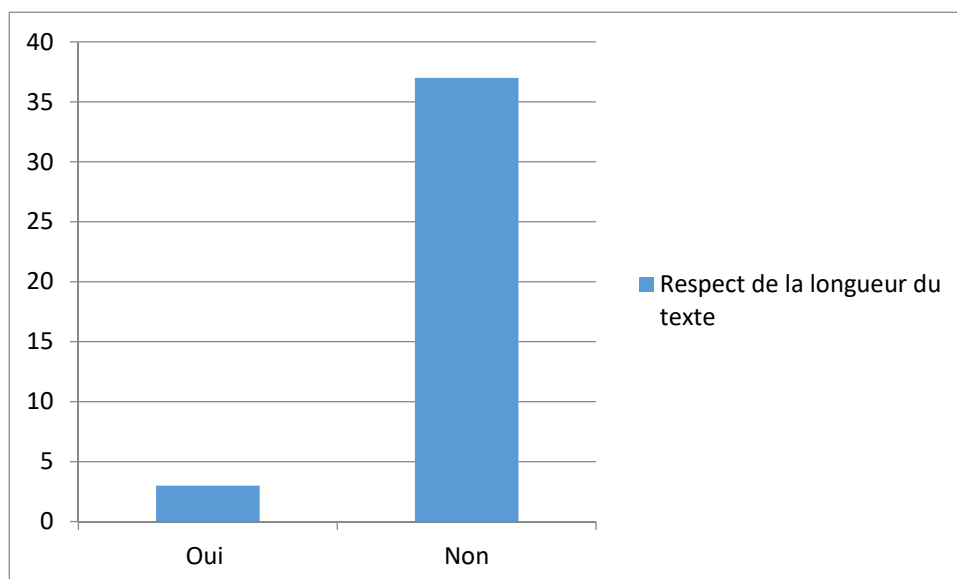


Figure 5 : Respect de la longueur du texte

Sur les 40 copies analysées **03** étudiants respectent la norme de la longueur du texte alors que les **37** autres ; soit le 92.5% la négligent. Puisque le texte source (TS) comporte **255**mots et le résumé comprendra donc **64** mots à savoir le quart du (TS). Le seuil de tolérance étant 10 mots pour tout le texte et les résumés acceptés devront contenir entre [74-54] mots.

Exemple 66 :

Copie 02 : « 114mots »

Exemple 67 :

Copie 04 : « 93mots »

Exemple68 :

Copie 07 : « 69 mots »

Extrait de la copie 07 : « Un hydrocarbure est un composé de carbone et hydrogène. La nomenclature se forme par le nombre et la nature des liaisons du

carbone ; s'il y a des liaisons de covalence simple c'est un alcane de formule C_nH_{2n+2} ... ».

Commentaire 68 :

Le scripteur respecte la consigne sur le décompte des mots et produit un résumé de 69 mots. Toutefois, le texte produit n'est pas cohérent car il a aligné les phrases les unes aux autres sans se soucier de l'aspect sémantique du texte produit.

Exemple 69 :

Copie 09 : « 131mots »

Exemple 70 :

Copie 16 : « 186 mots »

Exemple71 :

Copie 22 : « 146mots »

Exemple 72 :

Copie 25 : « 67mots »

Extrait de la copie 25 : « Un hydrocarbure d'abord c'est un composé ne contient que les éléments carbone et hydrogène, chacun a un nom qui dépend des liaisons contenant dans sa structure chimique en suivant des règles séquentielles pour les nommer (radical + suffixe). Parmi les on a les GPL ou bien « Gaz de pétrole liquéfiés » qui sont (butane +propane) sont utilisés dans certains domaines dans notre vie humaine ».

Commentaire 72 :

L'extrait de la copie ou le nombre de mots est respecté certes mais n'est pas sémantiquement fidèle au texte source.

Exemple 73 :

Copie27 : « 146mots »

Exemple 74 :

Copie 34 : « 135 mots »

Exemple 75 :

Copie37 : « 74mots »

Extrait de la copie 37 : « Un hydrocarbure est un corps composé qui contient le carbone et l'hydrogène. On utilise un radical et un suffixe pour former le nom d'un hydrocarbure. Quand la molécule d'hydrocarbure a une liaison simple, il s'agit d'un alcane... ».

Commentaire 75 :

Le scripteur a résumé son texte en 75 mots et a par conséquent, respecté le nombre de mots imposés. Cependant, il a repris tous les mots du texte source sans aucune reformulation.

9.4.4.2 La ponctuation

Nous abordons via cette analyse, l'étude et l'emploi des signes de ponctuation dans les productions écrites des apprenants. En plus d'être de simples signes typographiques séparant les mots d'une phrase ou d'un énoncé et divisant les différentes parties d'un texte, la ponctuation assure également la cohésion de ce dernier.

En effet, un mauvais emploi ou une omission d'un signe de ponctuation peut mener à une ambiguïté de sens voire même à une incompréhension. Selon Morfaux et Prévost (2009), « la ponctuation rend la pensée plus claire et la lecture plus facile et plus sûre » (p.50). Quant à Catach (1980), elle illustre l'importance et le rôle des signes de ponctuation.

Ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé, la ponctuation

Comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant un système complétant et suppléant l'information alphabétique. (P. 20).

Le graphique ci-dessous illustre l'emploi et le non emploi des signes de ponctuation par les apprenants dans leur résumé.

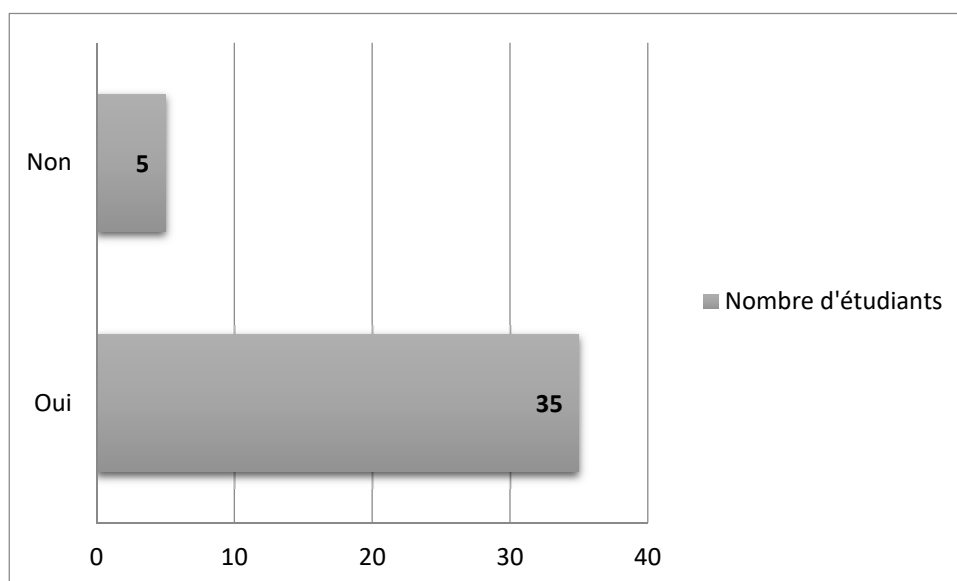


Figure 6 : Emploi de la ponctuation

Sur les 40% apprenants testés, 35 étudiants soit 87.5% ont employé des signes de ponctuation dans leur écrit. Toutefois, ce taux renferme d'une part, ceux qui ont ponctué leur résumé mais englobe d'autres part, ceux qui ont peu utilisé des signes de ponctuation ou l'ont fait à mauvais escient.

Les 05 étudiants restant, soit 12.5% ont produit des textes sans aucun signe de ponctuation excepté l'emploi d'un tiret en début de phrase et du point final.

Pour rappel, le résumé fait appel à l'emploi de signes de ponctuation comme le point, le point-virgule, la virgule et les deux points. À cet effet, nous nous

intéressons aux signes de ponctuation employés et récurrents dans les résumés d'apprenants.

Tableau 1 : Récurrence et emploi des différents signes de Ponctuation dans les résumés

	Oui	non
Point	28	12
Virgule	27	13
Point-virgule	02	38
Deux points	05	35
Tirets	9	31

Le tableau ci-dessus montre que le point et la virgule sont les marques de ponctuation les plus employées. Toutefois, il reste à vérifier si leur emploi se fait à bon escient. Par ailleurs, il est à souligner que l'emploi du point-virgule vient en dernière position après l'emploi des tirets et des deux points.

Nous avons relevé l'emploi des tirets dans 9 copies soit 25% pour marquer l'alinéa dans les copies d'étudiants qui ont résumé le texte sous forme de prise de notes. Quant aux deux points, ils ont été employés dans 05 copies dans le but d'exprimer l'exemplification et /ou l'illustration.

Les exemples suivants montrent l'emploi inapproprié de la virgule et du point dans les copies d'apprenants :

Exemple 76 :

Extrait de la copie 04 : « Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène, *pour former* un hydrocarbure on utilise un radical (...) ».

Commentaire 76 :

L'apprenant, en passant à une autre idée, a employé la virgule au lieu du point. De plus, après le groupe prépositionnel de but il ne met pas de virgule et l'énoncé devient long sans pause.

Exemple 77 :

Extrait de la copie 9 : « Le butane et le propane signifiés sous le terme de gaz de pétrole liquéfiés sont extraits soit du pétrole brut pendant les opérations de raffinage soit du gaz naturel et des gaz associés ».

Commentaire 77 :

L'énoncé produit ne contient pas de signes de ponctuation, ce qui entraîne un énoncé incompréhensible.

Exemple 78 :

Extrait de la copie 12 : « Ensuite les opérations de raffinage se base sur le butane et le propane ils sont composés de carbone et d'hydrogène cela vient de leur nom d'hydrocarbure (...) ».

Commentaire 78 : Le scripteur a produit un énoncé en bloc sans aucun signe typographique.

Exemple 79 :

Extrait de la copie 28 : « -un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène.

- Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical...
- Le suffixe est -ane- et il s'agit d'un alcane (...) »

Commentaire 79 :

Le scripteur met un tiret au début de chaque paragraphe qu'il résume.

Exemple 80 :

Extrait de la copie 30 : « Un hydrogène est un corps qui contient deux éléments carbone et hydrogène.

Pour la nomenclature d'un hydrocarbure on utilise un radical qui dépend au nombre d'atomes (...) ».

Commentaire 80 :

Le passage d'un paragraphe à un autre se fait sans pause ni rupture.

Exemple 81 :

Extrait de la copie 32 : « Pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical qui correspond aux nombres d'atomes et un suffixe ; Qui dépend de la nature des liaisons ».

Commentaire 81 :

Le scripteur a employé un point avant une proposition relative.

Exemple 81 :

Extrait de la copie 38 : « le butane et le propane (...) se sont des hydrocarbures d'où leur, nom indique, pour ceux, qui sont commercialisés, ils sont formé d'un mélange d'hydrocarbure définie par des normes ».

Commentaire 81 :

Le scripteur a utilisé d'une manière abusive les virgules.

9.4.4.3 L'emploi de la majuscule

L'analyse typo et topographique s'intéresse également à l'emploi de la majuscule dans tout énoncé produit. Bien que l'étude de la majuscule relève de la

phrase, nous avons choisi de l'inclure dans notre analyse afin de croiser les résultats obtenus avec l'utilisation de la ponctuation et d'en faire le lien.

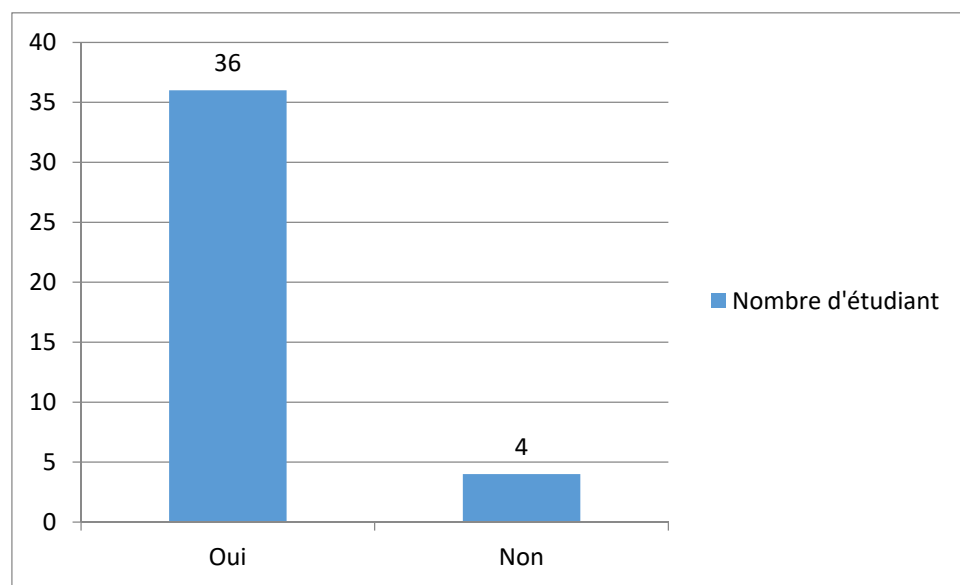


Figure 7 : Emploi de la majuscule

Sur les 40 apprenants expérimentés, 36 ont employé la majuscule soit 80%. Néanmoins, cet emploi n'est pas toujours exact. Le tableau qui suit montre en détail les différents emplois de la majuscule relevés dans les copies d'étudiants.

Tableau 2 : Récurrence des erreurs commises en matière de majuscule

Emploi anarchique de la majuscule	Emploi correct de la majuscule	Majuscule en début de chaque paragraphe	Majuscule au début du texte
7	14	9	6

Nous avons repris les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus sous forme de graphique pour que les résultats soient plus représentatifs. Nous donnons pour chaque catégorie un exemple pris des copies d'étudiants.

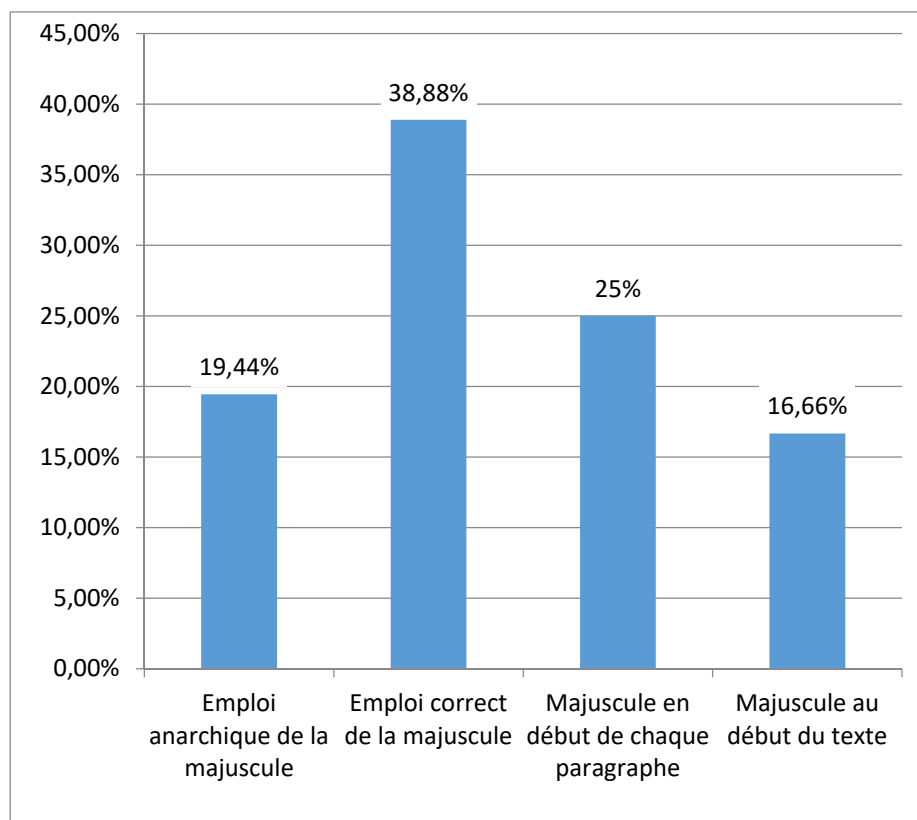


Figure 8 : Différents emplois de la majuscule

Exemple 82 :

Extrait de la copie04 : « *Un* hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. *Pour* former un hydrocarbure on utilise un radical (...) par exemple le butane C₄ H₁₀. *Le* butane et le propane... ».

Commentaire 82 :

Le scripteur de cette copie a employé la majuscule dans la première phrase du texte.

Exemple 83 :

Extrait de la copie 12 : « *Un* hydrocarbure est un corps formé d'hydrogène et de carbone aussi un radical et un suffixe

*D'*abord le suffixe « ane » il s'agit d'un alcane (...)

Ensuite les opérations de raffinage se basent sur le butane et le propane ils sont composés de carbone et d'hydrogène

Enfin il s'agit d'un mélange spécial de butane et de propane (...).

Commentaire 83 :

Le scripteur de cette copie a employé la majuscule au début de chaque paragraphe. Néanmoins, nous soulignons qu'il n'a pas du tout ponctué son texte sauf à la fin ; il a mis un point.

Exemple 84 :

Extrait de la copie 08 : « Un Hydrogène est un corps composé, pour former le nom d'un Hydrocarbure on utilise un radical et un suffixe (...). Le Butane et le propane sont extraits soit du pétrole Brut ou des gaz naturels (...).

Commentaire 84 :

Le scripteur de la copie a employé incorrectement et anarchiquement la majuscule dans son texte. On remarque qu'il l'a utilisée au début de son texte mais aussi tout au long de son écrit pour des substantifs, et même pour l'adjectif « *brut* »

Exemple 85 :

Extrait de la copie 38 : « Un hydrocarbure est un composé qui contient seulement l'hydrogène et le carbone. *Pour* le nommer, on utilise un radical pour définir le nombre d'atome de carbone et un suffixe pour définir les liaisons entre eux. Pour celui qui a seulement une liaison simple entre eux, c'est un alcane (...) ».

Commentaire 85 :

Le scripteur a utilisé correctement la majuscule en début de paragraphe mais aussi après chaque point qui sépare les différentes propositions du résumé.

Chapitre 10. Expérimentation 2 : Réécriture à partir du résumé

10.1 Analyse et Interprétation des résultats de l'expérimentation 2

Ce chapitre est consacré à l'analyse des résultats obtenus lors de la deuxième phase de notre expérimentation. Une semaine après la première production des résumés, nous avons demandé aux étudiants de réécrire le texte à partir du résumé en réinvestissant leurs acquis et leurs connaissances personnelles relatives au sujet et à leur spécialité ; rappelons qu'il s'agit d'étudiants de 2^{ème} année

« génie des procédés » inscrits à l'université de Mostaganem.

L'analyse des réécritures des étudiants, constitue une partie de notre thèse. Nous expliquerons, pourquoi nous optons, pour une analyse des variantes de la réécriture selon Fabre (2002) qui sous-tendent à la production d'un texte sur la base d'un « avant-texte ». Notre but étant de comprendre les opérations et les variantes qu'utilisent les étudiants cibles lorsqu'ils sont amenés à réécrire un texte.

10.1.1 Analyse des variantes de réécriture du résumé

Après avoir récupéré les productions écrites, nous les avons codifiées numériquement selon le procédé suivant :

Le code est constitué de la lettre **R** (initial du mot réécriture) et d'un numéro correspondant au nombre des étudiants. À titre d'exemple, « R21 » représente la réécriture de l'étudiant 21. Pour exploiter notre corpus à bon escient, nous avons utilisé le logiciel de traitement et d'analyse de données « Sphinx V5 PRO ».

Dans une certaine mesure, notre travail d'analyse a été entravé par de nombreux passages surchargés où l'écriture était illisible. Cela ne nous permet pas d'illustrer nos explications avec des documents scannés de notre corpus. De ce fait, chaque passage pouvant être exploité, sera reproduit authentiquement dans l'analyse. Cependant, il sera possible de consulter les productions authentiques des étudiants dans la partie « Annexes ».

Notre corpus est constitué de 40 copies dont 27 peuvent être analysés en termes de réécriture.

Nous avons analysé les productions des étudiants en suivant une grille d'analyse adaptée des travaux de (Fabre, 2002). L'objectif étant d'étudier les opérations qu'utilisent les étudiants lors de la réécriture d'un texte : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement. Pour chaque variante utilisée, nous avons étudié l'unité linguistique affectée (mot intégral, à l'intérieur d'un mot, expressions complètes, phrases, passages ou symboles/formules chimiques) et l'intention du scripteur lors de son utilisation :

- Traitement de la référence / coréférence : selon Fabre (2002), la coréférence concernerait plus le remplacement et viserait à désigner un fait ou un objet par d'autres mots ou phrases que ceux du texte source. Traiter la référence consisterait à modifier l'expression de la référence dans le texte de base ;
- Traitement de l'énonciation : qui consiste toujours selon Fabre (2002) à modifier les indices de l'énonciation ;
- Correction grammaticale : dans ce cas, le scripteur utilise une des variantes de réécriture pour corriger son écrit (orthographe d'un mot, marque du pluriel...)
- Cohésion textuelle : l'intention du scripteur ici, est de donner plus de précision, plus d'explications. Il s'agit de réajuster en donnant plus d'information, en introduisant des exemples et des illustrations. Le souci est que le texte final, soit cohérent.

Nous prenons soin de présenter dans ce qui suit, la grille d'analyse utilisée :

Variantes de réécriture					
En termes de fréquence	Les remplacements		Les ajouts	Les suppressions	Les déplacements
1. Les remplacements					
Observables					
Remplacement d'un mot	Remplacements à l'intérieur des mots	Expressions	Phrases	Passages	Symboles / formules / graphiques chimiques
Traitements / Catégories					
Coréférence			Énonciation		
Correction grammaticale			Cohésion textuelle		
2. Les ajouts					
Observables					
Ajout d'un mot	Ajouts à l'intérieur des mots	Expressions	Phrases	Passages	Symboles / formules / graphiques chimiques
Traitements / Catégories					
Référence			Énonciation		
Correction grammaticale			Cohésion textuelle		

3. Les suppressions				
Observables				
Suppression d'un mot	Expressions	Phrases	Passages	Symboles / formules / graphiques chimiques
Traitements / Catégories				
Référence		Énonciation		
Correction grammaticale		Cohésion textuelle		
4. Les déplacements				
Observables				
Déplacement d'un mot	Expressions	Phrases	Passages	Symboles / formules / graphiques chimiques
Traitements / Catégories				
Référence		Énonciation		
Correction grammaticale		Cohésion textuelle		

10.1.2 Fréquences des variantes exploitées

L'illustration ci-dessous présente la fréquence de présence des variantes de réécriture dans notre corpus :

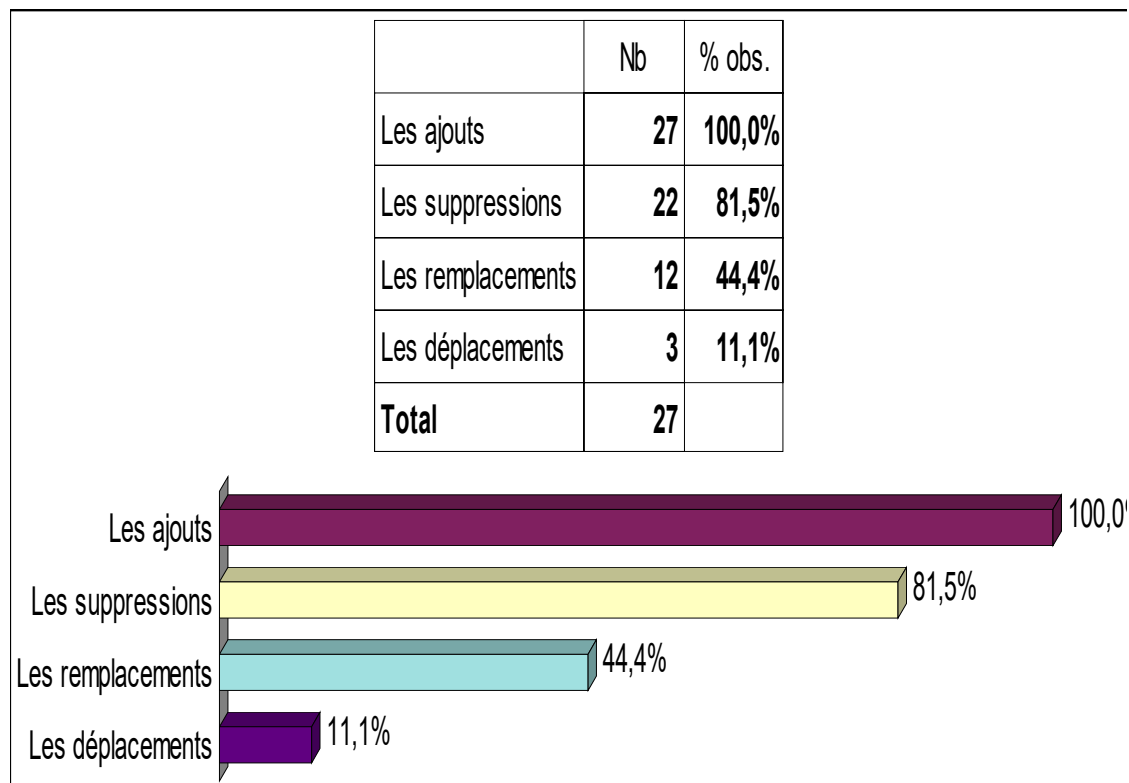


Figure n° 1 : Fréquences des variantes de réécriture dans le corpus

Les résultats indiquent que tous les scripteurs ont utilisé la variante de l'ajout lors de la réécriture du texte ; elle est présente dans le corpus avec un taux de 100%.

Les suppressions viennent en seconde position avec 81,5% qui correspond à 22 scripteurs.

Nous constatons également des remplacements qui sont présentes dans le corpus avec 44,4%.

Avec seulement 11,1%, le déplacement est la variante de réécriture la moins utilisée par les scripteurs.

9.1.1. 1. Les ajouts

Selon Djaoudi, (2016), l'ajout est souvent évité par le scripteur parce qu'il est couteux en temps et en effort. Ce n'est pas le cas de notre corpus, puisque c'est la variante qui le domine.

Le tableau ci-dessous présente les unités affectées par l'ajout dans le corpus :

	Nb	% obs.
Ajouts de mots	16	59,3%
à l'intérieur des mots	1	3,7%
Expressions	7	25,9%
Phrases	21	77,8%
Passages	15	55,6%
Symboles / formules / graphiques chimiques	16	59,3%
Total	27	

Tableau n°1 : Unités affectées par les ajouts dans le corpus

Le tableau montre que les ajouts concernent essentiellement les phrases avec 77,8%, vient ensuite, sur la même position l'ajout de mot et de symboles / formules / graphiques chimiques avec 59,3%. Nous constatons aussi des ajouts de passages entiers avec 55,6%. L'ajout d'expression n'est présent qu'à 25,9% alors que l'ajout à l'intérieur des mots est quasiment absent avec 3,7%.

10.1.2.1 L'ajout de phrases

Les ajouts de phrases ont été opérés par 77,8% des scripteurs, principalement pour donner plus d'information en introduisant des précisions, des exemples ou des définitions. Dans le but d'assurer la cohésion du texte, les scripteurs ont, soit apporté plus de précision sur le sujet, soit introduit des définitions sinon, ils ont eu recours à l'exemplification :

- Pour apporter des précisions

R1

- **Texte de base :**

Pour former le nom d'un hydrocarbure on utilise un radical. Dans les liaisons simple le suffixe est « ane ».

- **Réécriture :**

Pour former le nom d'un hydrocarbure on utilise un radical *qui correspond au nombre d'atome de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons (simples, doubles ou triples)*. Dans les liaisons simples le suffixe est « ane ».

R2

- **Texte de base :**

Le butane sont raffiné de pétrole brut ou bien du gaz naturel et des gaz associé, ils sont composés de carbone et d'hydrogène.

- **Réécriture :**

Le butane sont raffiné de pétrole brut ou bien du gaz naturel et des gaz associés *dans les gisements de pétrol*, ils sont composés de carbone et d'hydrogène.

R4

- Texte de base :**

Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. Pour nommer un hydrocarbure. On utilise un radical...

- **Réécriture :**

Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène. *C'est élément dans l'air*, Pour nommer un hydrocarbure. On utilise un radical...

R10

- **Texte de base :**

Un hydrocarbure est un corps composé. Pour former le nom d'un hydrocarbure...

- **Réécriture :**

Un hydrocarbure est un corps composé *ne contenant que les éléments carbone et hydrogène -H- et carbone -c-*. Pour former le nom d'un hydrocarbure...

- Pour introduire une définition

R4

- **Texte de base :**

Le butane et le propane, définis sous le terme de gaz de pétrole, ne sont pas des produits chimiquement purs.

- **Réécriture :**

Le butane et le propane, définis sous le terme de gaz de pétrole, ne sont pas des produits chimiquement purs. *Le butane est un gaz qui utilise dans les cuisines.*

R30

- **Texte de base :**

Le butane et le propane, leur formule chimique ...

- **Réécriture :**

Le butane et le propane, *c'est un gaz de pétroliers*. Leur formule chimique ...

R40

- **Texte de base :**

L'hydrogène et le carbone se sont des différents éléments qui permet de composer l'élément hydrocarbure...

- **Réécriture :**

Le pétrol est un motier premier qui permet de possede des différent corps compose
L'hydrogène et le carbone se sont des défferents éléments qui permet de compose l'éléments hydrocarbure...

R18

- **Texte de base :**

L'hydrogène et le carbone se sont des défferents éléments qui permet de compose l'éléments hydrocarbure...

- **Réécriture :**

Le pétrol est un motier premier qui permet de possededes différent corps compose
L'hydrogène et le carbone se sont des défferents éléments qui permet de compose l'éléments hydrocarbure...

- Pour introduire un exemple

R5

- **Texte de base :**

La formule d'un Alcane est C_nH_{2n+2} .

- **Réécriture :**

La formule d'un Alcane est C_nH_{2n+2} . *Par exemple methane est un alcane avec la formule CH₄.*

R9

- **Texte de base :**

si on a une simple liaison donc le suffixe est ane alors c'est un alacane alors le suffixe est « ène » c'est un alcène.

- **Réécriture :**

si on a une simple liaison donc le suffixe est ane alors c'est un alacane alors le suffixe est « ène » c'est un alcène *par exemple (ch₂ = ch₂)...*

R32

- **Texte de base :**

On utilise un radical qui correspond au nombre de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone.

- **Réécriture :**

On utilise un radical qui correspond au nombre de carbone et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons carbone *on a des liaisons simple c-c par exemple c₃h₈ CH₃-CH₂-CH₃*

10.1.2.2 L'ajout de mots

Utilisé par 53,9% des étudiants, pour introduire des connecteurs logiques ou donner plus de précision au contenu informatif du texte. Le but était encore d'en accroître la cohésion textuelle.

- Pour introduire un connecteur logique :

R3

- **Réécriture :**

Premièrement, il choisit la chaîne de carbone longue puis numérote les carbones.

R32

- **Réécriture :**

Lorsque la molécule d'hydrocarbure...

R40

- **Réécriture :**

Donc (C=D carbone, H = hydrogène ...)

R27

- **Réécriture :**

Aussi, il faut savoir que l'industrie chimique ne commercialise pas le butane et le propane.

- Pour donner plus de précisions :

R5

- **Texte de base :**

Quand la molécule d'hydrocarbure possède des liaisons simples...

- **Réécriture :**

Quand la molécule d'hydrocarbure *ne* possède *que* des liaisons simples...

R37

- **Texte de base :**

Un hydrocarbure est un corps d'hydrogène et le carbone.

- **Réécriture :**

Un hydrocarbure est un corps *compliqué composé* d'hydrogène et le carbone

R33

- **Texte de base :**

L'hydrocarbure est un composé de carbone et hydrogène...

- **Réécriture :**

Un hydrocarbure est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène.

R33

- **Texte de base :**

Un hydrocarbure est un composé qui contient seulement l'hydrogène et le carbone.

- **Réécriture :**

Un hydrocarbure est un composé *organique qui* contient les atomes de carbone...

10.1.2.3 L'ajout de symboles / formules / graphiques chimiques

Les ajouts de symboles / formules / graphiques chimiques ont été opérés par 59,3% des scripteurs, principalement pour illustrer chimiquement les différents produits chimiques évoqués dans leurs productions. C'était pour eux une manière d'explicitier encore plus leurs propos. Le but était d'accroître la cohésion du texte.

R31

- **Texte de base :**

Le butane et le propane définis sous le terme générale de Gaz de Pétrol.

- **Réécriture :**

Le butane et le propane (*C3H8*), définis sous le terme générale de Gaz de Pétrol.

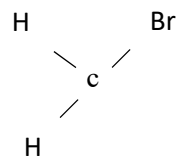
R12

- **Texte de base :**

Il contient un radical est un suffixe qui dépend de la nature des liaisons.

- **Réécriture :**

Il contient un radical est un suffixe qui dépend de la nature des liaisons



R31

- **Texte de base :**

Le butane et le propane, définis sous le terme général de gaz de petrol.

- **Réécriture :**

Le butane et le propane (*C3H8*), définis sous le terme général de gaz de petrol.

10.1.2.4 L'ajout de passages entiers

L'ajout de passages entiers témoigne des difficultés des scripteurs à pouvoir injecter des unités de sens dans leur texte de base sans modifier sa référence et ses prismes énonciatifs. Utilisé par 55,6% des scripteurs pour renforcer le contenu informatif et explicatif de leur texte.

R39

- **Texte de base :**

Les GpL sont utilisés comme combustibles de cuisine pour la production d'eau chaude.

- **Réécriture :**

Les GpL sont utilisés comme combustibles de cuisine pour la production d'eau chaude. *Enfin, d'après tout les scientifique chimie sont reponsable pour ça et pour des comme les autres molécules. Les scientifique chimique ce sont des chémistry.*

R38

- **Texte de base :**

Pour nommer, on utilise un radical pour le nombre d'atome de carbone et un suffix pour le type de liaisons entre eux.

- **Réécriture :**

Pour nommer, on utilise un radical pour le nombre d'atome de carbone et un suffix pour le type de liaisons entre eux *atomes de carbone. Dans les hydrocarbure, il existe les alacane dons on a parlé, et il y a aussi les alcène ont leurs formules est : Cn H2n.*

10.1.2.5 L'ajout à l'intérieur des mots

L'ajout à l'intérieur des mots est utilisé par un seul scripteur dans le but de corriger un mot.

R1

- Texte de base : Les GPL sont utilisés pour cuisine ou bien cauffer l'eau...
- Réécriture : Les GPL sont utilisés pour cuisine ou bien <u>ch</u> auffer l'eau...

10.1.2.6 Catégories et traitements des ajouts

Le tableau ci-dessous montre les intentions des scripteurs lorsqu'ils ont effectué des ajouts :

	Nb	% obs.
Référence	26	96,3%
Énonciation	24	88,9%
Correction grammaticale	4	14,8%
Cohésion textuelle	26	96,3%
Total	27	

Tableau n°2 : traitement des ajouts du corpus

Il indique que les ajouts opérés par les scripteurs visaient principalement à modifier l'expression de référence, les indices d'énonciation du texte de base et à donner plus de cohésion textuelle à leurs productions finales en ajoutant des informations et des explications. Il y avait un seul étudiant, qui avait pour objectif de corriger le texte de base comme le montre le graphique ci-dessous :

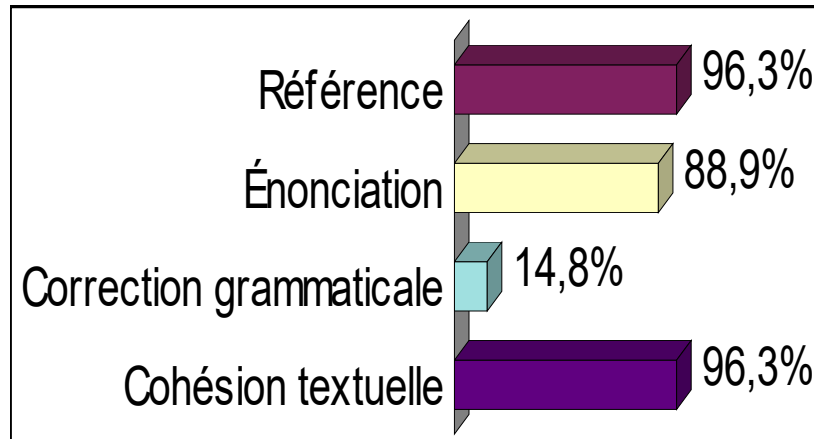


Figure n°2 : traitement des ajouts dans le corpus

Comme l'indique la figure n°2, les scripteurs ont utilisé « l'ajout » en tant que variante de réécriture de leurs résumés, principalement pour donner à leurs productions plus de cohésion textuelle. Suivant la consigne de rédaction, ils ont ajouté des informations en illustrant leurs propos avec des exemples. Cela a eu un impact sur l'univers de référence et de l'énonciation Fabre (2002) du texte de base (le résumé).

Chaque unité linguistique ajoutée, modifiait non seulement ses indices énonciatifs mais aussi son poids informatif. Un seul « ajout » enregistré qui a été effectué sous une pression « grammaticale » visait la correction.

L'ajout étant une modalité souvent évitée selon Djaoudi, (2016), sa fréquence dans notre corpus nous a interpellé. Cela peut s'expliquer par le fait que le « résumé » en tant qu'avant texte a pu être un outil d'aide sur lequel les scripteurs ont pu se baser et l'enrichir pour réécrire un autre texte.

10.2 Les suppressions

La suppression a été utilisée par 22 scripteurs soit 81,5% d'entre eux.

	Nb	% obs.
Suppressions de mots	10	37,0%
Expressions	2	7,4%
Phrases	4	14,8%
Passages	11	40,7%
Symboles / formules / graphiques chimiques	0	0,0%
Total	27	100,0%

Tableau n°3 : Unités affectées par les suppressions dans le corpus

Comme l'indique le tableau 3, les suppressions présentes dans le corpus concernent principalement des passages entiers avec 40,7%, des mots avec 37%, des phrases avec 14,8% et des expressions avec 7,4%.

10.2.1 La suppression de passages complets

R 38

- **Texte de base :**

Le butane et le propane ,definis comme Gaz du Pétrolliquifié (GPL) sont extrait soit du Petrol soit du gaz naturel. *Se sont des hydrocarbure dons leurs noms indique pour eux qui sont commercialisé, ils sont formé d'un mélange d'hydrocarbure definie par la loi et des normes. Les GPL sont utilisés dans differents domaines dont le transport comme carburant.*

- **Réécriture :**

Le butane et le propane ,definis comme Gaz du Pétrolliquifié (GPL) sont extrait soit du Petrol soit du gaz naturel.

10.2.2 Les suppressions de mots

R4

- **Texte de base :**

Les GPL sont utilisés comme combustibles de cuisine pour la production d'eau chaude.

- **Réécriture :**

Les GPL sont utilisés comme combustibles de cuisine pour la production d'eau.

10.2.3 Les suppressions de phrases

R32

- **Texte de base :**

...leur formules chimique C et H *on utilisés comme combustibles dans la cuisine et dans les moteur.*

- **Réécriture :**

...leur formules chimique C et H.

10.2.4 Les suppressions d'expressions

R12

- **Texte de base :**

Les operation de raffinage...

- **Réécriture :**

Ils a des composants gazeux...

10.2.5 Catégories et traitements des suppressions

Toutes les suppressions opérées par les scripteurs n'étaient pas pertinentes. En effet, la suppression de mots, de phrases, d'expression ou de passage modifient les indices de l'énonciation et de référence du texte de base mais ne contribuent pas à l'amélioration du texte final. C'est ce qu'indique le tableau suivant :

	Nb	% obs.
Référence	20	74,1%
Énonciation	17	63,0%
Correction grammaticale	0	0,0%
Cohésion textuelle	0	0,0%
Total	27	

Tableau n°4 : Catégories et traitement des suppressions dans le corpus.

Les suppressions opérées par les scripteurs ne visaient pas améliorer leurs textes finaux. Elles ont modifié l'expression de référence et les indices de l'énonciation mais n'ont pas participé à accroître leurs cohésions textuelles et la correction grammaticale comme le montre le graphique suivant :

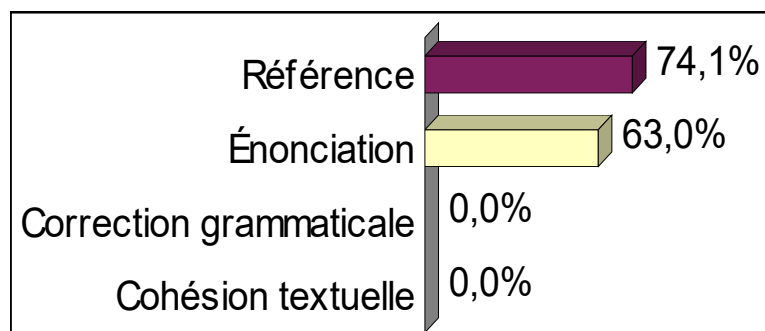


Figure 3 : Traitement des suppressions dans le corpus

La variante de « suppression » met en exergue les limites des compétences des étudiants cibles à l'écrit. Effectivement, utilisée avec /sans pondération, toutes les suppressions effectuées ne sont pas pertinentes. Chaque unité textuelle supprimée modifiait le texte de base, mais pas pour améliorer sa qualité.

10.3 Les remplacements

La variante de remplacement a été utilisée par 44,4% des scripteurs.

	Nb	% obs.
Remplacement de mots	11	40,7%
à l'intérieur des mots	0	0,0%
Expressions	2	7,4%
Phrases	0	0,0%
Passages	0	0,0%
Symboles / formules / graphiques chimiques	0	0,0%
Total	27	

Tableau n°5 : Unités affectées par le remplacement dans le corpus

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les scripteurs ont utilisé la variante de « remplacement » uniquement pour remplacer un mot ou une expression. Les « remplacements de mots » est présent dans le corpus avec 44,7% et les « remplacements d'expressions » avec 7,4%.

10.3.1 Le remplacement de mots

R12

- **Texte de base :**

Un hydrogène et le carbone se sont deux corps qui formé de *hydrogène*.

- **Réécriture :**

l'hydrogène et le carbone se sont deux corps qui formé un *hydrocarbure*.

R32

- **Texte de base :**

... de la nature des liaisons *carbone*.

- **Réécriture :**

... de la nature des liaisons *C-C*.

R3

- **Texte de base :**

Pour *nomer* un hydrocarbure...

- **Réécriture :**

Pour *donner le nom* d'un hydrocarbure...

10.3.2 Les remplacements d'expressions

R27

- **Texte de base :**

Dans le cas d'une liaison C-C le suffixe est « ane » *alors on parle* d'Alcane...

- **Réécriture :**

Dans le cas d'une liaison C-C le suffixe est « ane » *le composé est* un Alcane...

R26

- **Texte de base :**

... un hydrocarbure, *à propos* sa nomenclature...

- **Réécriture :**

... un hydrocarbure, *pour* sa nomenclature...

10.3.3 Catégories et traitements des remplacements

Les remplacements dans le corpus traitaient principalement avec 44,4% de la coréférence. Les scripteurs en remplaçant des mots ou des expressions avec d'autres (la désinence). Comme le souligne Fabre (2002), toute unité textuelle affectée par une variante réécriture, influence les structures du texte final. Ainsi, Les remplacements ont modifié les indices énonciatifs du texte de base avec 25,9%. Un seul remplacement visait la correction grammaticale et trois autres la cohésion textuelle. C'est ce qu'indique le tableau ci-dessous :

	Nb	% obs.
Coréférence	12	44,4%
Énonciation	7	25,9%
Correction grammaticale	1	3,7%
Cohésion textuelle	3	11,1%
Total	27	

Tableau 7 : Traitements et catégories des remplacements dans le corpus

Il est possible que lorsque les étudiants effectuaient des remplacements, les scripteurs, ils voulaient éviter des situations problèmes qui relèvent de leur manque de maîtrise en termes de compétences rédactionnelles. Il peut s'agir d'une stratégie d'évitement leurs épargnant le fait de faire face à une situation problème qu'ils ne peuvent résoudre, car, ils ne possèderaient pas, les compétences requises pour.

Autrement dit, il est plus facile pour eux de substituer un mot ou une expression par un autre mot ou par une autre expression, qu'ils peuvent insérer au niveau infra-phrastique en tout aisance. Cette stratégie d'évitement peut concerner aussi, une unité linguistique dont le scripteur ignore l'orthographe correcte. C'est ce que montre la figure suivante :

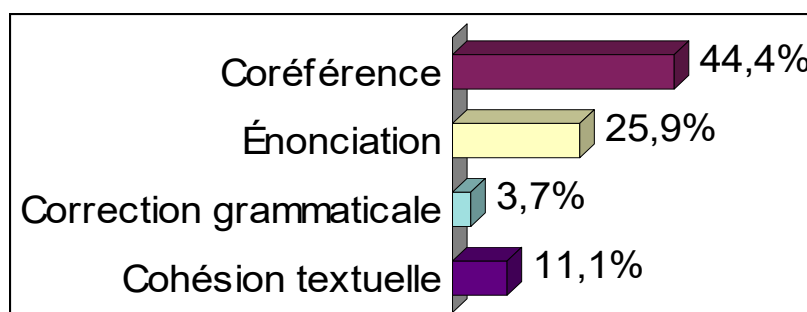


Figure 4 : Traitement et catégories des remplacement dans le corpus

10.4 Les déplacements

La variante de « déplacement » est présente dans le corpus avec 11,1%.

	Nb	% obs.
Déplacements de mots	0	0,0%
Expressions	0	0,0%
Pphrases	0	0,0%
Passages	2	7,4%
Symboles / formules / graphiques chimiques	0	0,0%
Total	27	

Tableau n°8 : Unités affectées par les déplacements dans le corpus

Comme le tableau l'indique, le corpus met en exergue des « déplacements » qui ne concernent que des passages avec 7,4% correspondant à deux scripteurs.

10.4.1 Catégories et traitements des déplacements

La variante de « déplacement » n'est presque pas présente dans le corpus et ne concerne que des passages entiers. L'intention des scripteurs était de donner à leurs réécritures une nouvelle forme, différente de leurs premières rédactions (résumés). C'est ce que montre le tableau et la figure suivantes :

	Nb	% obs.
Référence	2	7,4%
Énonciation	2	7,4%
Correction grammaticale	0	0,0%
Cohésion textuelle	0	0,0%
Total	27	

Tableau n°9 : Traitement et catégories des déplacements dans le corpus

Chapitre 11. Interprétation générale des résultats

Chapitre 11 : Interprétation générale des résultats

11.1 Interprétation des résultats de l'expérimentation 1 relatifs au résumé

Nous interprétons dans cette partie les résultats obtenus lors de notre expérimentation qui consistait à demander aux étudiants de rédiger un résumé de texte explicatif à partir d'un texte source. Nous rappelons que les participants sont des étudiants de filière scientifique inscrits en 2^{ème} année Génie des Procédés à la faculté des sciences et technologies de Mostaganem.

Nous avons réalisé notre expérimentation en deux phases à une semaine d'intervalle en donnant aux étudiants deux consignes différentes qui traitent du même sujet.

Lors de la première séance de l'expérimentation, nous avons remis aux étudiants de 2eme année « Génie des Procédés » un texte de type explicatif traitant du GPL que nous leur avons demandé de résumer au quart de la longueur en respectant les règles de rédaction du genre à partir d'un texte source.

Une semaine plus tard, ces mêmes étudiants ont eu à réécrire le texte proposé antérieurement en réinvestissant leurs connaissances personnelles sur le sujet qui traite d'un sujet de leur spécialité.

Quatre analyses ont été effectuées à partir des résumés produits par les étudiants (1^{er} jet) : une analyse pragmatique, une analyse sémantique, une analyse syntaxique et une analyse typo et topographique.

Nous interprétons dans ce qui suit les résultats obtenus dans l'analyse du résumé.

Dans un premier temps, nous avons contextualisé la grille EVA aux besoins de notre recherche et aux exigences du résumé. Par ailleurs, nous avons adopté une analyse textuelle pour les résumés produits comme unité de sens et pris en

considération les niveaux d'analyse pragmatique, sémantique, syntaxique, typo et topographique.

L'analyse pragmatique : À ce niveau d'analyse pragmatique, nous avons étudié la contraction du texte l'emploi des connecteurs et la cohérence.

Les résultats obtenus ont démontré que les étudiants ne sélectionnent pas l'information essentielle contenue dans le texte et ne suppriment pas les idées secondaires. Pourtant théoriquement, les étudiants savent que pour résumer un texte, il est demandé de sélectionner les idées importantes relatives au thème abordé et de supprimer tout ce qui est secondaire dans un texte tel que les exemples, les explications etc. Une fois soumis à un exercice de contraction, il leur devient difficile d'appliquer ce qui est censé être acquis.

Cette difficulté s'explique par l'incapacité de l'étudiant à hiérarchiser les informations du texte en degrés d'importance même si le sujet abordé traite de sa spécialité. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse **H₁** selon laquelle nous posons comme postulat que la sélection de l'information dans un texte de spécialité interpelle non seulement les connaissances disciplinaires, les compétences langagières mais aussi les compétences cognitives qui permettent ainsi à l'étudiant de hiérarchiser les idées en degrés d'importance.

L'étude des connecteurs quant à elle, a démontré que le mauvais emploi de ces derniers est dû à la confusion sinon à la non maîtrise de leurs valeurs.

Exemple 11 : « un hydrocarbure est un corps formé d'hydrogène et de carbone *aussi* un radical et un suffixe qui dépend de la nature ... ».

Par ailleurs, l'emploi isolé de connecteurs énumératifs a été souligné dans plusieurs productions écrites comme le montre **l'exemple 15 :**

« Pour former son nom, on utilise un radical qui correspond au nombre d'atome (...). *Ensuite*, si la molécule d'hydrocarbure ne possède que des liaisons simples, le suffixe est -ane ».

Par ailleurs, la méconnaissance des formes de constructions de connecteurs tels que « soit...soit » qui marque l'alternative, produit des énoncés incorrects comme le montre *l'exemple12* : « Le butane et le propane sont des gaz de pétrole *soit* des gaz naturels et associés dans les gisements de pétrole, leurs qui indiquent qu'ils sont composés... ».

De plus, dans certains exemples, l'emploi successif de deux coordonnants s'explique par l'influence de l'oral. *Exemple16* : « L'hydrocarbure est un composé de carbone et hydrogène. *Et pour* former un nom d'un hydrocarbure ... ».

Les résultats obtenus dans l'analyse pragmatique permettent de démontrer que l'emploi erroné des connecteurs, censés faciliter la compréhension du texte, devient un obstacle à la compréhension. Les résultats obtenus confirment **l'hypothèse H₂** selon laquelle le connecteur n'est pas qu'un organisateur textuel ou articulatoire inter-propositionnel assurant la cohérence d'un texte, mais il occupe la place d'aide à la compréhension d'un texte et facilite ainsi son appréhension.

Toujours au niveau de l'analyse pragmatique, l'étude de la cohérence thématique démontre que le non-respect de la progression élaborée dans le texte source (TS) amène les étudiants à produire des textes sémantiquement ambigus sinon incompréhensibles pour certains. En effet, le non-respect des métarègles de progression mène à la production de résumés sémantiquement contradictoires sinon incohérents. *L'exemple 23* illustre comment le non-respect de la « métarègle de non contradiction » annule toutes les informations contenues dans l'énoncé : « On définit tout hydrocarbure qu'il est un corps composé *ne* contenant *pas* le carbone et hydrogène. On utilise un radical alcane dans un hydrocarbure ». Ces résultats viennent renforcer notre hypothèse **H₃** qui énonce que l'enseignement de la technique du résumé ne peut se faire sans l'enseignement de la grammaire textuelle et les règles de progression d'un texte.

Nous avons néanmoins, remarqué que les deux derniers paramètres de l'analyse pragmatique, l'emploi des connecteurs et la cohérence thématique sont

indépendants dans le texte proposé. Bien que l'emploi des connecteurs soit un facteur important dans la production de texte cohérent, les résultats obtenus démontrent que l'absence de connecteurs entre les paragraphes n'a pas été un facteur déterminant dans la production de texte cohérent. Ces résultats s'expliquent par la nature et le type du texte source. En effet, le texte proposé est un texte scientifique explicatif où prédominent des connecteurs inter-propositionnels. Ces résultats infirment donc notre hypothèse **H₄** qui énonçait que la non-maitrise de l'emploi de connecteurs textuels est un facteur déterminant dans la production de résumés cohérents.

L'analyse sémantique : le deuxième niveau d'analyse traite de l'aspect sémantique des productions écrites élaborées. Nous nous sommes intéressés, dans un premier temps, à la pertinence des propositions retenues par les apprenants dans la production des résumés. Nous avons étudié, dans un second temps, la reformulation des idées contenues dans le texte pour en dernier, analyser la contradiction sémantique contenue entre les propositions qui forment l'unité texte.

Bien que la production des résumés ait été élaborée avec comme aide le texte source, les informations retenues ne sont pas pertinentes dans toutes les copies. En effet, les apprenants n'ont pas réussi à sélectionner les informations pertinentes de celles qui représentent des explications et des illustrations. De plus, l'apprenant confond le procédé de sélection de l'information avec celui de la suppression comme le souligne *l'exemple 36* qui représente le résumé intégral du texte source.

« L'hydrogène et le carbone sont les différents éléments qui permettent de composer l'élément hydrocarbure et pour le former on utilise un radical qui correspond au nombre d'atomes et un suffixe qui dépend de la nature des liaisons entre deux carbones et c'est le nom de l'hydrocarbure ». Les résultats obtenus à ce niveau d'analyse confirment notre hypothèse **H₅**.

Le second point abordé dans l'analyse sémantique relève de l'étude de la reformulation. En effet, les résultats obtenus indiquent que la majorité des

étudiants n'atteignent pas les objectifs assignés à ce type d'exercice ; ils recourent plus à des paraphrases et au remplacement par la synonymie qu'à la reformulation. Par ailleurs, même si le degré de maîtrise des connaissances disciplinaires est grand, le problème de compréhension et de l'exploitation de ces connaissances se pose.

À titre d'exemple : l'emploi inadéquat du lexique spécifique à la chimie n'est pas approprié au contexte donné comme le souligne **l'exemple 38** : « *Le hexamonique (l'hexane) est un corps composé ne contenant que les éléments carbone et hydrogène et oxygène* contenus dans une molécule... ». Les connaissances disciplinaires sont exploitées d'une manière erronée et hors contexte. Ces résultats confirment ainsi notre hypothèse **H₆** qui avance que les connaissances disciplinaires sur un sujet donné sont un facteur nécessaire mais pas suffisant pour être capable de reformuler et /ou résumer un texte de spécialité.

La contradiction sémantique entre les phrases représente le troisième paramètre étudié dans l'analyse sémantique. Les résultats obtenus démontrent que la non maîtrise des connaissances disciplinaires et la confusion entre les concepts chimiques produisent des résumés avec des propositions sémantiquement contradictoires. De plus, les apprenants ont choisi certains termes qui relèvent de la chimie mais qui sont inappropriés au contexte dans lequel ils ont été employés. À cet effet, nous citerons **l'exemple 49** où il y a confusion entre le concept d'atome et de composé « *Un hydrogène est un corps composé* ; pour former le nom d'un hydrocarbure, on utilise un radical (...) et un suffixe ».

Les résultats auxquels nous sommes arrivés ont conforté notre l'hypothèse **H₇** selon laquelle des lacunes ou des confusions dans les connaissances disciplinaires mènent à la production de textes sémantiquement différent du texte source.

L'analyse syntaxique : le troisième niveau d'analyse prend en charge l'aspect syntaxique des résumés produits et l'emploi des reprises anaphoriques contenues dans les textes écrits. Les résultats obtenus démontrent que l'emploi

incorrect des reprises anaphoriques grammaticales relève de la non assimilation de certains aspects de la grammaire du français. En effet, dans les textes, la non maîtrise des pronoms personnels compléments, des pronoms relatifs et/ou pronoms possessifs entraîne des emplois incorrects qui ne renvoient à aucun antécédent précis.

De même que dans certaines productions, l'anaphore lexicale employée prête à confusion et produit ainsi des énoncés sémantiquement ambigus comme le souligne *l'exemple 63* « Les GPL sont extraits du pétrole brut ou bien du gaz naturel et des gaz associés dans les gisements de pétrole et *ces derniers* ne sont pas des produits chimiquement purs ».

De plus, les reprises lexicales contenues dans certains résumés dénotent d'une faiblesse de bagage linguistique, sinon d'un choix terminologique inapproprié qui ne convient pas sémantiquement au contexte. Les résultats recensés confortent l'hypothèse **H₈** dans laquelle nous avançons que la maîtrise des reprises anaphoriques ne relevait pas seulement de la grammaticalité d'un énoncé ou d'une proposition mais c'est également un moyen qui assure la cohérence du texte.

L'analyse typo et topographique : à ce niveau d'analyse, trois paramètres ont été exploités : le décompte des mots, la ponctuation et l'emploi de la majuscule.

L'analyse du décompte des mots a montré que cette contrainte rédactionnelle est totalement négligée par la majorité des scripteurs. Même quand l'apprenant tente d'être concis dans son écrit pour respecter le nombre de mots imposé, il tronque des phrases du texte source et se retrouve, par conséquent, à produire un énoncé incohérent, ou alors un énoncé qui n'est pas conforme aux idées contenues dans le texte source. Dans *l'exemple 68*, le scripteur aligne des bribes de phrases pour respecter le nombre de mots imposé mais ne se soucie point de l'aspect sémantique du résumé obtenu.

Cette négligence en matière de décompte de mots s'explique par le fait que ce type de consigne est inconnu de l'apprenant et que ce paramètre n'est pas pris en compte comme critère d'évaluation du résumé. En effet, ce paramètre de décompte des mots n'est pris en considération que dans les concours d'accès aux grandes écoles et dans les tests de niveaux. Les résultats obtenus confirment donc, notre hypothèse, **H₉**. Dans laquelle nous estimions que la pratique régulière d'activités relatives à la contrainte de réduction de texte en nombre de mots, faciliterait la maîtrise de cette tâche qui pourtant reste facilement évaluable.

Nous avons également analysé l'emploi de la ponctuation dans les résumés produits et les résultats enregistrés démontrent que la ponctuation est présente dans les $\frac{3}{4}$ des copies d'étudiants. Toutefois, cet emploi n'est pas toujours approprié. L'emploi abusif de la virgule, par exemple, dans certains énoncés est injustifié.

Dans les deux cas, les résumés produits sont mal ponctués et par conséquent incompréhensibles. L'absence du point-virgule dans presque la quasi-totalité des copies s'explique par la non maîtrise sinon la méconnaissance totale des conditions d'emploi de certains signes de ponctuation. Nous citerons *l'exemple 79* dans lequel le scripteur a utilisé les tirets au début de chaque paragraphe. C'est une habitude installée chez les apprenants qui consiste à marquer le début du paragraphe mais qui est incorrecte.

Ainsi, nous confirmons notre hypothèse **H₁₀** qui énonce que les signes de ponctuation ne sont pas que de simples signes graphiques qui servent à décomposer l'unité texte pour en assurer une certaine prosodie mais garantissent aussi par leur nature et leur emplacement la cohérence d'un texte. À cet effet, il faudrait constamment rappeler aux apprenants non seulement le rôle des signes de ponctuation mais aussi leur utilité.

Enfin, l'étude de l'emploi de la majuscule dans les productions écrites a montré que les scripteurs utilisent anarchiquement la majuscule sans respecter ses règles d'emploi. En effet, elle est employée majoritairement au début du texte ou alors en début de chaque nouveau paragraphe. Les apprenants n'ont retenu de la

règle grammaticale que l'emploi de la majuscule en début de paragraphe. Cette négligence s'explique par l'emploi conditionnée de celle-ci mais aussi son absence en langue arabe.

Les résultats confortent notre hypothèse H_{11} dans laquelle nous avançons que les apprenants n'associent pas l'emploi de la majuscule à celui de la ponctuation mais l'utilisent comme stéréotype en début de chaque paragraphe sans connaître ses conditions d'emploi.

11.2 Interprétation des résultats de l'expérimentation 2 relatifs à la réécriture

L'analyse du corpus met en évidence le fait que les scripteurs utilisent des stratégies d'écriture et de réécriture qui ne peuvent les mener à rédiger un texte de qualité. Pour l'améliorer, ils se contentent de le surcharger d'informations et d'explications en négligeant sa construction discursive et les interrelations textuelles (phrastiques et infra-phrastique) qui le régissent.

Ils procèdent à une révision qui les amène à condenser leurs textes en informations, en oubliant d'améliorer sa grammaire et ses mécanismes textuels. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils s'engagent dans des stratégies « d'évitement » qu'ils ont assimilées durant leur scolarisation au cycle secondaire et s'y rattachent encore à l'université. Cela, leur permet de ne pas faire face à des situations problèmes les mettant dans l'incapacité à produire, à réécrire un texte.

Du résumé à la réécriture, l'analyse montre que les scripteurs ont eu l'intention de réajuster leurs écrits, en utilisant les quatre variantes de réécriture (Fabre, 2002). Ces dernières analysées en termes de récurrence, montrent que les scripteurs ont beaucoup hésité lors de la phase de rédaction. Preuve étant, que l'écriture est une activité complexe qui met le scripteur face à des situations problèmes qui doivent être bien gérées pour lui permettre de développer ses compétences à l'écrit.

L'analyse des réécritures des étudiants a montré qu'ils ont rencontré de difficultés lors de la phase de rédaction. Il serait plus judicieux de les impliquer dans des ateliers d'écriture où ils auraient à adopter une démarche réflexive sur leurs propres productions. Ils se lanceraient alors dans des réécritures en binômes ou en collaboration qui leur permettraient de perfectionner leurs compétences scripturales.

11.3 Perspectives de recherches

À présent, notre réflexion s'oriente sur les différentes pistes didactiques pouvant amener les étudiants-scripteurs à produire un texte de qualité. Selon Bore (2000) plusieurs jets de réécritures peuvent être nécessaires à la production d'un texte finale de qualité. Dans ce sens, il est préférable de mettre les étudiants au cœur d'ateliers d'écriture et de réécriture, en considérant chaque « texte produit » comme un « brouillon » à améliorer lors d'une prochaine production.

Ainsi, le scripteur est au centre de son apprentissage et produit à chaque réécriture un texte (produit non final) qui fera office « d'outils d'aide » lors de la prochaine production. À ce niveau, deux éléments indispensables à la production d'un texte de qualité sont mis en exergue : le brouillon et l'outil d'aide à la réécriture/production.

Considéré comme un écrit inachevé par Fabre, (2002) et un manuscrit qui doit être corrigé pour servir la rédaction finale pour Biasi (2007), le brouillon représente le point de liaison entre un « avant texte » et un texte de « meilleure qualité ». De ce fait, il est plus judicieux d'orienter l'étudiant-scripteur vers la production de « brouillon » et à le réécrire pour obtenir, un texte de meilleure qualité. À l'étape « brouillon », il est plus facile pour le scripteur de réajuster son écrit en utilisant les variantes de réécriture (suppression, remplacement, déplacement, ajout). Ainsi, la charge cognitive et moins importante lors de la phase de production et la tâche devrait être plus facile pour le scripteur.

Tout comme le brouillon, « l'outil d'aide » reste indispensable à l'élaboration d'un texte de meilleure qualité, puisqu'il constitue le point de repère de l'étudiant-scripteur. Il peut prendre plusieurs formes : textes, grille d'auto-évaluation, support audio-visuel, le fait, qu'il est pour le scripteur, porteur d'informations (mécanismes textuels, informations, normes de rédaction...) qu'il doit respecter. Notre étude a montré que les scripteurs ont puisé dans le texte (outil d'aide), des mécanismes textuels, des informations qui dans une certaine mesure, ont amélioré la qualité de leurs avants textes.

À l'ère du numérique, il serait plus intéressant d'impliquer des scripteurs dans des exercices de réécritures collaboratives en ligne ou grâce à des logiciels multimédias. Il existe des versions qui ne mésestiment pas le brouillon et son apport dans l'élaboration d'un texte de qualité et qui intègrent « un brouillon multimédia » qui offrent à l'enseignant la possibilité de voir l'apport de chaque scripteur dans l'élaboration du texte, ses propositions et les corrections qu'il opère.

La génétique textuelle, la critique génétique et le monde informatique collaborent actuellement pour offrir au scripteur un bain intellectuel, qui peut susciter en lui, une prise de conscience, qui peut le pousser à développer ses compétences scripturales. Mais ne risque-t-il pas de se perdre dans une autonomie « factice » qui le pousserait à négliger l'apport du « brouillon traditionnel » dans la production d'un texte de qualité ?

En matière de texte explicatif, il faudrait probablement noter que ce type de texte n'intervient pas que dans le but de résoudre un problème ou un dysfonctionnement de l'ordre du savoir et n'est pas forcément introduit par un pourquoi ? En effet, ce qui devrait plutôt être enseigné à l'apprenant ou à l'étudiant du texte explicatif, serait plutôt, cet aspect des discours où domine l'intention scientifique. Dès lors à l'université, il serait souhaitable d'amener les étudiants à identifier, étudier et analyser délicatement les problèmes qui appellent une explication...

Pour ce qui relève du résumé, cette technique n'est pas réellement bien définie dans un champ théorique à part entière, mais se résume plutôt à certaines tâches à effectuer. C'est la raison pour laquelle, il faudrait réfléchir à introduire les concepts que l'on retrouve dans l'activité du résumé tels que cohérence, progression, connecteurs et de proposer ainsi aux apprenants des micro-tâches à accomplir de manière dissociée. Il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire du texte mais de familiariser l'apprenant à travailler sur toutes les étapes qui permettent de produire un résumé réussi.

Conclusion générale

Dans le présent travail de recherche, nous avons traité de la problématique de l'acquisition et de la maîtrise d'une compétence de rédaction à l'université. En effet, le résumé est une technique rédactionnelle et une activité langagière courante à l'université voir même très requise, à travers laquelle l'étudiant confronte ses connaissances linguistiques à ses connaissances disciplinaires.

Dans le premier volet de notre recherche, nous avons abordé la technique du résumé comme activité rédactionnelle relevant d'une compétence scripturale et nous avons à cet effet opéré une analyse textuelle des productions écrites. Il est évident que l'enseignement/apprentissage de toute technique rédactionnelle se base sur des connaissances lexicales, orthographiques et structurelles car l'objectif de cet acte étant une production d'énoncés cohérents et compréhensibles conformément à des normes d'écriture. Toutefois, cette compétence scripturale ne se limite pas à l'acquisition d'une compétence graphique, ni même orthographique ou syntaxique, mais impliquent également des compétences cognitives permettant au sujet scripteur d'ordonner d'une part, ses idées et de les hiérarchiser et d'autres part, de les formuler en fonction des différentes situations de communication dans lesquelles il se trouve.

Certes, nombreuses recherches ont été menées dans le domaine de la didactique de l'écriture afin de cerner les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de production de l'écrit tant sur le plan linguistique et textuel que sur le plan cognitif. Cependant, pour le résumé, il n'existe pas une théorie proprement dite mais plutôt des directives à prendre en compte, des comportements, voir même des consignes à respecter afin de produire un résumé.

Notre recherche a démontré que la connaissance des typologies textuelles reste insuffisante pour atteindre les objectifs assignés par la tâche d'écriture du résumé. La pédagogie de l'écrit a prouvé que le choix des situations de production

permet des performances écrites des apprenants, bien plus, que les savoirs didactiques proprement dits.

Ainsi, à l'université, l'étudiant déterminera les circonstances dans lesquelles sera produit son résumé en fonction des exigences spécifiques à une discipline précise. Dès lors, le résumé en tant que technique rédactionnelle, occupe une place prépondérante dans le milieu universitaire puisqu'il devient un moyen cognitif de compréhension mais aussi un écrit à lire et à produire. En effet, l'étudiant est tenu de comprendre des cours, de les synthétiser, de les reformuler et enfin de produire leurs résumés. Par conséquent, son enseignement implique l'installation d'une compétence scripturale dans sa totalité.

Un autre point important que notre expérimentation nous a permis de dévoiler est cette focalisation sur le texte source et sa compréhension alors qu'aucune piste n'est réellement donnée à l'activité de rédaction du texte second ou du résumé.

Le constat effectué, à partir des résumés de textes explicatifs produits par les étudiants de 2^{ème} année « génie des procédés », a permis de cerner les erreurs commises par les scripteurs qui ne relèvent pas forcément de l'orthographe ou de la grammaire mais plutôt de l'incohérence et de l'acceptabilité d'un écrit. Pour cela, nous avons décrit tous les programmes mis en vigueur pour l'enseignement du français dans les facultés de formations scientifiques en général et celui la faculté des sciences et de la technologie en particulier. Néanmoins, les programmes élaborés restent cependant, trop ambitieux et la démarche trop simpliste par rapport aux besoins réels des étudiants en matière d'écrit universitaire d'une part, et de production du résumé d'autre part.

Les principaux résultats obtenus à travers l'analyse des copies recensées ont démontré d'abord, qu'un grand nombre d'erreurs résultent de la non- maîtrise des procédés rédactionnels en matière d'explication, le reste relevant de la pauvreté lexicale qui ne permet point aux apprenants de rédiger avec aisance, sinon d'employer un lexique varié. Par conséquent, ils n'arrivent pas à produire un écrit

correct tant sur le plan de la forme que du contenu. Par ailleurs, la non maîtrise d'un certain lexique spécifique relatif à leur spécialité a engendré également la rédaction de résumés porteurs d'informations erronées. Dès lors, les résultats ont démontré que les connaissances disciplinaires sont importantes mais non suffisantes pour la production d'un résumé de spécialité.

Dans le second volet de notre recherche, nous avons tenté d'explicitier les mécanismes cognitifs qui entrent en jeu dans la production du résumé de texte explicatif. Dès lors, ce que nous avons pu conclure à cet effet, est que les étudiants face à une situation problème préfèrent l'éviter que de l'affronter et la gérer.

Dans le cadre de notre expérimentation, la situation problème réside dans l'exercice de réécriture. Ainsi, les étudiants produisent des écrits chargés en informations sans pour autant les gérer adéquatement pour produire des textes cohérents.

Bibliographie

Adam, J.M.,1977, *Ordre du texte, ordre du discours* pratiques n°13, p.103-111.

- 1986 Actes de colloque du III Colloque International de Didactique du Français langue Maternelle, Namur.
- 1987, *types de séquences textuelles élémentaires*, Pratiques n° 56, Metz, p.54-79.
- 1990, *Éléments de Linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- 1997, *Les textes : Types et Prototypes- récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Édit. Nathan Université.
- 1999, *Linguistique textuelle des genres de discours au texte*, édit. Nathan Université.
- 2002, entrée « Cohérence », in Maingueneau et Charaudeau.

Aupècle, M., et Alvarez, G.,1977, *Français instrumental et français fonctionnel*, Strasbourg, AUPELF.

Applebee, A.N.,1982, *writing and learning in school sitting*, dans Nystrand M. ed *What writers know*, New-York Academic Press.

Baddeley, A.D. ,1986, *Working Memory*, Oxford: Clarendon Press.

- 1992, *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- 2000, *The episodic buffer: a new component of working memory*, *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.

Bain, D., &Commission pédagogique du texte,1990, *Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème*, Actes du IV^E Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,128-135.

Barré-De Miniac, C., 1995, *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche*, *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.

Bellemin-Noël, J., 1972, *Le texte et l'avant texte*, Paris : Larousse.

- Benghabrit-Remaoun, N. & Rabahi-Senouci, Z., 2009, *Le système L.M.D en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité* in JHEA/RESA Vol.7, Nos. 1&2,
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L., 1994, *Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing*. In E. Butterfield (Ed.). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* Vol. 2, pp. 57-82, Greenwich, CT: JAI Press.
- Bordieu, P., 1977, *L'économie des échanges linguistiques*, Langue française n° 34, pp.17-34.
- Borel, J.M., 1981, *L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique*, Langue française n°50, Larousse, Paris.
- Brassard, D.G. , 1990, *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres Notes de travail*, Recherches n° 13.
- Bremond., 1966, *La logique des possibles narratifs*, communications n°8, Paris, Le Seuil.
- Butler-Nalin, K., 1984, *Revising patterns in students' writing*. In A.N. Applebee (Ed.), *Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*, pp. 121–133, Norwood, NJ: Ablex.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E., 2007, *le français sur objectif spécifique et la classe de langue*, CLE international.
- Caron, J., 1983, *Les régulations du discours*, Psychologie d'aujourd'hui, Puf.
- Carter –Thomas, S., 2000, *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de L'écrit*, édit. L'Harmattan.
- Catach, N., 1980, *La ponctuation*, Langue française n°45, Paris : Larousse.
- Caubet, D., 1998, *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n° 14 p.122.

- Chanquoy, L., & Alamargot, D., 2002, Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*. 102, 363-398.
- Charaudeau, P., 1992, Grammaire du sens et de l'expression, édit Hachette ; Paris.
- Charolles, M., 1978, *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Langue française, n°38, pp.7-41.
- 1988, Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, *Modèles linguistiques*, n° 10(2), pp.45-66.
 - 1991, Le résumé de texte scolaire, *Fonctions et principes d'élaboration*, *Pratiques* n° 72, décembre, pp.7-32.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*. 102, 363-398.
- Coltier, D., 1986, *Approche du texte explicatif*, *Pratiques* n°51, septembre, pp.3-22.
- Combettes, B., 1977, *Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte* *Pratique*, n°13, pp.81-101.
- 1978, Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants, *langue française*, n° 38, pp.74-86.
 - 1983, Pour une grammaire textuelle, *La progression thématique*, De Boeck-Duculot.
 - 1986 *Introduction et reprises des éléments d'un texte*, *Pratiques* n°49, pp.69-84.
 - 1987, *types de textes et faits de langue*, *Pratiques*, n ° 56, Décembre, pp.5-17.
 - 1990, *Points de vue ... Questions de la Rédaction à J.M. Adam, M. Charolles, B. Combettes, J.-F. Halté*, *Recherches* n°13, Novembre, *Revue de l'A.F.E.F.de Lille*.
- Combettes, B., et Tomassone, R., 1988, Le texte informatif aspects linguistiques, De Boeck, coll. Prisme.
- Cornish, F., 1999, Anaphora, *Discourse and Understanding*. Evidence from

English and French, Oxford: Clarendon Press.

Cuq, J., P., 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international.

Cuq, J.-P. & Gruca, I., 2003, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, France : PUG

Dabene, M., 1991, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, Repères, n° 04, p.9-22.

David, J., Plane, S., 1996, L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège, Paris, PUF.

Delcambre, I., et Lahanier Reuter, D., 2010, Les littéracies universitaires, influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, *Dyptique*, 18, Presses universitaires de Namur.

Denhière, G., & Legros, D., 1989, *Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* In M. Fayol, & J. Fijalkow, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes*. Revue Française de Pédagogie, pp. 137-148.

De Oliveira Gomez, C., 2004, Réussir la contraction de texte, Studyrama.

Eco, U., 1985, *Apostille au Nom de la Rose*, Grasset, Paris.

Dijk, T., A., van, 1972, *Some aspects of text grammars*, Tha Haugue, Mouton.

Dijk, T., A., van & Kintch, W., 1983, *strategies of discourses comprehension*, New York, Academic press.

Fabres-Cols. C., 2002, *Réécrite à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, Paris,

Fari Bouanani, G.-H., 2008, *Analyse de quelques difficultés dans la pratique de l'écrit en FLE*, *RÉSOLANG* 1, 1^{er} Semestre, pp.111-114.

Fayol, M., 1989, *Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et en compréhension*, *Pratiques*, n°81, pp.21-39.

- Fernandez, M.M. J., 1987, Réénoncer pour traduire et vulgariser : Le discours économique, édit. Traduction et vulgarisation scientifique, Actes du 2^{ème} Colloque DISCOSS, LACITO-CNRS, Paris.
- 1994, Les particules énonciatives, Paris, PUF.
- Frandsen F., 1998, Langue générale et langue de spécialité : une distinction asymétrique ? », *Discours professionnels en Français*, Yves Gambier (éd.), Frankfurt am Main, Berlin.
- Fuchs., 1982, *La paraphrase entre la langue et le discours*, Langue française n°53, pp.22-33.
- Garcia-Debanc, C., Roger, C. ,1986, Les *textes explicatifs*, Pratiques n°50 septembre.
- Garcia –Debanc, C., 1988, *Les élèves et l'écriture en sciences*, Aster n°06 INRP.29, Paris.
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M.,2002, *Apports et limites de modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*, Pratiques n°115/116 décembre, pp.37-50.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S., & Louwerse, M.M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A.P. Sweet and C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82--98). New York : Guilford Press
- Grize, J.B.,1981, *logique naturelle et explication*, Revue européenne des sciences sociales n°56, Tome XIX, Genève, Droz.
- Gülich et Kotschi (1987).
- Halliday, M.A.K & Hasan, R.,1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- Halté, J., F.,1988, *Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs*, Pratiques n°58, juin.
- Halté-Leclair, A.,1987, *Quand expliquer c'est différencier*, Repères n° 72, mai pp.45-66.

- Hartnett, Carolyn G,1986, static and dynamic cohésion signals for thinking in writing », dans B. couture (ed) Fonctionnal Approaches to writing. Reasearch Perspectives, London, Frances Pinter.
- Hayes, R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 1981, *Uncovering Cognitive Processes in Writing*. An Introduction to Protocol Analysis. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association.
- Hidden, M.O.,2013, *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère* édit hachette.
- Hoareau, Y. Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M., & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Éd.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, (pp. 277-297). Paris : Solal.
- Jeandillou, J.F., 1999, *L'analyse textuelle*, Paris Armand Colin.
- Khan, G. ,1990, *Le Règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927*, repris,
- Kellogg, R.-T., 1996, *A model of working memory in writing*. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications* pp. 57-72. Mahwah. NJ : Lawrence Erbaum Associates.
- Kerbrat-Orrecioni, C.,1990, *les interactions verbales*, Tome 1, Armand Colin, Paris.
- Kocourek, R., 1991, *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden : Oscar Brandstetter Verlag, 2^{ème} édition.
- Legros, D. & Baudet, S.,2003, *Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle*. *International Journal of Psychology*, 31, pp. 235-254.
- Lehman, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, France, Hachette.

- Lerat, P., 1995, Les langues spécialisés, Presses universitaires de France PUF, édit. Linguistique nouvelle
- Mangieante, J.M., et Parpette, C., 2004, Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, édit. Hachette FLE, nouvelle collection f. Paris,
- 2011, Le français sur objectif universitaire, édit. PUG FLE.
 - 2012, « *Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires* » Synergie Algérie n° 15.
- Miled, M., 1998, La didactique de la production écrite en français langue seconde, Didier, Érudition- Paris.
- Morfaux, L.M. et Prévost, R., 2009, Résumé et synthèse de textes, 6^{ème} édition Armand Colin, coll. Cursus.
- Morf, A., Leclerc, S., 1980, *Les aspects cognitifs du discours d'explication*, Travaux du centre de Recherches Sémiologiques n36,38,39.
- Mounin, G., 1979, *La linguistique comme science auxiliaire dans les disciplines Juridiques, Meta*, vol. 24, n°1, pp. 9-17.
- Mourlhon-Dallies, F., 2008, Enseigner la langue à des fins professionnelles, Didier, Paris.
- 2011 « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel » Synergie monde N° 08 Tome1, pp.135-145.
- Ouahes, C., 1988, Chimie Organique, Office des Publications Universitaires.
- Paveau, M.A. et Sarfati G.É., 2003, Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique, édit. Armand Colin.
- Petroff, A. J., 1975, *Méthodologie de la contraction de texte*, Langue française, n°26 p. 41-55.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). *Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive*, Langages, n°106, pp.106-125.

- Pollet, M.C., 2001, Pour une didactique des discours universitaires » édit. De Boeck Université.
- Pouliot, M., 1993, *Discours explicatif écrit en milieu universitaires*, Le Français dans le Monde, février – mars.
- Préneron, C. et Laroque, C. ,1986, L 'incohérence verbale : l'exemple du discours chez deux traumatisés crâniens, dans *Le Texte Parle*, éd. F. François, Louvain-la-Neuve.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. 2002, *Lexique et dynamique des langues* in *Le français en Algérie* pp.85-124, Bruxelles. De Boeck et Larcier, Éditions Duculot.
- Reinhart, T.,1980, *Conditions for text coherence*, *Poetics today*, Vol.1, p.161-180.
- Remi-Giraud, S.,1987, Délimitation et hiérarchisation des échanges dans le dialogue in *décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon.
- Riegel, M., Pellat, C., Rioul, R.,1998, *Grammaire méthodique du français* édition 4 Presses Universitaires de France.
- Ricœur, P.,1980, Pour une théorie du discours narratif, la narrativité, D. Tifeneau éd., Paris, Editions du C.N.R.S.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C., 1987, Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In R. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, Writing, and Language Learning*, pp. 142-175 Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnedecker, C.,1991, Introduction, *Pratiques* n° 72, pp.3-6.
- Sebane, M., 2008, *L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production*, *Synergies Algérie* n°2, pp.117-123.
- 2011, FOS/FOU ? Quel « français » pour les étudiants algériens de filières scientifiques ? *Synergie Monde* N°8-2.

- Sebane, M., Tamba O., 2017, Le FOU pour ne pas naviguer en eaux troubles, in Actes du XXV^{ème} Colloque AFUE, Palabras et imanigerio del agua, pp.187-197.
- Siouffi, G., Van Raemdonck, D., 2007, 100 fiches pour comprendre la grammaire, Paris, Bréal, Rosny.
- Shuwer & al, 2008, Pragmatique de la reformulation.
- Sublet, F. ,1993, Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherches et propositions pour la formation, les étudiants et la lecture, PUF.
- Sump, J., 1969, Le problème des typologies, Pratiques n°26, Paris, Didier, Larousse.
- Taleb Ibrahim, k, 1997, Les algériens et leur (s) langue(s), édit. El Hikma.
- Vannier, A., 1912, La clarté française, l'art de composer, d'écrire et de se corriger, édit Nathan, Paris.
- Vigner, G., 1991, Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité du résumé, Pratiques n°72, pp.33-54.
- Volteau, S., Garcia-Deban, C. ,2008, Les types de reformulations de l'enseignement dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées ? in pragmatique de la reformulation sous la direction de Schuwer.

Thèses consultées

- Boudechiche, N., 2008, Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique.
- Sebane, M., 2008, L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie

Dictionnaires

- Dictionnaire Le ROBERT pour tous 1994.

Cuq, J.P.,2003, Dictionnaire de didactiques du français langue étrangère et seconde CLE international.

Sitographie

Charaudeau, P.,2000 "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues,

Consulté le 26 septembre 2018 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications.*

URL: [http:// www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html](http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html)

Mangiante,J.M.2006, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030419.pdf>

Qotb, H. (2008). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médiée par Internet* (Université Paul Valéry Montpellier).

<https://www.google.dz/search>

Hoareau, Y. Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M., & Khebbeb, A

En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/textes/IMG/pdf/_R_sum_1_Legros_Hoareau.pdf

Table des matières

Remerciements	1
Sommaire	3
Introduction générale.....	4
Première partie : La langue française comme langue d'enseignement dans les filières scientifiques.....	11
Chapitre 1. État des lieux de l'enseignement /apprentissage de la langue française dans les filières scientifiques à l'université	12
1.1 Constat sur l'enseignement du français dans les universités algériennes et l'instauration du LMD.....	14
1.2 L'enseignement du français dans les facultés de formations scientifiques	17
1.3 L'enseignement de l'unité de français dans le département du « Génie des procédés	18
1.3.1 Description de la situation d'enseignement du français pour la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} année sciences et techniques	18
1.3.2 Présentation du programme de français de 2 ^{ème} année des sciences et de la technologie	22
1.3.3 Analyse du programme de l'unité de français de 2 ^{ème} année « Génie des Procédés » intitulée « technique d'expression et de communication »...25	
1.4 Entre besoins réels des étudiants et réalité de l'enseignement du français dans le département de « génie des procédés ».....	26
1.5 Français de spécialité ou Français sur objectifs spécifiques (FOS).....	29
1.6 Langue de spécialité et production écrite.....	32
Chapitre 2. Enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques (FOS)	35
2.1 Historique du FOS	36
2.1.1 Le français militaire	36
2.1.2 Le français de spécialité (FS) / langue de spécialité (LSP).....	37
2.1.3 Le français instrumental.....	38
2.1.4 Le français fonctionnel.....	39
2.1.5 Le français sur objectif spécifique (FOS)	40
2.2 Les publics du FOS.....	41
2.2.1 Leur diversité	41

2.2.2	Leurs besoins.....	41
2.3	L'élaboration d'un programme FOS.....	42
2.3.1	L'identification de la demande de formation.....	42
2.3.2	L'analyse du public.....	43
2.3.3	L'analyse des besoins.....	45
2.3.4	La collecte des données.....	46
2.3.5	L'élaboration des activités.....	47
Chapitre 3.	Structure et analyse du texte explicatif.....	48
3.1	Les textes et les types de textes.....	49
3.2	Les types de textes et leurs classifications.....	50
3.2.1	La situation.....	50
3.2.2	Les modes d'organisation du discours.....	51
3.2.3	Les textes.....	52
3.3	Une typologie séquentielle.....	54
3.3.1	La séquence injonctive-instructionnelle.....	55
3.3.2	La séquence narrative.....	55
3.3.3	La séquence argumentative.....	56
3.3.4	La séquence descriptive.....	57
3.3.5	La séquence dialogale.....	59
3.3.6	La séquence explicative.....	60
3.4	Le texte explicatif.....	60
3.4.1	Discours, séquence ou texte explicatif.....	60
3.4.2	Texte informatif, expositif ou explicatif.....	62
3.4.3	Le texte explicatif et ses fonctions.....	63
3.5	La structure du texte explicatif.....	64
3.6	Les caractéristiques du texte explicatif.....	66
3.6.1	Les caractéristiques situationnelles.....	66
3.6.2	Les caractéristiques textuelles.....	67
3.7	Le texte explicatif en sémiologie.....	68
3.8	Le texte explicatif vu par les cognitivistes.....	69
Chapitre 4.	Compréhension /production du texte explicatif.....	74
4.1	La didactique de l'écrit.....	75

4.2	L'enseignement de l'écrit dans la faculté des sciences et de la technologie	77
4.3	Les caractéristiques de l'écrit scientifique à la faculté des sciences et de la technologie	78
4.4	Comprendre et produire un texte explicatif	79
4.4.1	Comprendre un texte explicatif.....	80
4.4.2	Produire un texte explicatif	82
4.4.2.1	Les compétences psychologiques	82
4.4.2.2	Les compétences discursives	83
4.4.2.3	Les compétences linguistiques	83
4.4.3	Les procédés explicatifs	84
4.4.3.1	La comparaison.....	85
4.4.3.2	L'illustration	85
4.4.3.3	La reformulation	85
4.4.3.4	La définition.....	86
4.4.3.5	L'exemplification.....	87
4.4.3.6	L'énumération.....	88
4.4.3.7	La dénomination	88
4.4.4	Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production d'un texte explicatif	89
4.4.4.1	La situation d'interlocution.....	89
4.4.4.2	La compréhension du problème.....	89
4.4.4.3	Les caractéristiques de l'explicatif	90
	Deuxième partie : La didactique du texte.....	91
	Chapitre 5. L'analyse textuelle	92
5.1	Définition du texte et de l'unité texte	93
5.2	Distinction entre texte et discours.....	94
5.3	Définition de la linguistique textuelle.....	95
5.4	Distinction entre cohérence et cohésion	96
5.4.1	La cohérence	97
5.4.2	La cohésion	98
5.5	La progression thématique.....	100
5.5.1	Le couple thème/rhème	101

5.5.2	Les différents types de progression.....	102
5.5.3	La progression à « thème constant ».....	102
5.5.4	La progression à thème linéaire	103
5.5.5	La progression à thèmes dérivés	103
5.5.6	Les ruptures thématiques.....	104
5.6	Les règles de progression thématique	105
5.6.1	La métarègle de répétition.....	105
5.6.2	La métarègle de progression	106
5.6.3	La métarègle de non contradiction.....	106
5.6.4	La métarègle de relation.....	107
Chapitre 6.	Résumé du texte explicatif et ses caractéristiques	109
6.1	Définition de la technique du résumé	110
6.2	Exigences et contraintes du résumé	111
6.2.1	La contraction ou réduction	112
6.2.2	La pertinence de l'information.....	114
6.2.2.1	L'opération de globalisation.....	114
6.2.2.2	L'opération de généralisation	115
6.2.2.3	L'opération de conceptualisation.....	115
6.2.3	L'emploi des connecteurs	116
6.2.4	La cohérence thématique.....	116
6.2.5	La reformulation.....	117
6.2.6	Les reprises anaphoriques	119
6.2.7	Le décompte des mots.....	120
6.2.8	La ponctuation.....	121
6.2.9	L'emploi de la majuscule	122
Chapitre 7.	Réécriture d'un texte explicatif.....	123
7.1	Le processus de production d'un texte : entre écriture et réécriture.....	126
7.2	Écrire dans une situation d'apprentissage.....	127
7.3	Réviser son écrit.....	127
7.4	Les composantes de l'activité d'écriture.....	129
7.5	Critique génétique et choix d'analyse.....	130
7.5.1	Le remplacement	130

9.4.3	L'analyse syntaxique.....	195
9.4.3.1	Les reprises anaphoriques.....	195
9.4.4	L'analyse typo et topographique.....	202
9.4.4.1	Le décompte des mots	202
9.4.4.2	La ponctuation	205
9.4.4.3	L'emploi de la majuscule.....	209
Chapitre 10. Expérimentation 2 : Réécriture à partir du résumé		213
10.1	Analyse et Interprétation des résultats de l'expérimentation 2.....	214
10.1.1	Analyse des variantes de réécriture du résumé	214
10.1.2	Fréquences des variantes exploitées	218
10.1.2.1	L'ajout de phrases	219
10.1.2.2	L'ajout de mots.....	223
10.1.2.3	L'ajout de symboles / formules / graphiques chimiques.....	225
10.1.2.4	L'ajout de passages entiers.....	226
10.1.2.5	L'ajout à l'intérieur des mots	227
10.1.2.6	Catégories et traitements des ajouts	227
10.2	Les suppressions	229
10.2.1	La suppression de passages complets	229
10.2.2	Les suppressions de mots	230
10.2.3	Les suppressions de phrases.....	230
10.2.4	Les suppressions d'expressions.....	230
10.2.5	Catégories et traitements des suppressions	231
10.3	Les remplacements.....	232
10.3.1	Le remplacement de mots	233
10.3.2	Les remplacements d'expressions.....	234
10.3.3	Catégories et traitements des remplacements	234
10.4	Les déplacements	236
10.4.1	Catégories et traitements des déplacements.....	236
Chapitre 11. Interprétation générale des résultats.....		237
11.1	Interprétation des résultats de l'expérimentation 1 relatifs au résumé	238
11.2	Interprétation des résultats de l'expérimentation 2 relatifs à la réécriture	245

11.3 Perspectives de recherches.....	246
Conclusion générale	249
Bibliographie	252
Table des matières	262
ANNEXES	266

ANNEXES

Annexe I. Les productions écrites du résumé

1^{er} jet : production du résumé

Copies d'étudiants

Grilles d'analyse

Annexe II. La réécriture

2eme jet : La réécriture à partir du résumé

Copies d'étudiants

Grilles d'analyse

Résumé

Cette thèse aborde la problématique de la réécriture de résumés de textes explicatifs chez les étudiants de 2^{ème} année Génie des procédés de la faculté des sciences et technologies de Mostaganem. Nous nous sommes intéressée à traiter dans un premier temps, l'écrit comme pratique langagière complexe, puis nous avons abordé dans un second temps, le résumé comme nouveau mode de communication à l'université, qui requiert la maîtrise de compétences langagières précises de base afin de construire des connaissances scientifiques solides en langue française. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons tenté de démontrer l'impact du texte relevant de la spécialité des étudiants, sur la qualité de leur résumé produit.

Abstract

This thesis addresses the problem of rewriting explanatory text summaries 'for 2nd year students In Process Engineering at the faculty of Science and Technology of Mostaganem. First of all, we were interested in the writing process as a complex language practice. Secondly, we have approached the summary as a new model of communication at university. This requires the mastery of précised and basic language competences to construct an efficient scientific knowledge in French. As part of our experimentation, we tried to demonstrate the impact of the text related to the specialty of the students, on the quality of their produced summary.

الملخص

تتناول هذه الرسالة إشكالية إعادة كتابة ملخصات النص التوضيحي لطلاب السنة الثانية في هندسة الطرائق في كلية العلوم والتكنولوجيا في مستغانم. نهتم بداية بمعالجة فعل الكتابة كممارسة لغوية معقدة، لنتناول فيما بعد الملخص كطريقة جديدة للتواصل في الجامعة، الأمر الذي يتطلب إتقان المهارات اللغوية الأساسية والدقيقة. لبناء معارف علمية متينة باللغة الفرنسية. وفي الجزء الأخير من تجربتنا، نحاول توضيح أثر النص المتعلق بتخصص الطلاب، على جودة ملخصاتهم المنتجة.

Les mots clés

Production écrite-résumé-texte explicatif-réécriture.