

République algérienne démocratique
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



Université Alger II

Faculté des langues étrangères

Département de français

Thèse pour obtention du diplôme de Doctorat en sciences

Spécialité : didactique du français langue étrangère

Intitulée

TIC (E), représentations et métacognition

pour une meilleure qualité de production des résumés et comptes rendus.

Recherche –action

Présentée par **Mme Naciba Ziane**

Sous la direction de **Professeure karima Ait Dahmane**

Devant le jury composé de :

| | |
|--|----------------|
| -Pr. El Baki Hafidha , Université d'Alger II | Présidente |
| -Pr. Ait Dahmane Karima , Université d'Alger II | Rapporteur (e) |
| -Pr. Amourouyache Safia , Université d'Alger II | Examinatrice |
| - Pr. Amari Nassima , Université D'Alger II | Examinatrice |
| -Pr. Ammoudène M'hand , Université de Béjaia MCA, | Examineur |
| -Dr. Sahraoui Sid Ali , MCA, Université de Blida II | Examineur |

Décembre 2020

Dédicaces

À mes chers parents

À mon mari Karim

À Hani, Sirine, Chiraz et Abdelmoumène

À mes frères, mes sœurs, leurs époux (ses) et leurs enfants.

Remerciements

Nous devons avant tout propos nous acquitter d'une obligation, bien agréable, celle des remerciements. Nos premiers remerciements vont à notre directrice de Thèse Professeure Karima Ait Dahmane pour nous avoir guidée et recadrée face aux difficultés théoriques et méthodologiques, pour sa disponibilité, sa gentillesse et son aide constante. Ses conseils et remarques très pertinents nous ont toujours été d'une grande aide. Nous la remercions vivement.

Une mention bien particulière pour les membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail. Leurs remarques et précieux conseils fondés sur leurs expériences éclaireront indubitablement nos recherches ultérieures.

Nous remercions également tous nos enseignants de psychométrie qui nous ont aidée à choisir nos outils d'analyse. Il nous reste à remercier Denis Legros qui a toujours orienté nos recherches. Il a donné un éclairage supplémentaire à notre thèse en nous permettant d'accéder à la Cité des Sciences et aux laboratoires de recherche œuvrant dans le domaine de la psycholinguistique cognitive et aux bibliothèques de plusieurs Universités de Paris. Son aide nous a été vraiment précieuse.

Nous tenons à remercier très chaleureusement les enseignants qui ont accepté de partager avec nous leurs expériences, leurs connaissances de terrain et leurs difficultés pour les besoins de l'étude. Nous les remercions de leur compréhension mais aussi de leur envie de lire et de rester informés à l'affût des apports nouveaux en didactique, en pédagogie, et dans d'autres domaines, nous citons en particulier Nadjet Hamaidi, Amina Kestali, Zahia Kebbab, Souhila Sbahia et Naima Hadjar.

Un grand merci à tous les enseignants et aux élèves /étudiants qui, avec patience et bienveillance, ont accepté d'être nos sujets d'enquête et de se soumettre à l'expérimentation didactique. Nos remerciements vont aussi à nos collègues dans toutes les universités algériennes avec qui nous avons eu l'occasion de discuter de

bons nombres de problèmes abordés dans ce travail et à nos étudiants qui nous fournissent depuis de nombreuses années des objets de réflexions et d'actions.

Il y a deux noms qui ne doivent pas manquer, qui ne doivent pas ne pas apparaitre dans ce travail de recherche. D'abord, celui de Mr. Kaaboub et celui de Hocine Ghriss, le trou béant, qui n'est plus parmi nous pour nous faire profiter de ses connaissances et de son expérience.

Qu'ils en soient tous très sincèrement remerciés.

Résumé

L'objet de cette thèse est d'aborder un problème spécifique d'enseignement et d'apprentissage en français langue étrangère, visiblement très complexe : celui de rédiger le résumé d'un texte ou d'en élaborer le compte rendu. Ces activités académiques constituent de véritables opportunités d'apprentissage permettant à l'élève comme à l'étudiant de développer leurs compétences langagières en compréhension de l'écrit et en production notamment dans « *l'ère de Google et du déluge d'informations* » (Karsenti et Collin, 2013).

Les collègues, enseignants de français, sont en désarroi notamment en ce qui a trait à ces séances de rédaction qui ont pour but de développer chez leurs apprenants des compétences scripturales. Ils se plaignent du niveau linguistique, discursif et langagier toujours insuffisant de leurs apprenants ainsi que de leur manque de motivation à rédiger des résumés et comptes rendus de bonne qualité.

Notre volonté est de prendre le recul par rapport à l'enseignement /apprentissage de ces exercices en nous situons du côté des enseignants aussi bien que de celui des apprenants dans la perspective de cerner les difficultés qui se posent aux uns et aux autres pour construire ou développer ces compétences.

L'encadrement théorique dans lequel nous avons inscrit cette recherche tire ses fondements de la didactique du français langue étrangère (FLE), du paradigme cognitif /constructiviste et de son prolongement socioconstructiviste basés sur la médiation sociale et du recentrage des pratiques d'enseignement sur l'apprenant reconnu comme actif, de la psychologie cognitive, de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique cognitiviste. Le tout est arrimé à la didactique professionnelle, approche d'enseignement focalisée sur l'agir professoral et la formation des enseignants qui vise avant tout à renouveler les pratiques de l'enseignement et de la formation des futurs enseignants à de nombreuses

compétences (dont les compétences en informatique), leur permettant d'adopter un regard réflexif sur leurs pratiques, leurs stratégies ainsi que les dispositifs qu'ils mettent en œuvre en vue d'amener leurs apprenants à « apprendre à apprendre » durablement et d'atteindre une autonomie suffisante.

La principale question de cette étude est comment améliorer la qualité de la production scripturale des résumés et des comptes rendus des apprenants ?

Pour répondre à cet enjeu, nous avons remis en question l'enseignement du résumé et du compte rendu à savoir la sélection ainsi que la hiérarchisation de l'information saillante dans le texte à résumer et les procédés de réduction et de la reformulation en expression écrite.

Notre démarche de recherche qui porte sur les facteurs cognitifs, métacognitifs et motivationnels, propose d'interroger dans un premier abord les représentations sociales des enseignants comme celles des apprenants sur cet(cette) objet/activité, sur les pratiques des uns et des autres afin de montrer l'inadéquation de leurs représentations et de les amener à en élaborer d'autres plus correspondantes au processus de développement de ces compétences et plus judicieuses en y introduisant les connaissances fournies par la littérature scientifique la plus récente notamment dans le domaine de la didactique et celui des sciences cognitives.

Aussi encourageons -nous les enseignants à intégrer les nouvelles technologies d'information et de communication dans leurs pratiques et à penser de tirer profit de la métacognition en entraînant leurs apprenants davantage à la pratique métacognitive et au travail collaboratif dans le but de favoriser l'interaction sociale qui permettra d'activer un spectre assez large de savoirs et savoir faire chez leurs apprenants. En somme, nous incitons les professionnels à promouvoir un enseignement ancré sur l'ensemble des ressources des apprenants y compris leurs pratiques spécifiques et transversales (un développement pluri-littératié) via Internet, réseaux sociaux et utilisation de tablettes et smart- phones.

Pour pouvoir répondre aux objectifs fixés de cette thèse doctorale, nous avons ciblé également les représentations des apprenants sur leurs démarches de résumer et

du compte rendu et celle des enseignants concernant leurs pratiques de classe. Nous avons aussi soumis à l'épreuve les démarches décrites par les acteurs sociaux en leurs proposant des activités de compréhension, de résumés et de compte rendu pour les observer agir. Puis, dans un troisième moment, en guise de remédiation, nous avons proposé des aides à la reformulation dans la perspective de rédiger résumés et comptes rendus de bonne qualité.

Mots clés : Résumé, Compte rendu, Représentations, Intégration des TIC, Pratique métacognitive, Travail collaboratif, Reformulation.

مستخلص الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن طرائق التدريس المناسبة لتحسين أداء و كفاءات تلاميذ الطور الثانوي و طلبة اليسانس في قسم اللغة الفرنسية بجامعة البليدة 2 لإنجاز الملخص و كذلك التقرير الكتابيين.

هدفت هذه الأطروحة في تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من جهة إلى إبراز أثر إدراج العمل الجماعي لعينة البحث من خلال استعمال تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و بصفة خاصة مواقع الاتصال الاجتماعي و سعت من جهة اخرى إلى تبين أثر بناء تصورات صحيحة لدى المتعلمين و الأساتذة المعلمون حول هاتين المهارتين في ظل المقاربة بالكفاءات التي تقوم على التخطيط المحكم للوضعية التعليمية انطلاقا من احتياجات الطلبة أو من خلال مشكلات التعلم و التي على المتعلم إنجازها كأداءات محددة للوصول للتحكم في الكفاءة المستهدفة عن طريق مؤشرات سلوكية. و عادة ما يكون النشاط التطبيقي مركبا و تتطور المهارة (أو مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة و تسمح بإنجاز مجموعة من المهام المعقدة) عن طريق إعادة التطبيق و التمرن.

تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذا و طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بنات و ذكور من ولايات البليدة و عين الدفلى و تيبازة و شرشال و (15-40) أستاذا . استخدمت الباحثة كلا من المنهج الوصفي و المنهج التجريبي و اعتمدت في ذلك على أدوات بحث مختلفة حسب أهداف البحث و حاجاته نذكر منها الإستبانة و المقابلات الفردية نصف الموجهة و الجماعية و كذلك الملاحظة المباشرة و التجربة الميدانية.

تمثلت أهم نتائج البحث فيما يلي:

- 1- ممكن تحسين مستوى المتعلمين و ذلك بتعديل تصوراتهم الذهنية و الإجتماعية المتعلقة بفنيات الملخص و التقرير و التي من شأنها أن تحسن من مستوى المتعلمين.
- 2- إدراج تكنولوجيا الإعلام الصفية و الاصفية كوسائط تعليمية من خلال ممارسة وتبادل و توظيف المكتسبات و ذلك بغية التمرين على إعادة صياغة النص الأصلي في عدد أقل من الكلمات مع المحافظة على جوهر النص و معانيه و أفكاره الأساسية.
- 3- إدراج و تمرين المتعلمين على السيرورات المعرفية الإدراكية (عمليات المعرفية المسماة عمليات إدراك الإدراك و تعتبر من مؤشرات الكفاءة) و التشجيع على عملية التقويم الذاتي و الجماعي.

أهم التوصيات

- 1- الإهتمام بالتكوين الأولي الجامعي و المتواصل للأساتذة و الاستفادة من الإدعاءات النظرية للبراديجمات المعاصرة.
- 2- الاستفادة من مزايا وسائل الاعلام و الاتصال الحديثة و مواقع الاتصال الاجتماعي لتعزيز العمل الجماعي كنوع من التعلم الاجتماعي لتنمية المهارات و الكفاءات المستهدفة .
- 3- إنشاء مخابر لتعلم اللغات على مستوى الثانويات, الأقسام و الجامعات.
- 4- الإهتمام بتكوين المكونين.

Sommaire

| | |
|---|------------|
| Introduction générale..... | 1 |
| I-Cadre théorique de l'étude..... | 22 |
| Première partie : didactique de l'écrit, métacognition et représentations..... | 23 |
| Introduction..... | 24 |
| Chapitre 1: enseignement/apprentissage de l'écriture..... | 28 |
| 1.1. Spécificité de l'écriture du résumé..... | 31 |
| 1.2. Spécificité de l'écriture du compte rendu..... | 59 |
| 1.3. Processus et sous modalités cognitifs impliqués dans l'activité du résumé et du compte rendu..... | 66 |
| Chapitre2: Impact de la métacognition sur l'amélioration de la production écrite / résumé et compte rendu..... | 108 |
| 2.1. Définition de la métacognition ?..... | 115 |
| 2.2. Les composantes de la métacognition..... | 120 |
| 2.3. Les stratégies d'autorégulation..... | 132 |
| Chapitre 3 : TICE et aides à l'écriture. | |
| 3.1. Repères historiques sur l'intégration des TIC dans l'enseignement..... | 143 |
| 3.2. Représentations sociales et rapport à l'écriture..... | 174 |
| 3.2.1. Les représentations du texte à résumé ou à en rendre compte..... | 176 |
| 3.2.2. Les représentations des enseignants et des apprenants sur l'intégration des TIC en classe..... | 183 |
| Conclusion partielle..... | 187 |
| Deuxième partie : cadre méthodologique de l'étude..... | 190 |

| | |
|--|------------|
| Introduction..... | 191 |
| Chapitre1 : cadre général de l'enquête..... | 192 |
| 1.1. Présentation du matériel de l'expérimentation..... | 193 |
| 1.2. Présentation de la méthode d'analyse..... | 196 |
| 1.3. Questions sur le compte rendu et son évaluation..... | 199 |
| Chapitre2 : cadre d'analyse pour les enjeux de l'intégration des TICS dans l'enseignement de l'écriture..... | 204 |
| 2.1. Pré-enquête et constat négatif..... | 205 |
| 2.2. L'Internet et apprenants..... | 207 |
| 2.3. Présentation et analyses du questionnaire destiné aux apprenants | 214 |
| 2.4. Analyse de l'activité de surlignage (repérage) des idées saillantes dans le texte..... | 220 |
| 2.5. Analyse des énoncés reformulés des participants | 227 |
| 2. 6.Analyse des séances d'observation de classes..... | 238 |
| 2. 7.Analyse des questionnaires destinés aux enseignants sur leurs représentations professionnelles sur l'écriture du résumé et du compte rendu et autres paramètres | 250 |
| 2.8. Présentation et analyse des interactions des étudiants et élèves via facebook sur le compte d'un groupe fermé..... | 263 |
| 2.9. Présentation et analyse des annotations des enseignants sur les copies d'apprenants. | 266 |
| Présentation et analyse des questionnaires destinés aux enseignants | |
| Chapitre3 : Discussion et interprétation des résultats..... | 269 |
| 3.1. Synthèse des résultats..... | 270 |
| 3.2. Interprétation des résultats..... | 273 |
| Conclusion partielle..... | 276 |
| Troisième partie : dispositif hybride de remédiation (geste didactique)..... | 278 |
| Chapitre 1. Enseignement explicite de la technique de l'effacement (macrorègles de condensation) et de la hiérarchisation des informations saillantes du texte..... | 279 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 2. Enseignement explicite et activités d’entraînement à la reformulation lexicale et syntaxique..... | 294 |
| Conclusion générale | 298 |
| Perspectives et limites de recherche..... | 301 |
| Références bibliographiques..... | 303 |

Annexes

Annexe (1) Programme de français Aout 2012 3AS et 2AS

Annexe (2) Questionnaire 1/Enseignant

Annexe (3) Questionnaire 2/ Apprenant

Annexe (4) Grille d’entretien Semi –dirigé/Apprenant

**Annexe(5) Grille d’observation des séances d’expression écrite
(Résumé et comptes rendus)**

Annexe (6) textes supports pour les activités de reformulation et de condensation.

Annexe (7) copies de rédaction des étudiants du département de français

Annexe (8) Copie de l’activité du surlignage

Liste des sigles et des acronymes

| Sigles et acronymes | Expressions |
|----------------------------|--|
| FLE | Français langue étrangère |
| CRC | Compte rendu critique |
| CRO | Compte rendu objectif |
| ALL. | Alliés |
| NTIC | Nouvelles technologies d'information et de communication |
| TIC | Technologies d'information et de communication |
| TICE | Technologies d'information et de communication pour l'enseignement. |
| BLE | Base d'exercices en ligne |
| ENS | Ecole nationale supérieure |
| CV | Curriculum vitae |
| ATILF | Analyse et traitement informatique de la langue française. |
| OCDI | Organisation de coopération et de développement économiques |
| Progress | Plateforme numérique pour les établissements de l'enseignement supérieur |
| SNDL | Système national de la documentation en ligne |
| ASJP | Algeien scientific journal platform |

Liste des tableaux et des figures

| N° | Tableaux, figures et graphiques | page |
|-----------|---|---------------------|
| 1 | Tableau (1) présentant la catégorisation des stratégies d'autorégulation | 133 |
| 2 | Tableau (2) présentant le pourcentage des résumés reformulés et le taux de reprise | 206 |
| 3 | Tableau (3) présentant l'analyse des entretiens avec les apprenants sur leurs représentations et pratiques | 208- 210 |
| 4 | Tableau (4) présentant le taux des énoncés soulignés ou surlignés en fonction de la saillance de l'information | 222 |
| 5 | Tableau (5) présentant les stratégies de reformulation dans l'activité résumante des sujets d'enquête | 229- 234 |
| 6 | Tableau (6) présentant les résultats d'observation des pratiques enseignantes compréhension en lecture | 241- 243 |
| 7 | Figure (1) présentant les processus de régulation cognitive selon la conception de Brown 1987 | 120 |
| 8 | Figure (2) présentant la théorie de l'apprentissage social, le déterminisme bidirectionnel réciproque triadique (Carré, 2003) | 124 |
| 9 | Figure 3 présentant les deux dimensions du processus métacognitif Flavell et Brown (1992) | 126 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10 | Figure (4) présentant la représentation de Zimmerman pour expliquer la dynamique métacognitive | 130 |
| 11 | Figure (5) présentant l'interposition des représentations sociales entre l'apprenant et la résolution de la tâche | 156 |
| 12 | Figure (6) représentant le rôle de la mémoire dans la production écrite | 181 |
| 13 | Figure (7) Diagramme circulaire indiquant les secteurs de reformulation et de la copie du texte | 207 |
| 14 | Figure (8) Graphique à barre présentant le type de technologie utilisée par les sujets des entretiens | 212 |
| 15 | Figure (9) Graphique à secteurs présentant les attitudes des interviewés par rapport à la séance de l'expression écrite | 213 |
| 16 | Figure (10) Graphique circulaire présentant les procédés de transformation du texte source en texte cible | 238 |

Introduction générale

La présente recherche s'inscrit à la croisée de deux paradigmes à savoir la didactique de l'écrit et la didactique professionnelle. Elle s'intéresse plus particulièrement au résumé et au compte rendu comme activités transversales trop proposées en milieu académique (scolaire et universitaire) soit pour favoriser la compréhension des textes écrits et s'appropriier du contenu des différents documents (Mandin 2006 : 107), soit pour évaluer la compétence des apprenants à condenser l'essentiel de cette information et à la reformuler.

Précisons que le résumé est éventuellement présent dans la technique du compte rendu critique ou objectif (désormais CRC et CRO) parce qu'il échafaude ces activités scolaires omniprésentes dans l'évaluation des compétences scripturales du profil de sortie du futur étudiant. C'est pourquoi, le compte rendu est associé dans le cadre du présent exercice au résumé scolaire, son corollaire.

Il est indéniable que l'activité du résumé du texte est une activité complexe, particulièrement laborieuse pour l'élève et diligente pour l'enseignant. Plusieurs disciplines, dont les apports semblent importants, s'y intéressent actuellement, pour fournir des repères utiles à l'enseignement de ce genre de production de textes notamment la didactique de l'écriture en langue étrangère et la psychologie cognitive¹ : « *les didactiques portent en elles une dualité intrinsèque puisqu'elles s'intéressent à la fois aux savoirs propres aux disciplines et parallèlement à l'enseignement-apprentissage de ces disciplines.* »² (Cadet 2016 :25-44). Il est éventuellement évident que nous devons y puiser, si l'on souhaite parvenir à l'installation et au développement de cette compétence langagière de base. Néanmoins, signalons que pour l'heure, les études qui se sont intéressées à cette activité ne sont pas nombreuses.

Avant tout propos, nous devons faire remarquer que nous nous inscrivons dans un contexte hypercomplexe et que de nombreuses variables et aspects vont être traités

¹ Nous citons à titre d'exemple les travaux de M. Fayol, 1985. C'est sa division de psycholinguistique cognitive.

dans le cadre de cette recherche émanant principalement des difficultés du terrain, c'est-à-dire, des problèmes d'enseignement du français langue étrangère en Algérie. Dans ce contexte, ainsi que le soulignent Desbiens et all. (2004 :13) :

« former des élèves compétents consiste dès lors à créer des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'acquérir différents types de connaissances et de s'entraîner à gérer les relations entre les connaissances acquises, l'action et son contexte ainsi que le rapport intime qu'eux-mêmes entretiennent avec la tâche à réaliser ; mobiliser des connaissances, mettre en scène ces connaissances de même qu'à gérer l'évolution dans laquelle elle a cours dans le temps et l'espace. ».

Plusieurs déclarations nous semblent cruciales dans ce discours. D'abord, nous en retenons que l'enseignement dans une telle visée exploite les méthodes « inductives »³ comme la pédagogie intégrative dite du projet, qui donne un sens aux activités de l'apprenant en s'appuyant sur l'apprentissage en collaboration pour la réalisation de la tâche⁴ et la résolution des problèmes⁵. Il en ressort ensuite que le rapport « intime » signifiant le rapport à l'écrit désignant les opinions, les représentations et attitudes du scripteur par rapport à l'acte d'écrire, traduit les différences individuelles entre les apprenants devant leurs expériences linguistiques mais aussi discursives et langagières. Celles –ci dépendent essentiellement de l'Histoire personnelle de chaque apprenant en ce qui a trait à la qualité des « inputs » (entrées) langagiers (es) auxquels il a été exposé d'abord dans son milieu familial puis à l'école dont le mandat est de faire découvrir une multitude d'écrits permettant à l'enfant/apprenant de suivre sa scolarité et d'évoluer dans le cadre professionnel. Ceci devient particulièrement difficile quand il s'agit de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, le français en l'occurrence, en milieu plurilingue et

³ Il s'agit d'une méthode scientifique basée sur le raisonnement de type inductif.

⁴ Elle se présente comme un ensemble d'activités qui aboutissent à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit, adressé à un public réel. Elle four nit une vraie raison sociale. (Karine Van Thienen)

⁵ La résolution du problème est l'une des grandes fonctions cognitives. Elle consiste à mettre en œuvre des processus, des stratégies et des procédures orientés vers la recherche de solution à la situation problème. Elle implique plusieurs autres fonctions cognitives comme la perception, le jugement, la mémoire et la prise de décision.

pluriculturel, comme c'est le cas pour le contexte algérien, et quand il s'agit d'une tâche bien spécifique qui est le résumé ou le compte rendu.

Nous pouvons noter également la nécessité de la mobilisation des ressources cognitives de l'apprenant et de ses connaissances métacognitives qu'il a construites dans un environnement social bien particulier qui n'est pas le même pour tous (connaissances introspectives différentes). En effet, les compétences langagières en français langue étrangère ne sont pas équivalentes pour tous les apprenants dans tous les milieux pour la simple raison qu'elles prennent essor dans des contextes sociaux et culturels hétérogènes.

Dans le même ordre d'idées, nous retenons que tout enseignement commence par l'exposition de l'apprenant à des situations problèmes (le principe de la cognition située) ou l'apprentissage est considéré comme une construction (ou socio-construction) des connaissances et des procédures dans le temps et l'espace pouvant être la classe ou l'espace virtuel via utilisation des supports technologiques modernes ou des réseaux sociaux. Nous considérons que l'écriture en langue étrangère est un objet social et culturel c'est pourquoi, nous nous inscrivons dans le paradigme socio-cognitiviste, intégrant l'aspect psycho-affectif, l'aspect cognitif et la dimension socioculturelle (et interculturelle), avec les approches par les compétences.

Par compétence nous désignons ici un ensemble de composantes dont l'activation permet l'exercice d'une activité langagière de compréhension et/ou de production. Ces composantes ont un caractère hétérogène parce qu'elles renvoient à la fois à des savoirs déclaratifs, procéduraux, situationnels, métacognitifs et stratégiques croisés avec des représentations sociales. Ces compétences peuvent être évaluées au moyen d'activités scolaires et académiques comme la rédaction par exemple.

Rappelons que la pratique enseignante du résumé ou du compte rendu implique la prise en compte des deux facettes du langage à savoir la compréhension en lecture, nécessaire pour résumer, elle-même particulièrement complexe comme le confirme

Bianco, (2015 :11) dans le propos suivant :

« comprendre un texte en le lisant demande au lecteur de réaliser dans un temps très bref tout un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance du mot écrit à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des référents et idées énoncés dans les phrases successives. ».

Notons que pour comprendre, il ne s'agit pas seulement de mettre en jeu l'acte de lire mais le dépasse pour aboutir à l'élaboration d'une représentation sémantique globale du sens du texte en un temps très court (le modèle de situation qui consiste à intégrer des éléments absents du texte que le lecteur infère à partir de ses connaissances antérieures). En ce faire, de nombreux processus⁶ et sous- processus sont mis à l'œuvre et plusieurs fonctions cognitives comme la perception, l'attention et la mémoire y sont impliquées. Le traitement de l'information qui constitue la base du texte s'opère à bien des niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, séquentiel et textuel en interaction avec les propriétés du lecteur. Néanmoins, la compréhension peut être à plusieurs niveaux inhibée. Nous y reviendrons ultérieurement pour expliquer ce détail.

Ajoutons à cette complexité celle de la rédaction du résumé, elle-même d'autant plus alambiquée si l'on se réfère à l'étude scientifique des processus cognitifs mis en jeu en production écrite et aux macro-opérations de réduction du texte. Bref, comme il est écrit plus haut, en nous situons dans la perspective actionnelle et la pédagogie du projet, il doit être faisable à l'élève de gérer la totale complexité des processus engagés dans l'utilisation du langage pour qu'il parvienne à résumer ou à rendre compte du contenu du texte source. Or, cette littérature⁷ n'est pas toujours facile à maîtriser.

⁶ Un processus est une activité de traitement de l'information envisagée dans un déroulement et composée de plusieurs mécanismes. Il peut être modulaire ou contrôlable par des objectifs. Lorsque l'objectif est de haut niveau, il est appelé opération. Si l'objectif est immédiat, se sont des activités d'exécution ou de résolution de problème. Meunier, (2009 :170).

⁷ L'irruption des nouvelles technologies a conduit à l'émergence de nouvelles compétences pour lire et écrire dans des situations beaucoup plus complexes de la vie quotidienne comme la lecture sur écrans.

Il semble inutile aujourd'hui d'insister sur le fait que les littératies (lire, comprendre et écrire) revêtent une importance capitale dans nos sociétés contemporaines dites sociétés « technologiques » ou « d'information et de communication ». Toutefois, la maîtrise de l'expression écrite s'avère particulièrement longue et difficile à établir.

Si l'on veut proposer des pistes d'enseignement de l'écrit (pour ses deux facettes : compréhension et expression), d'aide ou de remédiation, quelques perspectives nous semble envisageables : d'abord, il est impératif de connaître les mécanismes et processus impliqués dans cette activité. Puis, on doit être persuadé qu'on ne peut pas faire l'économie d'intégrer des technologies numériques (les nouvelles technologies d'information et de communication, NTIC) dans cette perspective : d'une part, pour l'adaptation à la mutation de la société et au monde contemporains et d'autre part, en vue d'une meilleure adéquation aux nouveaux modèles d'apprentissage et de l'enseignement de la littératie⁸ académique. En effet, NTIC offrent aujourd'hui, outre les ressources documentaires, des ressources didactiques intéressantes et inaccessibles par d'autres franchissements, présentant de nombreux atouts comme la motivation, le gain de temps, la coopération dans les activités sociales, telles que l'écriture et la révision collaborative dans le cadre desquelles les réactions des pairs permettraient mieux aux apprenants de comprendre ce que l'on attend d'eux.

Devant les mutations vertigineuses des supports technologiques, l'une des missions de l'école aujourd'hui serait d'éduquer les futures générations aux médias, aux supports post-topographiques et d'une manière générale à la nouvelle culture numérique (Bihouée et Coliaux , 2011 :3)⁹. Il s'en suit que les NTIC sont, sans conteste, à insérer dans le contexte éducatif et en particulier dans les pratiques enseignantes.

⁸ La littératie désigne, selon Mc Kenna (2006), l'ensemble des compétences mises en jeu par l'individu pour lire, comprendre et produire des textes et des énoncés textuels dans toutes les situations de la vie.

⁹ Selon, S. Rouissi, L. Portes et A. Stulic, (2017 : 15), la culture numérique peut être définie comme « l'intégration (...) de changements potentiels ou effectifs dans les registres (...) sociaux, informels et professionnels. ».

➤ Motivation de la recherche

Choisir ce thème tient de deux motivations :

- vouloir nous pencher sur les problèmes d'apprentissage/enseignement liés à ces deux activités de production écrite pour aider les enseignants praticiens à proposer des pistes d'aide à leurs apprenants.

- cibler les compétences de base mises en œuvre dans ces activités, les critères d'évaluation ainsi que les difficultés de l'apprentissage pour pouvoir participer, ultérieurement avec d'autres chercheurs en informatique et en électronique à un projet de création d'un logiciel résumeur qui permettrait à l'apprenant d'auto-évaluer ses productions (résumés) en matière de reformulation dans les limites de ce que Fusch, (1994) désignait « seuil de distorsion ».

Ainsi, dans ce travail, démontrons – nous comment l'intégration des NTIC dans ce module d'enseignement (le résumé et le compte rendu) optimisera-t-elle, en partie, la compétence scripturale de l'apprenti - résumeur et bien entendu, nous explicitons les corrélations étroites avec les représentations du résumeur et ses régulations métacognitives.

Nous abordons également comment l'entraînement à la compréhension et surtout à la reformulation (les représentations professionnelles) pourrait-il influencer positivement la pratique du résumé et conséquemment celle du compte rendu. Nous partons du principe que l'élève qui parvient à reformuler en ses propres termes les propos de l'auteur dans la perspective du résumé est arrivé à saisir le sens du texte support. Tout le monde en convient puisque : « *reformuler c'est formuler de nouveau et/ ou différemment* ». Cet « *acte locutoire* »¹⁰ consiste comme le note Marie Claude Le Bot (2008) en un « *déjà –dit qui s'inscrit dans un processus particulier pour un re-dit d'un propos antérieur.* ». C'est s'exprimer de manière assez fidèle au texte mais en utilisant d'autres termes et d'autres constructions syntaxiques.

¹⁰ L'action de dire quelque chose ou de produire un énoncé selon un certain nombre de règles linguistiques.

Dans notre pratique d'enseignante de français langue étrangère, ce phénomène langagier assez particulier a retenu notre attention, et comme le soulignent Bock et Levelt (1982-1987) cités par Bonin, (2013 :294) : « *la planification du contenu des expressions – décider de ce qu'il faut dire et comment agencer les informations à transmettre – peut s'avérer cognitivement coûteux* », outre le temps interminable pour la mise en texte et celui de la révision de la production. Pendant plus de seize ans, notre souci d'enseignante au lycée était comment guider nos élèves à planifier l'activité d'écriture ou de réécriture, comment aider à la mise en mots du contenu de l'expression et enfin comment habituer les apprenants à réfléchir sur leurs produits pour les améliorer. Nous devons agir sur les savoir- faire, sur les représentations et sur la motivation des élèves en difficultés, dissuadés de la possibilité de parvenir à résoudre leurs activités. C'est ainsi que ce projet de thèse a jailli.

➤ **Objectifs de la recherche**

Nous voulons, dans le cadre de cette étude, explorer puis tester l'effet des TIC à l'activité de reformulation et plus globalement à la production de texte en français langue étrangère en milieu plurilingue sous l'angle des résumés et des comptes rendus. Pour cela, nous nous appuyons sur ce que peuvent nous montrer les résumés et comptes rendus produits par nos sujets d'enquête ainsi que leur verbalisation car ils nous permettent de saisir ces activités scripturales sous toutes leurs dimensions, de mettre en évidence la manière dont les représentations mentales (individuelles) et sociales ainsi que les nombreuses contraintes gérées au cours des apprentissages de ces techniques de rédaction et ce, en observant le texte support lorsqu'il est reformulé, lorsque l'élève résume le déjà-dit et quand il est obligé de prendre en considération l'économie en mots en même temps que la cohérence et la fidélité au contenu du texte.

Cette analyse conjugée aux résultats des entretiens individuels, ceux de groupes, aux observations de pratiques pédagogiques, à l'analyse des annotations que portent les enseignants sur les copies d'étudiants, nous renseignent également sur le rapport des enseignants à l'écriture dans un contexte plurilingue et pluriculturel au résumé de manière spécifique (compte rendu compris). Ces analyses permettent un

retour sur leurs parcours personnel de formation ainsi que sur leurs pratiques enseignantes et leurs représentations scientifiques et sociales. La régulation professionnelle est très envisageable.

Un autre enjeu de cette thèse doctorale consiste à faire le point sur une autre opération du processus rédactionnel à savoir la mise en texte, sur le concept même de la reformulation en l'enquérant sous l'angle des processus de reformulation et « *les valeurs illocutoires* » de cette opération (De Gaulmyn, Rossari et Fuchs 1994)¹¹. Nous voulons comprendre par quelles stratégies énonciatives la reformulation est-elle mise en œuvre chez nos sujets d'enquête. Nous avons l'ultime conviction que cette stratégie discursive n'est jamais innocente. C'est pourquoi nous nous intéresserons également aux layons reformulatifs pour produire un résumé écrit.

Il est à noter que les procédés de reprise du discours de l'autre sont aussi variés linguistiquement qu'énonciativement. Autrement dit, on peut reformuler par accommodation grammaticale ou lexicale. Nous devons dans notre analyse distinguer les éléments lexicaux et grammaticaux. Dans cette optique, et à partir des résumés écrits recueillis, nous procédons à une analyse des chaînes de reformulation via la méthode propositionnelle. Nous cherchons les traces de reconstruction de sens dans ces résumés. Nous nous interrogeons sur les objectifs de la reformulation dont nous montrons la grande diversité. De Gaulmyn, Rossari et Fuchs (1999:15) constatent que « *la reformulation instaure un mode de configuration dynamique en devenir* » raison pour laquelle, nous nous intéresserons également aux visées pragmatiques de la reformulation et mettrons en relief la recherche discursive de l'apprenant d'un dispositif de reformulation.

Dans le même ordre d'idées, il est très utile d'interroger l'envers de l'opération de reformulation à savoir les expressions identiques, la copie, c'est-à-dire la reprise des propos de l'auteur. En effet, la comparaison entre le résumé de l'élève et la version originale du substrat texte nous renseigne sur le traitement cognitif et la gestion des contraintes imposées par l'activité au résumeur. Ce qui laisse inférer que l'analyse des résumés et des comptes rendus nous révélera le « trajet cognitif » des

¹¹ Il renvoie à l'acte effectué en disant quelque chose.

scripteurs et informera sur leurs fonctions mentales supérieures (élaboration des stratégies) au cours des différentes étapes de la compréhension, de l'écriture et évidemment leurs difficultés pendant la réalisation de cette tâche.

En ce contexte, qui ne se veut pas traditionnel, où la relation frontale enseignant/apprenant ne peut s'avérer suffisante voire utile, l'introduction des NTIC permettrait à l'apprenant d'être plus actif sur le plan intellectuel et plus motivé. La valeur ajoutée que ces technologies apportent est, outre la facilitation des apprentissages, la variation des supports pouvant être utilisés pour des fins pédagogiques, la création d'activités impossibles dans la classe classique, la motivation, l'aisance et l'efficacité. La métacognition peut s'y inscrire d'emblée. Incontestablement, il s'agit d'un moyen robuste d'auto/hétéro-évaluation formative (et formatrice).

➤ **Etat de l'art**

Depuis 1971, une dizaine de livres en anglais a été publiée sur le résumé des documents dont la moitié concerne le résumé automatique. En français, la situation est moins prolifique. En Algérie les thèses et travaux traitant de ce sujet ne sont pas nombreuses pour ne pas dire inexistantes. Nous présentons dans cette section deux études qui se rapprochent de notre objet d'étude :

- **La thèse doctorale de Kanoua Saida, intitulée « Pour une amélioration de la production écrite, études des stratégies de révision de textes des apprenants en 1A licence », U/Annaba soutenue en juin 2015.**

Dans sa recherche menée entre 2008 et 2015, qu'elle avait inscrite dans le cadre théorique de la psychologie cognitive et de la linguistique génétique, la chercheur(e) a convoqué de manière exclusive les travaux de Fabre sur les brouillons des écoliers et ceux de Bisailon (1991) pour étudier les stratégies de révisions de textes de **38** étudiants grâce à la mise en place d'une expérimentation et l'élaboration d'une grille d'auto-évaluation dans la visée de mesurer l'effet des stratégies de révision sur les textes produits par ces étudiants. Les différentes opérations cognitives mises en jeu dans la révision du texte argumentatif sur l'immigration sont la suppression, l'ajout, le

déplacement et le remplacement. Les résultats de son enquête avaient indiqué que (65%) des étudiants sujets de l'expérimentation ont eu recours à la stratégie de remplacement. La doctorante avait décelé par ailleurs un autre effet de ces stratégies sur les dispositions typographiques.

- **La thèse de Doctorat de Lehmime Khadidja, de l'ENS de Bouzéréah, soutenue en 2015.**

Dans sa thèse doctorale dont le titre est « effet des aides didactiques à la compréhension et à la production de textes scientifiques en français langue étrangère en contexte plurilingue. Effet sur l'activité résumante », la doctorante a voulu tester l'effet de trois types d'aides didactiques à l'activité résumante d'un texte scientifique sur quatre groupes d'étudiants inscrits en 1 année licence français et d'élèves de première année secondaire. Les aides en question sont le soulignement, l'élaboration d'un plan et enfin soulignement avec élaboration de plan.

Ses résultats ont montré que la tâche de soulignement proposée au groupe 3 s'est avérée la plus efficace dans le rappel des propositions importantes de son texte support fabriqué pour les besoins de la thèse. Et que les groupes 1,2 et 3, à qui la chercheur (e) avait proposé respectivement les tâches de soulignement, plan, plan et soulignement, produisent davantage de rappels par rapport au groupe 4, groupe témoin qui n'a bénéficié d'aucune aide, ce que nous trouvons particulièrement intéressant sur le plan didactique. L'analyse qualitative des rappels lui a permis d'examiner la capacité des sujets de l'enquête à sélectionner et hiérarchiser l'information qui sont des capacités basiques de la compréhension en lecture et dans l'activité résumante.

Ce qui semble être convergent entre ces deux thèses c'est la volonté de trouver des solutions aux problèmes de compréhension et de production en écriture et réécriture chez les adolescents et les adultes. Par ailleurs, toutes ces études prônent un mode d'apprentissage relativement nouveau dans le contexte algérien, qui intègre les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la perspective de

rendre les apprenants plus autonomes et plus conscients de leurs stratégies d'apprentissage.

Ceci étant, nous situons la présente recherche sur la lignée des travaux effectués par nos collègues qui tentent de trouver des solutions ou des aides pratiques et efficaces à des problèmes d'enseignement/apprentissage des compétences rédactionnelles en nous focalisant beaucoup plus sur les difficultés de mises en mots (reformulation) du résumé et du compte rendu. En faisant, nous ne pouvons en aucun cas réduire le sujet-apprenant à un simple sujet cognitif mais nous le considérons dans toute sa complexité. Plusieurs dimensions (sociale, affective et culturelle) affectent la planification et l'activité métacognitive (appelées aussi compétences extrêmes selon la conception de Coudé, 2005) par le biais par exemple des interactions entre pairs lors de l'activité de régulation (la médiation sociale)¹².

Sur le plan cognitif, le résumé constitue un exercice complexe fondé sur la hiérarchisation des informations et la reformulation qui relève d'un sens stratifié ou multiplié. Sur le plan pédagogique et didactique, la compétence à résumer forme une compétence transversale nécessitant une compréhension fine des textes et une assez bonne compétence rédactionnelle du résumeur ainsi qu'une connaissance suffisante du domaine évoqué par l'auteur. Dans cette étude, le rapport au résumé et au compte rendu sera examiné en langue étrangère et dans un milieu plurilingue et pluriculturel algérien. Ce rapport sera mis en relief par l'étude des représentations sociales et professionnelles des apprenants et des enseignants. Ce cheminement théorique synthétique nous permet de poser la question centrale de recherche comme suit :

Quel est l'effet des TIC(E), de la métacognition et de l'élaboration de représentations correctes sur la qualité des résumés et des comptes rendus ?

Nous formulons les sous-questions qui en découlent ainsi :

- 1- Comment l'activité résumante est-elle enseignée ? Quelles consignes rédactionnelles sont-elles données par les enseignants ou dans les manuels

¹² Selon la conception vygotkienne

scolaires ? Quelles sont les représentations des enseignants et des apprenants sur l'activité résumante?

- 2- Quel est l'effet des TIC (E) et de la métacognition sur la qualité des résumés et des comptes rendus ? l'utilisation des TIC (E) peut- elle constituée une valeur ajoutée à d'autres pratiques pour l'amélioration des compétences rédactionnelles en langue française ?

Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

➤ **Hypothèses de la recherche**

A partir des repères que nous suggèrent notre cadre et nos orientations théoriques pour l'analyse des productions des résumés et des comptes rendus, nous formulons les hypothèses de recherche ainsi :

H-Utiliser les TIC(E), entrainer à la métacognition et agir sur les représentations du résumeur et des enseignants sont susceptibles d'améliorer d'une manière générale la qualité des résumés et comptes rendus notamment en ce qui concerne la reformulation des propos de l'auteur, c'est-à-dire l'amélioration des productions scripturales des apprenants.

H1/l'activité résumante et son corollaire le compte rendu (en ce qui a trait aux stratégies de compréhension, aux inférences, à la reformulation et les compétences stratégiques de régulation, de contrôle et de révision) sont peu enseignés et les représentations des apprenants et enseignants les concernant sont incorrectes.

H2/L'intégration des TIC (E) est susceptible d'améliorer de manière positive la rédaction de ces deux activités mais reste problématique à cause du manque des moyens financiers des établissements d'enseignement et de la formation des enseignants en termes de compétences en informatique.

Ces hypothèses seront testées et affinées dans la partie expérimentale de ce travail en ce qui suit :

1/ en ce qui concerne **la fréquence de la reformulation**, nous postulons qu'elle est en grande partie lexicale chez le groupe témoin et davantage de reformulation lexicale et syntaxique chez le groupe expérimental.

2/nous nous attendons moins à des reformulations énonciatives.

3/nous nous attendons à beaucoup de répétitions totales ou partielles chez le groupe témoin.

Cette recherche vise également à :

1. La vérification de l'insistance des discours incitatifs à l'utilisation des TIC en étudiant l'effet des TIC (E) comme outils d'aide sur les différentes activités résumantes.
2. La tentative de faire évoluer les pratiques enseignantes en tirant profit des avantages garanties par les TICE comme la base d'exercices en ligne (BLE) et de certains logiciels et mieux comprendre les interrelations de l'intégration des TICE et des changements des représentations sur les pratiques pédagogiques pour pouvoir parler de l'amélioration de la production du résumé.
3. La proposition des activités aux enseignants pour améliorer la production écrite de leurs apprenants.

Théoriquement, nous faisons appel à diverses orientations en fonction des besoins de notre recherche. Nous tenons à présenter les grands axes de cet exercice qui se veut à la fois intégratif, éclectique et s'ancre dans le cadre des recherches cognitives interdisciplinaires. La présente étude désigne comme référentiels théoriques d'une part, les sciences cognitives émergentes à la deuxième moitié du dernier siècle comme la psychologie cognitive, la linguistique énonciative et pragmatique ainsi que les sciences du langage et d'autre part, la socio-didactique, la didactique de l'écriture, la cognition située et la pédagogie du projet.

Sur le plan méthodologique de l'enseignement, cette recherche s'inscrit d'emblée dans la perspective actionnelle¹³, dans les approches dites par les compétences qui recentrent l'apprenant au cœur de l'enseignement/apprentissage en vue du développement durable¹⁴. La didactique professionnelle y est également conviée. Nous tentons donc dans les lignes suivantes de mettre en relief le caractère interdisciplinaire/pluridisciplinaire de cette étude.

En effet, comme nous l'avons précisé supra, les thèmes qui se croisent dans cette recherche s'inscrivent dans le cadre de la didactique cognitive de l'écrit qui tire ses principes de nombreux domaines des sciences cognitives telles que la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle, la philosophie de l'esprit, l'informatique et la linguistique transformationnelle (Simon, 1981). Selon Andler 1992¹⁵, les recherches sur la lecture et l'écriture se trouvent au cœur des développements de la psychologie cognitive qui cherche à comprendre le fonctionnement cognitif du sujet normal en l'assimilant à des modèles de traitement¹⁶ de l'information. On comprend mieux pourquoi les réponses qui peuvent être apportées à la demande sociale, qui attend du système scolaire qu'il forme des lecteurs qui comprennent ce qu'ils lisent et des scripteurs pouvant suivre leur scolarité et bien s'insérer professionnellement, ne peuvent être que proportionnelles et incomplètes. Comment, en effet, répondre à cette demande sociale si les options épistémologiques¹⁷ questionnent à priori la possibilité d'une étude scientifique de la lecture en tant qu'activité cognitive ?¹⁸ La question de la compréhension reste encore mitigée malgré toutes les modélisations actuelles.

Signalons que peu de travaux dans ce domaine se retournent actuellement vers les questions épistémologiques incontournables certes, puisqu'elles peuvent remettre

¹³ De nombreux chercheurs à l'instar de Mangenot pensent que c'est la meilleure manière d'exploiter l'Internet et particulièrement les TIC. In Mangenot, (2006), Internet et la classe de langue

¹⁴ Par développement durable, il faut entendre la formation d'apprenants suffisamment autonomes pour développer de nouvelles stratégies leur permettant de surmonter des situations obstacles pour affronter les nouvelles situations de la vie.

¹⁵ Andler .d, Introduction aux sciences cognitives, Gallimard, Paris, 1992.

¹⁶ Les traitements sont des mécanismes qui interviennent sur nos représentations et les modifient. Ils interviennent dans des activités mentales finalisées pour un but dans une situation donnée. Autrement dit, ils sont mis en œuvre dans le cadre d'une tâche .Meunier (2009 :113)

¹⁷ L'Epistémologie est la branche de la philosophie qui étudie de manière critique les théories, leurs concepts et méthodes et discute le bien fondé de leurs résultats.

¹⁸ Problème souligné par M. Bianco, (2015)

en question tous les apports des études menées jusqu'à présent dans ce domaine. En effet, la plupart des recherches effectuées la dernière décennie notamment dans le domaine de compréhension et de production est orientée vers les stratégies et perspectives d'aide au détriment de la réflexion sur la validité de ces études.

Y est conviée la psycholinguistique cognitive, discipline assez récente qui s'intéresse par excellence à la compréhension et la production du langage. Les études menées dans ce domaine suscitent de plus en plus de travaux afin de comprendre les mécanismes et processus engagés dans ces habilités cognitives dont le but est de comprendre les comportements de l'intelligence. Un des pionniers de cette science cognitive est Herbert Simon (prix Nobel d'économie en 1978) pour ses travaux relatifs à la résolution de problèmes, transposables et applicables dans la formulation des objectifs pédagogiques, la structuration du contenu de curricula et d'activités de formation et le choix des techniques d'enseignement appropriées.

Cette perspective a donné lieu à de nombreuses recherches dont les didacticiens ont besoin et doivent en faire la synthèse pour orienter leurs travaux. Elle a développé à cet effet des méthodes originales et des techniques expérimentales. On peut lire à ce sujet Bonin (2013 :24) qui précise qu' : « *elle (la psycholinguistique cognitive) s'intéresse à l'acquisition du langage et à son utilisation (perception auditive et visuelle, production verbale orale et écrite)* ». Les travaux qui s'y inscrivent concernent l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant mais aussi chez l'adulte. En effet, la psycholinguistique expérimentale de l'adulte est considérée comme l'une des branches les plus vivantes de la psychologie Cognitive. Certes, de très nombreuses études ont été consacrées à la lecture. Toutefois, il est à noter que « *les recherches sur la production du langage sont plus avancées que celles sur la lecture* ». De manière générale, les publications relatives à l'écrit n'ont pas augmentées de façon significative depuis plus d'une vingtaine d'années, tel est le cas pour la production écrite. Elles accusent donc un retard explicable par la difficulté que soulève l'élaboration de modèles théoriques et aux difficultés techniques et méthodologiques spécifiques à son investigation (Idem). La psycholinguistique peut être présentée également comme l'étude expérimentale des processus

psycholinguistiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle. Cette définition recouvre un ensemble de problèmes psycholinguistiques ayant trait aux processus par lesquels l'esprit humain traite le langage.

Par ailleurs, il est utile de situer également la problématique de cette étude par rapport au cadre théorique choisi « les approches cognitives ». La cognition incarnée ancre les fonctions cognitives supérieures, la conscience, la décision, la compréhension dans la cognition. C'est ce qui explique que la compréhension aussi bien que la production se voient parvenir au statut d'objet d'étude pour la science cognitive.

Conformément à toutes ces conceptions et dans les limites de ce travail, nos investigations sont axées sur la recherche de la compréhension des mécanismes d'enseignement/ apprentissage (le terrain de la classe) par l'étude des productions des résumés des apprenants. La rencontre avec les enseignants novices ou expérimentés a été l'occasion de remettre en question les pratiques, les démarches et leurs outils d'évaluation. Le savoir faire des praticiens, leurs habitus¹⁹ (acte) d'enseignement du français comme langue étrangère s'inscrivent dans la nécessité d'améliorer les pratiques pédagogiques professionnelles et de ce fait, ont encore intérêt à emprunter à d'autres disciplines telles que la psychologie cognitive et le traitement de texte leurs postulats.

En outre, ces orientations s'avèrent indispensables pour tout formateur dans le but de développer les capacités langagières des apprenants. En s'y inspirant, il formulerait correctement les objectifs de son cours et décrit les performances rendues possibles par la maîtrise des compétences qu'il veut faire acquérir. Lorsqu'il en structure le contenu, il établirait un ordre de présentation (un cadre organisationnel/référentiel) qui facilitera l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui rendront possible l'acquisition de compétences données. En effectuant le choix des

¹⁹ Concept repris et revisité par Bourdieu entre 1964 et 1980 et renvoie selon le concepteur au « produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables à tous les organismes durablement soumis aux mêmes conditionnements donc placés dans les mêmes conditions matérielles ». (Bourdieu, 1980 :282).

méthodes et des médias d'enseignement appropriés, il recherche des moyens qui sont susceptibles de faire acquérir les compétences en question.

Finalement, lorsque le formateur évalue ceux qui ont interagi avec son système d'enseignement, il vérifie si les compétences envisagées sont acquises. Ce concept de compétence est un concept-clé de la préparation et de l'animation d'activités d'apprentissage. Les sciences cognitives offrent, à mon avis, un cadre privilégié pour l'analyse de ce concept.

La maîtrise de la compréhension, de la production ainsi que de l'activité résumante et du compte rendu, pour les élèves du secondaire, futurs étudiants des filières confondues est indispensable et particulièrement pour ceux qui seront orientés vers les filières scientifiques pour pouvoir poursuivre avec succès leurs études supérieures de spécialité effectuées en langue française. Ceci est pareil pour les étudiants inscrits en licence de français à l'université algérienne.

Dans cette optique, nous nous attelons à affirmer que notre fil conducteur et notre première préoccupation est de démontrer l'effet de l'enseignement explicite corrélé à l'utilisation des TICE sur la reformulation et donc sur la qualité de l'expression dans le cadre de l'activité résumante. Il s'agit dans notre cas d'une orchestration d'un dispositif hybride d'aide à résumer, compétence invoquée également dans l'élaboration des comptes rendus.

➤ **Plan de thèse**

Afin de mieux cerner les caractéristiques de l'activité résumante et de son corollaire le compte rendu, la première partie de la thèse définit les outils théoriques et conceptuels en didactique de l'écrit en langue étrangère. Y sont convoquées les notions de la reformulation, la métacognition, la question de l'évaluation, les représentations sociales et l'intégration des TIC pour l'enseignement de ce module.

Le premier chapitre introduit les activités du résumé et du compte rendu comme activités académiques sous l'angle de la didactique de l'écriture, qui conçoit les divers problèmes d'écriture comme des objets d'apprentissage et du rapport à

l'écriture saisissant l'acte d'écrire dans sa dynamique implicative des dimensions sociale, affective et cognitive, et insiste sur le rôle des compétences langagières (vocabulaire, syntaxe et structures textuelles) mais aussi des connaissances thématiques plus larges (connaissances expertes) dans les performances de compréhension et de production en cours de développement.

Y sont exposés également les liens étroits qui unissent les modélisations de cette activité à l'évolution des conceptions théoriques dans le champ des sciences cognitives. Les mécanismes de la lecture et les processus de compréhension y sont détaillés ainsi que les principaux modèles théoriques de l'écriture d'où tout l'intérêt de ce chapitre. Nous interrogeons à cette occasion les caractéristiques de l'écriture experte par opposition au scripteur novice.

Dans le deuxième chapitre, nous poursuivons la réflexion sur l'auto et la co-évaluation de la production écrite et des processus métacognitifs internes ou de groupe qui suscitent les procédés exécutifs de régulation tant au niveau lexical que syntaxique. La notion d'erreur y est considérée de manière positive comme signe de progression.

Le troisième chapitre présente comment les TIC ont toujours accompagnées les démarches d'enseignement et cela dans toutes les méthodologies jusqu'à la dernière réforme pédagogique (en Algérie, celle de 2004 puis 2016) et fait constaté que leurs évolutions sont intimement liées. Considérées comme alternatives aux formes traditionnelles d'interventions auprès des apprenants, la première partie de ce troisième chapitre précise le rôle des TIC pour faciliter les apprentissages et explique comment les ressources numériques peuvent-elles aider à remédier aux problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Dans sa deuxième section, ce chapitre cherche à situer l'écriture dans tous ses aspects cognitif, métacognitif, affectif et social en rapport avec les représentations sociales que se font les enseignants et les apprenants sur ces objets d'enseignement/apprentissage spécifiques. Il questionne les pratiques professionnelles et scripturales au regard des connaissances scientifiques les plus récentes et démontre comment leur prise en compte par l'enseignant pourrait-elle participer à améliorer la qualité de la rédaction des activités scolaires objets de la présente étude car la compréhension qu'à l'enseignant sur les représentations mentales

et sociales de ses apprenants, qu'il a lui-même et de ce qu'il enseigne joue un rôle prépondérant sur ses démarches d'enseignement. Ce chapitre fait le point à partir de tous les apports théoriques sur les principaux mécanismes cognitifs de l'apprentissage du résumé comme activité de traitement de l'information, élucide les relations à la pédagogie directe (explicite) et souligne le rapport de l'enseignant et de l'apprenant à cette activité académique.

Dans la deuxième partie de la thèse, il est requis en préambule de présenter le cadre méthodologique de la recherche, l'échantillon étudié, les moyens d'investigation et les textes (le corpus) qui constituent l'amorce de cette étude ainsi que les modalités de recueil de données ainsi que le cadre et la méthode d'analyse choisis.

L'enjeu ultime de la thèse est de réinvestir toutes les notions théoriques passées en revue dans le cadre de l'enseignement de l'écrit, l'enseignement du français langue étrangère en milieu plurilingue et pluriculturel en vue d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus des questionnaires, des observations des pratiques de classe (analyses des consignes) et des différents entretiens en vue de constituer une vision assez claire sur la nature des pratiques pédagogiques en matière de techniques de production mais aussi de lecture.

Y sont présentées aussi les analyses des productions écrites des apprenants et leurs interactions sur facebook sur lesquelles repose l'étude concernant la co-évaluation des résumés des uns et des autres dans la perspective de réécriture. L'objectif est de croiser les dires dans les questionnaires et les entretiens (les verbalisations) et les faire (agir) dans les observations des démarches d'enseignement des performances scripturales pour mieux saisir la complexité de cette situation d'enseignement/apprentissage très problématique.

Enfin, la conclusion indique les principaux résultats de l'étude et les recommandations. Elle récapitule et met en perspective les différents angles afin de traiter la question complexe de l'utilisation des TIC(E) pour aider à mieux résumer et rendre compte.

Après avoir fait une idée claire des contraintes de l'activité résumante, la troisième partie de ce travail est consacrée à des propositions didactiques visant à fournir une série d'activités pédagogiques faisables pour aider les enseignants à mieux aborder les deux compétences prescrites dans les programmes et curricula et aide les apprenants à s'entraîner au repérage et à la hiérarchisation de l'information issues de l'interaction entre la base du texte et les connaissances du lecteur, à planifier le résumé ou le compte rendu en fonction du genre du texte support, à la nécessité d'utiliser des mots justes en respectant les macro- règles de condensation et les règles de la reformulation (difficultés soulignées). Pour ce faire, un dispositif (environnement) d'enseignement hybride avec appui sur la base des exercices en ligne est susceptible d'encourager la pratique scripturale de l'activité résumante.

Toutes ces parties et chapitres seront abordés successivement dans les pages suivantes.

Cadre théorique de l'étude

Première partie

**Didactique de l'écrit, métacognition
et représentations**

Introduction

Le cadre théorique qui formalise la présente étude est la didactique de la compétence scripturale dont le pionnier est Dabène. Celui-ci s'est préoccupé depuis 1991 à élaborer un modèle didactique de ladite compétence scripturale qu'il avait souscrit dans une perspective très étendue et qui s'est développée quelques années plus tard par tout un courant didactique à l'instar des travaux de Penloup, (2000), Reuter (2002), Chartrand et Blazer (2008), Colin (2014) et Barré-De-Méniac, (2015).

Si nous avons opté pour ce cadrage théorique, c'est parce qu'il nous a paru assez solide pour nous fournir des hypothèses, des corrélations et des interprétations explicatives qui dépassent le modèle traditionnel de la didactique de l'écriture. En effet, cette voie propose une définition plus large de la compétence de l'écrit en la considérant comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural.* » Dabène, (1991 :14). Ce propos insiste sur la nécessité d'appréhender l'activité scripturale non seulement comme activité cognitive mais évoque également le rôle déterminant des représentations dans l'activité d'apprentissage de l'écriture.

La didactique, définie comme « *l'étude de l'enseignement (relations entre élèves et enseignant), l'étude de l'apprentissage (relations entre élèves et contenu), et l'étude du curriculum (relations entre enseignant et contenu), ainsi que les interrelations entre ces trois domaines.*» German, (2000 :23) se pose sur le fait que l'objet d'apprentissage est déterminant du processus d'enseignement et de celui de l'apprentissage, c'est pourquoi, il ne faut pas négliger l'étude de chaque acteur (enseignant et apprenant) puisqu'il ne s'agit pas des mêmes processus (enseignement et apprentissage). Faudrait-il souligner aussi qu'on ne se situe pas non plus dans les mêmes contextes.

Dauney et Dufays (2014 :10) précisent que :

« les recherches en didactique du français, conformément au programme scientifique de la discipline, portent toutes sur les relations entre les objets d'enseignement, les activités des enseignants et celles des élèves, avec une certaine centration plus ou moins grande, selon les objectifs d'investigation, sur l'un des pôles du triangle didactique. Conçue comme discipline d'articulation, la didactique du français a pour objet théorique de penser l'articulation de trois problématiques : l'élaboration didactique (le pôle savoirs), l'appropriation didactique (le pôle élèves) et l'intervention didactique (le pôle enseignant). »

Ainsi, pour y parvenir, le chercheur comme l'enseignant expert doivent mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la spécificité de l'objet de langue/objet d'enseignement mais également toutes les ressources de l'apprenant.

Par ailleurs, il est à noter que l'enseignement /apprentissage des pratiques d'écriture en français langue étrangère n'a fait objet d'importants développements didactiques que depuis une vingtaine d'années notamment avec l'émergence du concept de « l'intention didactique » (Barré De Miniac, 1998 : 160) malgré les avancées scientifiques en termes de modélisations de l'activité langagière écrite et l'élucidation des processus à l'œuvre. Depuis, les travaux sur la pratique scripturale se sont considérablement ressuscités, requis par le contexte de la réforme et l'avènement des approches par les compétences dans l'apprentissage des langues.

L'un des enjeux principaux de l'institution de l'enseignement en Algérie est la maîtrise des littératies académiques. En effet, les programmes tout comme les pratiques de classe accordent une place culminante à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Celle-ci est sans aucun doute l'une des activités les plus complexes (Allal,

2015) pour l'apprenant et pour l'enseignant puisqu'elle requiert l'orchestration de nombreuses connaissances linguistiques, métalinguistique, discursives et langagières.

Du côté de l'apprenant, Crinon et Marin (in, Daunej et Dufays 2014 :37) notent que :

« apprendre à produire des textes demanderait ainsi à l'élève un point de vue exotopique –comme pour tout autre apprentissage- lui permettant d'aller au-delà de la tâche immédiate, de considérer celle-ci comme l'occasion d'acquérir ou de réinvestir des savoirs, et un point de vue d'auteur, une intention vis à vis de ses lecteurs, et pour cela savoir énonciatif et de jouer avec les différentes voix qu'il donne à entendre dans son texte. ».

S'appuyant notamment sur les travaux de Bereiter et Scamalia (1987), ces auteurs décrivent dans ce propos l'attitude de l'apprenant qui doit passer de la stratégie de transcription de sa pensée (Knowledge telling) à une stratégie socio-constructiviste de produire un texte en fonction d'une visée communicative et compte tenu des spécificités culturelles du destinataire (Knowledge transforming). En outre, l'apprenant de la compétence scripturale doit adopter, comme il est bien précisé supra une posture d'auteur. Cette conception est celle décrite par Barré-De-Miniac et qu'elle avait appelée « le rapport à l'écriture » les années 2000. Selon cette approche, la modalité d'écriture d'un texte est dite « récursive » (Allal, 2015) dans le sens où le scripteur planifie, rédige, révise et réécrit son texte tout en le contextualisant en fonction de la spécificité de la situation de communication.

Outre les modélisations théoriques décrivant les processus à l'œuvre en production écrite, de nombreux travaux en didactique des langues adoptent une optique socio-discursive et octroient aux genres textuels une place importante dans l'organisation des activités d'enseignement. Chiss (2012) l'énonce bien lorsqu'il avance dans le propos suivant que :

« les typologies discursives et leur relation à la didactique de l'écrit est significative du double enracinement théorique et pédagogique du travail

accompli, elle alerte sur mon souci principal de conjointre les intérêts de la connaissance qui se sont fait à un moment dans ce qu'on appelle les sciences du langage et les questions qui se sont posées sur le terrain de l'enseignement et de la formation. ».

Chiss examine des typologies textuelles dans leur corrélation à la didactique de l'écrit (les modélisations didactiques en l'occurrence) partant de la diversification des discours et des textes, arrivant aux méthodologies d'enseignement et les débats qu'elles suscitent dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture parce que, devons-nous le rappeler, qu'actuellement, qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise de méthodologies dans le sens où il n'existe pas pour l'heure une seule méthodologie, unique, robuste et universelle faisant objet d'unanimité entre méthodologues. C'est pourquoi, on assiste depuis quelques années à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches alloués à l'enseignement.

Dans la même perspective, Bronckart (1996), s'inscrivant dans la lignée des travaux de Bakhtine et de Vygotski met l'accent, de par le développement de son courant l'interactionnisme socio-discursif, sur la notion du genre et celle des types linguistiques. Toujours d'actualité, la notion du genre justifie l'entrée par les types de textes dans la didactique du FLE (Hymes, 1972 ; Beacco, 1980, Peytard et Moirand, 1992)

Chapitre I

Enseignement/apprentissage du résumé et du compte rendu

Introduction partielle

Présentement, l'information s'accumule rapidement et en grande quantité, c'est pourquoi, le résumé s'avère très utile dans le traitement des documents et des informations qu'ils véhiculent. Il a pour objectif principal celui de renseigner et de fournir un accès privilégié aux documents sources. De ce fait, il s'avère plus pragmatique aujourd'hui de faire accompagner les documents sources par leurs résumés. Aussi, ces derniers deviendraient-ils des moyens favorisés d'accès au contenu et/ou de décision de lire le document original dans divers domaines scientifiques, celui des affaires et de l'administration ou encore le domaine juridique. Le résumé et le compte rendu sont donc d'une grande utilité dans la vie scolaire, universitaire et professionnelle²⁰.

Pour répondre à ces besoins, le résumé a été toujours introduit dans le système d'enseignement en Algérie, dans plusieurs disciplines, ce qui lui prévaut sa place dans les listes de compétences transversales. Jusqu'à la nouvelle refonte de l'enseignement en Algérie, il a constitué l'épreuve privilégiée aux examens officiels. Le compte rendu fut introduit en 2008 dans les épreuves et examens officiels.

Dans ce qui suit, nous esquissons une vision assez détaillée sur l'enseignement du résumé et du compte rendu dans le cycle secondaire et dans l'enseignement supérieur en Algérie sous l'angle des approches par les compétences en passant éventuellement par les démarches d'enseignement du résumé et de quelques procédés de reformulation introduits dans le cycle moyen. Eventuellement, nous exposons ce que la littérature scientifique nous fournit et comparons avec les représentations des acteurs, chacun dans ses relations à ces objets d'études. Le but étant d'en faire le point, de faire prendre conscience des pratiques et représentations sous-jacentes pour mieux aider les enseignants et les élèves /étudiants à améliorer leurs performances.

²⁰ Lire à ce sujet : Gohard-Radenkovic (1995), *l'écrit, stratégies et pratiques*, CLE international, collection savoir faire ; Paris.

Nagels, (2014 :10) rappelle qu' :

« au cours de l'histoire récente de la didactique, on peut observer des effets de focalisation, à certains moments, sur certains aspects et l'on peut considérer que la dernière décennie a privilégié le pôle enseignant par les travaux de plusieurs équipes de recherche qui ont cherché à mieux décrire et comprendre l'analyse des pratiques enseignantes. ». Soulignons que ces travaux ont permis notamment de dégager des « gestes professionnels » des enseignants plus ou moins spécifiques qui permettent de déterminer l'étiologie des difficultés d'apprentissage chez certains sujets.

Dans cette même optique, nous accordons au travail coopératif une importance capitale car nous estimons qu'il favorise la promotion de la réussite des apprentissages de ces techniques de rédaction. Nous montrons d'abord comment les compétences scripturales du résumé et du compte rendu peuvent être améliorées grâce à l'entraînement à la pratique métacognitive et à la reformulation, compétence requise pour produire un bon résumé qui requiert un statut assez particulier consistant à reprendre les propos du texte original tout en restant dans sa pensée et dans son expression personnelle. Enfin, l'évaluation du résumé et du compte rendu ne peut être ignorée dans notre développement. Nous montrons comment l'intégration des critères de l'évaluation contribuera-elle- efficacement à l'amélioration de la rédaction du résumé du texte ou de son compte rendu.

Nous détaillons tous ces points dans les lignes suivantes.

I.1.Spécificité de l'écriture du résumé

Le nouveau programme de français du cycle secondaire de l'enseignement en Algérie introduit le résumé depuis la 1AS comme l'une des techniques de l'expression écrite à l'instar du plan, de la prise de notes , de l'exposé, du CV... et ce, dans un contexte de coopération entre pairs dans le cadre du projet.

Les compétences à installer en première année secondaire ont été énoncées dans le programme de français (2005-2012) comme suit : « *Interpréter des discours écrits et oraux en vue de les restituer sous formes de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.* »

Les déclarations qui nous paraissent importantes à souligner dans cette citation sont d'abord le besoin d'entraîner l'élève à la compréhension de l'écrit ou de l'oral dans une visée à la fois, communicative et sociale en vue de reformuler et rapporter le contenu des documents originaux à un tiers compte tenu de leurs caractéristiques et de favoriser, chez l'apprenant, la formation de l'esprit critique. Ces compétences installées en première années seront développées dans une progression spiralée des apprentissages, sous forme de résumé en (1AS) compte rendu objectif en deuxième année puis critique en terminale (3AS). La démarche du projet proposée est exposée en annexe n 1.

Le profil d'entrée de l'élève à ces programmes est déterminé entre autres par :

- sa capacité de repérer dans un texte les énoncés explicatifs.
- sa capacité de reformuler un texte descriptif, informatif, exhortatif, dialogal et narratif.

Ce dernier pré-requis peut être justifié par l'introduction dans le cycle moyen, en deuxième année en l'occurrence, de certaines stratégies de reformulation, l'activité du résumé (Manuel de français, 2AM page100) et nous précisons le procédé de synonymie (Idem, 65) proposé en 3année moyenne en page 62, les substituts lexicaux et grammaticaux (pages 66, 67, 83).

Le programme de français de la première année secondaire propose à l'enseignant, théoriquement, quelques exemples d'activités pour répondre aux objectifs d'enseignement comme le repérage d'énoncés explicatifs dans un texte, la reformulation de définitions, la complétion d'un texte par les articulateurs divers, la réécriture d'un texte étudié pour en communiquer le contenu à un enfant plus jeune et le résumer par suppression de définitions, d'explications ou de commentaires. Il est indubitable que l'activité résumante permet de développer les capacités d'analyse, de synthèse, cependant elle obéit à des règles et des stratégies de condensation qui sont peu enseignées et demeurent de ce fait insuffisantes.

Pour les savoir faire méthodologiques, on propose à l'élève d'apprendre à planifier une activité, d'analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire, utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou pour faire une recherche documentaire, inférer la visée du texte, retrouver sa structure et reformuler les propos tenus d'un tiers en les commentant.

Signalons que certains procédés reformulatifs sont, quand même enseignés comme les anaphores, les substituts, les synonymes, les hyperonymes et les hyponymes mais reste à déterminer est ce qu'ils sont envisagés sciemment dans le cadre de la reformulation et dans le cadre de l'activité résumante.

I-1.1. Qu'est ce qu'un résumé de texte ?

Dans la littérature sur le résumé, on peut trouver plusieurs définitions dont l'une stipule qu'un résumé est une représentation réduite mais exacte qui cherche à rendre compte d'une idée précise et de son contenu (Torres Moreno : 2011 :11).

Cette activité peut être proposée pour favoriser ou évaluer la compréhension en lecture. Autrement dit, l'information non retenue dans le résumé n'est pas représentative ou pertinente. Donc, il sert à évaluer le repérage de l'essentiel de l'information énoncée par l'auteur. Déterminer la pertinence d'une information dans le texte est l'une des difficultés des résumés humains et elle est d'autant plus difficile par résumé automatique.

La mise en pratique pédagogique du résumé s'avère particulièrement coûteuse pour les apprenants et la pratique de son évaluation difficile pour l'enseignant. C'est la raison pour laquelle nous pensons que l'entraînement à plusieurs habiletés et processus du résumé sont indispensables pour bien asseoir cette compétence transversale et redondante qui continue à poser problème à la dyade enseignants et apprenants²¹.

En effet, le résumé d'un texte est un processus cognitif qui requiert la compréhension du texte pour en faire une idée. Cependant toutes les personnes ne savent pas rédiger correctement un résumé. Un effort cognitif considérable est exigé du résumeur pour générer un résumé ou même un compte rendu : lire, comprendre, hiérarchiser, sélectionner, trier, reformuler et assembler divers fragments du texte suivant leur convenance et les caractéristiques dudit texte envisagé comme « produits de l'activité langagière » (Bronckart, 1996 :17). La pertinence et la cohérence de l'information présentée dans le résumé doivent aussi être prises en compte. Ce regard porté sur cette activité permet de comprendre le consensus que l'on trouve chez les chercheurs comme chez les personnes stipulant que le processus de résumer est une tâche cognitive éminemment difficile. Nonobstant, parmi toutes ces étapes, chaque chercheur et chaque individu situe cette difficulté à partir de critères personnels selon la nature des apprentissages de l'individu, les paramètres du contexte dans lequel cet apprentissage a eu lieu et sa motivation (son propre rapport à l'écrit).

La définition suivante du résumé est proposée par Mandin. Cette chercheuse le présente comme : *« l'expression des idées perçues dans le texte et appartenant à un niveau hiérarchique donné. Il est alors supposé que l'extraction puis la concaténation des passages considérés comme importants dans un texte suffisent à représenter l'essentiel de ce texte. La rédaction de résumés des textes est donc bien plus qu'un simple type d'écrit, il consiste en la formulation des idées estimées importantes par le lecteur et les liens qu'elles entretiennent entre elles. »*

Mandin souligne dans cette définition le rôle de la perception des idées jugées importantes par le lecteur et ajoute qu'il est prépondérant de distinguer les autres

²¹ Se conférer aux annexes feuilles d'examens

niveaux d'importance des informations dans le texte, capacités qui sont développées chez l'enfant généralement aux abords de 12 ans selon la même auteure. Ce qui correspond au troisième stade du développement de l'intelligence selon la conception piagétienne. L'hypothèse piagétienne, toujours agissante, présume qu'à partir de dix huit ans, le sujet apprenant peut distinguer des niveaux intermédiaires en termes d'importance de l'information.

Dans le même ordre d'idées, Mandin rappelle que les capacités de compréhension des uns et des autres sont disparates car celles-ci sont dépendantes des capacités relatives à la mémoire, et leurs capacités liées au raisonnement. Pour notre part, nous situons ces différences individuelles d'abord et de manière globale dans la sphère des connaissances et ressources cognitives des individus qu'ils ont pu construire d'une part à partir de leurs expériences personnelles, et d'autre part au niveau même de la perception qui est strictement individuelle.

En effet, pour comprendre, on utilise toujours, selon la conception décrite par Legros, deux sortes de connaissances : des connaissances relatives à la langue et à son utilisation. Dans cette perspective, l'école joue un rôle prépondérant dans l'explicitation des règles de fonctionnement du français langue étrangère et fournit une grande partie des connaissances du monde qui incluent des croyances pouvant être vraies ou complètement fausses.

Le fait très intéressant dans l'approche de Legros de la compréhension en lecture est le regard qu'il porte sur le compreneur pour décrire les connaissances sur le monde lorsqu'il (le compreneur) utilise ses schémas et cadres²² qui correspondent à des structures de représentations stockées en mémoire à long terme comportant des connaissances pleines et d'autres places ou emplacements vides et qui doivent être remplis à l'issue du processus de compréhension (traitement de l'énoncé). Aussi, pouvons-nous déduire, que certains cadres sont existants en mémoire toutefois de nouveaux cadres se constituent de par les activités de compréhension enseignées en classe. La représentation sémantique construite va s'inscrire dans les connaissances

²² Selon Legros, les schémas et les cadres sont des structures cognitives générales dans lesquelles sont stockées les connaissances de la MLT et les informations implicites (inférences).

antérieures et implicites du sujet sur la façon dont les événements se passent dans le monde, dans leurs détails relatifs à la causalité, le temps et l'espace participant ainsi à l'élaboration de représentation de modèle de situation.

Pour pallier les limites de compréhension et de production dans l'optique du résumé, plusieurs stratégies peuvent être mises en jeu, ce qui permet d'améliorer nettement la capacité du résumé de l'élève. Ces stratégies s'apprennent, nous déduisons donc qu'elles s'enseignent ! Le recours aux TIC (E) peut remédier par exemple au manque des connaissances lexicales faute de quoi la compréhension ne serait pas possible. Par ailleurs, le genre discursif et la structure de la séquence du texte (Bakhtine, 1977, Dolz et Schneuwly, 1998, Adam, 2000), bien repérés, sont censés faciliter la tâche au résumeur ou au rapporteur, de condenser le texte et de fait, lui faciliter la procédure de réduction.

La littérature propose plusieurs définitions du résumé du texte que nous devons considérer pour avoir une conception assez claire de cet objet d'enseignement et de ses fonctions langagières. Nous les présentons dans ce qui suit :

- L'Américain National Standards Institut le définit comme suit : « le résumé est la représentation abrégée et exacte du contenu d'un document, de préférence préparé par son auteur pour être publié avec le document. ». Les résumés sont utiles pour l'accès aux publications et dans les bases de données informatisées.
- Van Dijk (1980) précise que « la fonction primaire des abstracts est d'indiquer et de prédire la structure et le contenu du texte ».
- Cleveland (1983) propose une acception fonctionnelle du résumé qui, à ses yeux rend compte du « contenu essentiel des connaissances d'un dossier en particulier et il est un substitut conforme du document. ».
- Selon l'ATILF, le résumé est une « présentation abrégée orale ou écrite qui rend compte de l'essentiel ».

Il faut retenir de ces définitions que la tâche du résumé textuel correspond à un processus de compression avec perte d'information. L'information préservée dans le résumé doit être la plus importante et la plus représentative du document source. En

effet « *Un résumé est une transformation réductrice d'un texte source vers un résumé par extraction ou génération du contenu.* ». Il s'agit d'une stratégie de transformation (knowledge transforming) orientée vers une forme condensée du texte support. Dans un texte narratif par exemple, cette stratégie correspond à un « *processus d'identification des concepts saillants dans la narrative de texte, de conceptualiser les relations qui existent entre eux et de générer des représentations concises du texte d'entrée permettant de préserver l'essentiel de son contenu.* ». c'est-à-dire qu'à partir de l'input reçu, l'apprenant ou le résumeur procède à plusieurs opérations mentales dont le repérage, la mise en relations causales, temporelles ou autres en vue d'établir une représentation sémantique.

D'après, Haracio Saggion et Guy Lapalme (2000), un résumé peut être défini dans une optique fonctionnelle comme « *une version condensée d'un document source qui possède un genre et un propos spécifique pour donner au lecteur une idée exacte et concise du contenu de la source.* ». L'examen de ce propos permet de retenir qu'un résumé de texte renvoie à une image condensée du texte source doté de régularités caractéristiques du genre auquel il appartient et susceptible d'aider à comprendre le message véhiculé par ce texte.

I-1.2.Types/ genre de texte et compréhension de l'écrit

La didactique du français langue étrangère continue à s'appuyer sur les types ou genres de texte et s'en sert comme entrées aux projets et séquences d'enseignement notamment en contexte algérien. Dans cette optique, Chiss (2014 :11-12) souligne que :

« Le structuralisme linguistique et littéraire et ses multiples critiques qui sont au cœur du malaise de la classification et des essais de constitution de nouvelles configurations qui sont contemporaines, pas par hasard, des tentatives de rénovation de l'enseignement du français articulées autour des notions de « types » et de la reprise de l'ancienne notion de genre sur d'autres bases épistémologiques que celle de la rhétorique classique. La recherche de modèle opératoire pour l'apprentissage du lire et surtout de l'écrire en FLM

comme en FLE, se heurte au maintien non analysé de catégories scolaires oscillant entre « texte » et « discours », ce qui illustre les difficultés heuristiques de toute didactisation. »

Chiss conçoit que le terrain de l'enseignement du français langue maternelle et/ou étrangère est animé par des débats houleux sur ces typologies qui le laissent jusqu'à présent versatile. Dans la perspective de didactisation, l'analyse des mécanismes de compréhension et de production des textes constituent autant de problèmes par la validation ou la révocation des modèles typologiques. La nature des représentations et formes culturelles qui déterminent l'écrit et l'écriture, la spécificité de la littérature et beaucoup d'autres phénomènes extra-langagiers ne facilitent pas toujours l'impulsion de nouveaux dispositifs d'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, il semble parfaitement évident que pour pouvoir interpréter puis résumer les textes, il est impératif d'identifier leur superstructure pour parvenir à construire une représentation sémantique globale du texte. A ce sujet, Adam (2017 : 46) écrit que : *« la dimension sémantique globale est représentée par la macrostructure sémantique ou le thème global d'un énoncé. »*. Dans l'optique de la pragmatique textuelle, ce postulat est la condition sine qua non pour faire une interprétation fine du texte support à résumer ou à en faire le compte rendu dans un but communicatif donc social.

L'entraînement à la compréhension à partir de corpus de textes différents est incontournable car la notion de compréhension s'accomplit par rapport au texte support à lire. A cet égard, Rossi (2009 :8) présume que :

« la compréhension n'a de sens que par rapport à un objet qu'il convient de préciser. Il faut expliciter ce qui est compris : comprendre les mots, les phrases et les textes. La compréhension d'une phrase suppose l'identification des fonctions de chacun des mots, l'activation des sens associés et le cas échéant le choix des signifiés les plus pertinents, le traitement des relations propositionnelles temporelles (...) et donc l'ensemble des indicateurs langagiers, connecteurs, pronoms, conjonctions, relatives... ».

L'accent est ici clairement mis sur la microstructure du texte source qui diffère en fonction du type de texte. En outre, l'auteur précise que comprendre un texte nécessite en plus du repérage des informations importantes, l'identification de la structure du texte, l'analyse des relations entre les événements décrits, la compréhension des argumentations développées, le traitement des cohérences référentielles et causales. L'ensemble de ces traitements doit aboutir à la construction d'une représentation cohérente qui rend compte des informations contenues dans le texte. Il en ressort clairement que, pour dégager la macrostructure du texte, le compreneur doit d'abord identifier son type en repérant les séquences qui le composent dans le but de se représenter son schéma. Rossi (2009 :128) explique que ce schéma²³ va « *faciliter l'action en automatisant tout ou partie d'entre elle, faciliter la reconnaissance* » de la structure et des propriétés de chaque type de texte ou celles des séquences qui le composent. Identifier la macrostructure d'un texte n'est pas évident parce que cette opération cognitive est fortement dépendante de la capacité du lecteur à repérer les informations saillantes du texte, en d'autres termes, les informations importantes, émergentes d'une entité dans un contexte donné comme le précise Inkova, (2011 :17) en mettant en relief le lien entre le phénomène de saillance et la hiérarchisation de l'information contenue dans le texte.

Nonobstant, pourrait-on déterminer la structuration textuelle de tout genre d'énoncés comme s'interroge Avias (2014 :20) en affirmant que « *le sens de texte est bien plus large et complexe. A chaque texte correspond une structure et un sens, (...) une forme et un contenu.* ». Le point de vue pragmatique suppose, comme le souligne Origa (cité par Adam, 2017 :21) , le fait que tout texte communique, ce qui est le sens profond et évident de son existence sans communication, sans contact, sans lecteur ou auditeur, le texte n'existe pas réellement.

Le texte prene vie quand il est lu, c'est-à-dire quand il intègre une réalité sociale ou répond à un besoin actuel quelconque. Il voit alors son sens reconstruit en tant que tel, il apparait comme étant un exemplaire d'un certain discours, chaque

²³Le schéma désigne une structure cognitive qui spécifie les propriétés générales d'un objet. Cette représentations serait composée d'invariants parce que le sujet va représenter les traits communs de cet objet, ici, le texte.

genre, chaque type est le résultat d'un besoin communicatif. Dans ce même ordre d'idées, Croiriez, Gaonac'h et Passerault (1996 :13) mettent en avant que comprendre le texte c'est comprendre l'agencement particulier de contenus sémantiques. Cet agencement dépend des connaissances conceptuelles et linguistiques du sujet, de la situation telle qu'il se la représente et concluent qu'il est difficile de considérer le texte comme un objet porteur de sens indépendamment des paramètres situationnelles et des ressources cognitives du lecteur.

La nature de notre étude portant sur la compréhension et la production de l'écrit nous contraint de nous inscrire également, comme il a été signalé dans notre encadrement théorique, dans la linguistique de l'énonciation ainsi que dans la pragmatique cognitive qui s'articule autour de la théorie de la pertinence de Sperber-Wilson 1989 (cité par Safrati et Paveau, 2003 : 226): « *Il incombe à ce domaine de connaissance de prendre en charge l'élucidation de phénomènes discursifs aussi divers que la levée des ambiguïtés, l'élucidation de significations implicites, les intentions de référence, ou encore la force illocutionnaire des énoncés.* ». En effet, la pragmatique cognitive substitue le modèle codique de la communication par le modèle inférentiel qui considère le texte comme le résultat de la dynamique entre les connaissances antérieures du lecteur et l'information contenue dans la base du texte.

Ce qui est important pour nous ici est l'usage didactique que l'on en fait, raison pour laquelle, nous articulons ses deux cadres conceptuels pour pouvoir dégager les recommandations nécessaires à l'élaboration du compte rendu et du résumé dans le but de répondre à notre interrogation de départ : comment améliorer la rédaction du résumé et subséquemment celle du compte rendu ?

Pour ce faire, nous devons élucider la superstructure de chaque type de texte (signalons que pour l'heure, cette notion est largement mitigée) puis nous jugeons des modalités de reformulation relatives à chaque type, compte tenu de la contrainte de réduction imposée par les objets d'enseignement étudiés. Nonobstant, d'entame nous n'allons pas détailler le cadre théorique de cette typologie, car elle n'est pas au cœur de notre travail. Nous nous contentons de mander certaines notions utiles pour notre développement puis rappelons les types d'énoncés retenus par les concepteurs de

programmes et de progressions en Algérie au secondaire et au supérieur puisqu'il s'agit de résumés et de comptes rendus en français langue étrangère, nous proposons donc le développement théorique que voici : la pluralité dans les objets d'étude est explicable par les différents types de textes retenus par les concepteurs des différents programmes scolaires en Algérie. Nous estimons qu'il est essentiel de faire apprendre aux élèves (aussi bien qu'aux étudiants) que l'information saillante dans un texte est très fortement corrélées au type auquel il appartient. Les propos de Hasni (2016 :15) le confirment lorsqu'elle précise que « *le texte en tant qu'objet linguistique présente une série de propriétés intrinsèques.* ». Nous adhérons parfaitement aux propos de cette auteure tunisienne qui reconnaît que le texte est « *une séquence complexe ayant des relations complexes et progressant vers une fin* ». Chaque texte appartient au moins à un type de texte ou à un genre discursif. Le contenu du résumé et du compte rendu varie éventuellement en fonction du type textuel auquel il appartient et donc en fonction de l'information sélectionnée. L'analyse et le traitement de l'information varient, quand à eux, en fonction du texte dans lequel elle s'insère. Les typologies sont nombreuses : discursives, pragmatiques, énonciatives, sémantiques, etc. Petit jean(1989), a relevé quatre grandes typologies :

-typologies centrées sur **les fonctions des discours** (ou typologies fonctionnelles) inspirées des recherches de Bulher et de Jacobson.

-typologies centrées sur **l'influence des conditions d'énonciation** sur l'organisation du discours, Benviniste, Bronckart, Adam, (Typologies énonciatives).

-typologies fondées sur **l'analyse des situations de communication** influencées par Halliday et Hassan (typologies situationnelles).

- typologies **cognitives**, basées sur l'organisation cognitive pré-langagière (Fayot et Brewea).

Certains chercheurs parlent même d'inflation de typologies (Hasni, 2016 :16).Aussi, nous ne gardons que les typologies séquentielles pour rendre compte des choix retenus par les concepteurs de programmes au cycle secondaire et au supérieur. Les instructions officielles stipulent que l'élève doit s'entraîner à distinguer

les différents types de textes dans le but de développer ses compétences langagières en réception comme en production. Pour ce faire, les divers types de textes identifiés puis maîtrisés leur servent de modèles de sémiotisation ou de mise en texte/discours. Nous nous appuyons sur la classification de référence, celle de Werlich posée sur cinq types de texte à savoir le narratif, l'instruction (injonctif/ prescriptif), le descriptif, l'argumentatif et enfin l'expositif.

Adam (1994 :113 cité par Hasni 2016 :17) écrit que : « *dans l'état actuel de la connaissance, il me paraît nécessaire de ne retenir que les séquences prototypes suivantes, narrative, descriptive, argumentatives, plus tard, explicative et dialogale.* » puis quelques années plus tard, en 1997, Adam introduit la notion de séquence (typologie séquentielle) constituée elle-même de macropropositions et éventuellement de propositions dans le but de rendre compte de toutes les composantes d'un texte. Autrement dit, selon cet auteur, chaque texte serait constitué d'une succession de séquences ayant chacune une fonction et que tout texte est déterminé avant tout par l'intention de l'auteur. Cette approche fondée sur une structure hiérarchique du texte permet d'une part de décrire les « mouvements textuels » fondés sur l'aspect cognitif du scripteur et sur son intention de communication. Le propos suivant d'Adam (2017 :37) étaye nos déclarations quant il précise que :

« *les (proto) types de séquences, que je limite aux cinq catégories(...) à savoir narratives, descriptives, argumentatives, explicatives et dialogales qui sont des catégories (...) les genres de discours fondés sur des pratiques et des formations sociodiscursives (...)et les genres de textes qui croisent les deux premières catégories et permettent de distinguer, sur des bases linguistiques, les genres du récit comme la fable, le conte, l'anecdote, la parabole, le fait divers, les genres descriptifs (portrait, description ambulatoire, paysage, liste de course ou état des lieux), les genres de l'argumentation (syllogisme, plaidoirie, essai, harangue politique, programme électoral, ensemble de l'épidictique et du délibératif ...) les genres de l'explication (conte étiologique, ensemble de texte en pourquoi et parce que), les genres du dialogue romanesque, dialogue théâtral, interview, etc.), mais aussi les genres de l'incitation à l'action et du conseil.* ».

Nous pouvons comprendre que les textes correspondent à des formes de communication et à des actions langagières percevables et repérables par leurs caractéristiques qui représentent une sorte d'indicateurs pour les apprenants et pour les utilisateurs de la langue de manière générale. En effet, Adam le confirme lorsqu'il ajoute (2017 :36) que « *tout texte est une trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action socio-historique de parole : la narration, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue sont des formes que peut prendre une conduite discursive.* ». Ainsi, Adam insiste sur le fait que le texte défini par des traits linguistiques spécifiques correspond à une structure communicative active en permanence dans les interactions sociales. Depuis l'avènement des approches communicatives en didactique des langues, démarches centrées sur les apprenants, leurs besoins langagiers et les éléments de la situation de communication, les concepteurs des programmes d'enseignement de FLE ont retenu des textes (et des genres de discours) où émetteur et récepteur sont fortement impliqués dans les supports choisis, textes avec expression des impressions, des sentiments ou de point de vue, qu'ils ont introduits de manière structurée et spiralée pendant chaque cycle d'enseignement dans le but de permettre à l'apprenant de s'entraîner à des activités langagières en lecture et en production écrite de haut niveau en vue de les s'approprier et de s'en servir dans ses interactions socioprofessionnelles.

Albert (1998 :61) fait remarquer que l'enseignement du FLE s'inspire ou fait références aux nombreuses typologies textuelles pour établir les programmes et les progressions. C'est le cas dans le secondaire algérien et même dans le supérieur, les concepteurs ont souvent recours à la typologie d'Adam et particulièrement celle de 1999 (la typologie séquentielle).

Dans ce qui suit, nous nous attelons à présenter les caractéristiques des cinq types de textes (ou textes à dominante) qui permettraient à l'apprenant de distinguer chaque séquence de l'autre dans le but d'élaborer un schéma ou une image (représentation) mentale du type de texte et des séquences qui le composent. Le schéma de texte facilitera amplement la tâche du résumeur/rapporteur. Toutefois, le problème qui pourrait se poser justement à l'apprenant, c'est lorsqu'il ne retrouve pas

cette dominance, puisqu'il constate une égalité de séquences dans le texte, alors, dans ce cas, comment peut-on considérer le texte ? C'est pourquoi nous avons avancé que, pour l'heure, ces conceptions théoriques restent largement mitigées étant donné qu'il est difficile d'insérer un texte dans un type bien particulier. Aussi, nous inscrivons les textes sur lesquels nos analyses porteront, dans le cadre des recommandations (propositions) pédagogiques de l'enseignement du FLE en Algérie selon lesquelles, pour chaque de type de texte existe une superstructure bien déterminée.

I-1.2.1. Le texte argumentatif

L'argumentation est conçue comme une fonction supérieure du langage dont la visée est de convaincre, persuader, de dissuader ou d'exercer une influence sur l'autre ou l'aider à prendre une décision souvent soutenue par l'auteur (défendre l'opinion de l'auteur).

Le texte argumentatif a une organisation bien propre : ayant un début et progresse vers une fin avec au milieu des séquences hétérogènes pouvant relever de plusieurs types de texte, ce qui a amené les chercheurs à introduire la notion de dominante. C'est le cas de textes où une séquence particulière domine plus que les autres. Dans la phase introductive, l'auteur présente le sujet, expose la problématique et pointe ses enjeux. Cette phase est suivie d'un développement où se déploie l'argumentation et y sont présentés thèses, arguments et contre arguments, les exemples, les témoignages, les citations, la réfutation ...la conclusion résume toute l'argumentation présentée et énonce le point de vue et la position finale de l'auteur.

Les marques linguistiques caractérisant le texte argumentatif sont entre autres les articulateurs de l'opposition, de concession ou de la réfutation, les modalisateurs, les mélioratifs et péjoratifs et l'utilisation de la première personne du singulier ou du pluriel pour exprimer l'implication de l'auteur dans le texte.

Boix (2017 :14) avance que « *l'argumentation comme pratique sociale s'inscrit dans une problématique d'influence : tout sujet parlant cherche à faire partager à l'autre son univers de discours.* » et ajoute que « *le sujet argumentant (...) doit se livrer à une triple activité de mise en argumentation. Il doit faire savoir à*

l'autre : de quoi il s'agit (problématiser), quelle position il prend (se positionner) et comment faire adhérer l'autre (prouver). ». Nous devons signaler que cette problématique d'influence ne s'est pas développée dans le domaine des sciences du langage mais dans deux autres disciplines scientifiques qui sont la sociologie puisqu'il s'agit d'une activité langagière qui se déploie dans le cadre des interactions sociales et la psychologie étant donné que le sujet parlant (ou sujet du discours selon l'appellation de Charaudeau, 2008) doit toucher aux sentiments de l'autre pour exercer son influence sur ses opinions, attitudes ou comportement. Dans cette perspective interdisciplinaire, le sujet du discours doit concevoir trois activités : quelle position adopter, comment agir sur son interlocuteur pour le persuader et surtout comment accommoder et agencer son discours.

Pour répondre à cette dernière question, Combettes et Tomossone (1988 :6) mettent en parallèle argumentation et information et expliquent que « *la première visant à la persuasion, mettra en œuvre des stratégies cherchant à modifier les croyances, les représentations plutôt que des savoirs d'un auditoire, la seconde, bien au contraire, s'exerce essentiellement au niveau des connaissances de la réalité, il s'agit moins de transformer des convictions que d'apporter un savoir.* ». Ces chercheurs pointent dans ce propos les stratégies discursives et les considèrent comme une manière de spécifier les stratégies d'influence (savoir-faire). Celles-ci interviennent au moment de la problématisation et de l'acte de preuve, du choix du mode de raisonnement du sujet argumentant et du recours à la valeur des arguments, orientés vers une situation se définissant par une certaine finalité de dire en termes de visée de démonstration ou d'établir une vérité, visée d'explication ou une version de persuasion.

Généralement, un texte argumentatif comporte :

- un exposé de la thèse défendue ou à réfuter ou de feindre de concéder certains points de la thèse adverse.
- des arguments classés par ordre croissant ou des objections d'importance.
- des exemples pour illustrer et étayer sur des exemples
- les connaissances logiques structurent l'argumentation.

- les indices de la situation d'énonciation (les modalisateurs)

La fable, le plaidoyer, le discours politique, la publicité, la critique, la dissertation et bien d'autres sont des exemples de textes argumentatifs. Les stratégies d'argumentations, qui s'y déploient, sont assez diverses.

I-1.2.2. Le texte descriptif

La description permet au lecteur d'imaginer ou de visualiser ce qui est décrit. Sa structure ne comporte pas de regroupement préformaté des propositions en suites ordonnées de macropropositions (Adam, 2017 :71). Toute description se réduit à l'énumération des parties ou des aspects d'une chose vue, d'une personne ou d'un sentiment mais présente les détails les plus fins de ces aspects présentés en catégorie, en parties ou en subdivision.

Vannier (cité par Adam) souligne que dans la description, l'ordre des parties étant facultatif, le scripteur est maître de son plan, ce qui n'est pas différent de la narration. De manière générale, ce plan est constitué de trois moments : la présentation de l'objet ou du sujet de la description, des ses aspects (correspondant aux idées principales et secondaires) et d'une synthèse dont le but est de susciter la réflexion du lecteur. Portant sur un portrait ou sur un objet non animé, la description, insérée dans le texte narratif, ralentit l'action : c'est un arrêt de la narration.

La qualité du référent décrit le temps, le lieu, l'apparence extérieure et les qualités morales. Alors pour interpréter le texte, il convient de repérer une procédure descriptive et sa structure parce qu'elle fait percevoir au lecteur, le cadre circonstanciel du déroulement des événements : le cadre social et la relation entre les personnages, le paysage, le temps et le lieu de l'action... tout changement de lieux ou apparition d'un nouveau personnage est suivi d'une description du nouveau cadre de cette action à l'intérieure du récit.

Généralement, la description a pour fonction de fournir au lecteur une description objective des objets ou il lui est traduit les sentiments et les impressions des personnages. Cette description est dite alors subjective. Habituellement, la

description des traits physiques ou moraux d'une personne se rattache à un lieu ou à un temps et elle se décline en l'énumération des attributs de l'objet de la description. Enumérer les parties ou les propriétés d'un tout, utiliser des organisateurs énumératifs, des systèmes temporels ou spacieux sont liés au plan du texte par les connecteurs ouvrant ou structurant la description.

Les modèles descriptifs permettent aux apprenants d'acquérir des champs lexicaux, des noms de mesures et de distances, d'apprendre à employer des adjectifs qualificatifs, des compléments du nom, des subordinées relatives, repérer puis employer les connecteurs, l'emploi des verbes expressifs, le présent atemporel ou de l'imparfait, emploi des adverbes marquant l'intensité, le vocabulaire des sentiments et de l'affectivité.

I.1.2.3. Le dialogue

Le dialogue se caractérise par son hétérogénéité énonciative, par la polyphonie (pluralité des énonciateurs), un aspect discontinu et sans ordre particulier. Les énoncés qui résultent du dialogue sont mutuellement déterminés. Il s'agit d'une unité de composition de texte définie telle qu'un échange entre les personnages dans une nouvelle ou un récit, dans une interview, conversation ou un débat... etc.

A l'écrit, la séquence dialoguée a pour fonction l'échange et l'interaction en transposant à l'écrit les propos énoncés ou entendus. Le dialogue, contrairement aux séquences descriptives aide à avancer l'action dans le texte comme par exemple dans une pièce de théâtre, dans une bande dessinée ou dans le texte narratif. Certaines séquences dialogales aident même à caractériser les personnages.

Plusieurs propriétés permettent d'identifier le dialogue dans divers genres de textes (Twitter, tchatte, pièce de théâtre, saynète, bande dessinée, dramatisation, entretien, interview, ...). Nous pouvons mettre en avant l'utilisation du discours direct, les phrases introductives signalant le changement d'interlocuteurs et donc de la prise de parole, les interjections, les hésitations, les signes typographiques tels que les guillemets, les tirets, les bulles et les deux points.

La séquence dialogale insérée dans les divers types de textes, considérée comme une suite d'interventions, évolue en trois moments à savoir l'ouverture, phase dans laquelle on précise la visée de communication, les échanges (séquences transactionnelles) et la phrase qui clôt le dialogue. Cette séquence est caractérisée par la mise en jeu d'outils linguistiques comme l'emploi du présent de l'énonciation, les différents articulateurs logiques en fonction des besoins de communication, l'emploi de la première personne et de la deuxième personne du singulier ou du pluriel, l'utilisation des phrases phatiques (formules d'ouverture et de clôture), le recours à un registre de langue familier et l'emploi des formules de politesse.

Le dialogue, selon Todorov (1981), cité par Inkova (2011:82) serait :

« de nature discontinue voire brisée et sans ordre, en fait cas spécifique de séquence » représente la forme la plus naturelle du langage, qui, à l'écrit (...) sa mise en texte résulte d'une négociation constante avec les formes plus ou moins hétérogènes du discours rapporté (...) pour éviter les ruptures trop apparentes du récit, l'auteur doit mettre au point des techniques d'expression qui puissent en prévenir l'impression». Pour cet auteur, le dialogue est un processus naturel qui caractérise l'homme qui, dans sa particularité, s'exprime tout le temps et crée ainsi le texte.

I.1.2.4. Le texte documentaire, informatif et explicatif

Comme son nom l'indique, le texte informatif et explicatif sert à informer ou à expliquer, selon la séquence dominante dans le texte, à renseigner, à faire comprendre ou expliquer. Ces textes présentent des informations étrangères à la culture des élèves comme le soulignent Marin, Crinon et Legros (2008 : 26). Ils avancent que :

« ces élèves sont alors contraints d'élaborer la représentation du contenu de ces textes à partir d'un bagage insuffisant ou en conflit avec les principes scientifiques implicites ou énoncés dans les textes. Ces difficultés amènent aussi les élèves à développer des conceptions naïves, inappropriées et à recourir à des stratégies de traitement de l'information inadaptées. » au texte expositif ou informatif.

Ces chercheurs en psycholinguistique font remarquer que la signification du texte n'est pas dans le texte mais elle est à construire par le lecteur cognitivement actif en mettant en interaction ses connaissances et croyances antérieures et l'information véhiculées par le texte. Cette analyse du traitement cognitif selon la modélisation de Van Dijk et Kinsch laisse distinguer trois plans de représentations du texte à savoir, la structure de surface, la base de texte (ou le contenu sémantique inhérent à la représentation sémantique du texte liée aux informations explicites) et le modèle de situation qui amène le lecteur à inférer l'information manquante mais indispensable pour l'élaboration d'une représentation sémantique globale du texte.

Notons également que l'intention de communication de l'auteur ainsi que plusieurs régularités structurelles, linguistiques et discursives facilitent à l'apprenant la tâche de comprendre. La séquence explicative se compose généralement de trois moments principaux : le questionnement dans lequel l'auteur commence par évoquer le sujet et la raison pour laquelle, l'explication en pourquoi ou en comment sera introduite par la suite. Cette phase introductive est suivie logiquement par le développement des éléments de l'explication susceptibles d'apporter les réponses nécessaires pour les questions posées. Enfin, en conclusion l'auteur résume ce qui a été dit ou présente une évaluation -bilan.

Les principaux genres du texte documentaire sont l'article scientifique, l'article encyclopédique, les pages Web, le compte rendu d'expérience, le reportage....on y trouve outre le texte, des graphiques, des schémas, des photographies, une terminologie spécifique et précise, des procédés linguistiques et stylistiques comme la phrase impersonnelle, la gradation, l'énumération, la périphrase et les procédés explicatifs.

Concernant les outils linguistiques les plus utilisés dans ce type de texte, nous pouvons citer le présent de vérité générale, les connecteurs logiques de cause, de but, de conséquence, de temps, de comparaison ou d'opposition, d'addition, d'énumération ou d'hiérarchisation.

Au niveau de sa macrostructure le texte documentaire est en outre repérable par les titres, sous titres et sa segmentation en paragraphes. Son but consiste à fournir une réponse à une question ou à un problème posé. De ce fait, son auteur doit être neutre et objectif. Notons que le lien de causalité est présent avec force pour mettre en avant la relation cause/conséquence, problème/causes ou problème/solutions...

Ces caractéristiques et outils présentent des repères utiles pour le lecteur qui lui facilitent son activité de compréhension. C'est pourquoi, il est très important d'attirer l'attention des apprenants sur ces régularités et caractéristiques parce que bien appréhendées, elles lui faciliteront la compréhension et conséquemment le résumé du texte.

I.1.2.5. Le texte narratif

Adam (2012 :20) considère le texte comme « *une unité d'interaction humaine de rang supérieur* » et la « *trace langagière d'une interaction sociale.* » Il s'agit dans ce développement de textes possédant des caractéristiques narratives. Globalement la narration « *les distingue des autres formes de textualisation identifiées comme descriptives, argumentatives, explicatives, dialogales ou encore fondées sur l'incitation à l'action.* » pour reprendre les propos d'Adam (2012 :9).

Les études sur cette diversité de textes et de genres ne relèvent pas uniquement du seul champ de la linguistique ou des travaux sur la narratologie. Elle émane de plusieurs autres champs de recherches tels que la sociolinguistique et la psychologie cognitive qui ont pu observer la régularité commune de la catégorie du récit par exemple. En effet, ce type de texte ou de séquence est repérable dans plusieurs genres de discours. Rappelons que Adam (2012 : 21) considère les genres comme « *des patrons socio-communicatifs et socio-historiques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours.* ». Il s'agit selon lui de « *patterns* » de communications issus des formes diverses de l'interaction sociale. Adam ajoute que « *dès qu'il y ait texte, c'est-à-dire la reconnaissance par un sujet du fait qu'une suite d'énoncés forme une unité de communication, il y a un effet de généralité, c'est-à-dire, l'inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours.* ». on voit

survenir très nettement un fait intéressant, c'est que le texte n'existe qu'à travers son identification par le lecteur comme unité d'interaction langagière.

Parmi les genres proposés par les programmes d'enseignement du français en Algérie au moyen et au secondaire, nous pouvons citer le récit d'histoire, la nouvelle fantastique, la fable, le récit de fiction, le fait divers comme récit journalistique, le conte, la légende, le récit autobiographique, le récit de voyage...La fonction de ces genres est de raconter une histoire où les événements sont réels, documentaires ou imaginaires.

Les principales caractéristiques du texte narratif permettant au lecteur de le reconnaître en tant que tel sont la présence des articulateurs chronologiques, des événements et des péripéties situés dans le lieu et le temps, présence des personnages, le narrateur s'exprime à la première ou la troisième personne en fonction qu'il participe à l'histoire ou qu'il est extérieur au récit. La structure du texte contient trois phases comprenant cinq (5) temps : la situation initiale, l'élément déclencheur perturbateur, le nœud, le dénouement et la situation de fin qui a pour fonction de rétablir l'équilibre ou de conclure l'histoire. Nous proposons des schémas de texte inspirés des travaux Van Dijk et Kintsch (1983 :55) qui reconnaissent trois actions dans le récit à titre d'exemple :

- **l'exposition** : présentation des acteurs et de la situation
- **la complication** : déroulement des événements
- **la résolution** : déroulement de l'histoire avec un nouveau équilibre (nouvelle situation stade).

Par ailleurs, les temps verbaux utilisés globalement sont le passé simple et l'imparfait, le passé composé ou le présent de narration. En plus, nous y trouvons outre les marqueurs chronologiques, les localisateurs et un vocabulaire adapté à l'âge du lecteur.

Rappelons que les premiers travaux sur le traitement de texte dans la perspective de décrire les processus cognitifs à l'œuvre pour comprendre les récits ont

souligné « *l'insuffisance et l'inadéquation des modèles centrés uniquement sur le texte et sur la prise en compte des seules connaissances linguistiques.* » (Marin et Legros 2008 : 16). Ces auteurs font remarquer ce que Sweet et Snow (2003) ont déclaré antérieurement, que :

« les travaux conduits dans ce cadre se caractérisent par le souci de privilégier l'étude des activités langagières comme moyen d'accéder à la compréhension du fonctionnement cognitif des individus engagés dans les tâches d'apprentissage et par le souci de tenir compte de cette connaissance du fonctionnement cognitif pour améliorer ses capacités de traitement et pour concevoir des aides et des systèmes d'aides à l'apprentissage efficaces ».

Pour conclure, nous redisons que, l'identification du type de texte à résumer est nécessaire pour connaître ses traits linguistiques, le choix de formulation de l'auteur et les stratégies discursives afin d'en saisir la signification. Ceci permet à chaque résumeur d'opérer un tri thématique des énoncés linguistiques, l'essentiel c'est de faire une analyse correcte ou qui se rapproche du sens et de rester fidèle au texte.

Nous pouvons dire alors que les activités du résumé et du compte rendu permettent d'apprécier l'aptitude de l'élève à observer avec précision un texte, à définir une attente de lecture à partir d'indices prélevés, à vérifier les hypothèses de lecture de manière à construire progressivement la signification du texte, de trier l'information et d'apprécier le contenu.

Néanmoins, le repérage des seules marques et caractéristiques linguistiques est insuffisant. D'autres dimensions situationnelles et/ou socioculturelles à titre d'exemple (l'ancrage psychologique et sociologique de l'activité langagière) sont également à prendre en compte pour construire un modèle de situation (Gineste et Le Ny 2002 : 104) lors du deuxième traitement du texte source.

Jacques Filliolet (1987 :103-104) souligne que :

« l'utilisation d'une telle typologie comme outil pédagogique d'analyse, de production et d'évaluation risque constamment de focaliser

l'attention sur les marques caractéristiques de tel ou tel type de discours (...) devant la multiplicité des paramètres extra-langagiers participants aux conditions de production, paramètres qui sont à prendre en compte en moment même ou l'appel à une typologie semble avoir un but essentiel de clarifier les pratiques en situant les textes à examiner ou à produire, les enseignants ont tendance à se replier sur l'analyse de l'énoncé (...) parce qu'ils y retrouvent ces marques qui sont à la fois les signes traduisant le contenu référentiel et les traces des interactions qui accompagnent l'activité discursive. ».

Nous en retenons que les enseignants ne doivent pas se limiter dans leurs enseignements à apprendre aux élèves à repérer dans le texte les marques linguistiques nécessaire au premier traitement, selon l'approche cognitive de l'activité langagière. Pour pouvoir construire le modèle de situation comme nous l'avons écrit plus haut, un deuxième traitement est essentiel pour construire une représentation sémantique dont le contenu renvoie à la situation toute entière dans laquelle l'activité langagière a eu lieu.

I.1.3.L'activité experte du résumé des textes

L'irruption d'Internet et la mise en place de réseaux ont engendré une masse documentaire qui s'accumule rapidement et en très grande quantité (au point de parler actuellement d'une explosion documentaire). Les individus s'avèrent incapables d'absorber cette masse grandissante de documents. Le résumé et les comptes rendus se sont imposés alors comme solutions efficaces à ces changements contextuels. Désormais, le résumé accompagne obligatoirement tout document publié. Avec son corollaire le compte rendu, ils constituent, aujourd'hui, des compétences langagières et académiques de base.

D'entame nous soulignons qu'il n'existe pas un seul modèle de bon résumé, c'est la raison pour laquelle, lorsque l'on considère cette activité cognitive, les chercheurs se réfèrent à l'activité experte du résumé, essayant d'en comprendre le fonctionnement en vue de décrire les différents modules mis en jeu et ce, en la décomposant en processus et opérations mentales.

Fayol (1985 :59) définit l'activité du résumeur en la compréhension du texte support puis en la capacité de sélectionner des phrases les plus importantes du texte. Ainsi, la première étape consiste à lire le texte pour élaborer en mémoire une organisation hiérarchique de l'information ainsi que les idées essentielles énoncées par l'auteur (Mandin, Dessus et Lemaire cités par Dessus et Gantez, 2004 :205-220).

Cette sélection et organisation varient en fonction du type du texte : les textes narratifs, explicatifs ou argumentatifs... En effet, ce qui est important dans chaque type de texte peut être respectivement, les événements, les faits et les arguments. Dans leur organisation, sera privilégiée la relation chronologique, la relation de causalité et pour le texte argumentatif l'organisation des arguments des uns et des autres part de l'argument le plus solide au plus faible. La longueur du texte, sa complexité, le lexique utilisé, le temps alloué à l'activité et de nombreuses autres contraintes et prescriptions, relevant d'ordres divers, imposées au résumeur par la consigne doivent être également prises en compte.

De ce fait, nous pourrions dire qu' « il n'existe pas un seul type de résumé car on dispose de plusieurs sources de documents (textuels ou multimédias) : documents journalistiques, littéraires scientifiques, techniques, courriels, documents spécialisés, textes juridiques, résumés et comptes rendus de réunions, extraction de titre...

Par ailleurs, la finalité du résumé dépendante de l'intention de son auteur, qui peut être incitative ou informative, détermine l'effort de l'économie en mot et la longueur du résumé à produire. Il est tout à fait logique que l'importance des informations sélectionnées pour la rédaction du résumé dépend d'une part de l'intérêt du résumeur et d'autre part, des caractéristiques du destinataire et des contraintes de la tâche exprimées dans la consigne. (Schellings, Van Hout-Wolters & Vermunt, 1996 : 474-480).

Les différents modèles de résumés issus des recherches depuis les années quatre-vingt intègrent les dimensions précédentes et se concrétisent autour de la compréhension et de la rédaction. Ainsi, le modèle dit **fonctionnel** décompose l'étape qui précède la rédaction du résumé en six sous tâches : lire, comprendre, repérer les

idées saillantes du texte, circonscrire les relations logiques entre les paragraphes, identifier et localiser les mots clés et enfin élaborer le plan de la rédaction du résumé. Ce premier modèle est plus suivi parce qu'il décrit de manière assez claire la démarche à suivre pour parvenir à résoudre la tâche. Un autre modèle dit **qualitatif** vise, comme son nom l'indique, à la recherche de l'information à garder, à contracter et à réorganiser le texte pour le résumer. Le troisième modèle est dit **normatif** parce qu'il intègre les contraintes posées par la consigne (des normes) dans la rédaction finale du résumé. Les prescriptions imposées au résumeur se déclinent en règles à respecter concernant le système d'énonciation, le temps, l'ordre chronologique, le nombre de mots ou autres.

Notons que les trois modèles évoqués plus haut s'accordent tous sur la sélection et la hiérarchisation des informations contenues dans le texte support. Ces processus consistent à trier les informations par ordre d'importance puis de mérite pour qu'elles soient gardées pour la rédaction finale du résumé (Ceci est aussi valable pour le compte rendu). Deux démarches sont nécessaires ici : garder l'information essentielle, supprimer les idées accessoires mais sans perte de sens.

Néanmoins, le lecteur doit parfois garder certaines informations indispensables pour le maintien de l'idée principale ou inférer d'autres informations non existantes dans le texte original et les insère dans le résumé pour que ce dernier soit suffisamment intelligible puisque résumé c'est surtout « *condenser le contenu sémantique du texte, c'est-à-dire sa signification globale construite par le lecteur* ». (Legros, de Pembroke et Talbi, 2002.)

Les ressources cognitives du résumeur, ces représentations, ses connaissances référentielles ainsi que sa compréhension du texte source, autrement dit, la représentation sémantique finale à laquelle, il est parvenu sont des paramètres qui impactent fortement la sélection de l'information à restituer. plusieurs techniques peuvent être utilisées à cet effet. Nous citons celle du surlignage des informations saillantes et la technique de l'effacement qui consiste en la suppression des idées accessoires.

I.1.4.L'application des macrorègles pour résumer

Les macrorègles sont généralement évoquées lorsqu'il s'agit de condenser le contenu d'un texte comme par exemple dans la perspective du résumé ou du compte rendu. Après la lecture du texte original, se forme la macrostructure du texte à l'issue du traitement de l'information des microstructures. Nous pouvons conclure que cette structure n'est pas l'une des structures emmagasinées dans la mémoire. Elle est composée de macropropositions²⁴ extraites ou inférées, réductibles par certains processus qui consistent à supprimer certains détails insignifiants ou peu importants au niveau global du texte. Nous pouvons parler ici de transformation sémantique (ou textuelle) dans le sens d'une condensation. Le but, on l'aurait compris, est de réduire l'information, sans perte de sens.

Van Dijk (1977)²⁵ distingue quatre macrorègles de réduction à savoir la généralisation, la suppression, l'intégration et la construction.

-**La règle de la généralisation** : il s'agit de l'utilisation d'un concept super-ordonné de nature réductrice

- **la règle de suppression** permet d'omettre des propositions toutes entières du texte lorsque le lecteur estime qu'elles ne sont pas importantes pour la compréhension.

-**la règle d'intégration** consiste à incorporer ou fusionner une proposition du texte à une autre proposition.

-**la règle de construction** est appliquée lorsque l'on rajoute une nouvelle information à la macrostructure et que cette information ne fait pas partie du texte. C'est le cas par exemple des inférences fondées sur la base de connaissances incomplètes.

Ces macrorègles, selon Frédéric Calas (2006 :154) « *font partie des stratégies de haut niveau, qui prennent naissance dans les concepts du lecteur (...) grâce à des opérations de condensation de l'information sémantique, de sélection, de*

²⁴ Selon Kintsch (1974), une proposition est l'unité de base de la pensée. C'est la plus petite unité d'information.

²⁵ Thèses.univ-lyon2.fr

réorganisation et d'inférences, les macrorègles assurent le traitement de l'information au niveau global, textuel. ». Ces règles procédurales ont pour but de maintenir la cohérence de la macrostructure et de la représentation sémantique globale du texte source.

Mandin précise que l'âge du résumeur est une variable qui peut privilégier le recours à telle ou telle opération plutôt que d'autres comme la copie ou encore la paraphrase pour les sujets les moins jeunes. Les stratégies de l'effacement et de suppression peuvent être rentables dans la mesure où elles garantissent l'autonomie des apprenants. Les enseignants peuvent proposer, par exemple, dans la préparation au résumé ou du compte rendu des activités courtes qui consistent à surligner les idées saillantes du texte et à souligner les idées peu importantes ou répétées, de repérer les mots clés et les concepts super ordonnés.

I.1.5. Les prescriptions didactiques officielles s'attachant au résumé et aux comptes rendus: quelles démarche (s) d'enseignement ?

Dans le cadre des approches par les compétences et de la pédagogie du projet- qui donnent sens aux apprentissages- on tente d'articuler, dans les différentes séquences, des activités diverses de compréhension et d'écriture voire de réflexion comme pour le résumé et le compte rendu objectif et critique où les capacités d'analyse et de synthèse sont fort requises.

Sur le plan didactique, la démarche méthodologique prescrite dans le programme officiel (2005-2012), le manuel d'accompagnement et celui de l'élève propose les étapes suivantes pour apprendre à l'apprenant la maîtrise du résumé :

- lire et comprendre le texte support
- le réduire au quart de sa longueur (ou nombre de mots indiqué)²⁶
- distinguer l'essentiel du trivial ou du superflu et repérer les mots clés

²⁶ L'ANSI recommande que la taille du résumé soit de 250 mots.

- conserver les idées essentielles de l'auteur et conserver le contenu de sa thèse et sa démonstration

- Eliminer l'information accessoire (emphase, répétition...) sans déformer les propos de l'auteur tout en respectant le ton et l'intention de celui-ci ainsi que le type de texte.

- reformuler différemment l'information à restituer de manière concise et en veillant sur l'économie en mots.

- conserver le même système de l'énonciation, les temps verbaux et suivre le fil du texte.

-possibilité de reprendre les articulateurs logiques pour garder les mêmes liens entre les idées avec l'interdiction de changer l'ordre de l'expression des idées, c'est-à-dire les unités de sens.

Les pratiques de classe de l'activité du résumé et du compte rendu se limitent généralement au rappel de ces étapes sans entraînement aucun ni préparation à la rédaction ²⁷ faute de temps alloué à ces activités appelées techniques d'expression. Parfois, certaines de ces étapes ne sont même pas rappelées comme pour la nécessité de reformulation. Les pratiques restes diverses et dépendantes des représentations mentales, scientifiques (académiques) et sociales (professionnelles) des enseignants. Les insuffisances des connaissances, des pratiques ou de manières générales des méthodes d'enseignement expliquent en partie l'échec des élèves et même celui des étudiants au niveau de l'enseignement supérieur. C'est la raison qui a motivé entre autres cette recherche. Dans cet ordre d'idées, Legros, De Pembroke et Talbi (2002) sont parvenus à des résultats très intéressants que les didacticiens doivent en prendre compte mais pour plusieurs contraintes, leurs recommandations ne sont pas appliquées.

²⁷ Entretien avec les enseignants de français de la wilaya de Blida.

Nous soutenons que la conception des séquences d'apprentissage/enseignement pour développer les habilités à résumer et à rendre compte sont à revoir. Cette fonction incombe aussi aux enseignants car leur rôle ne se limite en aucun cas à la simple application des prescriptions officielles. Ils doivent s'inscrire dans la perspective d'aide aux apprentissages. Pour le faire, ils sont dans l'obligation de remettre leurs pratiques en cause et chercher des solutions efficaces ainsi que des stratégies à leurs problèmes d'enseignement et aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

Dans cette perspective, Fayol (2003) insiste sur certaines dimensions si l'on veut vraiment apporter des aides et des remédiations en vue d'une bonne installation de ces compétences. Il faut apporter des solutions et penser à des dispositifs d'aides destinés à toutes les difficultés aux divers niveaux : compréhension, rédaction, révision et évaluation. En effet, beaucoup de stratégies relatives au repérage des idées essentielles du texte, à la reformulation et à la régulation peuvent être enseignées explicitement.

I.1.6. l'évaluation du résumé

C'est à répondre à ces deux questions élémentaires que s'attachent les lignes suivantes.

I.1.6.1 comment déterminer objectivement qu'un résumé textuel est de meilleure qualité qu'un autre ?

La notion de qualité attachée à ces objets d'enseignement est très variable. Dans le cadre de notre étude, nous retenons trois critères fondamentaux pour juger de la qualité du résumé généré par l'apprenant, à savoir la hiérarchisation de l'information contenue dans le texte (y compris les liens qui les caractérisent), la reformulation des idées de l'auteur en appliquant les macrorègles de condensation, c'est-à-dire le respect des contraintes de l'économie en mot (activité inférentielle tolérée et même fort recommandée) et éventuellement, la correction de la langue. Enfin, la prise en compte des attentes du destinataire et de toutes ses spécificités.

I.1.6.2.Existe-t-il un résumé idéal ?

La réponse à cette question est fortement corrélée à la question des critères objectifs d'évaluation des résumés sur le plan du contenu et celui de la forme. Pour l'heure, la communauté scientifique n'a pas encore complètement tranché sur ces points à cause de la rareté des recherches sur cette compétence langagière.

Borko et Bernier (1975) suggèrent que pour évaluer le résumé, il ne faut pas se référer aux résumés des autres mais aux objectifs du curriculum d'apprentissage (résumé académique). Opérationnellement, nous supposons que l'élève qui sait résumer est quelqu'un qui peut décrire avec une grande précision les étapes du résumé. Puis pour chaque étape, il lui est possible de montrer les compétences spécifiques.

I.2. Spécificité de l'écriture du compte rendu (C.R.)

La tâche de compte-rendu constitue une autre forme d'activité cognitive complexe nécessitant également comme pour le résumé la sélection, la hiérarchisation, et la restitution des informations sous une forme condensée et reformulée. Ce discours met en relief l'idée principale du texte source et rend compte des autres idées. Il s'agit de rendre compte de la pensée de l'auteur donc le C.R. a une visée informative (Lepoivre, 1999 : 138) raison pour laquelle le rapporteur doit rester objectif.

De façon générale, la pratique scripturale exige de l'apprenant la mobilisation des connaissances linguistiques requises qui lui permettent de s'exprimer correctement dans toutes les situations de communication. Les objets d'enseignement/apprentissage doivent concerner outre les compétences linguistiques, les compétences socioculturelles et situationnelles pour assurer l'efficacité de la communication orientée vers l'intention du scripteur.

Le programme officiel de l'enseignement du français en deuxième année secondaire se fixe pour objectif général de l'apprentissage de l'écriture (puisque'il est privilégié dans son approche de recentrer l'enseignement sur l'apprenant) est d' « *amener l'élève à développer l'habilité à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres.* ». (Programme officiel de français,

2AS, toutes les filières, page 3). Notons ici que l'efficacité de la communication est considérée à partir des types de rapports que le scripteur envisage d'établir avec son destinataire. Et ce n'est qu'ainsi que le projet d'écriture prenne sens.

Le compte rendu informatif ou d'expérience représentent un rapport particulier de leur auteur d'abord au texte à produire et de la même occasion au destinataire puisque l'activation des compétences rédactionnelles de ces deux objets d'écriture est inhérente à la spécificité de ce rapport. En effet, avant la rédaction du compte rendu le rapporteur est contraint de définir avec précision le but du compte rendu, son objet (film, cours, réunion, lecture, évènement historique, un spectacle, ...) et les circonstances qu'il est impératif de délimiter pour que le produit soit intelligible au destinataire. Par ailleurs, le vocabulaire utilisé doit être très précis pour que le compte rendu soit compréhensible et remplit sa fonction. Le repérage des idées à restituer, leur organisation et progression exigent que le texte soit bien assimilé par le lecteur-rapporteur et sont étroitement liés d'une part, aux besoins et aux attentes du destinataire et d'autre part à la visée de communication du scripteur.

I.2.1. Démarches d'enseignement des comptes rendus objectif et critique

La technique du compte rendu objectif est introduite dans le programme de 2AS comme technique d'expression écrite puis, en (3)AS, a été inséré le compte rendu critique dans la volonté de faire apprendre à l'élève à « *exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses, de documents, de comptes rendus, de rapports.* » (Curriculum de français 2AS, version numérique p 7.) et de juger de la pertinence de ce qui est dit par autrui, de la convenance du contenu du texte ou des arguments présentés pour étayer la position de l'énonciateur en adoptant « *une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias* » (Idem). Pour le faire, l'apprenant doit convoquer ses connaissances du monde. Le manque des connaissances antérieures référentielles de l'apprenant constitue des difficultés pour composer ce type de production assez complexe.

Si ces activités langagières sont introduites par les concepteurs des programmes de français langue étrangère respectivement en 2AS puis en 3AS, c'est parce que les

enseignants doivent amener leurs élèves, dans le cadre de la pédagogie du projet, successivement, dans un premier moment à la maîtrise du résumé, sur quoi, ils se basent pour pouvoir leur permettre de s'approprier des C.R.O et C.R.C, deux moyens de communication indispensables pour « *leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.* » (Programme de français 2AS p 4) et universitaire bien entendu. Lepoivre (1999 :138) distingue entre la tâche de résumé et celle de compte-rendu en précisant qu' : « *on entend généralement par résumé l'exercice pratiqué à l'école ou dans des concours, qui consistent à rendre un écrit plus bref, informationnellement fidèle et formellement différent d'un texte source.*». En revanche, le compte rendu est une activité cognitive induisant un discours plus complexe que le résumé, en termes de contenu et de forme dans la mesure où comme le note Lepoivre (1999 :138) « *il s'agit en fait d'un genre pluriel dont la forme et les contraintes d'écriture varient en fonction du contexte institutionnel dans lequel il est produit. Deux variables essentielles du contexte de production sont susceptibles de faire varier l'activité du scripteur : la substance du discours initial et les enjeux de la publication.*». Ce propos de Lepoivre postule que le contexte, le destinataire et la consigne rédactionnelle sont les principaux paramètres qui déterminent les modalités d'écriture du compte rendu dont les manifestations sont plurielles

Le profil d'entrée en 2AS est déterminé par la capacité de résumer. A ce propos, nous pouvons lire à la page 7 du programme officiel que : « *l'apprenant est capable de comprendre des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis.* ». C'est ce qui est établi, néanmoins, le rapport spécifique au résumé et à l'écriture de manière globale des apprenants qui ont pu progresser en deuxième année de l'enseignement secondaire n'est pas le même chez tous les élèves et n'est pas nécessairement ainsi décrit. Ce n'est qu'on se positionnant à partir de ce rapport à l'écrit que l'on puisse déterminer le profil réel de l'apprenant. Et c'est là que se justifie toute la pertinence de l'évaluation diagnostique qui se place en amont de tout acte d'enseignement (et même acte pédagogique) et consiste à déterminer, si elle est bien menée, les vrais besoins de l'apprenant. L'évaluation formative est constructive en aval de ces activités d'écriture.

Le travail de groupe en présentiel ou à distance via les moyens de communication doit être privilégié.

Pour les compétences à installer (à développer !) en 2AS, il s'agit de comprendre et d'interpréter des discours écrits *« pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire »* pouvons nous lire à la page 8 du même document. Nous pouvons constater que l'apprentissage de la rédaction des comptes rendus s'attache à la prise en compte des éléments situationnels de la tâche et est orienté vers la prise de position par rapport au contenu du texte support.

Les prescriptions officielles qui s'inspirent des principes du socio cognitivisme et du socioconstructivisme de Vygotski et de Wallon recommandent aux enseignants d'apprendre aux élèves à :

« se poser en tant que lecteur, à établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de ces connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement d'information (du mot à la phrase, à l'énoncé, au texte ; au contexte et vice-versa) ».

Les textes officiels retiennent le modèle cognitif interactif comme modèle de l'enseignement de compréhension en lecture dans lequel les connaissances antérieures du lecteur et ses ressources cognitives jouent un rôle décisif dans la construction du sens du texte. Cependant, l'examen des objectifs d'apprentissage retenus par ces textes ne prévoient malheureusement aucun enseignement explicite des stratégies de compréhension²⁸ de la régulation (aides à la compréhension) ou l'autorégulation de la compréhension se contentant seulement de son évaluation laissant ainsi toujours

²⁸ Lire à titre indicatif l'ouvrage de Giasson, l'enseignement explicite des stratégies de lecture, 1990

l'élève dépendant de la validation de son enseignant. Les manuels scolaires ont bien besoin d'être enrichis par ce genre d'activités qui favoriseraient l'autonomie de l'apprenant ou la co-régulation avec les pairs.

A l'écrit, en production, bien au contraire, une attention particulière est octroyée à la révision de la rédaction, à son contrôle lors de son exécution et à son évaluation dans les textes officiels par le biais de grilles d'autoévaluation (Manuel scolaire de français 2AS pp 50, 85, 126, 151) mais notons quand même que pour le compte rendu comme à l'instar de plusieurs autres activités de production écrite, ces fiches d'autoévaluation sont inexistantes dans le manuel scolaire de l'apprenant.

Par ailleurs, un autre point très intéressant a retenu notre attention lorsque nous avons passé en revue les textes et documents officiels du Ministère de l'Education Nationale. Il s'agit des recommandations concernant la nécessité d'enseigner des stratégies de reformulation telles que le procédé de **suppression**, **d'addition**, de **substitution** et de **déplacement**. Comme il est clairement établi, le résumé et le compte rendu ne doivent pas être formellement la copie du texte source, l'apprenant ne peut dans ce cas faire l'économie de cet effort de (re) mise en mots des idées du texte d'origine. Nonobstant, l'analyse documentaire du manuel susmentionné en dehors de quelques pages (Idem, p37, 38, 46, 76) ne montre pas beaucoup d'exercices dédiés à ce genre d'activités métacognitives comme les macrorègles de condensation.

De ce fait, si l'on souhaite parvenir à l'amélioration de ces types d'écrit, les démarches d'enseignement doivent se remettre en question et se renouveler en prenant en compte les apports des différents soubassements théoriques relatifs à ces deux activités et les propositions des études menées dans cette optique et intégrer les possibilités et les ressources numériques offertes par les TICE.

I.2.2. Etapes de composition des comptes rendus objectif et critique.

La compétence de production du compte rendu comme celle du résumé fait partie des compétences dites transversales qui portent sur des démarches cognitives comme la résolution de problème et les démarches de traitement de l'information. Pour y parvenir, il faut rédiger un nouveau texte condensé, composé de deux parties

pour le CRO, l'accroche du texte puis son résumé et de trois parties en ce qui concerne le CRC où l'on rajoute aux deux parties citées précédemment une séquence consacrée à l'expression de l'apprenant de son opinion concernant le contenu du texte qu'il est invité à apprécier.

Nous soulignons que le compte rendu objectif ou objectifé requiert les mêmes compétences que l'activité du résumé comme la compréhension fine du texte source, sa réduction et la reformulation des idées que l'on estime saillante en ses propres mots ou son style personnel. Toutefois, le compte rendu a quelques caractéristiques particulières comme par exemple le fait de ne pas suivre nécessairement l'ordre des idées, qu'il peut présenter les idées secondaires en les mettant en relation de manière explicite avec l'idée principale du texte, ce qui permet de comprendre sa taille plus longue par rapport au résumé ou la marge de 10% qui lui est accordée. Par ailleurs l'on peut admettre des formules introductives comme par exemple « l'auteur informe... » ou « l'auteur démontre... »- formules à proscrire dans le résumé- et le présenter à la troisième personne, contrairement au résumé où le rédacteur peut conserver le même système d'énonciation.

Nous pouvons énumérer les étapes décrites supra comme suit :

- Evoquer les circonstances de la communication « accroche du texte ».
Cette étape est importante car elle permet au destinataire du compte rendu de se représenter la situation de communication : l'auteur, le type de texte, le lieu, le temps, les participants, le co(n)texte...
- Adapter le compte rendu à la superstructure du texte source et à son schéma. En d'autres termes, les informations présentées ne sont pas les mêmes en fonction des types de texte ou de discours par exemple le compte rendu de la représentation théâtrale (au programme de 2AS) nécessite de rapporter bien d'autres éléments dont le rapporteur doit au même titre en témoigner.
- Adapter le compte rendu à l'usage auquel il est destiné.

- La structure du compte rendu doit faciliter l'accès du destinataire à l'information restituée.
- Le compte rendu doit être adapté à son destinataire, ses besoins particuliers et ses attentes.
- Rester fidèle au contenu du texte source donc ni omission, ni contresens, ni ajout de nouvelles idées.

Pour conclure, nous rappelons que la tâche de rapporter les propos et les pensées d'autrui n'est pas une œuvre aisée, bien au contraire, il s'agit d'une activité très coûteuse que se soit sur le plan des opérations mentales en jeu ou au niveau des compétences langagières à mettre en exercice. Nous précisons que le rédacteur du CR dit objectif, en réalité n'est pas totalement neutre mais a déployé l'effort de s'effacer en vue d'objectiver son texte. En effet, même si on lui recommande de changer le système d'énonciation de l'auteur du texte source, le rapporteur est pleinement subjectif puisqu'il est contraint de rapporter les propos de celui-ci en employant le discours dit « rapporté » :

« L'effacement du premier " je" scripteur devant le " je" initial rend toutefois impossible sa transparence totale. Le scripteur du compte rendu inscrit toujours, qu'il le veuille ou non, sa trace d'émetteur dans le texte qu'il produit, ne serait-ce que dans le discours indirect. ».(idem)

Par ailleurs, pour l'entraînement à la rédaction ou à la présentation orale des comptes rendus dans leur pluralité, les enseignants doivent multiplier et diversifier les situations d'intégrations dans lesquelles ils mettent leurs apprenants parce que et comme le rappelle Lepoire (1988 :138) dans ces lignes les compétences en jeu diffèrent en fonction des organisateurs spécifiques de chaque situation : « *la variabilité du genre nécessite par ailleurs que l'on diversifie l'apprentissage selon les circonstances dans lesquelles l'apprenant sera amené à produire des comptes rendus :*

les compétences mobilisées ne sont pas les mêmes pour rendre compte d'une lecture, d'une réunion ou d'expériences scientifiques.». Il en ressort que proposer une seule activité de compte rendu (Idem, 27) comme c'est le cas dans le manuel de 2AS ne peut être suffisant pour permettre à l'apprenant d'assimiler cette technique de rédaction. L'entraînement régulier à la rédaction des comptes rendus et la mise de l'élève dans des situations problèmes diversifiés est nécessaire sans oublier de rappeler l'importance d'accompagner celui-ci dans la régulation de ses apprentissages.

Après avoir exposé les spécificités relatives à chaque activité, nous nous attelons dans ce qui suit à présenter les processus et opérations cognitives en jeu pour la réalisation de ces deux tâches.

I.3. Les processus et sous modalités cognitifs impliqués dans l'activité du résumé et du compte rendu

Avant tout propos, il s'avère nécessaire de décrire l'ensemble des processus (et sous modalités) en jeu en lecture puis en production dans l'activité du résumé et celle du compte rendu, section qui nous sert de cadre conceptuel. Il a été mentionné précédemment que les activités de résumer et de rendre compte des énoncés sont des activités cognitives en production écrite qui s'avèrent particulièrement coûteuses sur le plan cognitif parce qu'elles représentent des opérations complexes conviant des ressources cognitives importantes et impliquant successivement mais pour le même but deux facettes que sont la compréhension puis la rédaction.

Nous explorons le processus complexe de la lecture et de ses contours. A ce titre, c'est dans la psycholinguistique que nous avons trouvé la description du comportement de la lecture en langue maternelle comme en langue étrangère. En effet, ce domaine de recherche présente une littérature abondante sur les modèles d'apprentissage de la lecture et des outils permettant la représentation et la configuration de l'acte de lire chez les enfants.

Nous allons voir dans la première section, dédiée à la compréhension en lecture tout d'abord que le processus de lecture est éminemment complexe faisant appel à

différents niveaux de traitement cognitifs. Ensuite, nous ferons état de certains modèles interactifs de la lecture, sans prétendre l'exhaustivité.

I.3.1. Autour de la compréhension écrite

Beaucoup d'enseignants en exercice²⁹ ont relevé les difficultés de nombreux élèves à acquérir une maîtrise suffisante de cette activité cognitive complexe qu'est la compréhension de l'écrit. Pourtant la société industrialisée et numérisée actuelle exige de l'école de former des citoyens capables de « *comprendre et d'apprendre en lisant.* » (Bianco, 2015 :16). « *Les connaissances, comme le note Docte Costa et Liebmann (1997), double de volume en 5ans* » et selon les projections, elles doubleront tous les 73 jours à partir des années 2020 » d'après, kalali (2017 :9).

Il est indubitable que la lecture est un outil fondamental pour s'approprier des connaissances. Rappelons également que notre vie quotidienne est inondée de messages écrits, de fax, de courriels... donc la lecture peut être considérée comme un levier de l'adaptation sociale. Néanmoins, il est à noter que l'évaluation des élèves en littératie³⁰ a révélé que même les élèves scolarisés des pays de l'OCDE³¹, les plus de 15 ans, ne parviennent pas à un niveau suffisant en lecture qui « *leur permette de participer de manière efficace et productive à la vie de la société* » (Projet Pisa, 2009 puis 2012), On en conclut que les élèves sont moins bons en compréhension qu'en déchiffrage. Bien entendu, il ne suffit pas de lire un texte pour le comprendre. Plusieurs autres processus y sont engagés.

Sur le plan académique, la distinction lire /comprendre s'est faite depuis plus d'une quarantaine d'année. Les travaux de recherche sur la lecture, les plus novateurs, affirment que la compréhension en lecture ne découle pas systématiquement de la capacité à identifier des mots : un lecteur, aussi expert soit-il, peut identifier tous les mots imprimés dans un texte sans toutefois réussir à se faire une idée sur le message qu'il véhicule. Il est légitime de comprendre que reconnaissance de mots et compréhension de l'écrit sont deux processus distincts (qui fonctionnent de manière

²⁹ Résultats d'Entretiens avec les enseignants PES et enseignants universitaires.

³⁰ Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante pour atteindre des buts personnels et étendre ses capacités (test Pisa et test PIRLS).

³¹ Les pays de l'organisation de coopération et de développement économiques.

autonome), nécessaires mais non suffisants parce qu'ils sont complémentaires. Hoover et Gough (1990) considèrent la lecture comme la résultante de l'intégration de ces deux composantes. Il est donc crucial de vouloir comprendre les causes de l'échec de la compréhension quand le lecteur est en principe « expert ou averti ³²» et censé maîtriser les mécanismes³³ de la lecture.

Il faut savoir que comprendre, consiste à réaliser dans un temps bref, un ensemble de connaissances qui vont de la reconnaissance des mots lus à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des idées énoncées dans les phrases successives du texte. Il n'y a pas de raison unique à un échec de compréhension mais il en existe plusieurs : des raisons qui dépendent à la fois du texte, de l'individu (ou partenaire du texte selon l'expression proposée par Anne Godard, (2011 : 19))³⁴ et de l'interaction entre eux au moment de la lecture. Par exemple, le texte peut traiter d'un sujet inconnu ou le lecteur peut ignorer le sens de la majorité des mots employés par l'auteur.

Les recherches en psycholinguistique cognitive avancent que pour comprendre un texte, il faut la maîtrise de plusieurs mécanismes et niveaux de compréhension. Les chercheurs en psychologie du développement, quant à eux, en disposent aujourd'hui de connaissances étendues et consensuelles grâce à de nombreuses études robustes effectuées depuis les années 80 jusqu'à aujourd'hui, pour décrire cette habilité cognitive, son développement, son apprentissage ainsi que des propriétés des situations d'enseignement qui permettent de décrire les éléments essentiels déterminant d'une part un enseignement opérant et d'autre part, pour qu'ils puissent comparer à ce fonctionnement tout dysfonctionnement ou trouble du langage (telles que les difficultés de lecture ou les retards décelés d'une manière générale dans tous les apprentissages). Le but étant de tracer des pistes pour y remédier de manière efficiente. Globalement, les résultats les plus récents dans le domaine de la psycholinguistique cognitive soulignent deux points très importants :

³² Selon Pascal Colé et Thierry Baccino (1995), le lecteur expert se caractérise par l'appropriation de l'orthographe et de l'apparition des automatismes en lecture.

³³³³ Enchaînement d'opérations propres au déchiffrement

- La compréhension en lecture n'est pas le résultat systématique de l'intégration des mécanismes de lecture.
- Le développement du langage oral dans l'enfance joue un rôle fondamental dans la construction et le développement des deux dimensions de lecture notamment si la langue cible est parlée à la maison (cas du plurilinguisme ou bilinguisme précoce).

I.3.1.1. Qu'est ce que Lire ?

Très succinctement, la lecture, sujet particulièrement vibrant (Charmeux, 2013 :11) peut être définie comme l'ensemble des mécanismes et contraintes internes et environnementales qui conduisent à l'identification d'une unité graphique (Bianco, 2015 :16). La lecture d'un mot dépend d'un ensemble d'analyse très fines des caractères graphiques (Dehaene, 2007). Cependant, l'activité de lecture ne se réduit pas à lire des mots isolés puisque ce que nous lisons se sont des énoncés plus ou moins longs allant des textos aux textes longs. Ce qui implique la nécessité de l'interprétation des phrases et du contexte dans lequel elles se trouvent et ceci exige des traitements supplémentaires de nature syntaxico-sémantique et pragmatique.

Sprenger -Charolles et Colé (2003 :7) considèrent les processus langagiers impliqués en lecture comme « *des opérations mentales effectuées par le système cognitif sur des structures linguistiques de taille différentes (...) ces processus sont déclenchés par la perception du stimulus visuel que constituent ces unités. Sans nier l'importance et la nécessité des traitements inférentiels non linguistiques pour la compréhension de phrases ou de textes* ». Notons que l'acte de lire implique la fonction cognitive de la perception déterminante du processus de compréhension. Ainsi, les différents modèles de la lecture et de son appropriation décrits actuellement distinguent trois phases élémentaires:

1/le traitement perceptif qui consiste à extraire puis à analyser l'information visuelle.

2/la reconnaissance des mots.

3/la phase de compréhension.

Les manières dont interagissent ces étapes sont différentes et, à ce sujet, trois hypothèses ont été formulées par les recherches les plus vigoureuses : la première hypothèse part du principe selon lequel la reconnaissance des mots consiste en des opérations de bas niveau et de ce fait, elle est autonome du processus de compréhension. La seconde hypothèse est formulée par certains chercheurs qui considèrent que la reconnaissance des mots écrits est orientée par la compréhension de ce qui a été lu antérieurement. Ils invoquent la capacité de l'apprenti lecteur à engendrer des hypothèses sur les mots à lire en focalisant leurs ressources attentionnelles en vue de faciliter le traitement de la suite du texte. La troisième hypothèse, quant à elle, renvoie aux modèles interactifs les plus récents selon lesquels les résultats du décodage des mots écrits et de leur identification peuvent être combinés à ceux de la compréhension pour une meilleure interprétation de l'énoncé, ce qui laisse entendre que la première étape impacte fortement la compréhension.

Le modèle de lecture le plus admis aujourd'hui, issu des travaux en imagerie cérébrale³⁵ (imagerie à résonance magnétique ou IRM de son acronyme) est celui appelé modèle de la double voie de Jobard Crivello et Tzourio-Mazoyer, mis au point en 2003. Cette conception théorique prédit que Lire est une activité cognitive complexe qui consiste à intégrer et à maîtriser le code graphique (déchiffrage), à le comprendre et à en extraire les informations pertinentes.

La complexité de la lecture s'explique par le nombre inattendu voire surprenant de mécanismes investis/mobilisés dans ce sens. L'approche cognitive de la lecture vise à déterminer les procédures permettant à un lecteur habile de lire un texte et de comprendre son sens. Elle retrace la chronologie de l'acte de lire et de comprendre chez le sujet-lecteur et identifie les défaillances dans l'une ou l'autre de ces procédures qui mèneront à une mauvaise compréhension inhibant ainsi la construction d'une représentation sémantique globale du texte.

³⁵ Elle permet la visualisation du trajet de l'information dans le cerveau et des faisceaux de neurones dans le cortex. L'IRM, mise au point par des médecins soucieux d'étudier la perte d'information en compréhension chez des sujets cérébraux-lésés, a permis l'établissement de corrélations spatio-temporelles entre l'activation locale de régions du cerveau humain et la réalisation simultanée d'une tâche cognitive. (Encyclopédie numérique)

I.3.1.2. Les théories de l'apprentissage de la lecture

Avant les années 1970, régnaient le modèle ascendant de déchiffrage de la lecture. Les années suivantes ont vu s'imposer la théorie descendante qui attribue au sens une place primordiale. Actuellement, les deux modèles coexistent dans un même processus de traitement (traitements linguistiques fondamentaux et traitements inférentiels nécessaires à la compréhension) du texte à lire dans une nouvelle optique, lire n'est plus comprendre mais plutôt lire pour comprendre.

La conception actuelle de la lecture serait la résultante de deux capacités celle de l'identification et celle de la reconnaissance des mots écrits. Pour apprendre à comprendre, il faut d'abord exercer les compétences basiques qui permettent le décodage, l'identification des mots et les constructions grammaticales. La compréhension, quant à elle, met en œuvre un processus assez complexe et de nombreuses habilités impliquant plusieurs déterminants tels que le rôle de la mémoire et celui du vocabulaire pour parvenir à construire une représentation mentale du sens probable du texte.

Le Modèle de Gough & Tunmer, mis au point en 1986, a proposé la formule suivante de la lecture : $L = R \times C$ ou le L désigne la compétence de lecture, le R renvoie au déchiffrage et le C représente la compréhension syntaxico-sémantique. D'après, Marin et Legros (2008 :23), ce modèle scinde la lecture en deux opérations cognitives majeures qui se mènent simultanément:

- les mécanismes et processus d'identification des mots imprimés et leur compréhension (intégration syntaxique et sémantique) ou décodage, seule composante de bas niveau expliquant la compréhension en lecture, est une condition nécessaire mais non suffisante à celle ci. L'enjeu est de rendre la capacité de décodage automatique, que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer beaucoup d'effort et d'attention et ce n'est qu'ainsi qu'il disposera de tout son potentiel intellectuel au service de la compréhension.
- regrouper l'ensemble des activités conduisant à la compréhension ce qui relève comme le signalent Ecalle et Magnan d'abord en 2002 puis 2010 sur « *des processus*

généraux non spécifiques à la lecture » (Magnan, 2014). Il est à noter que la défaillance dans l'une ou l'autre des deux variables de cette équation mène à une mauvaise ou non compréhension.

Cette distinction a généré de nombreuses recherches en psycholinguistique et en psychologie du développement (Déacon et Kibry, 2004 et Ouellette et Beers, 2010 cités par Sprenger-Charolles et Colé, 2013 :35), axées sur l'une ou l'autre des deux composantes de la lecture. Ces chercheurs se sont attachés à décrire avec une grande précision l'identification des mots et son apprentissage en impliquant notamment diverses habilités langagières comme le vocabulaire ou les connaissances morphologiques et d'avoir une idée claire des mécanismes qui la sous-tendent.

Plusieurs chercheurs comme Stanislas Dehaene sont parvenus à discerner par quels mécanismes le cerveau humain parvient-il à lire, autrement dit, à accéder aux représentations linguistiques et mnésiques par le biais de la reconnaissance visuelle de symboles arbitraires de la langue.

Les mécanismes cognitifs de la lecture présentent un intérêt particulier dans la mesure où ils soulèvent la question des fondements des apprentissages (culturels à savoir l'écriture. L'examen détaillé des mécanismes cérébraux de la lecture permet d'esquisser l'approche neurobiologique de l'activité de la lecture et ce grâce à la théorie du recyclage neuronal.

Selon cette hypothèse la lecture repose sur des mécanismes cérébraux. Un des postulats de cette théorie stipule que « *chez tous les individus et dans toutes les cultures du monde les mêmes régions cérébrales interviennent dans la lecture et les mêmes contraintes caractérisent les systèmes d'écriture.* » Dehaene (2006 :302).

Dans le cas de la lecture, trois grands circuits cérébraux sont mis en œuvre. Les réseaux de reconnaissance visuelle invariante interviennent afin d'identifier la chaîne de caractères. Ces circuits sont les mieux connus actuellement sur le plan cérébral. Viennent ensuite la conversion des caractères écrits en une représentation phonologique et parallèlement l'accès au lexique : « *Chacun de ces réseaux se met en place avec l'apprentissage de la lecture, dépend en partie de l'organisation de*

*l'écriture et de l'orthographe de la langue et peut faire l'objet de déficits cognitifs chez l'adulte come chez l'enfant. ».*³⁶

Dans la même perspective, Perfetti et ses collaborateurs (2005) intègrent dans leur conception de la lecture les mécanismes d'identification des mots écrits, la compréhension en lecture et le langage oral. Aussi, expliquent-ils deux classes de traitements à savoir ceux débouchant sur la construction du sens et ceux permettant d'associer les mots et d'aboutir à la compréhension des messages écrits par activation de la signification et analyse syntaxique et sémantique des groupes de mots puis leur intégration dans une représentation sémantique globale grâce au traitement des inférences impliquant ainsi les connaissances antérieures du lecteur.

De nombreuses études, à l'instar de celles de Stanovich et West, 1980 (citées par Sprenger-Charolles et Colé, 2013 :36) et celles de Forster conduites en 1981 ont démontré que le contexte dans lequel un mot est employé impacte fortement sur l'accélération de sa reconnaissance si l'apparition de ce mot dans l'énoncé est prédictible à partir de celui-ci.

L'approche cognitive de la lecture a tenté de proposer une description des processus de lecture et de compréhension d'un texte écrit à partir des procédures et opérations mentales engagées par un lecteur habile. L'enjeu est de décrire le développement chronologique de ces processus et compétences chez l'enfant. Nous les exposons brièvement dans les lignes suivantes.

I.3.1.3. Description actuelle de la lecture pour un lecteur expert

D'après Sprenger-Charolles, Colé et Serniclaes (2006-2013), les mécanismes cognitifs d'identification des mots sont si entraînés qu'ils deviennent des automatismes.³⁷ L'automatisme des processus impliqués en lecture est l'indicateur privilégié de l'expertise en ce module. On automatise, selon Bianco (2015 :27), des

³⁶ La littérature spécialisée : Fernand, 2001, Rayner et Pollatsek ; 1989, Snowling, 2000 & Snowling & Hulme, 2005.

³⁷En psychologie cognitive, le traitement automatique de l'information est généralement caractérisé par l'absence de coût attentionnel, l'absence de contrôle, l'absence de conscience, le parallélisme des opérations et la rapidité d'exécution.» La suite reprend ces caractéristiques en les détaillant..in Jacques Leplat (2005 :43); les automatismes dans l'activité.

mécanismes qui s'exercent hors du champ de notre attention et qui sont mis en œuvre chaque fois que nous percevons un mot écrit et sans faire d'effort conscient.

Chez l'expert, il est évident que l'identification d'un mot écrit est très rapide et automatique. Un lecteur adulte peut identifier de 4 à 5 mots par seconde. Cette reconnaissance ne suscite pas les ressources attentionnelles du lecteur. Il s'agit ici d'un haut niveau d'intégration cognitive. L'impact du contexte sur l'identification du mot n'a que très peu d'incidences. Une fausse idée répandue est que le lecteur expert n'a que très peu recours au contexte pour identifier un mot. Cependant, à l'issue de ses nombreuses expérimentations sur le rôle déterminant du contexte sur la reconnaissance des mots écrits, Goodman constate que le traitement des informations contextuelles conditionne l'exactitude avec laquelle ils seront lus. Alors qu'en réalité, d'autres études ont pu démontrer que la contextualisation du mot ne facilite la lecture que pour les novices, c'est-à-dire les moins expérimentés.

Le lecteur expert, quant à lui, traite l'ensemble des mots d'un texte même s'ils sont prédictibles (Spenger-Charolles et Colé 2013). Il est capable de deviner les mots d'un texte dont la compatibilité sémantique et syntaxique est très élevée, selon les études de Prefitti menées en 1982 puis 1985 dont les résultats affirment que dès le Cours élémentaire (CE2), le contexte intervient moins pour la reconnaissance de mots pour les meilleurs lecteurs. De ce fait, il nous paraît légitime de nous interroger sur les mécanismes sous-jacents à cette identification/réflexe/automatique des mots chez le lecteur expert.

D'après, les modèles classiques, et particulièrement ceux de Frith ou Seymour et les modèles développés de Clothart (1978) la lecture est envisagée selon deux façons principales :

- **le modèle de double voies** (voie d'assemblage indirecte et voie lexicale directe) : les tenants de ce modèle considèrent que les connaissances des correspondances graphème /phonème représentant un ensemble restreint de règles de correspondance permettent de lire les mots réguliers et de prononcer les mots nouveaux et les pseudo-mots donc cette procédure ne permet pas de lire les mots

irréguliers, non familiers, les noms propres, les mots nouveaux ou ceux appartenant à un domaine inconnu par le lecteur, même pour l'expert dont l'action est automatisée ou involontaire.

- **Le modèle connexionniste** : la contribution des connexionnistes comme Seidenberg et Mc Clelland (1989) a fortement impacté les recherches les plus récentes dans le domaine de l'évaluation cognitive. Leur principal apport est, qu'au-delà du décodage des mots du texte propre, à la modalité sensorielle, le lecteur active des processus de haut niveau engageant l'analyse syntaxico – sémantique phrastique, inter-phrastique et textuelle « *qui ne sont pas spécifiques à la compréhension en lecture* » (Perfetti, 1985, Carpenter et Just, 1986 cité par Bianco 2015) seulement mais qui sont identiques aux processus et mécanismes mis en jeu en compréhension orale voire même picturale, insistant ainsi sur le rôle de la compréhension du langage oral sur la compréhension des écrits.

I.3.1.4. La compréhension du langage dans le cadre des sciences cognitives

Rappelons avant tout propos que les sciences cognitives ont pour ambition de décrire les processus impliqués dans les comportements intelligents et aspirent à comprendre le fonctionnement du système cognitif humain. L'intelligence, dans les travaux sur la résolution des problèmes ou sur la compréhension du langage est considérée comme un ensemble de processus de hauts niveaux de la cognition humaine.

Les recherches en compréhension du langage dans le domaine des sciences cognitives ne cessent de se multiplier dans l'ère contemporaine. Néanmoins, on ne dispose pas à l'heure actuelle d'une théorie de compréhension du langage pour des raisons d'ordre épistémologique³⁸. Deban et Fayol (2002 : 301) soulignent que dans le cas de la didactique d'une langue étrangère, il n'existe pas d'analyse épistémologique de matériel ou même des pratiques d'enseignement.

³⁸ Lire à ce sujet l'ouvrage de Bianco (2015)

Dans un premier abord, nous pouvons énoncer la définition de la compréhension des textes écrits, comme un cas particulier de la compétence cognitive générale et transversale de compréhension. Rocher et all. (2009:64) la définissent comme une activité individuelle subjective mais ancrée dans un contexte social : « *La maîtrise de la compréhension met en jeu des processus psycholinguistiques dont la réalisation dépend de facteurs affectifs, cognitifs, motivationnels, sociologiques et culturels dynamiques et en interaction permanente* ». Il en ressort que le sujet compreneur présente des caractéristiques cognitives, culturelles, psycho-affectives, et linguistiques constituant ses savoirs et ses représentations et qui devraient lui permettre la construction du sens.

En effet, le niveau des connaissances initiales du lecteur joue un rôle prépondérant dans la compréhension. Plusieurs études, à l'instar de celle de Niamara, de Floyd et de Best effectuées en 2004, Le Ny 2005 ont pu démontrer que le traitement et la compréhension de textes varient significativement en fonction des habilités des élèves en lecture et en fonction de l'activation de leurs connaissances antérieures dotées de caractéristiques différentielles car elles sont d'origines culturelles (anthropologiques) ou normatives diverses (Steiner, 2005 :13-39). Les Travaux d'Andler, conduites la même année (2004), ont décrit l'activité de compréhension des textes comme une activité de résolution de problème et les modèles élaborés sur la base de cette acception proposent un ensemble de règles formelles et explicites (ou stratégies), qui appliquées au texte, permettent d'en fournir une interprétation. On dispose en revanche d'un ensemble de modèles³⁹ qui permettrait de clarifier en quoi consiste cette activité cognitive complexe.

I.3.1. 4.1. Le connexionnisme 1980

Ce paradigme concurrent du paradigme cognitiviste (1950-1960) présume qu'il est nécessaire de postuler des représentations comme intermédiaires entre l'input sensoriel et l'output comportemental. Il est à mentionner que les études en psychologie ont souligné que les meilleurs lecteurs se distinguent des plus mauvais « *du fait de leurs meilleures capacités de compréhension des textes plutôt que par la*

³⁹ Un modèle est la construction théorique, le résultat de description issu de travail d'observation

compétence du décodage» Bianco (2015). Elle propose une analyse de la cognition fondée sur la perception⁴⁰ et l'association. Puisque la compréhension a pour fonction d'assurer l'intégration des perceptions aux connaissances antérieures de l'individu sous formes de représentations du monde, enrichissant ainsi ses ressources cognitives et améliorant son adaptation à son entourage social. La perception visuelle, dans le cadre de l'approche cognitive est considérée comme une opération mentale de bas niveau et « *le résultat des opérations mentales qui permettent de donner une signification aux entrées sensorielles.*» Bigot (2002 :11). Une telle conception qui considère la perception comme résultante de nombreux processus de traitement de l'information s'inscrit directement parmi les problématiques actuellement développées en psychologie cognitive.

Cette théorie repose essentiellement sur le traitement de l'information selon lequel la perception est décomposée en plusieurs étapes dont chacune d'entre elles correspond à une opération de traitement spécifique. Elle implique de nombreux traitements au cours desquels l'individu interprète les informations de l'environnement en fonction de ses attentes et de ses motivations, les compare à ses représentations en mémoire, prend des décisions, effectue des choix, se construit en somme une représentation du monde extérieur et le rend ainsi intelligible.

I.3.1.4.2. Le cognitivisme classique

Ce cadre théorique propose une analyse formelle et inférentielle de la compréhension en lecture. Ainsi, selon le modèle de construction-intégration de Kintsch 1988/1998, la compréhension du langage est assimilable à une activité de perception et de mémorisation. Ce modèle représente la complexité des mécanismes mis en jeu et ne réduit pas cette activité à des percepts seulement. Pour les tenants de ce modèle, le langage humain représente une faculté spécifique qui influence nos conceptions. C'est un outil de représentation des significations et l'un des principaux

⁴⁰ La perception selon Bigot, (2002 :5), désigne « un ensemble des procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde environnant et de construire ses propres représentations mentales de ce monde. D'après ce chercheur, étudier la perception revient à s'interroger sur la façon dont nous utilisons les informations de l'environnement et dont nous les transformons pour construire nos représentations.

vecteurs de la connaissance. Les cognitivistes ne peuvent étudier le langage en faisant l'économie du sens dès lors qu'il dépasse l'analyse assez rudimentaire des mécanismes d'apprentissage et de reconnaissance des formes. Ils ont fait remarquer que Langage et Pensée sont étroitement liés. Le langage détermine la manière dont nous percevons et catégorisons le monde ce qui revient à dire qu'il est intrinsèquement lié à notre structure conceptuelle. Dans cette optique, Spelke (2003, cité par Bianco, 2015 :21) note que le langage est une faculté propre qui rend l'animal humain si uniquement intelligent.

Il serait donc assimilable à la fois à la manière d'un système optique induisant un point de vue susceptible d'influencer notre perception et notre conceptualisation du monde. Selon la même auteure (2015 :22-23), il s'agit d'un outil capable d'augmenter nos capacités de représentation et de raisonnement. Les individus s'appuient fortement sur la manière dont leur langage code les relations spatiales, ce qui tend à montrer que le langage contraint notre organisation et notre fonctionnement cognitif.

Le cognitivisme classique et le connexionnisme considèrent que les processus universels d'analyse de la parole, de la syntaxe et de la sémantique permettent de décrypter notre faculté de langage mais présume que la représentation du monde qui découle de la compréhension des énoncés est externe au langage. De ce fait, le langage est un produit culturel, fondamentalement lié à la cognition elle-même façonnée par l'expérience : les cultures ont produits des langues diverses parce que les expériences humaines elles mêmes étaient différentes.

On peut en déduire que la compréhension des textes est le produit d'une culture et dépend strictement de l'expérience individuelle. Son produit sera donc unique. Son étude scientifique pour Bianco est donc là un pari impossible !

I.3.1.4.3. Les neurosciences et l'activité de compréhension

Il est à noter que depuis une vingtaine d'année, toute la problématique de la cognition a été reconsidérée à travers l'impulsion des neurosciences rendue accessible via le développement éblouissant des techniques de l'enregistrement de l'activité cérébrale l'IRM. Il en résulte que la pensée n'est plus extracorporelle mais inscrite

dans le corps. La pensée incarne (représente et matérialise) notre appareil cognitif, le cerveau.

Elle est désignée dans ce cadre comme la manifestation de l'inscription corporelle de nos expériences et ses déterminants symboliques tout en étant émotionnels et sociaux, doivent être pris en considération dans la modélisation des connaissances, leur acquisition et leur utilisation. Les fonctions cognitives peuvent être pensées dans une continuité ce qui ouvre la porte à un regain d'intérêt pour les recherches en psychologie de l'évolution comme en psychologie du développement et en psychologie sociale.

Le langage occupe une place originale dans le champ des neurosciences. Par son interaction avec les systèmes sensoriels, moteurs et émotionnels, il confère au système cognitif humain sa puissance symbolique. Il augmente ses capacités car il permet de représenter les événements et les situations en leur absence et de référencer les états internes. Par là, le langage permet la formation des concepts abstraits et l'émergence de la métacognition (Brasalou, 2008 :24).

Lorsqu'une connaissance est activée, les représentations multimodales le sont aussi et simulent les perceptions. Ces simulations assurent la fonction symbolique de sorte que les activités cognitives sont enracinées dans un système représentationnel commun à l'action et à la perception.

I.4.L'évolution des modèles de compréhension en lecture

Les modèles de la compréhension du langage ou du discours ont suivi dans leur évolution celle de la cognition. Les modèles actuels se distinguent selon qu'ils privilégient la dimension stratégique une description en termes d'automatismes faisant appel aux composantes perceptives et mnésiques. Plusieurs modèles de compréhensions de textes écrits ont été proposés depuis plus d'une quarantaine d'années dans la perspective d'expliquer cette activité cognitive.

I.4.1. Qu'est ce que comprendre un texte ?

Etymologiquement, comprendre était assimilé au départ au terme intelligence. En effet, dans les dictionnaires, être intelligent c'est être capable de comprendre et de connaître. La compréhension du langage considéré comme une disposition humaine, spécifique et innée, inscrite dans l'appareil cérébral humain (Chomsky). Pinker, (1994) représente de ce fait un sous ensemble de l'intelligence. Et d'après leurs expériences conduites en (2004) Gernsbacher et Robertson ont pu situer la compréhension écrite (ou orale) dans la région corticale du cerveau humain.

Daviault (2011) précise que *« la connaissance d'une langue implique compréhension et production. La compréhension au même titre que la parole est une concrétisation d'une partie des connaissances qu'un individu a de sa langue. Elle est rendue possible tant par la faculté du langage que par la connaissance d'une langue donnée. En fait, la compréhension est une réalisation individuelle de la faculté du langage. »*. Outre la perception qui se veut subjective car elle est liée à l'expérience du sujet, la compréhension écrite implique, la capacité d'attribuer une signification aux éléments du langage lus.

D'après Bianco (2015 :17) la compréhension est *« cette faculté adaptative générale, qui permet à un organisme humain, animal ou artificiel de prendre connaissance du monde qui l'entoure, d'en construire des représentations et de les utiliser pour produire des comportements adaptés à son environnement. »*. Cette définition postule que la fonction de la compréhension écrite est l'adaptation de l'individu à son environnement par le biais de l'élaboration de représentations qui orientent ses comportements. elle ajoute que la compréhension est un processus central ou horizontal de fixation (concept de l'évocation) des croyances par opposition aux systèmes périphériques chargés de traduire les percepts en informations, images ou représentations mentales.

Pendant la première moitié du 20^{ème} siècle, vue l'évolution des grands courants de la psychologie scientifique, l'intelligence ou l'étude de la pensée a cédé la place au concept central d'apprentissage, fameuse notion du mouvement behaviouriste. La

compréhension est devenue alors la résultante d'une action d'apprentissage et qui peut être enseignée. Actuellement, on assiste à une évolution vertigineuse de travaux qui se sont attelés à l'étude de ce processus mental. En effet, ces travaux ont pu définir la compréhension comme une activité cognitive complexe qui implique à la fois des structures et mécanismes cognitifs propres au traitement du langage et d'autres structures et mécanismes plus généraux représentant des ressources potentielles pour la compréhension. Celle-ci démarre à partir du moment où les mots écrits sont identifiés et leurs significations activées dans notre mémoire lexicale. Les significations transitent d'un niveau à l'autre et doivent être extraites du texte afin de former une représentation cohérente des informations apportées par la base du texte.

Pour cela, il faut repérer le(s) thème(s) du discours, suivre la progression et les ruptures éventuelles. Il faut expliciter toutes les relations inter-phrastiques présentes dans le texte comme il est indispensable également de reconnaître les connecteurs ou les anaphores et d'établir des relations notamment si elles sont implicites (les inférences).

Dans cette perspective, il s'avère nécessaire de reconnaître et de mettre en œuvre les inférences en vue de relier les informations données dans les énoncés successifs. La compréhension d'un texte va bien au-delà de ce qui est strictement énoncé et mobilise beaucoup de connaissances relevant de différents niveaux. La compréhension consiste souvent à interpréter l'implicite et fait toujours appel à la mémoire, c'est sa condition sine qua non. Ces mécanismes permettent d'élaborer, in fine, une représentation localement cohérente⁴¹.

L'ensemble de ces traitements suppose encore que le lecteur / compreneur exerce une veille attentive sur ce qu'il comprend et sur ce qu'il ne comprend pas autrement dit il doit contrôler sa compréhension et inciter des régulations quand c'est nécessaire au moyen de stratégies⁴² cognitives diverses et des connaissances sur le monde dont il dispose. Ce traitement permettra d'élaborer une représentation unifiée et cohérente du texte. (Modèle de Van Dijk et Kintsch).

⁴¹ La cohérence locale désigne la relation entre les phrases/La cohérence globale renvoie à l'unité thématique.

⁴² L'activité stratégique du lecteur consiste à réguler et à contrôler sa compréhension.

Le lecteur novice lit à haute voix et revient à plusieurs reprises sur la même phrase afin de former une représentation purement langagière ou de surface qui lui permet de procéder à une analyse sémantique. Il est possible pour lui de contrôler ce qu'il n'a pas saisi et de mettre en œuvre un ensemble de régulation et d'inférences afin de s'appropriier les informations lues et construire un modèle de situation intégré à ses connaissances :

1. S'interroger sur le sens des mots
2. En déduire la signification probable à partir des informations contextuelles et de ses connaissances du monde.
3. Il infère les intentions de l'auteur et est attentif aux émotions que suscite le texte en lui.

Ce modèle insiste sur l'importance des connaissances du lecteur dans la construction d'un modèle de situation intégrée. Il montre également comment l'attitude active et réflexive au cours de la lecture permet de pallier le défaut de connaissances et d'en acquérir de nouvelles, plus ou moins élaborées selon la difficulté à combler entre ce que le lecteur sait et ce qu'il dit.

La modélisation de Van Dijk et Kintsch a fortement influencé les recherches ultérieures dans ce domaine. Cette modélisation reste jusqu'à présent une référence et les concepts forgés dans ce sens sont devenus des points d'ancrage pour la description de la compréhension, comme pour les modélisations ultérieures.

Bianco (2010) a présenté ce modèle dont les principales caractéristiques sont :

- La compréhension du texte est une activité séquentielle et cyclique puisque notre système cognitif limité ne peut appréhender l'analyse de tout le texte en une fois. La compréhension (extraction de la signification) se fait progressivement par cycle. la mémoire à court terme dite mémoire de travail, doit se rafraîchir pour permettre l'intégration des informations suivantes tout en gardant les informations anciennes pour établir les connexions inter-phrastiques ou inter-propositionnelles. Ainsi, l'élaboration de structures conceptuelles représente différents niveaux d'intégration de

l'information. En effet, la représentation de surface permet d'extraire la structure syntaxico- sémantique des phrases isolées. Subséquemment, elle ne fournit qu'une analyse morcelée et partielle du texte. A partir de ce moment, des relations inter -prépositionnelles doivent être établies. La structure qui en résulte est appelée base de texte. Celle-ci permettra d'extraire la structure thématique correspondant à la macrostructure du texte représentant le niveau intra-textuel de la signification du texte.

- L'aboutissement des traitements consiste à intégrer les niveaux d'analyse précédents, autrement dit, il s'agit de lier les informations textuelles aux connaissances générales du lecteur et garantit ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances.
- La compréhension n'est pas un phénomène unitaire. La qualité des représentations finales correspondant à chaque étape dépend des caractéristiques linguistiques des textes et des objectifs et connaissances du lecteur : en fonction des buts poursuivis, le lecteur peut s'engager dans l'analyse plus ou moins approfondie des informations énoncées.
- Les textes fortement structurés et cohérents favorisent la compréhension et l'acquisition de nouvelles connaissances lorsque les lecteurs disposent de peu de connaissances relatives au thème. (Butler, Mc Namara et Kintsch 1996).
- Le contrat lecteur auteur : l'auteur écrit à l'intention d'un lecteur dont il a une idée. Ainsi, il veille à donner des informations qu'il juge utiles au lecteur potentiel et évite d'explicitement ce qui lui semble relevé d'une connaissance partagée qui surchargerait le texte et le rendrait peu motivant ou peu intéressant. De nombreuses études empiriques en psychologie cognitive ont démontré que le lecteur, pour sa part, s'applique à ce contrat en traitant ce qui lui permet de reconstruire la signification que l'auteur a cherché lui transmettre. La rupture de ce contrat rend l'interprétation finale incomplète.

I.4.2. Les stratégies de compréhension : modèle de construction de Graesser, Swarmer, Bagett et Sell (1996)

Ces chercheurs ont décrit l'activité délibérée du lecteur lors de la compréhension dans le but de fournir un cadre explicatif de l'intervention des stratégies mises en œuvre par le lecteur qui cherche à établir une signification de ce qu'il lit en tentant de construire une représentation cohérente. Ils formulent à cet égard trois hypothèses principales :

1/ **le but de la lecture** : l'énoncé est abordé différemment d'un texte en fonction des objectifs que l'on poursuit et du point de vue adopté. Certaines études rendent compte de l'effet de la consigne induite pour la lecture et le rappel⁴³ (processus selon lequel l'information récupérée de la mémoire à long terme est réactivée et maintenue dans la mémoire à court terme) des informations s'en trouve affecté. Le point de vue que l'on adopte lors de lecture détermine fortement les informations que l'on mémorise⁴⁴ et même l'attention⁴⁵ qu'on y porte.

Birkmire (1985), Linderholm et Van den Broek (2002) ont montré que les stratégies utilisées diffèrent selon que l'on assigne au lecteur un objectif de loisir ou d'acquisition des connaissances. Lorsque le but poursuivi est l'étude, le lecteur fait plus d'inférences et de commentaires métacognitifs.

2/ **L'hypothèse de cohérence** : les bons lecteurs/compreneurs cherchent à construire une représentation localement et globalement cohérente du texte. Il s'ensuit que toute rupture de cohérence les stimule à penser activement au contenu contextuel, à faire des inférences et à les réinterpréter le texte afin de combler les lacunes, à réguler ou résoudre les difficultés ou au moins à prendre note d'incohérence.

⁴³Le rappel a pour fonction de maintenir active, dans la mémoire de travail, l'information nécessaire à l'exécution d'une tâche comme par exemple la lecture et la résolution des problèmes. Consulter l'étude de Pichert et Anderson (1977/1978).

⁴⁴ La mémoire propositionnelle (sémantique et épisodique) et la mémoire modulaire dite aussi MCT. Lire à ce sujet Gaonac'h, Passerault (1996), Le rôle de la mémoire en lecture

⁴⁵ L'attention est définie par Lieury (2015) comme la capacité de se concentrer sur une activité pendant une durée importante. Elle revêt plusieurs formes dont les principales sont l'attention sélective, divisée et maintenue.

3/ **l'hypothèse d'explication** : les bons compreneurs cherchent à comprendre les raisons (les relations de causalité) de tel ou de tel état ou évènement décrit dans le texte. En d'autres termes le compreneur compétent cherche à établir des relations de causalité et la justification des informations énoncées.

Ce modèle de construction est donc spécifiquement destiné à décrire les processus de haut niveau impliqués dans la construction des modèles de situation et fait largement appel aux connaissances préalables du lecteur. Les trois hypothèses présentées ci-dessus permettent de rendre compte des inférences normalement effectuées pour élaborer la cohérence des représentations sémantiques.

I.4.2.1. Le traitement des inférences

Graesser (1994) répertorient 13 types d'inférences pouvant être intégrés à la construction de la représentation sémantique dont six sont obligatoires (non optionnelles) et systématiquement effectuées. Il s'agit de :

1/le traitement des références et l'attribution des rôles sémantiques qui permettent de nourrir la cohérence locale.

2/les inférences causales qui définissent les raisons des actions, les évènements où les états décrits sont impliqués dans l'établissement de la cohérence aux niveaux local et global.

3/les inférences de but qui explicitent les motivations des personnages dans la narration et la reconnaissance du thème en général et des réactions émotionnelles des personnages sont des dimensions nécessaires à la cohérence globale.

Les autres catégories d'inférences sont de nature explicative ou pragmatique. Elles restent optionnelles. Les stratégies qui mènent à l'élaboration des inférences sont formalisées par des règles de production telle que « si...alors... ». Le lecteur dispose d'un ensemble de règles d'actions formelles et explicites qu'il convoque d'une manière automatique (les automatismes) dans l'élaboration active de la cohérence globale.

I.4.2.2. Le traitement des anaphores (des références)

Les unités référentielles (anaphoriques) expriment la continuité thématique. Elle consiste en la répétition d'éléments qui assurent la perception de l'unité sémantique d'un énoncé à l'autre. L'organisation référentielle assure une part importante de la cohérence textuelle. Elle conditionne l'intégration des informations chez les adultes comme chez les enfants (Dell, Mc koon, Ratcliff, Gernsbqcher 1990, Sanford et Garrot 1981, 1994, Van dijk et kintsch, 1983, Yuill et Oakhill, 1991).

La compréhension des références est soumise à un ensemble de contraintes morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui nécessitent parfois des procédures de traitement relativement complexes (Bianco, 1996, 2003, Bianco et Shnedecker, 1995- 2000 ; Fayol, David, Dubois et Rémond, 2000).

Le pronom personnel /substitut est un référent pronominal. De par l'enregistrement des mouvements oculaires pendant la lecture d'une phrase cible et en comprenant les diverses conditions expérimentales, les auteurs ont pu observer que les individus détectent immédiatement l'incohérence.⁴⁶ Ils mettent un temps plus long lorsqu'il y a ambigüité. Des inconsistances sont également détectées, mais plus tard dans la phrase. Les lecteurs suivent des références énoncées et essayent d'en «établir la signification. Dans certains contextes, le lecteur ne trouve pas de difficulté à inférer à l'anaphore son antécédent car les situations évoquées dans ces contextes permettent d'activer en mémoire d'une manière intense les concepts qui lui sont associés.

Le suivi des références est très important dans une telle dynamique parce qu'il permet au lecteur de savoir de qui on parle tout au long du texte.

I.4.2.3. Le traitement des intentions et des relations causales

Les relations de cause organisent la trame narrative d'un récit et aide à comprendre l'enchaînement des évènements dans un texte narratif. Dans une démonstration ou une thèse, il est bien entendu que celles-ci supposent la

⁴⁶ La fixation oculaire témoigne en fonction de sa durée d'un problème de compréhension qui inhibe la construction du modèle de situation. Lire à ce sujet les travaux récents des mouvements oculaires au cours de la lecture et de l'écriture Alamargot et all. université Paris 12 et Paris-est Créteil, laboratoire TICE et cognition humaine.

compréhension et les rapports causaux entre les différents arguments. Dans cette optique, et à l'issue de leurs études, Trabasso et Sperry (1985) ont supposé que le traitement des épisodes, des actions et des événements sont reliés par la compréhension des relations causales⁴⁷. En effet, celles-ci ne permettent pas seulement d'établir des relations de dépendance conceptuelle (Langston et Trabasso 1999, Fayol 2000 et Blanc 2009), elles aident aussi le lecteur à lier un événement à son contexte et détermine de ce fait des jugements de cohérence et de lisibilité, le rappel des histoires et la vitesse de lecture.

L'intégration de ces relations qu'elles soient implicites ou explicites assure une meilleure compréhension et une meilleure évocation⁴⁸ (le retour intérieur et actif sur les impressions et perceptions dans le but de les structurer en vue de les interpréter et leur donner du sens) et mémorisation.

Certaines inférences qui souscrivent des états émotionnels particuliers aux personnages sans jamais les citer, permettent de situer ces actions dans la motivation des personnages et des buts de leurs actions. Ces inférences se réaliseraient automatiquement au cours de lecture. (Gernsbacher, Haroldo et Roberston, 1996). Il s'agit d'ajouter les inférences effectuées à partir des connaissances générales du lecteur.

I.4.2.4.Activation et mémorisation des connaissances

Selon l'approche connexionniste et celle du cognitivisme classique, le compreneur actif applique de manière concertée et délibérée des procédures (règles mentales d'action) en vue d'extraire la signification des énoncés.une grande partie de cette activité est prise en charge par des automatismes et des mécanismes élémentaires qui réduisent au mieux la charge mentale qu'elle implique. Les modèles d'inspiration connexionnistes se sont attachés à modéliser ces mécanismes élémentaires de la compréhension : -les modèles de construction de structures (structure building framework, Gernsbacher, 1990).

⁴⁷ Lire Giasson (1999) et Crinon, Legros, Marin et Avel (2005)

⁴⁸ Notion développée par Antoine de La Garanderie, auteur de « Profil pédagogique » et de « comprendre et imaginer ». Il présume que le passage de la perception à l'évocation est le premier pas indispensable de tout apprentissage.

-le modèle de construction –intégration (Kintsch1988/1998)

-celui de « Landscape » (Van den Broek , Young, Tzeng et Linderhom, Flechter et Thurlow1996-1999, Bianco, 2010 ; Blanc et Brouillet, 2003 Rossi, 2008).

Le principe le plus important ici est de partir de l'idée que la compréhension est une activité cognitive émergente du fonctionnement cognitif , régie par les même mécanismes élémentaires que l'ensemble des autres activités, analogues aux lois d'activation des corps cellulaires neuronaux et de la diffusion de l'influx nerveux dans le système cérébral et repose sur les principes de sa diffusion dans un système cognitif conçu comme un réseau d'unités interconnectées formelles et abstraites et formant en première approximation un réseau sémantique. La compréhension des textes est prise en charge par des processus d'activation et d'inhibition qui exploitent les propriétés associatives de la mémoire. La représentation du texte émerge de la mise en œuvre de ces mécanismes élémentaires mais nécessaires à la compréhension.

Kinsch (1998) estime que la compréhension des textes est plus similaire à la perception qu'à la résolution des problèmes. Il présume que c'est seulement lorsque les mécanismes appelant la compréhension faillissent qu'un déploiement stratégique devienne nécessaire.

Selon la description de cet auteur, les mots lus activent les concepts homologues en mémoire et de ce fait les connaissances qui leurs sont associées (établissement de plusieurs relations avec les autres concepts déjà activés) la signification du texte émerge et se transforme au fur et à mesure des traitements en fonction des niveaux d'activation et d'inhibition des concepts.

Les modèles inspirés du connexionnisme donnent une idée d'une activité de compréhension automatique et autonome conduite par des mécanismes ascendants, associatifs et passifs. Les conceptions stratégiques les qualifient de « dumb⁴⁹ processes » et pour cause, ils font remarquer que l'activation de chaque concept se transforme à chaque cycle de traitement en fonction des paramètres du contexte et des règles d'activations correspondantes.

⁴⁹ Débiles, idiots, absurdes

Dans cette perspective d'élaboration d'une représentation (paysage) sémantique globale du texte, un ensemble de concepts (propositions su texte) est activé tout au long du ce processus tandis que d'autres sont temporaires. Le caractère permanent ou épisodique de l'appel de ces concepts est relatif à l'attribut de l'importance ou non de la représentation sémantique locale (cycle de traitement) mise en œuvre pour accéder à cette élaboration globale.

Dans la même optique, le rappel et l'oubli⁵⁰ jouent un rôle déterminant dans la mesure où ils peuvent soit favoriser l'accès au sens ou le prohiber. Une construction erronée ou incohérente du sens du texte peut être la résultante de l'oubli.

Graesser et ses collaborateurs Van den Broeck, Risdén, Fletcher, et Thurlow ont proposées en (1996) les règles d'activation des connaissances que nous présentons ci-après :

- 1/ un concept activé explicitement reçoit la valeur de (5)
- 2/un concept impliqué par une anaphore reçoit une valeur d'activation égale à (4)
- 3/ un concept représentant une condition nécessaire et suffisante pour la réalisation d'un évènement reçoit la valeur de (4)
- 4/ un concept représentant une condition nécessaire mais non suffisante pour la réalisation d'un évènement reçoit la valeur de (3)
- 5/ un concept représentant une élaboration reçoit une valeur d'activation (=2)
- 6/l'activation d'un concept est divisée par deux par rapport à sa valeur au cycle précédent s'il n'est plus activé.
- 7/l'activation revient à la valeur de (0) si un concept n'est plus activé pendant deux cycles successifs.

⁵⁰ Dû essentiellement à l'inefficacité des indices de récupération spécifiques qui n'autorisent pas de ce fait l'accès à l'information pourtant disponible en mémoire et par conséquent, l'action en cours ne peut être soutenue.

Il est à mentionner que l'implication de ses processus mnésiques élémentaires a été confrontée à plusieurs études sur la part des automatismes en compréhension de l'écrit.

Mc Koon et Ratcliff (1992) ont souligné que la plupart des lecteurs n'ont pas un but précis lors de la lecture et conséquemment ils n'adoptent pas forcément une attitude stratégique particulière orientée vers une représentation entièrement cohérente et intégrée à leurs connaissances préalables. Dans les conditions quotidiennes, les seules inférences effectivement réalisées sont celles qui sont strictement nécessaires à la cohésion (cohérence locale) ou celles qui proviennent d'associations résultant de la dynamique de l'activation des concepts en mémoire.

La réalisation d'une inférence n'est pas systématique mais découle d'un processus graduel : son encodage s'effectue à des degrés divers c'est-à-dire sa saillance dans la représentation finale peut osciller. Mc Koon et Ratcliff (1992) ont montré que les inférences causales nécessaires à l'élaboration de la cohérence locale sont effectivement réalisées mais pas celles relatives à l'élaboration de la cohérence globale. Elles sont lentement activées. Dans une situation de lecture non contrainte, certains lecteurs traitent les textes sans stratégies particulières. Ce sont là des mécanismes particuliers pour rendre compte des erreurs d'interprétation.

I.4.2.4.L'abstraction contextuelle

Elle consiste en l'utilisation d'indices fournis par le contexte pour déterminer la signification d'un mot non familier. Cette stratégie peut être utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce travail de déduction implique de la capacité de prendre en considération tous les indices porteurs d'informations pertinentes et de les regrouper avec l'information déjà connue (Sternberg 1987) il s'agit donc d'une tâche complexe. Plus les indices auxquels est confronté l'enfant sont fréquents et nombreux, plus la probabilité d'acquérir ce mot augmente.

I-5.Processus et opérations cognitifs impliqués dans la production des résumés et comptes rendus

Dans le cadre des activités/ objets du présent exercice, les représentations ainsi que opérations métacognitives porteraient sur l'ensemble des processus cognitifs de compréhension mais aussi de production. Les modèles actuels de production scripturales sont tous inspirés du modèle de base qui sert de cadre descriptif de l'activité du rédacteur qui est celui de Flower et Hayes, 1980. Tous les autres modèles ne sont en réalité que la complexification de ce modèle : nous faisons références ici au modèle de Scardamalia et Bereiter (1991), celui de Berninger et Swanson, (1994) le modèle de Kellog, proposé en (1996), celui de, Butterfield, Hacker et Alberston, (1996), le modèle de catégorisation des connaissances de Dolchy et Alexander et celui de Braddeley proposé les années 2000. Chacun de ces chercheurs s'est soit attelé à développer le modèle d'appui de Flower et Hayes, soit il s'est proposé d'étudier de manière approfondie d'un sous processus donné ou de l'un de ses aspects.

Nous adopterons dans cette étude le modèle de Scardamalia et Bereiter parce qu'il répond le mieux à notre problématique et étaye pertinemment nos hypothèses. Rappelons que ces chercheurs ont essayé de rendre compte des démarches de rédaction chez les experts et les novices

Notre but est de mettre en relief les opérations cognitives concourant à la rédaction de textes sous des contraintes bien définies, entre autres, l'économie en mot et la reprise fidèle du propos de l'auteur. Nous devons également souligner les recoupements concernant les modalités de régulation et mettre en lumière comment qu'elles permettraient aux résumeurs/rapporteurs sujets de notre enquête d'améliorer la production de leurs résumés et comptes rendus.

Hayes et Flower, 1980, ont décrit les processus impliqués dans la composition de textes et proposé un premier modèle de rédaction dont l'ultime apport est d'explicitier les processus d'écriture. Contrairement aux théories précédentes qui ont étudiés le produit fini de la rédaction, les deux auteurs se sont situés chez les rédacteurs plutôt que sur le produit. Traditionnellement, l'enseignement se basait sur

ce que l'élève produisait. Conséquemment, il a été fortement critiqué car il devait s'intéresser à la façon dont l'apprenant écrit et aux possibilités d'aides (d'intervention) de l'enseignant dans la perspective de l'amélioration des compétences scripturales. Signalons que leurs apports ont eu des incidences importantes sur les pratiques enseignantes. Flower et Hayes ont pu identifier les processus et sous modalités de la production écrite. Ils ont classifié ces mécanismes en trois composantes majeures à savoir :

-l'environnement de la tâche renvoie à un ensemble de paramètres extérieurs affectant le cours de la production. Généralement, ils ont trait à la consigne, au thème et aux attentes du lecteur.

- **le rôle de la mémoire à long terme**, où sont stockées, d'après, Fortin et Rousseau (2004 :96) les faits, les connaissances et les habilités que nous devons accumulés au fil des années. Nous ne devons pas la considérer comme une seule et unique mémoire mais elle doit être appréhendée compte tenu de son contenu, comme un système de mémoires distinctes.

-les processus d'écriture, les processus identifiés pour l'heure sont, la planification, la traduction (ou mises en mot) et enfin le processus de révision qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de la présente étude puisque la solution que nous proposons au problème initial s'appuie fortement sur les processus métacognitifs que le résumeur-apprenti/enseignant doivent porter sur les opérations mises à l'œuvre dans le cadre du résumé et du compte rendu. ses trois processus sont:

-la planification : elle concerne la prise de décision par le scripteur à propos du contenu du texte. Pour le résumeur, il s'agit de sélectionner les idées saillantes du texte et supprimer les idées secondaires. Sur la base de ce tri, le résumeur élabore un plan de production. Quoique dans le cadre spécifique du résumé, on instruit aux apprenants de laisser les idées de l'auteur dans toute l'activité dans l'ordre de leur apparition dans le texte d'origine. Ce n'est pas toujours le cas pour le compte rendu.

-**la traduction/la mise en mot** : elle consiste en l'élaboration du contenu, c'est-à-dire à concrétiser le plan retenu en texte.

- **la révision** : elle est orientée vers la recherche de l'amélioration du produit sur la lumière des connaissances référées au thème, au lecteur lui-même et au type de texte.

Ces trois processus sont objets de suivi et contrôle, ceci dit qu'une opération peut être interrompue lorsque la mise en relation d'une autre s'avèrerait nécessaire. Ce qui exclut toute vision linéaire. En effet, au cours de l'activité rédactionnelle, le sujet porte un regard réflexif sur son action et prend des décisions pour la gérer. Ces processus ont un caractère récurrent dans le sens où un processus peut être emboîté dans un autre grâce à la récursivité gérée par le suivi et peuvent donc intervenir à n'importe quels différents moments. Des démarches du rédacteur en vue de les modifier (la régulation). Le processus de contrôle et celui de la régulation assurent l'adéquation entre les buts préalablement fixés et les efforts déployés. Nous avons annoncé en problématique que l'activité du résumé est très coûteuse sur le plan cognitif vu la complexité de la tâche mais aussi faute d'entraînement à l'auto-réflexion et l'auto-régulation. Nous remettons ici subséquemment certaines pratiques enseignantes qui ne prennent pas en compte les connaissances du résumeur apprenant.

En 1996, un nouveau modèle théorique de la rédaction proposé par Hayes a tenté de dépasser le caractère purement cognitif de la production écrite pour inclure la dimension visio-spaciale de la mémoire de travail et celui de la représentation du texte. Il faut savoir que la mémoire de travail désigne « *un ensemble de processus qui permettent de maintenir active l'information nécessaire à l'exécution des activités cognitives courantes comme la lecture, la production, la prise de décision et la résolution de problème* » Fortin et Rousseau, (2004 : 102). Cette mémoire est dite modulaire parce qu'elle est considérée comme un ensemble de processus ou de modules en interaction, fonctionnellement, elle se caractérise par une capacité limitée dans l'espace et dans le temps. La mémoire de travail verbale serait formée selon plusieurs recherches menées sur la mémoire de travail de trois modules à

savoir, la boucle articulatoire, le registre d'input et enfin la tablette visio- spatiale à laquelle Hayes avait allouée une attention assez particulière dans ses travaux. La tablette visio-spatiale permet de « *maintenir de deux à trois items en mémoire à court terme en utilisant la l'imagerie mentale ; les stimuli verbaux présentent la possibilité de se transformer en images mentales* ». Fortin et Rousseau (2004 : 125) autrement dit en représentations (de texte) dont les trois niveaux d'après Marin et Legros (2008) sont :

-la forme linguistique de surface.

- la base de texte qui désigne le contenu sémantique lié à la représentation sémantique propositionnelle des unités d'information qui le constituent.

- Le modèle de situation qui intègre des éléments absents du texte et que le lecteur infère à partir des représentations antérieures du domaine.

Il est à noter que cette nouvelle perspective prend en compte également les effets de la motivation, processus qui maintient l'engagement jusqu'à l'aboutissement de la tâche, sur la gestion des objectifs, les croyances d'efficacité et les réactions anxieuses face à l'expérience du résumé et de l'écrit de manière générale.

En 1986/1987, Scardamalia et Breiter ont identifiés les mécanismes cognitifs impliqués dans la planification, la mise en texte et de la révision qui sont, selon les deux auteurs à l'origine des difficultés de l'apprenant scripteur comme par exemple l'incapacité du résumeur de supprimer les informations moins pertinentes du texte. L'idée sous jacente est d'essayer de tirer au clair certains éléments nous permettant d'analyser les démarches de rédaction de nos sujets de l'enquête.

I.5.1.La planification

Le processus de planification revêt d'un rôle essentiel dans l'activité de rédaction. Il englobe trois sous processus réflexifs (Hayes 1996), la génération, la récupération et l'organisation des idées. Ces mécanismes agissent pour la récupération des contenus emmagasinés dans la mémoire à long terme et pour la

conception d'un plan de texte hiérarchisé selon l'objectif de la rédaction. Dans le même ordre d'idées, rappelons que dans le cadre des activités de rédactions retenues dans notre thèse doctorale à savoir le résumé et le compte rendu, le contenu est dans le texte, il est déjà dit par l'auteur du texte. Donc, ce n'est pas au résumeur de fournir cet effort de rappel ni d'ailleurs celui de la hiérarchisation. Nonobstant, la compréhension du sujet, si elle n'est pas bien guidée, elle altérerait le contenu du texte support. C'est pourquoi nous devons porter nos analyses sur ces processus. Pour ce faire, nous nous attelons à chercher des indicateurs utiles pour décrire les démarches de nos sujets d'enquête.

Détaillons ci-dessous ces sous processus :

La génération des idées comme son nom l'indique, correspond à la recherche de l'information concernant le thème. Cette quête se base sur la perception du sujet de l'utilité des informations convoquées, récupérées de la mémoire à long terme. L'information jugée utile sera traduite en mots et en fragments de phrase. Elles remontent en mémoire de travail où sera encodée l'information extraite de l'environnement de la tâche. Le sujet peut ainsi les analyser, les trier et les organiser sous forme d'un plan. (Alamargot, 2005)

La mémoire à long terme est considérée au même titre que le texte comme une source d'information. Les connaissances contenues dans la MLT sont sur le thème, l'audience, les modalités de planifier l'écriture, des informations sur les genres textuels qui jouent un rôle déterminant dans la sélection de l'information saillante dans le texte dans le cadre du résumé comme il a été mentionné supra. Dans ce cas précis, les étudiants ne choisissent pas le thème, ce qui rend assez compliqué leur compréhension d'une part et d'autre part leur motivation. Par ailleurs, ces informations informent le résumeur sur les contraintes de cette activité en lui indiquant comment définir la tâche par lui-même et mettre à l'œuvre les procédures d'action autrement dit, comment auto-diriger son activité de résumer. Leur rôle ultime est donc de permettre au résumeur de diriger ses propres processus de rédaction (fonction de la métacognition). C'est ce type de connaissances qui permettrait l'analyse de la tâche.

Bereiter et Scardamalia distinguent deux types de modalités de récupération des connaissances : l'énonciation des connaissances (appelées aussi connaissances rapportées) et la transformation des connaissances. Elles sont importantes parce qu'elles sont impliquées dans le contrôle et l'organisation de la production. Les processus d'autorégulation peuvent opter pour l'une ou l'autre modalité de récupération. Les sujets utilisant une approche d'énonciation des connaissances – ou la stratégie de récupération consiste à formuler (transcrire) les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire- sont moins capables de distinguer les idées principales des idées secondaires d'un écrit. C'est-à-dire que certains élèves, moins jeunes, ne réussissent pas à identifier l'information essentielle de l'information accessoire. Ce sont les sujets les plus âgés par contre qui recourent aux stratégies de transformation de connaissances (appelées énonciations par transformation des connaissances qui consistent à ré- élaborer le contenu du discours selon des aspects thématiques ou rhétoriques (liés au genre du texte, à l'intention du l'auteur, à ses représentations du texte et les attentes de l'audience) et parvinssent généralement à identifier les idées essentielles. Nous l'avons compris, chez Bereiter et Scarmadalia l'expertise est tributaire principalement du niveau de planification où l'apprenant doit évoluer de la stratégie des connaissances rapportées ou énoncées vers la stratégie des connaissances transformées.

Les deux chercheurs ont proposé leur nouveau modèle en (1992) puis révisé en (1998) qui se base sur la différence entre le rédacteur expert et novice et situe la différence entre eux dans la manière d'introduire les informations au cours de leur production depuis la génération des idées, compte tenu des exigences du thème, la cohérence et l'organisation de la production écrite. Signalons que la planification puis la rédaction proprement dite vont s'appuyer sur l'articulation de la représentation mentale de la consigne, des connaissances du discours et des connaissances du contenu.

Bereiter et scardamalia expliquent que lorsqu'un scripteur reçoit une consigne, il construit une représentation de la demande. Ensuite, il localise les identifications thématiques et discursifs qui pourraient être utiles pour :

-rechercher les informations en MLT

-établir des connexions entre les concepts

-identifier les informations les plus adaptées aux contraintes du genre de texte à produire.

Le contenu retenu est directement intégré dans le texte ou rejeté pour déclencher une nouvelle boucle de recherche d'information. Pour générer les informations, les plus jeunes utilisent la stratégie de « connaissances racontées » qui consiste à la transcription de chacune des idées récupérées telles quelles. Cette stratégie peut être efficace lorsqu'il s'agit de rédiger un texte narratif mais elle est défailante pour le cas d'un texte argumentatif ou même descriptif. Les sujets âgés qui nous intéressent, mettent à l'œuvre cette stratégie quand ils sont limités dans leurs compétences scripturales selon les études menées par Scardamalia et al. en (1988).

Pour la stratégie de transformation des connaissances, il est question d'un fonctionnement interactif entre le contenu du texte, et sa rhétorique. Il s'agit d'une récupération contrôlée dans laquelle la construction anticipée des idées essentielles du texte est primordiale dans la phase de planification. Cette dynamique permet le suivi et la résolution des problèmes qui se posent en cours de rédaction pour produire un texte compatible avec les intentions de son auteur et avec ses visées communicatives. Il s'agit de la coordination de plusieurs dimensions linguistique, rhétorique et pragmatique. En somme, il s'agit de décider quoi dire ? Et comment le dire ?

Pour ce faire, le rédacteur alimente ses connaissances antérieures (y compris ses représentations) par les situations de production écrite auxquelles il se confronte (Chanquoy et Alamargot, 2002).

Ce développement nous renvoie, dans le cadre de notre recherche empirique, une étape fondamentale dans l'élaboration du résumé : le sujet déploie beaucoup d'efforts pour hiérarchiser les informations du texte support en vue d'en identifier les idées essentielles. Ensuite le résumeur tout en étant conscient des objectifs de sa production, leur contenu sera ré-élaboré ou reformulé pour des contraintes rhétoriques

relatives au résumé et particulièrement à la taille réduite de ce type particulier de littéracies académiques.

Bereiter (1980) décrit le double rôle du scripteur celui de scripteur /lecteur parce que en tant que lecteur, le rédacteur évalue son produit grâce à ses capacités réflexives métacognitives. Il s'agit d'un processus très contrôlé. Bereiter et Scadamalia (1996) estiment que le sujet peut mettre en œuvre les stratégies de transformation des connaissances à partir de l'âge de dix-neuf ans 19. Nous nous attelons, dans la partie méthodologique à identifier ses modalités de récupération des idées dans la perspective du résumé et du compte rendu sous l'angle de la pratique métacognitive des sujets de l'enquête.

-L'organisation des idées est une démarche centrale dans la transformation des connaissances chez les experts selon Favart et Olive (2005). Ils avancent que les connaissances sont organisées en fonction des contraintes rhétoriques comme la prise en compte de l'objectif de la rédaction et celle du destinataire. Le but de l'organisation, dans le cas des activités auxquelles notre étude s'intéresse, est la sélection des informations essentielles et leur intégration dans le plan de la rédaction. Soulignons encore une fois, que dans le cas précis du résumé, il est demandé au résumeur d'identifier les idées principales du texte tout en gardant la même organisation des idées selon l'ordre de son apparition dans le texte sans doute pour ne pas altérer les rapports logiques que l'auteur du texte support a établi lors de son énonciation.

Dans cet ordre d'idées, Hayes et Nash (1996) ont étudié l'impact de la planification et de ses stratégies sur la qualité des textes et sont parvenus à conclure que la réalisation d'un plan en guise d'esquisse à la rédaction est une condition sine qua non d'un écrit de bonne qualité parce que le rédacteur s'appuie sur une sorte de schéma qui lui permettrait d'organiser ses idées et lui faciliterait la mise en mots ou la traduction de ses idées.

I.5.2. Mise en texte et reformulation

Ce processus nous intéresse particulièrement dans le cadre de la rédaction du résumé et du compte rendu. Il consiste à la construction des propositions sémantiques produites par le rédacteur qu'il s'attèle à relire de manière fréquente pour vérifier leur convenance sémantique ou syntaxique en les acceptant, les rejettant ou les modifiant. Le rédacteur attribue une attention particulière aussi à l'articulation de ses idées et aux éléments discursifs. Les procédures liées à la mise en mots sont les opérations de connexité, de cohésion et de modélisation : il s'agit, pour le rédacteur, de produire une structure de texte dans laquelle viennent s'imbriquer des structures propositionnelles, de centrer également son attention sur les unités thématiques, sur le relais des arguments et sur prédicats. Comme il doit prendre en compte le destinataire et ses caractéristiques pendant la rédaction de son texte.

Sur le plan linguistique, Kellogg (1996) décrit trois sous processus. Le rédacteur doit faire un choix concernant les unités lexicales, construire des formes syntaxiques et leurs représentations graphiques. Trois paramètres interagissent en permanence : la formulation du texte, d'une part la planification et d'autre part le contrôle et la révision. En d'autres termes, le scripteur doit chercher les mots justes ainsi que les structures des propositions syntaxiques les plus adéquates. Faisons remarquer que ce propos revêt d'un intérêt central dans la présente étude. Il s'agit pour nous du processus de reformulation des propos de l'auteur. Ce sont les mêmes sous processus qui devraient être mis en exécution par les sujets de l'enquête.

Cette mise en mot s'effectue en fonction des contraintes de la tâche et peut être coûteuse sur le plan cognitif. Il n'y a pas un consensus entre les chercheurs sur ce point. A titre d'exemple, nous évoquons les recherches menées par Piolat et Olive (2005) qui présument pour leur part que, chez l'adulte (l'expert) la mise en texte est une opération plutôt automatique et moins coûteuse cognitivement parlant ; c'est-à-dire elle ne nécessite pas beaucoup d'efforts cognitifs étant donné qu'elle a en commun un nombre important de mécanismes automatisés avec le langage oral. Conséquemment, ces opérations demandent moins d'efforts de la part du scripteur pour le contrôle.

Pour notre part, nous estimons que si ces propos pourraient être correctes pour les rédacteurs experts en langues maternelle, ce qui paraît assez logique, ceci n'est pas aussi valable pour l'apprenant d'une langue étrangère⁵¹ dans la mesure où la mise en mots paraît difficile et très dispendieuse pour le rédacteur. Le problème est celui des ressources lexicales compte tenu bien entendu du cheminement de l'apprentissage de chaque individu. Le recours aux TICE comme nous l'avons proposé supra constitue une aide précieuse dans la mise en mot.

Par ailleurs, la qualité de l'écrit est dépendante aussi de la transcription graphique et orthographique du scripteur (étude de Fayol et Miret, 2005) et la manière de gérer cette transcription est importante pour notre recherche. L'une des aides possibles pour remédier à ses opérations est offerte également par les nombreux atouts des TICE. Dans notre pratique d'enseignante, il est facile de constater que la prise en charge de la reformulation par les enseignants est le plus souvent secondaire comme si elle va de soi. Les modalités de reformulation sont peu enseignées et ne sont que rarement explicitées.

Il est bien établi que la reformulation et l'acquisition d'une langue étrangère sont intimement liées. Anne Salazar Orvig p68 rappelle ce qui a été noté antérieurement par François et alliés (1977) « *qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, apprenant ou non, il n'y a pas de discours qui ne soit en fait reprise – modification du discours d'autrui* ». Notre ambition est de repenser l'importance des données linguistiques offertes à l'apprenant par les TICE susceptible de nous fournir des hypothèses explicatives de la variabilité des productions des résumés et comptes rendus. Nous présentons dans ce qui suit un court rappel des premiers travaux sur le concept de la reformulation.

Selon Martinot (2000 :3), l'ancrage théorique des recherches sur le plan international sur la notion de reformulation est essentiellement psycholinguistique. En France, le courant générativiste de Chomsky (1981) ou fonctionnaliste (dis de compétition) proposé par Macwhinney et Bates en (1989) se sont attachés à l'étude de cette compétence langagière. Les deux approches s'appuient sur les méthodes

⁵¹ Ce constat émane de notre pratique d'enseignante de français langue étrangère de 1995 à 2018.

expérimentales qui testent la production des enfants à travers leur compréhension des divers énoncés.

D'après Hickmann (1991), l'approche pragmatique de la reformulation observe la production selon le type d'actes de paroles et les indicateurs de cohésion des discours. L'une de ses orientations consiste à mesurer l'impact de l'aspect socioculturel dans les échanges des enfants. D'une manière générale, les approches des années 1980, visaient à établir des corrélations entre l'acquisition d'une langue et les facteurs extérieurs (ou dimensions socioculturelles venant de l'environnement).

Plunkett (1995) adopte l'approche connexionniste pour tenter de déterminer ce que l'enfant comprend ou ne comprend pas à un âge bien déterminé en fonction d'un indice que l'on change dans une phrase. Il s'agit dans cette étude de mesurer l'impact des données offertes à l'élève et à son acquisition et d'analyser comment l'adulte reformule les énoncés et s'est approprié la langue cible.

Soulignons que c'est Gulich qui fut le premier à utiliser le terme reformulation et ce en 1983, dans le cadre des analyses conversationnelles. Il fait rapport aux actes linguistiques comme **la correction**, **la paraphrase** et **le rephrasage**⁵²(se sont des actes de reformulation Gulich et Kotschi). Leur fonction est de structurer l'interaction verbale. Pour ce faire, des marqueurs linguistiques sont employés pour faciliter leur repérage et aident à leur classement. Les travaux dans ce sens se sont particulièrement intéressés par la suite à l'étude des connecteurs.

Les didacticiens dans le domaine des langues maternelles et étrangères se sont emparés de ce concept pour focaliser leur attention sur la correction de l'enseignant ou du locuteur natif. Les linguistes, dans la perspective énonciative, ont également contribué à déterminer le contenu de cette notion. Ainsi, Martinot dans sa thèse soutenue en (1994) constate que la reformulation est très courante notamment chez les enfants et qu'elle peut être considérée comme une négociation du sens dans le cadre de

⁵² Le rephrasage est le développement d'une phrase pour mieux la comprendre. Alain Bonnet dans son livre « intelligence artificielle-promesses et réalité, l'explique comme l'action de paraphraser une phrase via un programme d'interprétation du texte

la construction du discours à plusieurs⁵³ et qu'elle est rarement paraphrastique en situation d'énonciation non contrainte.

Nombreux sont les chercheurs qui posent que l'apprenant acquiert la langue à travers la reformulation. Faut-il rappeler que la langue est d'abord acquise par imitation et répétition et que l'apprenant doit être capable d'effectuer un choix linguistique et de réagir de manière adéquate à une nouvelle situation. Conscient de ses potentialités, l'apprenant /enfant entend ou lit un énoncé, il le transforme, le change pour en faire autre chose.

Les reformulations ont donc plusieurs visées. Celle que nous retenons dans le cadre de cette étude est que la reformulation joue un rôle dans l'acquisition de la langue étrangère du moment où elle favorise la compréhension du texte support et fournit aux apprenants de cette langue, les moyens lexicaux et grammaticaux qui leur manquent et qu'ils doivent d'abord sélectionner puis réutilisés. Les TICE peuvent être exploitées dans cette perspective.

Robert Vion (1992) définit la reformulation comme : « *une reprise avec modification de propos antérieurement tenus* ». Vion invoque à la fois de reprise et de modification. Ces deux comportements différents s'inscrivent sur un axe dynamique de la modification du discours qui va de la répétition exacte des énoncés de l'interlocuteur à la reformulation avec expansion ou au contraire avec économie. Les modifications effectuées sur le propos du texte peuvent être de type hétéro-reformulation ou auto-reformulation. La déclaration de Vion nous paraît très pertinente et concise dans la mesure où il s'agit effectivement de reprendre la pensée de l'auteur mais avec modification de la forme de l'énoncé source.

Martinot (1994 :26) précise que tout processus de reprise d'un énoncé qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé (partie variante à un axe dynamique sur laquelle s'articule le reste de l'énoncé) partie variante par rapport à l'énoncé source est une reformulation langagière.

⁵³ Lire à ce sujet les travaux de Allal, 2004 -2015

La reformulation constitue un phénomène courant dans l'activité résumante : néanmoins, les stratégies de reformulation sont spécifiques dans le cadre du résumé à cause de la contrainte de l'économie en mot à savoir l'expansion et l'ajout.

Martinot (2015 :180) avance que *« le passage de la répétition à la reformulation nous fonde à y voir la condition et la trace du processus d'acquisition dans son opinion la reformulation certifie la distanciation par rapport aux formes du texte source ce qui donnerait la preuve d'une maturité linguistique plus grande. A mon sens, la maturité de la langue se manifeste tout d'abord par la possibilité pour le résumeur de restituer toutes les relations de cause à conséquence »*.

Les éléments rapportés mot à mot ou des éléments manquants constituent une preuve soit d'une difficulté de compréhension soit d'une difficulté à rapporter linguistiquement en langue étrangère un certain type d'information. Toutefois, la reformulation peut être considérée comme un indicateur de la créativité et de la productivité linguistique. La reformulation d'une histoire n'est pas une tâche simple, il s'agit de produire par la reformulation, un texte proche du texte source. Elle dépend de la compétence linguistique du résumeur. La reformulation peut être considérée comme une mesure du savoir syntaxique et sémantique.

I.5.3.La révision : contrôle et correction

Le rédacteur prend un temps spécifique de sa production pour la réviser dans la visée de l'améliorer. Pour le faire, il lit son produit pour détecter les erreurs d'ordre lexical et syntaxique et y apporte les corrections. Par ailleurs, il veille à faire adapter son texte aux buts de la tâche. Dans sa démarche d'expertise, le rédacteur évalue également la représentation sémantique de son écrit. De manière générale, il met en œuvre ses procédures et connaissances dans la perspective de résolution de problèmes de catégories particulières : orthographe, lexicale, cohérence ou autres.

Durant le processus de révision, certaines stratégies peuvent être adoptées, des critères de qualité de l'écrit peuvent y être intégrés. Le but est, comme le précisent

Coen et Bélair (2015 :40) de :

« partir d'une intention claire (...) de chercher des informations pertinentes par le biais de grilles, de questionnaires et de réflexions , pour ensuite interpréter ces informations et porter un jugement, en vue de prendre une décision éclairée. Cette décision permet alors de créer une boucle de régulation susceptible d'améliorer les performances futures ou les apprentissages. ».

Ce propos résume toute la démarche de révision entreprise par le scripteur pour améliorer la qualité de son écrit compte tenu des normes linguistiques, textuelles et de ses buts. Tout le spectre des objets⁵⁴ analysés est bien énoncé dans cette déclaration. La mise en œuvre des processus de contrôle (lecture) et de correction peut être déclenché après la rédaction où avant même la mise en mots, c'est-à-dire qu'elle s'effectue en même temps que la planification. Déduisons ici que le contrôle est nécessaire dans les trois processus de rédaction.

Le recours aux TICE est très utile dans cette phase de révision. Notons enfin que d'après les travaux de recherche de Piolat et Roussey menés en (2005), les améliorations du produit final de rédaction représentent des tâches qui demandent un coût cognitif trop important de la part du scripteur parce qu'au final, il doit aboutir à un degré assez élevé de satisfaction de l'adéquation entre ses intentions de communication, des besoins de ses destinataires, des contraintes de rédaction et des critères de la tâche. Pour ce propos, de nombreuses études avaient pour but de mesurer l'impact de l'utilisation des critères d'évaluation sur la qualité de la rédaction montrent que les écrits sont nettement meilleurs quand ces critères sont pris en compte par le rédacteur.

Par ailleurs, nous devons signaler que la lecture critique/évaluation de l'écrit n'aboutit pas forcément à la détection des erreurs et pour cause la familiarité du rédacteur avec son texte. Aussi, une distanciation par rapport au texte est à ce niveau requise.

⁵⁴ Des anomalies relatives au thème, au niveau linguistique et à l'organisation textuelle.

Conclusion partielle

Pour conclure ce chapitre, nous mentionnons que nous trouvons une forte analogie entre les opérations cognitives de production du texte et celles spécifiques de la rédaction du résumé et du compte rendu à l'exception des contraintes de la tâche. En effet ce sont presque les mêmes mécanismes de planification/ compréhension, de traduction et de révision/régulation engagés pour produire et améliorer un résumé ou un compte rendu.

Globalement, nous avons présenté dans ce chapitre, en quoi consiste l'activité du résumé du texte, exercice profitable pour l'apprenant qui autorise de dire en peu de mots beaucoup d'idées notamment en cette ère de l'information et de la communication.

L'acquisition de cette compétence langagière est dépendante de l'entraînement régulier avec diversification des supports, des visées, des destinataires, à comprendre, reconnaître puis reformuler de manière personnelle tout en respectant le sens initial que l'auteur a souhaité donné à son texte. Cette reformulation peut être effectuée sans avoir le texte source sous les yeux en se basant sur l'unique fonction du rappel de la mémoire de travail toute abstraction faite des impressions et des opinions personnelles.

D'un point de vue didactique, il doit être faisable aux apprenants de repérer les marques de l'organisation textuelle dans chaque énoncé, de hiérarchiser les propositions (macrostructure) et de procéder à leur sélection. Tout type de texte, comme l'affirme Raycourt (1989) « *possède une organisation interne spécifique qui le distingue des autres. Ces structures conventionnelles appelées structures du discours constituent un point d'appui des prédictions qui sont le préalable de toute compréhension.* ». Ces lignes rendent compte du rôle important et facilitateur de la reconnaissance du type de texte en matière compréhension. Cette identification active en mémoire toutes les propriétés textuelles qui en découlent pour bien mener le traitement du texte. Ce chercheur souligne également que « *les souvenirs qu'on garde d'un texte dépendent pour une part des structures qu'on a dans la tête. Les structures du discours font partie des structures cognitives.* ». Il nous semble inutile de

revenir sur le rôle prépondérant des structures cognitives dans l'activité de compréhension.

Par ailleurs, l'entraînement à la reformulation ne peut aller de soi, notamment si nous mettons en avant le problème de la compétence lexicale. La littérature scientifique a démontré qu'avec l'âge, les résumés se distancient du texte support, dans la mesure où la copie était moins décelée chez les experts. Ceci est possible si l'on s'intéresse aux processus cognitifs et opérations mentales engagées par les apprenants en les habituant à introduire et mettre en jeu les macrorègles et en intégrant les ressources qu'offrent les TICE.

Cette compétence acquise peut faciliter largement la composition du compte rendu objectif. Néanmoins le compte rendu critique peut poser problème à bien de niveaux : au niveau de la deuxième partie, c'est-à-dire en l'application des macrorègles, au niveau de la reformulation comme au niveau de la critique qui relève essentiellement des connaissances du monde de l'apprenant.

Actuellement, on veut tirer profit des TIC dans ce module en essayant d'extraire l'information essentielle d'un texte. Le résumé automatique (via Resoomer, AL Sommareizeir, Swensum, SumUM, Start up Café, ...) est une discipline qui a commencé en (1958) et a mobilisé de nombreuses équipes de recherches notamment entre (1960-1980).

Luhn (cité par Torres Moreno : 2011 :11) précise que le résumé « *devient automatique s'il est généré par un logiciel ou un système informatique. C'est un processus de compression et de perte d'information.* » Il est à noter que les systèmes informatiques actuels tentent de dupliquer le résultat du résumé humain et non le processus en soi.

Concernant le résumé de documents scientifiques, il existe deux ou trois travaux fondateurs dans les années (1958) jusqu'à (1978) puis plus rien pendant une bonne vingtaine d'années. Toutefois, en début de 1990, les travaux de Spark Jones et de Kupiek ont avantageusement changé ce panorama. Aujourd'hui, le résumé automatique est objet de recherches intensives de plusieurs disciplines. Disons pour

conclure que la génération des résumés humains ou automatiques est un problème difficile en soi. Son évaluation l'est aussi.

Chapitre II

Impact de la métacognition sur l'amélioration de la production écrite : activités de résumer et de rendre compte

Introduction partielle

Ce chapitre est consacré à la mise au point conceptuelle sur la notion de métacognition, notion particulièrement pertinente pour une recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture, à ce qu'elle recouvre, à sa caractérisation, à son effet sur l'activité humaine de manière générale. Soulignons d'emblée que l'activité métacognitive représente un facteur crucial de réussite dans n'importe quelle activité humaine. L'hypothèse de ce travail est que la métacognition est considérée comme un levier, un pivot qui guide l'apprenant au développement et à l'amélioration de ses compétences scripturales. Rappelons aussi que pour le présent propos, ce développement concerne particulièrement le résumé et le compte rendu.

Les informations présentées dans cette section sont retenues sur la base de synthèse de travaux de recherche ayant trait à l'enseignement/apprentissages des stratégies métacognitives considérées sous l'angle de l'entraînement à la pratique réflexive. En réponse à notre problématique de recherche, nous avons endossé l'hypothèse selon laquelle il existe une forte corrélation entre les pratiques réflexives individuelles ou au sein du groupe, la régulation et la performance écrite de meilleure qualité.

Perrenoud confirme nos propos en posant en (2001 :11 3) :

« que l'analyse réflexive de sa pratique « vise la transformation des personnes, de leurs attitudes, de leurs représentations et de leurs actes, l'analyse des pratiques exige de chacun un véritable travail sur soi, elle demande du temps et des efforts, elle expose au regard d'autrui, elle invite à la remise en question. »

Par le regard d'autrui, Perrenoud renvoie à la pratique métacognitive du groupe, au gré de la coopération et la relation intersubjective de groupe et ajoute qu' « un ensemble de personnes engagées dans une pratique ou en train de s'y former dans un dispositif d'alternance (...) construit progressivement des compétences spécifiques » (idem). C'est pour cela que nous avons engagé le groupe

d'expérimentation sur l'activité de réflexion sur leurs résumés et comptes rendus et de régulation. Le groupe servira dans cette expérimentation de cadre analytique à la régulation métacognitive. C'est justement ce regard de l'autre qui permet de modifier les représentations puis les actes dans la perspective d'amélioration de ses performances. Et cela ne peut être que avantageux comme le constate le même auteur en écrivant : « *nul ne s'engage dans une telle démarche s'il n'entend quelque bénéfice* ». La finalité est ici d'améliorer sa production du résumé et du compte rendu. Nous tâcherons tout au long de ce travail de croiser les variables (concepts de ce travail) : TICE, représentations, métacognition et leur forte dépendance avec la production de résumé et de compte rendu.

S'engager à rendre les apprenants compétents pour qu'ils puissent relever le défi de la mondialisation, de l'économie du marché, en faire des concurrents redoutables sur le plan international, c'est en faire des sujets autonomes, capables de trouver des stratégies pour surmonter des situations problèmes. Cette mission est au cœur de la logique des compétences, laquelle a été prônée par le système éducatif algérien depuis la dernière réforme. Cette finalité ne peut être atteinte si l'on se contente d'enseigner à cet apprenant à construire ses connaissances sans s'éveiller à l'ultime nécessité de l'amener à construire « les outils mentaux » lui permettant d'élaborer la réflexion, c'est-à-dire le jugement sur son activité scolaire et extrascolaire dès lors que l'on s'inscrit dans la mouvance du développement durable.

Cette fonction pédagogique qui n'est pas spécifiquement scolaire, est principalement la mission de tous les acteurs sociaux à commencer par la famille parce qu'elle ne concerne pas que le didacticien ou le pédagogue. Toutefois, elle doit être au cœur des préoccupations de l'institution scolaire. Il s'agit d'apprendre à l'élève l'usage de la métacognition. L'enseignement des langues étrangères n'a pas échappé à cet impératif. En effet un grand intérêt a été accordé aux manifestations de cette notion abstraite aussi bien dans le domaine de la compréhension que celui de l'écriture.

Le propos dans les lignes qui suivent n'est pas vouloir démontrer l'utilité de la pratique métacognitive dans le domaine des langues étrangères. Le paradigme cognitif et son prolongement sociocognitif détiennent aujourd'hui le haut du pavé et cela est

bien connu. Le but est d'attirer l'attention qu'après plus de quatorze ans maintenant de la mise en œuvre de la nouvelle refonte de notre système d'enseignement, la pratique métacognitive ne s'embarrasse pas des classes. Elle demeure de ce fait un sujet potentiel pour la recherche en didactique. Signalons que ce n'est que très récemment, qu'un regain d'intérêt à la métacognition s'est exprimé dans les manuels scolaires du français citons à titre d'exemple les manuels de 2 et 3 année (s) moyennes de la deuxième génération.

Se limiter à apprendre aux élèves à construire leurs connaissances sans les rendre conscients des stratégies qu'ils mettent en place pour y parvenir, nous semble subvertir la mouvance par les compétences et réduire la réforme à un déguisement qui est loin d'être subtil. Au fil de ce parcours, nous présenterons d'abord l'immense intérêt de former aux compétences métacognitives puis en deuxième lieu nous montrons, dans le cadre du résumé et du compte rendu, que les activités liées au développement de la métacognition chez les étudiants, si elles étaient mises en place, elles n'étaient en tout cas pas bien installées chez tous les sujets de notre enquête d'où la nécessité de l'intervention de l'enseignant de français dans ce sens là.

II.1. Repères historiques et évolution du concept

Ce concept est issu du domaine de la psychologie, cadre dans lequel la métacognition est définie comme « *un processus cognitif en jeu dans la résolution de problème*⁵⁵ (2009 :8) » favorisant, à la fois, les apprentissages, le transfert⁵⁶ et la motivation. Néanmoins le concept a toujours existé depuis l'existence de l'homme, être vivant intelligent donc il a toujours eu des pensées sur son propre fonctionnement intellectuel et une approche critique dont l'objet est son propre raisonnement. La philosophie grecque de par Platon et Socrate considère que c'est naturel d'avoir des pensées sur ses propres pensées.

⁵⁵ Trois aspects majeurs caractérisent la résolution des problèmes à savoir l'activité de planification, l'expérience antérieure du sujet (le principe d'analogie), le changement des représentations et du jugement sur le problème qui mènent sur la reconsidération de celui-ci et au lieu de le résoudre par analogie à un autre problème, de nouvelles possibilités d'action se voient s'ouvrir devant le sujet.

⁵⁶ Le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise une connaissance déjà acquise soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte.

C'est une forme de recul, de distanciation qui implique la conscience de soi. Une pensée fonctionnant de façon critique et réflexive. C'est dans cette optique, que nous situons son intérêt pédagogique/didactique (voire même andragogique) notamment en production écrite du résumé et du compte rendu, l'entraînement à cette compréhension puis la régulation réflexive permet à l'apprenant l'amélioration de son produit et plus particulièrement aux apprenants en difficultés puisqu'elle leur permet de se remotiver en rendant la tâche plus facile et aide à la résolution du problème⁵⁷.

De façon générale, la métacognition favorise la réussite aux apprenants. Cette activité mentale est décrite comme la pensée sur la pensée ou par la cognition sur la cognition. Elle apparaît avec la notion de Reutter le contrôle interne⁵⁸ au 20ème siècle à travers les travaux sur la méta-compréhension, le lecteur qui veut comprendre le texte écrit doit surveiller et contrôler ce qu'il lit c'est-à-dire l'activité de lecture.

Après la guerre, et après les recherches sur la méta-mémoire et la méta-attention l'apprentissage des stratégies de mémoire et d'attention chez les élèves en difficultés d'apprentissage. En psychologie sociale, Vygotsky a centré ses études sur les processus d'intériorisation progressive des instruments de la pensée acquis de façon sociale et culturelle.

Notons que dans le domaine de l'éducation, ce champ de recherche est très récent et notamment dans celui de la didactique. Chronologiquement, Boisvert (1999) a résumé cette évolution en 3 étapes :

1/1980 : la pédagogie des habilités de pensées cognitives, la créativité, la prise en position et la résolution de problèmes

2/1999-2000 l'enseignement des habilités et des processus par le biais de la métacognition

Tardif en 1997 Ce processus de contrôle ayant échappé à la description (acception piagétienne) qui a suscité la prise de conscience (maturation) ce qu'elle ne

⁵⁷ Selon Evelyne Clément (2009 :7) la résolution de problème est une activité cognitive très complexe qui se situe au croisement de plusieurs fonctions cognitives qui sont la mémoire, la perception, le raisonnement prospectif et rétrospectif et la compréhension.

⁵⁸ Atteindre un but qui est rendre compte d'un énoncé ou le réduire

peut lui être assimilée puisque cette notion s'exerce avant, pendant et après toute activité. C'est la conception des manuels de français tous les niveaux dans le cadre de l'approche par la compétence. C'est le cas en Algérie, dans le cadre de la dernière refonte pédagogique et à titre d'exemple et de façon arbitraire, nous faisons référence au manuel de français de troisième année moyenne.

En philosophie chez Kant tout acte de connaître exige une conscience en soi comme condition *sine qua non*. On retrouve son rôle dans les travaux de didacticiens sur l'apprentissage de la compréhension et l'écriture du texte ou dans d'autres activités où le contrôle de son activité cognitive est incontournable. Ce processus a été découvert chez les élèves en réussite scolaire (appelés aussi experts) en apprentissages, les transféreurs métacognitifs et motivés (Boufard, Bouchard 1991/ Wong 1985). Le même principe de contrôle s'est retrouvé par les sociologues en termes d'appropriation du savoir culturel, dans leur analyse des facteurs d'échec à la scolarité et d'échec social entre autres.

Biggs (1985) postule en que lorsqu'on voit l'intérêt métacognitif pour l'enfant à l'école, on peut penser que les maîtres ne devraient pas se contenter de choisir les tâches en fonction des contenus mais aussi en fonction des habilités métacognitives qu'elles peuvent mettre en œuvre.

Nous voilà maintenant informés sur les origines du concept. Reste quelques interrogations fondamentales d'ordres théoriques et bien évidemment pragmatiques quant aux difficultés des apprenants à faire face aux exigences de la production écrites des résumés et des comptes rendus en l'occurrence. Mais avant de présenter les réponses à ces interrogations nous apporterons dans les lignes suivantes quelques précisions sur le contexte algérien à l'ère du numérique.

II.2.Contexte et exigence de changement

L'irruption des nouvelles technologies, le changement de la politique économique, les grandes mutations que connaissent le monde en entier, le bouleversement organisationnel des sociétés contemporaines ne laissent pas l'Algérie en marge de toutes ces modifications.

L'Algérie, se voit à l'instar de bien de pays africains, s'envahir par les technologies de l'information et de communication. Damiano (2007) cité par Kalila (2017 :38) signale « *qu'en juin 1993, il n'existait que 130 sites web au monde, en juin 2000 on en était déjà à plus de 17 millions. Celles-ci ouvrant la possibilité d'accéder à l'information et aux connaissances, et de communiquer avec le monde entier quand et comme on veut, mettent en crise l'école* ».

Dans ce contexte, elle doit d'abord prendre en compte l'impact des technologies et recentrer l'enseignement et les pratiques de classe réellement sur l'apprenant et non seulement sur la tâche. L'école doit lui apprendre à repérer les organisateurs réguliers des situations problèmes et à être capable de créativité et de flexibilité face à des situations dites obstacles, autrement dit, face à des situations nouvelles. Dans cette même perspective, l'école doit amener l'apprenant à ce qu'il construit lui-même son savoir et à acquérir des habilités et compétences supérieures qui sont :

- la capacité à savoir sélectionner les informations essentielles dans le flux d'informations reçues des nouvelles technologies.
- la capacité à faire le transfert des connaissances acquises dans des situations nouvelles
- la grande capacité de résolution des problèmes.
- la flexibilité (ou adaptabilité et esprit créatif)
- la compétence organisatrice
- le Leadership positif et management
- la capacité à communiquer,
- la capacité à savoir travailler en groupe, en équipe
- les capacités métacognitives. Et c'est à cette composante que s'attèle le présent chapitre à étudier.

Les pratiques enseignantes doivent changer, l'évaluation n'en fera pas exception. Ces mutations ne sont pas sans incidences sur l'école dont les pratiques sont remises en question puisque l'école a échoué dans ses missions. Elle est blâmée par la société car elle n'a pas réussi à former des personnes compétentes qui puissent faire aux exigences du monde de travail et aux exigences et défis de nos sociétés. Nous pouvons évoquer à cet égard et de manière particulière l'implosion des connaissances. Le multiculturalisme et le développement de l'interculturalisme, la créativité et la flexibilité.

II.3. Définition de la notion de la métacognition

Avant tout essai de définition, nous tenons à signaler que certains chercheurs de la psychologie du travail et de l'ergonomie considèrent la métacognition comme l'une des trois principales manifestations de l'intelligence (outre l'action elle-même et la médiation de l'environnement dans l'apprentissage de manière générale).

Dans sa conception de l'intelligence, Piaget précise que l'intelligence se manifeste par et dans l'action par la quête de l'équilibre entre l'individu et son environnement d'où sa notion du conflit (choc) cognitif. Cet équilibre se réalisera en deux processus à savoir l'assimilation et l'accommodation. Après approfondissements et précisions de ces concepts de base issus de nombreuses expérimentations et observations menées sur ses propres enfants, Piaget endosse l'hypothèse selon laquelle l'intelligence évolue en quatre stades. En très bref, nous les présentons comme suit pour les besoins de notre recherche dans le sens où nous voulons mettre en relief la dépendance entre le développement des représentations, celui de la pensée et enfin celui des stratégies métacognitives chez l'apprenant. Ces stades sont :

1/le stade sensori-moteur de 0 à 2 ans : l'enfant intériorise le réel par l'exploration et l'action.

2/le stade pré- opératoire de 2 à 7ans, l'enfant est capable de se représenter le concret par l'abstrait avec imitation, le dessin ou le langage.

3/Le stade des opérations concrètes de 7 à 12 ans cet âge mental se caractérise par la construction de la pensée logique

4/le stade des opérations formelles allant de 12 à 15 ans ; à ce stade et compte tenu des différences individuelles, l'enfant est capable d'élaborer des hypothèses et de faire des déductions.

Cet ensemble de faits, qui suit une évolution temporelle, détermine le développement et le fonctionnement mental chez l'enfant. L'avant dernier stade et le dernier nous intéressent particulièrement puisque c'est en ces âges mentaux que les élèves construisent leur pensée logique et commencent à pouvoir appliquer leurs connaissances sur d'autres situations et en ce dernier stade que l'apprentissage fonctionne comme un processus entier et ne se limite pas aux différents stades décrits supra.

Wallon, Vygotski et Bruner insistent sur la médiation de l'environnement (l'interaction sociale) dans la constitution et le développement de ce qu'ils ont appelé la zone proximale du développement, selon laquelle, ils ont émis l'hypothèse qu'un enfant à âge et un stade mental déterminé peut apprendre des faits qui caractérisent un stade de l'intelligence supérieur grâce à la médiation de son environnement (adulte, pairs...).

Enfin, l'intelligence se développe par métacognition et pour ce propos, nous évoquons les travaux des chercheurs cognitivistes Flavell, Brown et Campione qui ont introduit la notion d'apprendre à apprendre qui a généré un nombre grandissant de recherche dans ce sens et notamment dans le domaine de la didactique des langues et des cultures qui se sont développées les années 2000 après avoir délimité les contours du concept de métacognition et en avoir dissipé le flou.

Flavell en (1985) distingue le métacognitif du cognitif. Avec ses collègues, il précise que la métacognition recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même et renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus. Flavell et all. (1993 :255) conçoivent la métacognition comme « *les connaissances ou activités cognitives qui prennent la*

cognition comme objet ou qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif. »

Flavell (Cité par Youssen 1995).construit une modélisation du contrôle cognitif auquel il attribue un rôle primordial dans la gestion des activités cognitives dans leur interaction. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion. Elle se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle se définit donc selon deux pôles déclaratif et procédural d'où les métaconnaissances personnelles générales sur les produits/ processus. Ces connaissances peuvent être justes ou fausses.

Les habilités de contrôle sur le fonctionnement cognitif, sur les tâches, tels critères, sur les stratégies (procédures et méthodes de travail). Savoir que la représentation du produit final est déterminante dans le contrôle et dans la régulation. Le plus souvent les trois facteurs sont en interaction.

Les habilités de contrôle : elles désignent un ensemble d'opérations mentales mis en œuvre par le sujet qui vise à contrôler et réguler sa propre activité pour guider jusqu'au but. Ces processus sont automatisés chez les experts absents chez les novices et chez les élèves en échec scolaire.

II.4.Les processus de contrôle : anticipation/précision

Il ne suffit pas de mettre les apprenants en activité en classe pour qu'ils puissent acquérir les connaissances procédurales ou les construire (Cahiers pédagogiques).Il faut les amener à la pleine conscience des processus métacognitifs (autoréflexion et autorégulation) et de leurs effets sur leurs bonnes performances à la rédaction des résumés et des comptes rendus. Nous estimons que c'est la sphère d'intervention de l'enseignant en vue d'améliorer les habilités de production écrite de ses apprenants.

Nous nous efforcerons de mettre en lumière la notion de la métacognition de la production écrite sous l'angle de ses deux composantes : les connaissances métacognitives et les stratégies d'autorégulation, autrement dit, le regard autoréflexif/réflexif et l'activité de régulation proprement dite.

Par connaissances métacognitives, Flavell, à la suite de nombreux travaux, pose deux axes en interaction permanente déterminant l'activité métacognitive : il pointe les croyances et connaissances qui affectent l'activité en cours. En faire l'expérience, c'est être conscient des cognitions et affections qui accompagnent son activité.

La tâche (ou l'objectif de l'activité) est la cible qui oriente l'action de l'individu. Globalement, celui-ci emploie un ensemble de comportements appelés aussi stratégies en vue d'atteindre son but (réaliser la tâche). Flavell et ses collaborateurs soulignent à l'issue de leurs travaux menés les années quatre vingt dix, l'importance du rôle de la métacognition dans la plupart des fonctions cognitives comme la mémoire et la résolution des problèmes ainsi que dans l'activité d'écriture où la régulation et les connaissances métacognitives joueraient un rôle déterminant. Ce qui est particulièrement important pour nous dans le cadre de la présente étude c'est que Flavell, outre le fait de faire remarquer la dépendance entre métacognition et activité scripturale, il a fait remarquer l'existence de corrélations entre la notion de métacognition et l'apprentissage social (l'apprentissage coopératif en l'occurrence), et son impact sur le développement des compétences scripturales et le développement de la personnalité de l'apprenant.

S'inscrivant dans la lignée des travaux de Flavell, Brown (1987), suite à la montée considérable des travaux sur le concept de la métacognition, souligne l'ambiguïté dans l'acception proposée par Flavell entre les métaconnaissances et la régulation des cognitions. Selon cet angle, Brown essaye de clarifier et de caractériser ces deux composantes des processus métacognitifs : les connaissances métacognitives seraient des connaissances relativement stables, permanentes et peuvent dans certains cas être fausses. C'est sur cette dernière caractéristique que l'enseignant puisse intervenir pour améliorer les compétences rédactionnelles de ses apprenants en y introduisant des connaissances correctes pour remplacer celles qui sont erronées. Ces connaissances peuvent être également introduites par les pairs dans le cadre du

co -apprentissage. Par ailleurs, Brown insiste sur le rôle de la pensée formelle⁵⁹ dans la construction de ces connaissances. Le lecteur pourra comprendre que chez le jeune apprentis, cette pensée est nécessaire pour qu'il puisse apporter un regard réflexif sur ces propres pensées.

L'autorégulation, quant à elle, s'attèle à surveiller l'apprentissage en cours. Elle correspond à toute activité qui s'inscrit dans ce sens. Contrairement aux caractéristiques des connaissances métacognitives, celles-ci sont plutôt instables, modifiables et indépendantes de l'âge mental du sujet. Brown(1987) identifie trois processus impliqués dans l'activité de régulation cognitive à savoir :

1-La planification qui consiste à prédire les résultats de l'activité en cours et la prévision des stratégies de régulation.

2-le monitoring pendant l'action, il s'agit de l'action de révision, de réorganisation des stratégies prévues antérieurement si elles s'avèrent incompatibles avec les besoins de l'action et le guidage de celle-ci vers le but escompté par le sujet.

3- l'évaluation des résultats qui consiste à évaluer l'ensemble de critères d'efficacité en vue de prendre une décision.

⁵⁹ Dite aussi intelligence formelle qui commence à 11 ans et s'effectue aux alentours de 15 ans à l'adolescence. Elle repose sur les enchainements des propositions pour en déduire d'autres nouvelles.

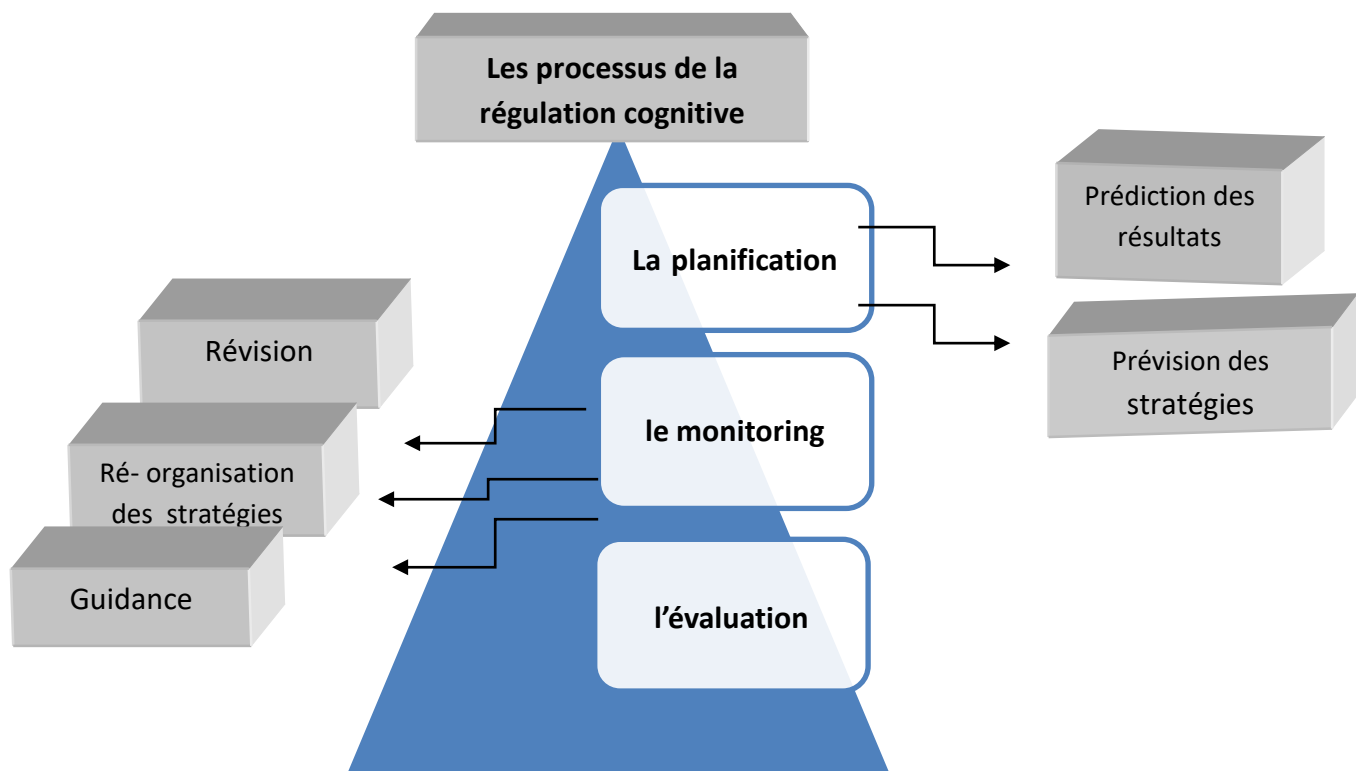


Figure 1 : les processus de régulation cognitive selon la conception de Brown, (1987)

II.5. Les composantes de la métacognition

Le processus métacognitif ne peut être appréhendé en dehors de ses deux dimensions. En effet, toutes les théories sur ce concept qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Brown, distinguent deux composantes de la métacognition dont la fonction principale de chacune est respectivement de comprendre et avoir le contrôle de son apprentissage.

De nombreux chercheurs, dans un encadrement intégratif, à l'instar de Pinard (1992) et de Schraw et Moschman (1995) entérinent la différence entre les métaconnaissances et la régulation. Ces deux constituantes sont complémentaires et en permanente interaction dans la dynamique métacognitive.

Nos allons dans les lignes suivantes tenter d'explicitier les caractéristiques, le contenu et le fonctionnement de chaque composante en vue de dégager la cohérence du concept.

II.5.1. Les connaissances métacognitives

Appelées aussi métaconnaissances, elles sont relativement stables, évolutives et complexes. Elles influeraient toutes les activités humaines et sont de trois ordres :

1/ **les connaissances déclaratives**, qui sont de manière générale, les connaissances du sujet sur les objets (la tâche) et sur lui-même ses stratégies (l'individu actif est considéré comme un agent dit cognitif).

2/ **les connaissances procédurales**, comme leurs nom l'indique, elles se réfèrent aux connaissances du sujet sur ses modalités d'action, c'est-à-dire les processus exécutifs des activités diverses (comment faire) ses procédures et stratégies définies sur la base des règles et opérations à accomplir.

3/ **les connaissances conditionnelles** (ou situationnelles) axées sur les conditions, les raisons, le moment et le contexte de la mise en application de stratégies orientées vers les buts de la tâche. Elles présentent, donc, l'opportunité de quand et pourquoi une telle stratégie. C'est cela qui les rend au bout du compte spécifiques.

Il faut savoir que ces connaissances impactent toute l'activité intellectuelle de l'apprenant (ou l'individu de manière générale). Elles aident au tri, à l'estimation à la fois des objectifs et des stratégies employées par l'individu durant l'action par rapport aux croyances du sujet sur lui-même, sur la tâche, sur sa difficulté et sur les autres.

Selon Flavell (1992), cet impact provient de la relation qu'entretiennent les métaconnaissances avec les expériences métacognitives⁶⁰ et la motivation du sujet. Elles dirigent la régulation et la canalisent. Elles sont stockées en mémoire à long terme et ce qui nous intéresse dans notre travail est le fait qu'elles peuvent avoir des imperfections ou ne pas toujours concorder à la réalité contrairement à toute attente positive de l'individu.

Les enseignants, après verbalisation et explicitation de ces connaissances (qui émane de la description des apprenants) doivent intervenir dans une perspective d'aide

⁶⁰ Elles sont acquises à partir des situations d'apprentissages antérieures de l'apprenant. Elles interviennent d'après Flavell comme médiatrices entre les métaconnaissances et l'action.

à la compréhension ou encore à l'adaptation sur ce caractère imprécis, rudimentaire ou parfois défectueux. Il s'agit de régulations liées aux interventions des apprenants avec leurs enseignants qui permettent un certain nombre d'ajustements de la structure de la situation d'enseignement/apprentissage (Allal, 2015).

Il est à noter que certaines croyances font partie intégrante des métaconnaissances. Il s'agit de certaines croyances sur l'auto-efficacité⁶¹ du sujet à présenter un niveau de performance satisfaisant par rapport à la réalisation de la tâche. Selon Bandura, ces croyances impactent les processus cognitifs, affectifs comportementaux et motivationnels du sujet.

Soulignons que les métaconnaissances sont individuelles ce qui explique les divergences observées aux gestes de régulation. Cette idée nous oriente vers son exploitation quand à la perspective de l'amélioration de la production des résumés et comptes rendus sous l'angle de l'apprentissage coopératif, la co-évaluation et co-régulation dans la tâche productions écrites des résumés de nos sujets d'enquête. Il s'agit de régulations liées aux interactions sociales entre apprenants pouvant avoir plusieurs modalités mais qui demeurent sources de régulation des apprentissages.

De façon générale, il incombe aux recherches sur les deux dimensions de la métacognition d'élucider les modalités d'interrelation entre les métaconnaissances et la régulation (auto régulation). Pour l'heure, et suivant l'état des études actuelles sur ce thème, nous nous limitons à faire remarquer que les métaconnaissances du sujet favoriseraient les actions de régulation des apprentissages et conditionneraient de ce fait ses compétences régulatrices.

Après cet exposé sur la première dimension de la métacognition, nous mettons en évidence dans ce qui suit les points qui réfèrent à la deuxième composante, le processus de régulation/autorégulation, combien important dans le cadre de cette étude puisqu'il nous permettrait de pointer le fonctionnement cognitif de nos enquêtés et de

⁶¹ Le concept d'auto-efficacité a été développé par Bandura en 1994. Pour ce chercheur en psychologie cognitive, les métaconnaissances découlent de la prise de conscience des croyances d'efficacité personnelle de l'apprenant et de l'évaluation de l'adéquation de ses stratégies par rapport à l'action qu'il met en œuvre.

repérer leurs actions régulatrices orientées vers une meilleure performance de leurs résumés et comptes rendus.

II.5.2. Les processus exécutifs : le contrôle métacognitif et la régulation métacognitive

Ils se définissent comme la capacité du sujet (apprenant) à contrôler (le monitoring) est lié l'appropriation des informations sur les processus cognitifs en cours d'exécution et réguler son activité intellectuelle en ayant recours à de nouvelles stratégies émanant des décisions et des prévisions du sujet, selon la progression du suivi/du contrôle des efforts consacrés à la régulation. C'est la mise en œuvre effective (mettre en action) de ces stratégies de régulation. Dans cette perspective, le monitoring joue un rôle important dans l'activation des connaissances du sujet sur lui-même, sur la tâche entreprise et sur ses stratégies.

L'encadrement théorique explicatif de la notion de l'autorégulation ou encore de la régulation convoqué dans cette étude est, rappelons-le le socioconstructivisme (Vygotski) et sociocongnitif d'Albert Bandura en plus de la phénoménologique (Breuer Eugster, 2004) qui a influencé la construction des théories d'autorégulation.

La théorie sociocognitive⁶² de Bandura sur le modelage social, à l'instar des études sur l'apprentissage social stipule que l'apprenant exposé à divers modèles dans son environnement social est susceptible d'intégrer ou de construire de nouveaux modèles de comportements. Autrement dit, que l'être humain tient une grande partie de ces apprentissages grâce au modelage social. Ce que nous trouvons particulièrement intéressant pour notre propos c'est que l'apprentissage de modèles sociaux n'est pas la résultante de la simple imitation de ces modèles. Bien au contraire, les représentations sociales du sujet lui permettent la création de nouveaux comportements et ce, par transformations de ses perceptions.

Nous ouvrons une parenthèse indispensable ici pour rappeler à notre lecteur ce que un apprenant compétent, défini par les didacticiens dans le cadre de l'approche par les compétences, comme l'apprenant qui arrive à développer de nouvelles stratégies

⁶² Appelée aussi la théorie des modèles sociaux.

pour surmonter des situations dites obstacles, non familières au sujet. Face à ces situations nouvelles, l'apprenant fait preuve d'autonomie en repérant d'abord les organisateurs communs avec ses expériences antérieures et grâce à ces connaissances déclaratives et procédurales, il réussit à transférer les connaissances et quand le transfert n'est pas toujours possible, celui-ci se trouve dans l'obligation de créer de nouvelles stratégies plus ajustées aux nouvelles situations.

La théorie du modelage social nous enseigne donc que l'humain est capable de générer ses comportements et ses stratégies. Comme l'illustre la figure suivante :

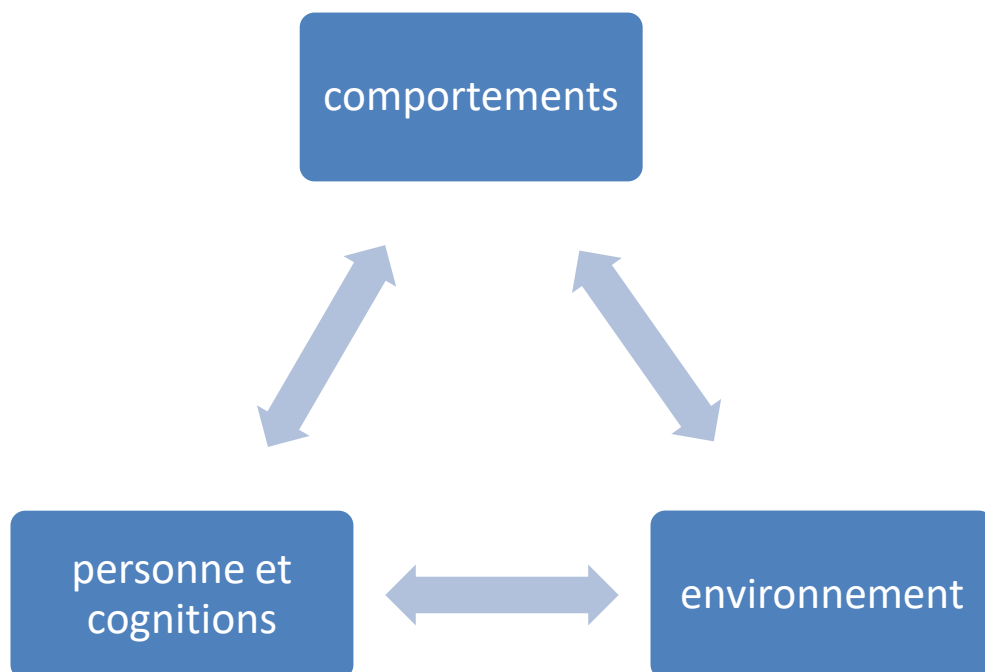


Figure 2 présentant la « cognitive theory social learning » le déterminisme réciproque/bidirectionnel triadique (Carré, 2003, modifiée)

Cette figure proposée par Carré en 2003 met en avant l'impact de l'environnement sur les comportements et les personnes (notamment par leurs cognitions, émotions et motivations) ainsi que les effets du comportement de l'individu sur lui-même et sur son entourage (représentations, aspirations, motivations, conscience). Ainsi, la métacognition est l'une des caractéristiques relatives à la personne. Elle est de ce fait influencée par l'interaction des différents pôles de la triade : la personne, son environnement et les conséquences de ses comportements.

Cette prise en compte de l'environnement, nous permet de situer les processus métacognitifs au carrefour des cognitions, des comportements et paramètres contextuels. Ils permettent la réflexion de l'individu sur lui-même, la vérification de la recevabilité et la conformité de ses connaissances, de ses jugements, de ses plans d'action et les effets des représentations sur ses propres actions. Comme nous pouvons le remarquer, les influences externes ne sauraient être négligeables dans la régulation des actions du sujet vers les buts fixés en amont.

De nombreuses recherches, conduites les années (2000), avaient pour but d'inventorier les méthodes par lesquelles les sujets parviennent à ajuster leurs activités et ont réussi à en déterminer trois méthodes. Il s'agit de la planification (assortiment des stratégies et l'activation des comportements indispensables à agir), le contrôle (le suivi de ses propres procédures et démarches mises en œuvre pour atteindre le but de l'action) et enfin l'évaluation (estimation de l'efficacité des comportements et la qualité des actions).

Pinard (1992), propose une présentation des deux composantes qui repose sur les connaissances factuelles (elles correspondent aux connaissances déclaratives ou personnelles chez Brown et Flavell) et les connaissances stratégiques pour caractériser les métaconnaissances. Les processus de régulation articulent les mécanismes mis en jeu dans l'activation des métaconnaissances pour affiner le contrôle de l'activité en cours en les intégrant à la même démarche cognitive, c'est-à-dire mettre les unes au service des autres. Dans sa conception de la métacognition, Pinard parle de l'autorégulation du sujet de ses propres activités et la conçoit selon deux angles de vue soient les trois modalités de l'autorégulation (planification, contrôle et évaluation) et le niveau de prise de conscience durant l'action. Zimmerman (1998) saisit l'autorégulation comme un mécanisme d'auto-direction par lequel les apprenants transforment leurs compétences cognitives en performances académiques. C'est le cas pour l'exercice du résumé par exemple, en acquérant de nouvelles ressources qui permettront aux résumeurs de transformer leurs perceptions et représentations. Zimmerman prend en compte également l'impact des processus motivationnels et émotionnels tel que les états de fatigue et de stress dans la régulation, autrement dit,

dans la poursuite ou l'abandon de la réalisation de la tâche (situation des élèves en difficultés /échec).

Les chercheurs en didactique comme les enseignants peuvent créer des conditions expérimentales en formulant les buts de l'apprentissage, en encourageant les apprenants à améliorer leurs performances partant de la base d'une situation de rédaction réelle qui se passe dans un contexte et avec des contraintes réelles pour l'apprenant. C'est notre cas dans la présente étude qui vise à reconnaître les modalités d'améliorer la rédaction des résumés et des comptes rendus.

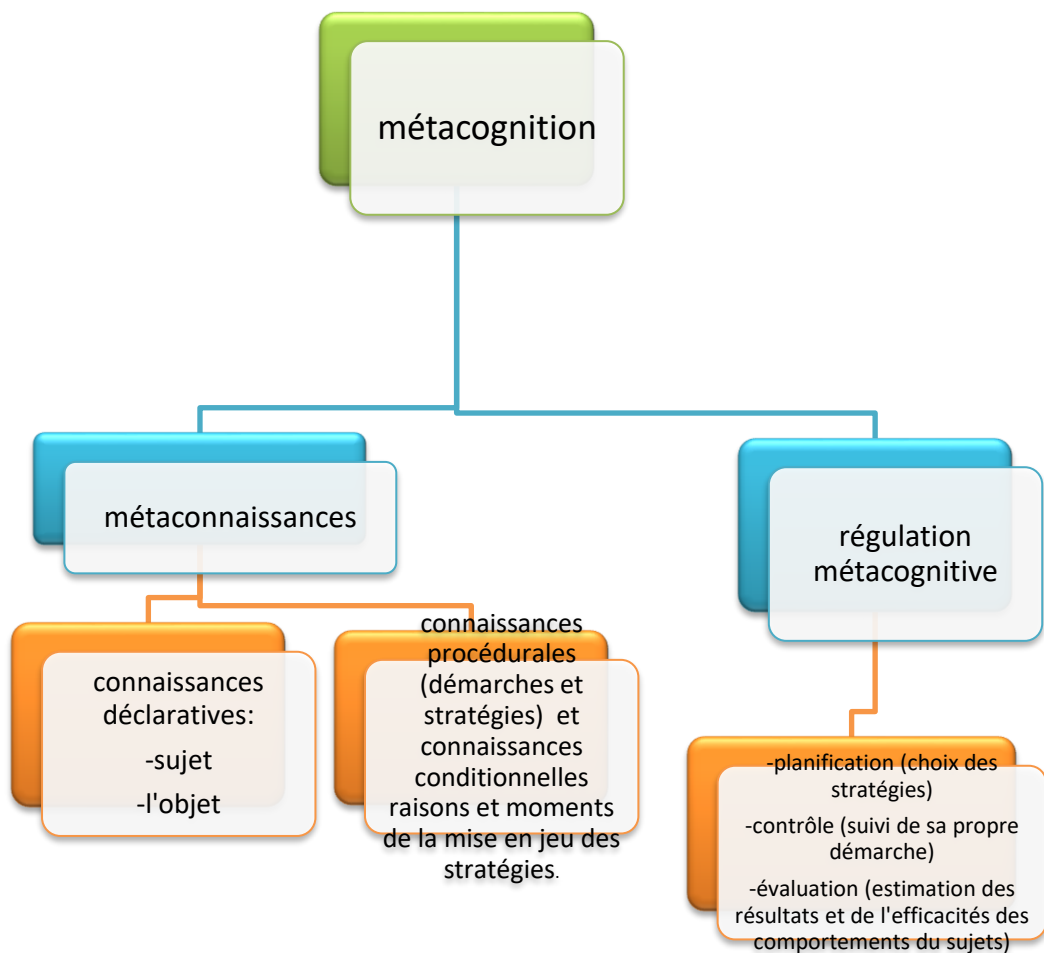


Figure 3 explicitant les deux dimensions du processus métacognitif selon Flavell et Brown (1992)

Les chercheurs sur les métaconnaissances distinguent trois sous catégories de connaissances. Flavell (1992) distingue :

1/les métaconnaissances personnelles, elles-mêmes constituées de trois sous dimensions :

-**les métaconnaissances intra-individuelles**, se sont les connaissances du sujet sur ses caractéristiques rédactionnelles comme le fait qu'un apprenant reconnaisse ses capacités à résumer les informations véhiculées dans le texte, ou au contraire, sa capacité à traiter et synthétiser des documents.

-**les métaconnaissances inter-individuelles**, c'est-à-dire sur autrui, sur leurs connaissances et stratégies.

-les métaconnaissances universelles ou les croyances relatives aux processus cognitifs de tous les humains de manière générale. A titre d'exemple, lorsque l'apprenant d'une langue étrangère croit que les personnes apprennent mieux lorsqu'elles s'exposent à cette langue en regardons des films ou en écoutant des émissions...

2/les métaconnaissances conditionnelles (sur la tâche) : elles renvoient à l'ensemble des connaissances⁶³ dont dispose l'apprenant sur l'activité à réaliser, ses contraintes, ses demandes ses objectifs et les écueils et les stratégies de sa mise en œuvre. Ces connaissances sont viscérales dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de s'adapter aux situations et au contexte d'apprentissage.

3/ les métaconnaissances stratégiques se rattachent à estimer l'efficacité des méthodes employées au regard de l'objectif de la tâche préalablement fixé⁶⁴. Elles éclairent l'apprenant sur l'utilité de ses stratégies quand par exemple il cherche à identifier les idées saillantes d'un texte.

⁶³ Melot, (1991) présume que l'enfant commence à établir le lien entre les buts et les stratégies mises en œuvre pour les atteindre et ce à partir de 8ans.

⁶⁴ A partir de cet âge, l'enfant devient capable de prendre en considération le contexte Flavell et coll, (1993) et deviennent conscients de la difficulté de la tâche Garner (1987)

Dans la production écrite d'un résumé de texte ou d'un compte rendu, l'apprenant est confronté à une situation de communication analogue à celle de résolution de problème. Selon Dolz, Gagon et Vuillet (2011)⁶⁵, tous les obstacles rencontrés et les ajustements observés « *gaganent à être analysés et interprétés afin de permettre aux enseignants d'adapter leurs interventions et leurs gestes de régulation* ». Face à cette situation complexe de production permettant à l'apprenant d'exercer sa compétence, l'enseignant doit juger de la qualité du produit en faisant état de l'ensemble des ressources et savoir-faire mobilisés par cet apprenant ainsi que de la modalité de leur mobilisation. Ce regard porté sur le résultat de production permet à l'enseignant de choisir sa posture dans le processus d'apprentissage. Ainsi, il peut être accompagnateur, conseiller, directif ou au contraire, en retrait pour observer comment l'apprenant se débrouille-t-il face à ses propres difficultés.

Nous sommes attentive à la confusion et la complexité de l'articulation des deux composantes de ce concept. En toute cohérence, les métaconnaissances et la régulation métacognitive ne se réduisent jamais l'une à l'autre. Nous devons d'abord comprendre qu'elles sont toutes les deux indispensables puis déployer l'effort de les distinguer analytiquement comme il sera question dans les lignes suivantes. Le but n'étant pas de les considérer séparément, bien au contraire nous voulons focaliser l'attention du lecteur sur la manière dont les deux s'enchevêtrent mais il est plus convenable de les penser ensemble.

Dès lors il n'est plus sans doute inutile de rappeler ce que recouvrent ces deux concepts en explicitant la dynamique métacognitive de ces deux dimensions de la métacognition, en nous référant notamment aux travaux de Zimmerman qui s'inscrivent dans le paradigme sociocognitif. Ce chercheur a mené ses travaux à partir de (2002) dans l'étendue des recherches sur la métacognition dans l'activité des élèves.

Zimmerman, à l'instar de plusieurs autres chercheurs comme Allal (2004-2005-2015) oriente ses travaux principalement sur l'autorégulation qu'il définit comme le

⁶⁵ Catherine Tobola Couchenpin, Veronica Sanchez Abchi et Joackim Dolz, pratique d'évaluation de la production écrite outils de régulation in Falarado, Dolz, Dumortieret lefrançois, (2016 :63)

résultat de l'interaction entre processus personnels, comportementaux et environnementaux. Lesdits processus agissent de manière intégrative dynamique suivant trois phases (ou mécanismes) qui correspondent à trois moments de l'action de l'élève soit avant, pendant et après la réalisation de tâche à savoir la planification, le contrôle et l'auto-évaluation.

Cette dernière composante, est appréhendée par Bélair et Coen (2015 :18) comme « *une comparaison entre un résultat réellement obtenu et un objectif explicite, moyennant auto-correction de l'élève !* ».en cohérence avec la définition donnée par ces deux chercheurs, nous signalons que cette fonction qui échappe désormais au « *regard souverain* » du correcteur, appartient dès lors à l'apprenant lui-même puisque c'est lui qui sait plus que quiconque sur sa réalisation de sa tâche, et représente un intérêt substantiel car elle est susceptible d'influencer la planification de nouvelles actions en vue de « *créer une boucle de régulations susceptibles d'améliorer les performances des futures apprentissages.* » (Idem, p 40.).

Pour ce faire, s'auto-évaluer, c'est-à-dire prendre conscience de ses connaissances préalables notamment celles qui concernent les objectifs de l'action, sa planification et la sélection des stratégies compte tenu du contexte et de ses processus qui orientent ses démarches et les guident. Cette prise de conscience de son action ne se réalise que grâce à l'entraînement à la la pratique réflexive.

Zimmerman a établi une distinction assez simple entre les métaconnaissances et l'autorégulation. Pour lui la première dimension concerne la cognition (ou la pensée) ainsi que les connaissances relatives aux modalités de contrôle de leurs actions pour un maximum d'efficacité dans la réalisation de la tâche. La deuxième, concerne outre ces cognitions, les actions mêmes du sujet mises en jeu pour le contrôle de son comportement et du contexte en plus de l'aspect motivationnel (dimension affective). C'est ce dernier élément qui peut être l'apport spécifique des études sur la métacognition par Zimmerman.

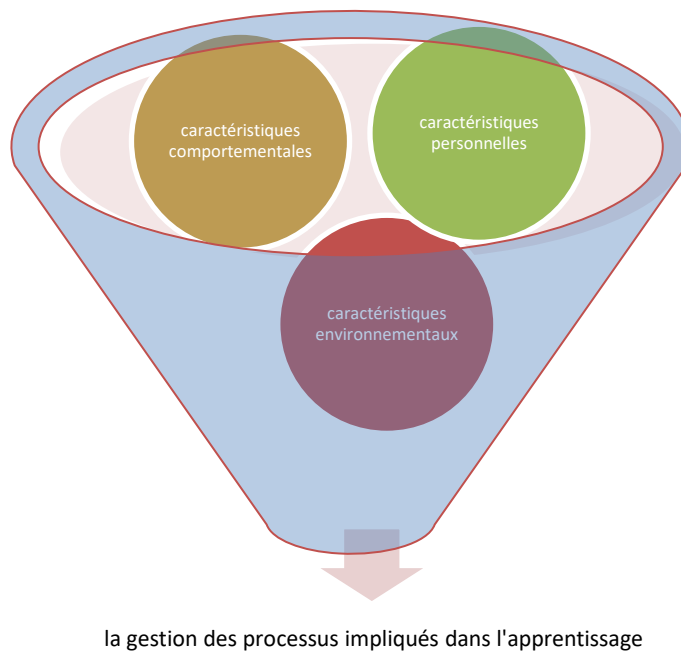


Figure 4 présentant la représentation de Zimmerman pour expliquer la dynamique de métacognition

Pour notre part, nous sommes entièrement d'accord avec ce chercheur quand il souligne, en marge de ces travaux, que la métacognition, cette capacité de réflexion acquise par l'individu, qu'il retourne sur son propre fonctionnement intellectuel (raisonnement et jugement...) est de l'ordre de l'individuel et que l'autorégulation et la résultante de la dynamique interactive des aspects psychosociaux et procéduraux de tout apprentissage réussi.

Mangeau et Hiller (1998) résument l'une et l'autre dimensions de la métacognition dans leur interaction à la capacité de l'individu à pointer ses stratégies d'apprentissage, à s'inscrire dans une démarche distancée en vue de prévenir ou de corriger son processus pendant l'apprentissage en l'orientant vers la réalisation des buts antérieurement fixés.

La littérature scientifique consultée sur la notion de la métacognition nous a permise de retenir le postulat selon lequel, pour que l'individu puisse prendre en

charge la gestion de son activité, la réflexion sur le contrôle de l'extension de la tâche et la régulation de son exécution le niveau de conscience requis est celui qui correspond au stade piagétien du développement de l'intelligence, le stade des opérations formelles (abstraites) en l'occurrence.

Tout au plus, Pinard considère que cette prise de conscience, la pleine conscience est une condition nécessaire sans laquelle le sujet /apprenant ne pourra ni planifier, ni anticiper, ni conceptualiser ou effectuer l'action. Si l'individu est conscient de tous ces éléments, il est à même à verbaliser et expliciter ces processus et mécanismes impliqués dans les métaconnaissances et dans l'autoévaluation.

Néanmoins, ce postulat selon lequel la prise de conscience est nécessaire pour la métacognition n'exclut pas sa mise en œuvre qui, elle peut être non consciente, autrement dit, implicite ou menée de manière automatique. Cette caractéristique a été reconnue chez les sujets experts. Risemberg et Zimmerman, (1997 :116) affirment l'existence sous-jacente « *d'une expertise composée par un ensemble flexible, varié et efficient de stratégies d'autorégulation.* » Les novices, quant à eux doivent porter leur attention consciente sur les actions en cours. C'est toute la différence entre les processus contrôlés et automatiques chez les novices et les experts.

Il faut donc apprendre à l'apprenant comment construire, comme il a été déjà mentionné dans le deuxième chapitre, dans un premier temps, une représentation initiale de son activité puis conceptualiser l'action qu'il entreprend comme objet de cognition grâce à la prise de conscience ce qui lui permettrait de planifier son apprentissage en fonction des buts qu'il se fixe antérieurement, de mettre en œuvre certaines stratégies et compétences en vue de les atteindre.

Dans cet ordre d'idée, nous tentons dans le cadre de notre étude de chercher et d'identifier dans les statuts publiés par nos sujets d'enquête les métaconnaissances et les activités ou les indices d'autorégulation liés à l'activité du résumé entreprises sur le compte fermé facebook dédié aux besoins de cette étude.

II.5.3. Les stratégies d'autorégulation

Zimmerman et Martinez- Pons (1986) distinguent quatorze familles de stratégies déployées dans le processus d'autorégulation et repérables par l'explicitation de l'apprenant de ses méthodes dans le cadre d'entretien structuré utilisé comme moyen de mesure des stratégies de l'apprentissage autorégulé. Les chercheurs, moyennant de la technique de l'analyse du contenu ont inventorié les stratégies suivantes :

- l'autoévaluation
- l'organisation et la transformation
- la fixation de but et la planification
- la recherche d'information
- le monitoring
- la structuration de l'environnement
- l'auto-conséquence
- la mémorisation
- la recherche d'aide sociale (9-10-11)
- Le passage en revue des consignes et des notes (12-13-14)
- autres stratégies

Les auteurs concluent entre autres que les groupes de forte et faible performance en production écrite sont ceux qui décrivent le recours aux stratégies d'aide sociale lorsqu'ils rencontrent des difficultés pour réaliser la tâche. Ce constat nous intéresse particulièrement dans notre étude puisqu'il étaye nos hypothèses sur l'importance de l'apprentissage en groupe ou le co-apprentissage.

De manière générale, une autre étude menée par les deux chercheurs en (1988) et qui poursuit le même objectif que la précédente montre une forte corrélation entre

la pratique de l'autorégulation et la performance des élèves en production écrite. Les stratégies les plus employées sont la recherche de l'aide auprès des pairs et la recherche d'information. C'est la capacité des apprenants à recourir, au besoin, aux ressources de leur environnement.

Ce résultat nous interpelle puisque nous avons posé dans nos hypothèses de recherche que lorsque ces deux stratégies s'exercent, ce sont les représentations sociales qui surgissent les premières dans cet agir régulateur. Sur la base de l'interaction des caractéristiques de la personne, de son comportement et de son environnement, ces deux chercheurs ont pu définir des sub-fonctions qui expliquent la dépendance un niveau inférieur de la régulation de l'activité humaine. Nous les présentons dans le tableau suivant.

| l'autorégulation interne | l'autorégulation du comportement | l'autorégulation de l'environnement |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • elle consiste au suivi et à l'ajustement des états affectifs et cognitifs. • quatre stratégies sont mises en oeuvre: • la fixation des objectifs • l'autoévaluation • la production d'images mentales • stratégies personnelles | <ul style="list-style-type: none"> • observation • l'ajustement de son propre comportement • trois stratégies : • le self-control • le gestion du temps • l'auto-instruction | <ul style="list-style-type: none"> • suivi et aménagement des éléments situationnels • les stratégies: • la recherche de l'aide, le choix des modèles • la création d'ambiances propices à l'apprentissage. |

Tableau (1) présentant la catégorisation des stratégies d'autorégulation, Zimmarman, (2002)

Nous analyserons de manière détaillée les stratégies d'autorégulation qui nous intéressent à présent, nous voulons rendre compte ainsi du fonctionnement des mécanismes (stratégies d'auto-régulation /régulation) et de leur dynamique, qui selon

le chercheur, fonctionne en trois phases successives, la planification, le contrôle et l'auto-régulation.

Le premier mécanisme dans le processus d'autoréflexion est relatif aux processus et croyances qui devancent l'action. Celles-ci dépendent de la perception qu'a le sujet de ces propres compétences, à l'intérêt porté à la tâche et à l'attente des résultats: ce sont des représentations mentales (ou sociales). Il s'agit des intentions sur le déroulement de l'action, elles génèrent des plans d'action, plus ou moins organisés et transforment les représentations en actions. Ce point est très important dans la présente étude.

Un deuxième mécanisme lui succèdera, c'est celui de la fixation des objectifs, autrement dit, il s'agit de prévision des conséquences, des finalités selon les résultats escomptés de l'action. La fixation des objectifs est très importante dans la mesure où elle a un effet motivationnel et régulateur du comportement.

Dans la deuxième phase, la phase d'action proprement dite, il s'agit d'étudier la capacité du sujet à contrôler et à réguler son activité, c'est-à-dire à établir l'action : l'auto-monitoring, le guidage et les auto-réactions correctives, en mettant en œuvre une variété de processus de contrôle (l'auto-observation et le contrôle) qui assurent le suivi de la progression de l'action par le repérage (en engageant l'attention) et l'analyse des erreurs avec des régressions éventuelles, des jugements, des prises de décisions et prévisions des conséquences de ses choix dans la sélection des procédures et le guidage vers les buts. Ces opérations ne peuvent s'effectuer indépendamment du rappel des métaconnaissances (c'est le rôle de la mémoire). L'apprenant compare ces performances par rapport à ses objectifs en mettant en rapport les métaconnaissances, les procédures et les buts.

Dans le cadre des activités académiques comme le résumé, le compte rendu, le commentaire ou la dissertation ou autres, la représentation des tâches, intermédiaire entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, la fixation des buts et l'intégration (ou l'intériorisation qui trace le rapport à l'écriture) des critères d'évaluation sont des éléments indispensables pour l'action de l'apprenant.

Pour revenir sur la régression possible pour gérer l'activité, il peut s'agir par exemple de la nécessité de redéfinir le problème ou le but ou repenser ses stratégies. C'est ce qui est appelé évaluation formative qui préconise l'implication active des élèves dans les processus d'évaluation. Coen et Bélair (2015 :119) soulignent que « *cette implication se traduit souvent dans des processus d'auto-évaluation, où l'élève est amené lui-même à apprécier son propre travail* ». D'autres modalités d'évaluation existent également, comme l'évaluation entre pairs ou la co-évaluation, dans lesquelles l'interaction avec autrui comme moyen de régulation est mise en avant. ». Ceci dit, que dans une perspective formative, combiner la dynamique d'interaction sociale et l'autoévaluation est souhaitable (McCombs, (2000) Mc Millan et Hearn, (2008), Mottier Lopez, (2012) cités par Coen et Bélair, (2015 :123).⁶⁶

Il s'agit d'une évaluation réciproque dans le sens où les membres du groupe sont à la fois évaluateurs et sujets d'évaluation. C'est ce que l'on appelle autoévaluation du groupe. Dans cette perspective, l'émergence de dialogue et de négociation influence les représentations mentales et sociales, leur régulation et conséquemment améliorent la performance du groupe : « *on peut faire l'hypothèse que cette forme d'autoévaluation est propice au développement de compétences chez l'élève* » (Coen et Bélair, 2015 :134). Les représentations sociales des buts, des tâches et le partage des informations (l'explicitation des métaconnaissances) est bénéfique. Nous revenons sur ce point dans notre partie méthodologique.

Pour revenir à notre propos sur la dernière phase de l'autorégulation, la phase d'autoréflexion s'avère nécessaire pour l'amélioration des performances des élèves. Elle correspond à la capacité de l'élève à réfléchir sur l'adéquation de ses ressources, ces procédures et jugements avec les performances obtenues. Et à observer les effets des critiques et des actions des autres. Elle englobe les auto- jugements et les réactions (inférences et les modifications) adaptatives qui en découlent.

⁶⁶ Lire à ce sujet, François-Marie Gérard (2013), L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés, Revue française de linguistique appliquée, XVIII-I (75-92)

Conclusion partielle

Nous venons de présenter ce que la littérature sur la métacognition nous a permis. Dans le cadre de cette recherche, nous avons mis en relief l'importance de la métacognition, située selon Boudin, (2007 :3) au second ordre de la pensée. La pensée de la pensée est considérée comme un moyen privilégié d'améliorer la performance des étudiants/élèves. La pratique réflexive n'est pas sous produit collatéral des pratiques pédagogiques, bien au contraire, elle représente un facteur viscéral efficace.

Les travaux présentés supra, relevant de nombreux domaines de recherche en sciences humaines et sociales, et de la didactique en l'occurrence, concluent de manière unanime l'importance de l'entraînement à la pratique métacognitive avant, pendant et après l'activité de rédaction. D'après Fayol et Kail (2003), si on aide les élèves à prendre conscience du succès de leurs stratégies de résolution de problèmes, on peut favoriser le transfert dans des situations nouvelles. Coudé (2005 :5) distingue quatre domaines des stratégies d'apprentissage à savoir, le domaine cognitif, le domaine métacognitif, le domaine affectif et celui de la gestion des ressources. Les stratégies métacognitives sont celles qui ont trait à la planification, à l'évaluation ; au contrôle et à la régulation du processus d'apprentissage. Ces stratégies sont impliquées lors du transfert et de la généralisation des connaissances.

Les métaconnaissances et l'auto régulation ont été définies et analysées en toute cohérence. Nous avons pointés les sous processus qui interviennent dans le processus métacognitif dans l'optique d'améliorer toute activité humaine de manière générale et la production rédactionnelle de manière générale. Nous pensons que le résumé et le compte rendu n'échappent à ce postulat.

Il s'agit donc d'explorer la représentation qu'a l'apprenant de la rédaction du résumé et du compte rendu et de son fonctionnement, de sa manière de mettre en enjeu les connaissances antérieures dont il dispose pour suivre et orienter ses actions vers les buts fixés antérieurement. Pour y parvenir, des ressources externes sont également utilisées par cet apprenant. Les rétroactions des pairs permettent à l'élève une prise de conscience sur son propre produit et « *d'évaluer ses manières d'agir lorsqu'il*

identifie ses stratégies et actions à entreprendre pour améliorer ses compétences. »
Mac Millan et Hearn, 2008 cités par Caen et Bélair, (2015 :121).

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de rendre compte des modalités, procédures et stratégies d'aides aux activités du résumé et du compte rendu en recourant aux possibilités que nous offrent les TICE. Y seront présentées également les représentations sociales des apprenants et des enseignants qu'ils se font sur ces activités scripturales puisque l'écriture de ces deux objets d'apprentissage y repose partiellement.

Chapitre III

TIC(E) et aides à l'écriture :

**Impact des représentations mentales et sociales sur la
rédaction du résumé et du compte rendu.**

Introduction partielle

« *Nul aujourd'hui n'envisage sérieusement un enseignement digne de ce nom qui n'intègre les médias.* »

Fabrice Barthélémy et Lucile Cadet, (mars 2013), préface des cahiers l'Asdifle n°25

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'un nouveau pédagogique de l'approche par les compétences, dont la visée consiste à montrer comment les technologies, ayant jusque là, accompagnées et participées à tous les changements de notre mode de vie, de nos représentations, de notre savoir être, impactent également nos modes d'enseignement et d'apprentissage et de manière générale toute la culture d'enseignement. En effet, elles représentent des ressources et aides au développement de certaines démarches didactiques qui, évidemment, est loin d'être neuves en soi puisqu'il va être démontré dans ce développement que les différentes méthodologies, à travers leur évolution chronologique, avaient toutes intégrées la technologie.

III.1. Tice et aide à L'écriture

Comme il a été signalé supra, la technologie venait se greffer autour des approches méthodologiques de l'enseignement des langues en leur offrant leurs possibilités engageantes et prometteuses en vue de bien asseoir les différents apprentissages. Nonobstant, comme le souligne, Gichon (2012 :113) « *avancer que les approches pédagogiques sont déterminées par des évolutions technologiques serait erroné* » ce qui corrobore le propos selon lequel le potentiel de la technologie favorise son intégration dans le cadre d'une méthode d'enseignement.

A la question si Internet change vraiment nos sociétés, Philippe Engelhard, (2012 :21) invoque qu'au moment où certains parlent d' « engrenage technologique », d'autres comme Daniel Danett, Nicolas Carr et Garry Small, cités par l'auteur, affirment que l'usage anarchique d'Internet est destructeur de l'attention. D'autres argumentent que les technologies ne font que dévoiler le changement sociétal ou culturel

potentiel voire l'amplifier et/ ou l'accélérer. En d'autres termes plus simples, ils soutiennent que les TICE n'ont pas d'incidences directes sur nos croyances profondes ni sur le rapport de pouvoir dans les sociétés. Les techniques qui sous-tendent l'Internet, par elles mêmes ne changent ni les sociétés ni les cultures. Les mots ont un sens ici : « *l'Internet (...) donne lieu à un grand nombre d'usages dont beaucoup facilitent considérablement notre vie. La beauté de l'Internet c'est qu'il connecte les gens. La valeur se trouve dans les autres.* » (Idem, p18)

Pour en venir au point nodal de notre travail, dès son entame, nous nous efforçons de mettre en avant que l'utilisation des TICE, pointant un effet plutôt positif, est relative à des modèles constructivistes et socioconstructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage. Les utiliser selon des approches traditionnelles transmissives serait un échec avéré car, il ne s'agit plus de détenir un savoir mais de se souscrire à une dynamique d'apprentissage où l'apprenant est acteur principal et qui tend progressivement à être autonome en favorisant la rétroaction, la régulation et la collaboration en interagissant en ligne soit avec les pairs et les enseignants, (hétéro-régulation) soit avec le système lui-même (autorégulation).

L'effet des technologies sur l'élaboration de la pensée et sur les processus qui président à son contrôle (métacognition) a été indiqué par Vygotski à travers le rôle essentiel qu'il attribue à la notion d'outil et notamment à son intégration pour la réalisation d'une action comme il l'avance clairement dans ces lignes : « *l'inclusion d'un outil dans le déroulement d'une action (...) recrée et réorganise la structure du comportement dans son ensemble* » (Vygotski, 1981 :139 -140). Il en ressort que l'utilisation des supports techniques est considérée comme un outil qui bouleverse radicalement les conduites orientées vers l'apprentissage comme le fait remarquer Gichon (2012 :110) en pensant que « *l'intégration des TIC n'est pas seulement quelque chose que les enseignants doivent apprendre à faire, mais un processus qui peut impliquer des changements à différents niveaux, y compris celui des représentations sur la pédagogie.* ». Nous pouvons conclure que les enseignants de langues doivent être compétents en matière d'informatique et de nouvelles technologies mais ils doivent acquiescer de nouvelles pratiques de classes.

Quelques années plus tard, Christiane Bourguignon (1994: 19-20) précisait que par « intégration » il faut entendre :

« toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Dans chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de pré-requis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent. ».

Cette définition rend compte de tous les paramètres pédagogiques indispensables à l'insertion des technologies au service de l'enseignement/apprentissage, en pointant la planification pré-pédagogique, pédagogique et naturellement l'incontournable évaluation si l'on souhaite être efficace et partir d'une action cohérente. Il ne s'agit en aucun cas de recourir à ces supports uniquement pour la préparation des cours ou de leur diffusion comme il est clairement souligné dans le propos de Gichon (2012 : 109) qui a constaté que :

« la plupart des enseignants du secondaire envisagent les TIC principalement comme moyens de préparation et de diffusion mais ils n'en exploitent que rarement les potentialités pédagogiques car cela les confrontent à des repositionnements identitaires et conceptuels parfois difficiles à concéder. »

La cause principale avancée par l'auteur ici étant la difficulté de renoncer aux anciennes représentations professionnelles (et dans certains cas scientifiques), pratiques et à leurs principes théoriques. Rappelons que dans le cadre de la présente étude, nous avons endossé l'hypothèse selon laquelle l'amélioration des compétences scolaires et scripturales en l'occurrence le résumé et le compte rendu, peut être favorisée et accélérée par la portée des TIC vu leurs effets sur le développement cognitif et métacognitif de l'apprenant étant donné que leur usage conjugue souvent un environnement humain et technique (matériel) bien approprié.

Devoper, Karsenti et Komis (2007 :27) font écho à la notion de connaissance de Piaget qui la conceptualise comme « *le résultat de l'interaction de l'individu avec son environnement.* » dont certaines propriétés en facilitent ou au contraire brouillent et inhibent l'acquisition. En effet, il est indéniable actuellement que l'environnement (contexte humain et matériel) joue un rôle déterminant dans la cognition humaine. De nombreuses recherches portant sur les enjeux de l'intégration des TIC, concluent que l'inclusion des outils matériels et techniques oriente le traitement de l'information et conséquemment le comportement.

Les bénéfices susceptibles d'être tirés de l'usage des supports technologiques à des fins didactiques et pédagogiques sont dépendants des modalités selon lesquelles les TIC seront exploitées. Les propos de Devoper et collaborateurs (2007 :7) corroborent les conclusions de ces études lorsqu'ils déclarent que « *moyennant l'aménagement de contexte humain et matériel adéquat, les OPC⁶⁷ peuvent jouer un rôle d'outil cognitif conduisant au développement de compétences de haut niveau.* ». Aussi, les stratégies pédagogiques seront fortement impactées par l'utilisation qu'en font les enseignants. Inutile de rappeler que leur rôle est également très influent.

Le contexte pédagogique dans lequel la technologie est impliquée, l'usage que se font les enseignants et les apprenants constitue donc la particularité du rapport outil-action en termes de bénéfice réel de leur usage. Ainsi l'outil technologique peut être plus contraint ou neutre. Un outil tel qu'un traitement de texte conduira à des effets cognitifs qui dépendront très largement du contexte dans lequel l'outil sera utilisé et en particulier des modèles pédagogiques mis en œuvres par l'enseignant concerné alors que d'autres outils de simulation ou de modélisation, conduiront à des usages plus spécifiques tout en laissant à l'enseignant un rôle non négligeable dans le choix des modalités d'insertion pédagogique.

Devoper et collaborateurs écrivent à ce propos (2007 :5) que de nombreuses études à l'instar de celle de Duffy et alliés (1993) fait constater que « *les échecs enregistrés dans le passé à propos de l'utilisation pédagogique d'outils à potentiel*

⁶⁷ Acronyme désignant l'outil à potentiel cognitif.

cognitif peuvent le plus souvent être attribués à la mise en œuvre par les enseignants d'approches traditionnelles. ». Il faut mettre en avant que l'enseignant joue un rôle culminant s'il souhaite profiter des atouts de ces outils. Pour le faire, il doit miser sur les tâches directement en rapport avec l'intérêt des apprenants. L'apport des TICE, sous réserve d'une utilisation judicieuse, consiste à soutenir les enseignants dans l'élaboration et le développement de situation d'apprentissage et d'évaluation comme le précise Peters (2009 : 70) qui insiste sur le fait que *« les compétences par TIC doivent soutenir la mobilisation des dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'acte d'apprendre. »* faisant ainsi référence à la motivation et au traitement de l'information qui facilitent l'apprentissage.

Dans ce contexte hypermoderne, l'enseignant doit faire preuve d'expert dans le développement et l'organisation des situations d'apprentissage et ce grâce à ses représentations et ces compétences, à la fois scientifiques et techniques.

III.1.1.Repères historiques sur l'intégration des TIC dans l'enseignement

Il convient avant tout propos sur la place et le rôle des TIC pour l'éducation et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères d'interroger son histoire dans la mesure où les approches didactiques et les TICE sont au cœur de notre propos. Il n'est sans doute pas inutile de lui consacrer un rappel historique que nous voulons assez concis. Dans la société contemporaine dite société du savoir, les médias constituent un vecteur de bouleversement structurel dans les mutations culturelles qui s'amplifient s'ancrent dans les longs termes. Les TIC affectent nos représentations du monde ainsi que nos façons d'enseigner et d'apprendre. L'impact des médias et des supports technologiques est indiscutable du point de vue de l'enseignement apprentissage des langues et des cultures. Ils s'ajoutent aujourd'hui de plus en plus à l'offre des institutions de formation et selon certaines prédictions, leur montée pourrait même parvenir à des sociétés sans écoles !

La mise en perspective historique de la technologie doit prendre en compte différents supports qui sont : le texte, le son, l'image, les logiciels, les programmes informatiques, les télécommunications numériques et l'électronique. Les nouvelles

technologies renvoyant à l'ensemble des outils et logiciels, permettent le croisement son, image et texte sur des supports variés : les hypermédias sont aujourd'hui de plus en plus accessibles, tablettes, PC, cours en ligne, TBI, TNI, activités sur le Web, blogues, podcasting, broadcasting, forum, messagerie, téléphonie sur Internet, réalité virtuelle, ... Ceci, améliorera le domaine institutionnel de l'enseignement des langues ainsi que les pratiques enseignantes, et peuvent être intégrés partiellement ou complètement à distance ou en présentiel dans le cours dans la classe⁶⁸. En dehors du milieu scolaire, ces outils contribuent également au développement de l'auto-apprentissage accompagné car ils ont des particularités séduisantes même en dehors de la classe.

Leurs avantages, c'est qu'ils permettent l'autonomisation, la liberté de l'apprenant, son individualisation, sa motivation, le choix des matériaux adaptés aux individus en fonction de leur niveau et besoins, l'autoévaluation ou l'hétéroévaluation. Attractives, motivantes, les TIC permettent de créer de vraies conditions de liberté pour les apprenants. Comme le confirment subtilement Pascale Bilouée et Anne Coliaux (2011 :5) : « *toucher les élèves fâchés avec certaines voies traditionnelles d'accès au savoir en offrant de nouveaux modes d'apprentissage* ». Au delà de l'enseignement traditionnel classique, l'école doit s'ouvrir sur d'autres perspectives et modalités d'enseignement pouvant être bénéfiques notamment pour les élèves en difficultés. Les auteurs ajoutent que les TIC permettent également d'augmenter les échanges entre élèves, développer le travail collaboratif, proposer des démarches originales et des activités innovantes grâce à la richesse et à la diversité des supports et le partage des savoirs, pratiquer la pédagogie différenciée et exploiter les logiciels pour faire de l'évaluation formative (ou formatrice !) activité dans laquelle se déploient les stratégies métacognitives.

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement, les supports audiovisuels ont occupé une place très importante : projection de films fixes dans la classe, faire défiler la bande sonore d'un magnétophone, Cédérom de langue, encyclopédies pour enfants ou ludo-éducatifs et didacticiels.

⁶⁸ <http://numerique.aquitaine.fr/-TICE-de-quoi-parle-t-on> consulté le 12/11/2017.

III.1.1.1.Méthodologies américaines et européennes audio-orales et SGAV (1950-1980)

Dès le début des années cinquante, l'avènement des différentes méthodes d'enseignement a été associé à l'intégration des technologies. En effet, en Amérique, la méthode audio-orale a été le produit du laboratoire de langue de la linguistique structurale et de la psychologie dans son paradigme béhavioriste ; en Europe, la méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) résultant de la linguistique structurale européenne (différentes de par ses concepts de la linguistique américaine), il a été conjointement utilisée avec le magnétophone et le film fixe comme le confirme Desmarais (1998 :11) dans ce propos :

« les deux méthodes ou approches qui ont le plus marquées le développement de la didactique des langues des années 50 jusqu'au milieu des années 80 présentent cette caractéristique commune d'avoir été étroitement liée, dès leur conception initiale, à une certaine technologie alors naissantes.».

Il faut rappeler que ces deux méthodes ont été surtout le fruit de l'intégration et l'évolution de plusieurs courants théoriques tels que la psychologie béhavioriste succédée alors par la psychologie gestalt, de la linguistique structurale ainsi que d'une technologie prépondérante. Guichon (2012 :110) précise que :

« la première approche ALTM a été mise en œuvre dans les années 1960-1970 et était fondée sur les théories structurales de l'apprentissage, dominantes à cette époque. L'ordinateur était principalement vu comme un tuteur mécanique et les activités médiatisées conçues et proposées aux apprenants s'apparentaient généralement à des évaluations assortis de rétroactions de types « vrai » ou « faux ». »

Ainsi utilisé, le potentiel offert par l'ordinateur est analogue à celui de la version papier du manuel, ce qui signifie que l'on peut apprendre par ordinateur ou sans. Par ailleurs, cet outil ne permettait que de mémoriser le lexique ou certains

points de grammaire. Ce qui correspond à la fonction d'archivage selon la conception de Tardif.

III.1.1.2.L'avènement des approches communicatives (1970-1990)

L'approche communicative quant à elle, est issue d'un projet politique au milieu des années (70) introduites pour remplacer progressivement les méthodes précédentes qui se sont avérées insuffisantes pour ne pas dire inefficaces. Et ce n'est qu'à la suite d'une bonne décennie d'installation et d'ancrage qu'ont été apprêtées les premières ébauches qui intègrent un nouveau courant de psychologie qui est sa branche cognitive. Pendant les années soixante dix, les contextes d'enseignements en présentiel s'enrichissaient de l'apport de la cassette-vidéo, cassettes audio et supports papier, livrets et livres.

Notons que, une dizaine d'année plus tard, les années (80) ont marqué le domaine de la didactique par l'intégration de l'ordinateur à l'enseignement des langues (EAO). Gichon (2012 :111) informe que « *l'approche cognitive, qui a émergé à la fin des années 1970 était influencée par les perspectives cognitives de l'enseignement communicatif d'une L2* » et dans ce cadre constructiviste, les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances (Legros, Maître De Pembroke et Talbi, 2002 :28, cité par Gichon 2012). Les activités proposées continuent à concerner dans leur grande majorité l'aspect linguistique de la langue. Il s'agit à cette époque de l'enseignement assisté par ordinateur comme il a été indiqué dans le paragraphe précédent.

Dans la même optique, les documents vidéo, les ensembles multimédias, les émissions satellitaires ou câblées sont des moyens qui articulent son, image et texte et c'est le mode de leur articulation qui diffère d'un document à l'autre et permet un apport particulier au multimédia. Ces supports ont une fonction facilitatrice de l'apprentissage et de la compréhension des énoncés linguistiques. Il s'agit donc beaucoup plus d'aide à la compréhension usitant par exemple de cartons avec inscription ou d'incrustations, de jeu de rôles pédagogiques pour la fixation de certaines règles grammaticales et la variation des formes linguistiques.

Ces méthodes télévisées dites unidirectionnelles pour signaler l'absence de toute forme d'interaction sociale, présente l'énorme inconvénient du manque d'interactivité du téléspectateur avec les messages, contrairement aux cédéroms pédagogiques qui eux, mettent en avant cette caractéristique.

Toutefois, grâce à la diffusion du magnétoscope, les documents vidéo permettent d'arrêter l'image et le son et donc, ils ne demandent pas à leurs auteurs de recourir à d'autres procédés de médiation dispendieux. Les documents étaient fabriqués, les documents authentiques sont habillés, ou déformés (Lancien, 1991) pour des fins pédagogiques. Le recours à l'écrit est ici très important parce qu'il s'inscrit dans la perspective facilitatrice de la compréhension du document authentique avec une fonction de guidance.

Les gros médias ou hypermédias -dits aussi de masse- continuaient à diffuser, pour des fins d'enseignement, émissions télévisées, émissions radio et documents publiés dans la presse. Nous pouvons évoquer ici les méthodes d'apprentissage de l'anglais « Follow me ». Cette série avait des potentialités séduisantes telles que l'autonomisation de l'apprentissage, les horaires et les modalités de l'apprentissage. Il est clair aujourd'hui que la variété médiatique est susceptible de favoriser la variété des styles d'apprentissage ce qui n'est pas sans effets sur les stratégies d'apprentissage et celles de l'enseignement. Ce croisement des médias (chacun doit être perçu comme un avantage) est envisagé dans l'optique de l'enseignement à distance.

Les années quatre vingt dix ont été marquées par les réceptions satellitaires et câblées qui avaient modifiées les rapports entre la télévision et apprentissage des langues : *« au lieu de n'avoir accès qu'à des documents fabriqués (...) les personnes qui apprennent une langue étrangère, peuvent alors dans de nombreux pays, regarder des émissions authentiques qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage et qui vont pourtant leur livrer de multiples réalités discursives, culturelles et médiatiques. »* Lancien, (1998 :12-13).

III.1.1.3. Les approches par les compétences et la pédagogie du projet

Issues principalement du monde du travail et de la société de l'information, ces approches dites par les compétences structurent l'enseignement des langues en compétences orales et écrites. Selon Beacco (2007 :186) cité par Gichon(2012 :111), à cette époque là, l'approche cognitive :

« commence à être critiquée par les didacticiens des langues qui se tournent vers une perspective plus sociocognitive de l'enseignement d'une langue 2, qui met l'accent sur l'utilisation de la L2 dans des contextes sociaux authentiques et débouchent sur des situations pédagogiques socialement vraisemblables ».

La médiation sociale, concept issu des travaux de Wallon et de Vygotski a fortement influencé les recherches en didactique et la mise au point des aides à l'apprentissage des langues. Ces recherches placent en position centrale l'apprentissage collaboratif et élucident ses nombreux atouts quant au développement des compétences langagières à travers des activités communes qui requièrent la participation de chacun pour la réalisation du projet. C'est cette approche qui fait référence actuellement et constitue l'un des principaux fondements théoriques de l'approche par les compétences mise en pratique pour l'enseignement en Algérie.

Pour illustrer ces propos, nous évoquons le cas des chaînes francophones TV5 ces émissions permettent aux téléspectateurs de développer des compétences linguistiques, discursives et culturelles surtout (l'approche socioculturelle). Cette chaîne propose en outre un magazine télétexte consultable grâce à un décodeur. Le recours au télétexte correspond à une première dimension multimédia que l'on rencontre. Télécopie et minitel ont été par la suite consultables et les documents qui y sont servis pour des fins pédagogiques pour l'enseignement solaire et universitaire en France. Les télécommunications servent à véhiculer texte ; image et son ainsi que des données informatiques grâce aux services du câble. Ceux-ci permettent l'interaction avec les banques de programmes (comme éducable en France). La visioconférence ou encore la vidéo transmission est très répandue.

A la base de ce travail, il y a une conviction. Ces moyens deviennent indispensables pour apprendre une langue étrangère de par leur médiation. Le quotidien médiatique généré par la société de l'information de par les nouvelles technologies permet la proximité et la rencontre de l'étranger. Elles obligent à repenser les contraintes d'apprentissage temporelles et spatiales. Par ailleurs, elles se proposent comme des accommodements attractifs. Adaptables et motivantes, elles permettent de créer une vraie liberté pour apprenants. Il ne s'agit pas d'un long parcours individuel mais de les intégrer en alternance avec le type d'enseignement classique.

Ces moyens offrent la possibilité de parfaire, d'asseoir, de concrétiser une appréhension diffuse ou valider des compétences structurées avec des outils et au rythme qui convient le mieux au à l'apprenant en difficulté. Ils devront pouvoir fournir à l'apprenant des outils d'autoévaluation mais aussi l'évaluer.

La compétence de la maîtrise de ces moyens, celle de la technologie de communication et d'information est une compétence en voie de banalisation. En Algérie, cette compétence ne va pas de soi et les moyens d'équipement ne sont pas à la hauteur des enjeux.

A ce sujet, le professeur Karima ait Dahmane (2011 :229) évoque en partie quelques problèmes relatifs à l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur en Algérie dont l'insuffisance aussi bien des locaux, salles d'informatique ou salles de projection et des laboratoires de langue que du matériel pédagogique et logiciels destinés à soutenir les cours magistraux à l'Université.

Il faut souligner que pour l'heure chaque département de langue à l'Université d'Ali lounici /université de Blida II, lieu de notre exercice, à titre d'exemple est équipé au moins de deux salles de projection, d'un laboratoire de langue doté de logiciel de gestion et d'évaluation de la classe, deux amphithéâtres équipés de Data-show pour soutenir les cours magistraux et l'enseignement de l'oral et de la phonétique. La politique algérienne est bien claire, elle mise sur l'intégration progressive des nouvelles technologies de l'information et de la communication d'une part et sur l'apprentissage des langues étrangères sur l'autre comme le prône le discours

présidentiel, au travers sa politique, trouve dans l'intégration des TICE une solution à de nombreux problèmes en médecine, en agriculture, en météorologie et notamment en enseignement supérieur (SNDL, Progress, ASPJ...)

De manière générale, « *les populations africaines assignent aux TIC des fonctions parfois inattendues mais particulièrement en phase avec leurs préoccupations quotidiennes en dépit des contraintes d'un environnement politique, économique et social souvent difficile* » (Bonjawo, 2011 : 11). Ces pays se sont arrimés aux recommandations de leurs chefs d'Etats dans la visée d'améliorer les conditions des vies des citoyens. Concernant, les enseignants et les élèves le but de l'intégration pédagogique des technologies (ordinateurs, webcam, scanner, CD-ROM, vidéo, logiciels, ressources d'apprentissage en ligne, réseaux sociaux utilisés pour des fins pédagogique comme Facebook, Instagram, Podcast, broadcast...).

Le but étant d'assurer un usage habituel et réfléchi en vue de modifier et de modifier durablement de manière bénéfique les pratiques scolaires. « *Pour relever ces défis, les technologies de l'information et de la communication fournissent des outils dont l'efficacité a été éprouvée et qui (...) constituent le plus sûr et le plus efficace des leviers du développement.* ». (Idem, p24). Le rôle des TIC est essentiel dans les processus de développement. L'insuffisance des moyens techniques, le faible pouvoir d'achat, les compétences techniques insuffisantes et s'y ajoute souvent l'absence de volonté à adhérer au paradigme des technologies.

En toute cohérence, Gichon (2012 :26) souligne que :

« *Le corollaire de l'appropriation est l'intégration qui doit toucher le tissu local et particulièrement les écoles (...) Que les infrastructures et les équipements soient d'une qualité suffisante et que les compétences individuelles permettent un usage autonome malgré les handicaps majeurs dont souffre le continent, il ne peut que favoriser l'enseignement /apprentissage.* »

L'usurpation des TICE dans les écoles est ainsi devenue une nécessité majeure ouvrant un nouveau champ de recherche favorisant l'autonomie des apprenants et

le travail télé-collaboratif mais qui reste vigoureusement lié aux conditions matérielles et techniques.

Que l'on songe aux méthodologies audio-visuelles avec l'usage conjoint du projecteur et du magnétophone (son & image), aux supports multimédias dans les méthodes communicatives ou encore aux usages actuels d'Internet dans la perspective dite actionnelle (interactionniste), le FLE s'est toujours efforcé d'intégrer les TICE dans les pratiques d'enseignement/apprentissage, même si les expériences n'ont pas été toutes concluantes et la technologie pas obligatoirement en adéquation avec les enjeux et les espoirs des didacticiens. Car ces outils permettent de valider des compétences structurées pour des objectifs fixés désormais par les parents ou par l'apprenant lui-même avec les outils et au rythme qui lui conviennent le mieux.

Les produits multimédias de l'auto-apprentissage devront être capables d'aider l'apprenant à identifier ses besoins (objectifs ressentis) : « L'enseignement de français langue étrangère a su tirer profit des potentialités qu'offrent ces technologies de l'information et de communication, peut être davantage que celui des langues étrangères en contexte scolaire, sans doute en raison de son assujettissement aux lots de l'offre et de la demande qui caractérisent le marché dans lequel il s'inscrit. » (idem : 6)

Au delà des discours technocentrés, quels contextes et dispositifs d'utilisation des TIC apportent une véritable prévalence aux apprentissages, ceci ne fait de doute à personne.

- Bien intégrées, les technologies modifient-elles profondément les manières dont s'enseignent et s'apprennent les langues étrangères ?
- Quelles sont les conditions pouvant susciter l'adhésion des co-acteurs algériens sachant que l'intégration des TICE est toujours un processus relativement chronophage et mitigé ?
- L'intégration des TIC par les apprenants et les enseignants engendrent-elles de nouvelles pratiques éducatives en matière d'évaluation, de compréhension, production et d'interaction à l'écrit ou à l'oral ?

- Celui de la formation des formateurs : la maîtrise des TICE est-elle une compétence essentielle pour l'enseignant de français langue étrangère ? Où en est-on du point de vue des pratiques ?
 - Comment les formateurs réagissent-ils vis-à-vis de ces technologies. Comment les intègrent-ils dans leurs formations ?
 - Aspect méthodologique : quels changements les TIC induisent elles-en ingénierie des cours de langues ?
 - Quels nouveaux dispositifs de formation permettent-elles de mettre en œuvre en offrant plus de souplesse sur les plans temporel et spatial.
- Toutes ces questions nous intéressent dans le cadre du présent travail.

III.1.2. Evolution des supports technologiques

Il est nécessaire d'inscrire la technologie dans sa filiation pour en saisir les enjeux. Elle est constituée de trois technologies différentes et complémentaires. Comporter sur un support texte, images fixes, images animées, programmes informatiques dont la structure est régie par un logiciel permettant l'interactivité.

La mise en correspondance image/mot écrit (vu) ou entendu ou à mettre en rapport avec un énoncé ou une situation. Il s'agit d'agencement et d'interactivité avec les images, les cédéroms pédagogiques, certains didacticiels ont été utilisés dans ce sens et selon la modalité expliquée plus haut à des fins de compréhension aides à la compréhension, évaluation, fixation des formes linguistiques, variation des structures morphosyntaxiques. Par ailleurs, nous pouvons évoquer les méthodes télévisées, les vidéos et le magnétoscope.

Kelly (1969), in, « 25 centuries of language teaching », indique que déjà dès les années quarante, phonographe, dictaphone, magnétophone, microphone, laboratoires de langues, radio, films, diapositives, télévision éducative et ordinateur, faisaient partie intégrante des programmes d'enseignement.

Puis ont succédé les technologies visuelles sous formes d'image de textes imprimés, de tableau et graphique, bandes dessinées, des affiches, des cartes illustratives puis les acétates et les rétroprojecteurs, les diapositives, les films fixes, le

CD-photos, les technologies sonores disques 33 et 45 tours, disque compact, synthétiseur de la parole, magnétophone à bande ou à cassette, radioamateur permettent l'écoute de locuteurs natifs. Le multimédia en ligne sera envisagé sous l'angle de ce qu'il ne peut apporter aux enseignants et aux apprenants. L'internet occupe actuellement, une place centrale dans nos rapports à l'information et aux savoirs (Lancien, 1998 :5).

En toute cohérence, nous savons actuellement que TICE et métacognition sont deux ingrédients indispensables qui font que certains élèves réussissent et d'autres non. En effet leur intervention peut être en phase de planification, de réalisation ou d'évaluation. « *les connaissances, comme le notent Docte Costa et Liebmann 1997 cités par kalali (2017) double de volume en 5ans et que selon les projections, elles doubleront tous 73 jours à partir des années 2020* ».

III.1.3.Définition opérationnelle des technologies pour l'enseignement

Dans cette recherche, nous disons que l'enseignant utilise une technologie quand il exploite des moyens autres que la voix de l'enseignant ou le manuel scolaire et les exercices sur supports papier (support numérique, didacticiels, résumés, hypertextes, portfolios, portails, plates formes de formation,...).

Ce terme désigne toutes les applications et technologies provenant du croisement de l'informatique, de la télématique et des télécommunications. Par ailleurs, l'ensemble des procédés permettant de publier des ouvrages ou de productions numériques, traitement informatique ou réseaux favorisant l'échange et l'interaction et l'échange.

Après avoir rappelé ce que recouvre cette notion, présentons-nous dans ce qui suit le concept de représentations.

III.2.Représentations sociales et rapport à l'écriture

Etudier les représentations mentales et sociales des acteurs sociaux est capital dans la présente étude. Il s'agit, actuellement, d'un outil précieux pour analyser les savoirs des élèves et des enseignants. Cette étude nous permet de découvrir et de sélectionner les représentations dont les objets d'enseignement/ apprentissage sont le résumé ou le compte rendu parce que celles-ci constituent un facteur parfois facilitateur et parfois inhibant de l'apprentissage.

En effet, selon Moscovici, les réponses dans une enquête sont des indicateurs d'une organisation psychologique. Par psychologique, il faut entendre la fonction cognitive de l'apprentissage⁶⁹ bien entendu par traitement de l'information. Autrement dit, les représentations ont le rôle d'auxiliaires entre les stimuli et les résultats. Les réponses des interrogés (leurs représentations) sont la résultante du processus de reconstruction mentale de la réalité, par le concours de l'autre (enseignant, camarade ou autre tiers compétent) en vue d'intégrer cette réalité. De manière générale, l'homme manie l'information d'abord pour comprendre les stimuli de l'environnement puis pour se comporter. Les représentations sociales nous permettent d'assimiler ces informations provenant de notre environnement et de communiquer avec autrui et réagir à la situation. Elles sont modifiables (jamais stagnantes puisque la nouvelle information subit toujours un traitement et conséquemment des changements et sont évolutives en fonction des nouvelles informations (réajustements) qui viennent remettre en cause les représentations déjà élaborées pour les modifier, les enrichir ou simplement les ajuster.

III.2.1.Repères historiques : l'émergence du concept de représentations sociales.

Un regard rétrospectif sur cette notion de Durkheim ne manquera pas de révéler les conceptions évolutives qui sont relatives aux « représentations collectives» (1894), née dans le champ de la psychologie sociale puis, comme il est écrit supra, revisitée en

⁶⁹ Désigne le processus d'acquisition de connaissance, de valeurs ou de d'attitudes. Ce qui important c'est le fait que l'apprentissage peut être défini comme tout changement se produisant suite à une stimulation de l'environnement.

sociologie, en 1961, par Serge Moscovici. Nous synthétisons dans les pages suivantes ce que la littérature bien achalandée en sciences humaines et sociales nous a fournie sur ce concept puis jetons les passerelles avec les besoins de notre recherche, à l'instar de beaucoup de chercheurs, dans le but de saisir la mentalité ou la pensée sociale de nos sujets de l'enquête (étudiants et enseignants) sur la base de quoi nos inférences seront élaborées à propos des données recueillies et bien entendu, analysées comme le confirme le propos de Barthes et Alpa (2016) : « *la représentation sociale peut-être appréhendée comme un système de connaissances spécifiques, comme un indicateur d'une organisation(cognitive) autonome.* » c'est cette organisation autonome, d'une manière particulière, résultante des processus de traitement de l'information, eux-mêmes impactés par le rôle des médiateurs sociaux qui nous intéressent.

Cette notion, actuellement en vogue, a été pour longtemps négligée par les scientifiques. Elle a été réactivée au cours du vingtième siècle d'abord par René Farr en (1984) puis en (1989) par Denise Jodelet, où se sont développés de nombreux travaux portant sur l'émergence, la constitution et la structure des représentations sociales. Ce concept de la psychologie sociale, tend désormais à occuper une place centrale dans la recherche dans d'autres champs tels que l'éducation, notamment en milieu scolaire, la didactique en l'occurrence, où l'identification des représentations et des attitudes d'un individu ou d'un groupe d'individus est fondamentale.

Pour Jodelet (1989), une représentation sociale est « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». Les représentations apparaissent alors en tant que connaissances collectives déterminantes de la gestion des relations sociales, tant du point de vue de la pensée, des conduites que de la communication.

Il est aisément remarquable que cette définition insiste sur trois aspects corrélés qui sont l'élaboration par le biais de la communication, la construction du

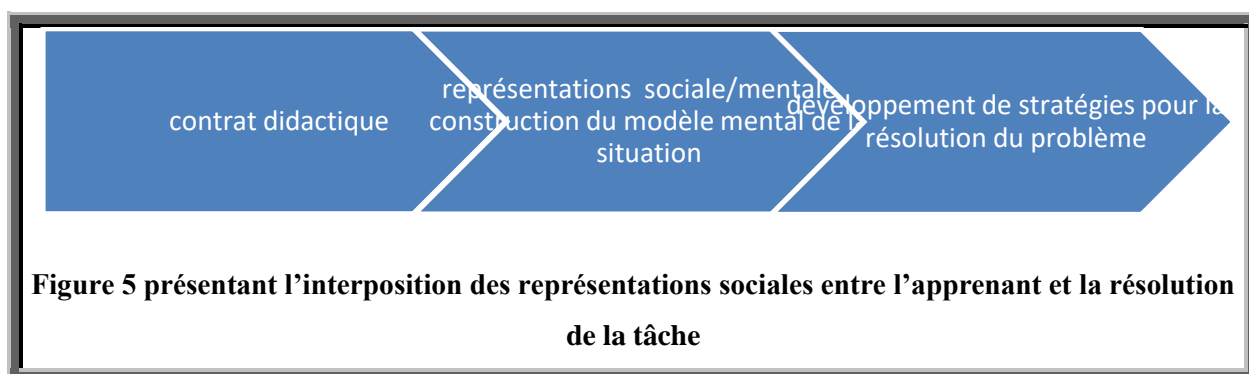
réel comme résultante de l'intériorisation et d'un traitement de l'information par la collectivité et donc l'appropriation de l'environnement en vue de s'y adapter⁷⁰.

Barthes et Alpa (2016 :18) soulignent que :

« se sont les sciences économiques qui ont impulsé des travaux de nature plus diversifiée s'intéressant aux rapport aux objets d'enseignement ou aux métiers de l'enseignement eux-mêmes. (...) il est retrouvé graduellement de plus en plus d'analyse sur les objets d'enseignements ou encore sur les positions des acteurs de l'enseignements. ».

Les auteurs notent dans ce propos deux attributs fondamentaux de la recherche par les représentations sociales qui sont l'objet d'enseignement et les acteurs sociaux pouvant impacter l'apprentissage et l'enseignement. Ce qui corrobore parfaitement les apports du structuralisme piagétien et les théories psychosociales de Wallon et de Vygotsky. Les chercheurs en didactique signalent sur que tout acte d'enseignement doit être conçu à partir des représentations mentales et sociales initiales de l'apprenant et du fameux contrat didactique⁷¹.

Il s'agit ici de deux conditions incontournables pouvant déterminer la réussite de n'importe quel acte d'enseignement et de pallier aux écueils de l'apprentissage comme le montre le schéma que voici :



⁷⁰ L'adaptation est le processus par lequel l'individu accède progressivement à l'harmonie avec les nouvelles données de son milieu, par accommodation dans le but de trouver l'ajustement le plus ultime à la nouvelle situation.

⁷¹ Le contrat didactique renvoie à l'ensemble des attentes, des rôles et des comportements de l'enseignant vers l'apprenant et vis versa ainsi que le rapport aux savoirs.

Certaines recherches comme celles de Childs et Legardez (2004), à titre d'exemples, sont restées centrées sur les savoirs des élèves avec des finalités didactiques. Néanmoins, Barthes (2016 :17) signale que les transpositions disciplinaires vers les sciences de l'éducation restent, pendant longtemps, assez ponctuelles et ne se développent que très récemment.

Arbric (1976, cité par Yapo 2016 :23) définit les représentations sociales comme le produit d'une reconstruction mentale du réel (...) par le concours de l'autre. Les chercheurs en didactique et en psychologie cognitive comme Denhière et Baudet (1992) ensuite Morais en (1999) confirment cette élocution d'Arbric en avançant que pour construire un modèle mental de la situation, l'apprenant est amené à analyser la situation puis à activer ses connaissances (communes et partagées pour une situation) pour les intégrer à son analyse. Somme toute, les représentations sociales nous permettent d'assimiler⁷² l'information en provenance de notre environnement et de communiquer avec autrui.

Nous énonçons ici une idée princeps de la théorie des représentations sociales : c'est que la différence entre les individus émane des conditionnements⁷³ provenant des contextes dans lesquels chacun évolue. Autrement dit, il faut tenir compte de la manière dont la connaissance se construit chez le sujet ou le groupe en vue de saisir leurs conceptions personnelles sur les modalités de résumer les textes et d'en rendre compte et qui constitueront autant d'obstacles à l'élaboration de nouvelles connaissances et pratiques pédagogiques, étant donné que cette élaboration devrait passer par des remises en question et aboutissent à de nouvelles conceptions. Ce qui affermit l'idée de ce travail qui est, pour améliorer la qualité du résumé et du compte rendu chez l'apprenant en difficulté, il serait subtil de partir des représentations

⁷² Selon la conception piagétienne, l'assimilation correspond à la transformation par le sujet des informations provenant de son environnement pour pouvoir les intégrer à sa structure d'accueil. L'assimilation crée le déséquilibre et occasionne le choc dit cognitif ou sociocognitif

⁷³ Il s'agit de mécanismes intervenant entre le stimulus et la réaction de l'individu.

initiales, introduire de nouvelles ressources cognitives⁷⁴ pour créer une rupture avec les anciennes connaissances et pratiques, erronées, pour en reconstruire d'autres plus judicieuses et efficaces.

Arbric (1994 :12) pose qu'il n'existe pas à priori de réalité objective mais que toute réalité est représentée c'est-à-dire réappropriée par l'individu et le groupe, reconstruite par son système cognitif. Dans la même optique, Yapo (2016 :18) avance que « *les objets sociaux sont soumis à une représentation mentale de type schéma, c'est-à-dire des éléments caractéristiques, des attributs prototypiques et des exemplaires* ». Le schéma est dans la situation spécifique des résumés ou encore des comptes rendus, un modèle de base possédant toutes les propriétés de rédaction de ces productions scripturales.

Il ajoute (2016 :23) que les représentations, nous permettent, en fin de compte d'assimiler l'information en provenance de notre environnement et de communiquer avec autrui et précisent qu'elles évoluent en fonction des préoccupations d'un groupe humain.

Selon Arbric, (1996) si un individu ou un groupe exprime une opinion, c'est-à-dire une réponse par rapport à un objet, une situation, cette opinion est d'une certaine façon constitutive de l'objet, elle le détermine. L'objet est alors reconstruit de telle sorte qu'il soit en congruence avec le système d'évaluation utilisé par l'individu (ici l'enseignant, un pair ou tiers plus compétent) à son égard. Il s'ensuit qu'un objet n'existe pas pour lui-même mais il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux.

La réalité objective n'existant pas, Arbric assume l'hypothèse qu'il formule ainsi : il n'existe pas à priori de réalité objective mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire réappropriée par l'individu ou le groupe reconstruite dans son système cognitif (système de traitement de l'information). C'est une réalité réappropriée et reconstituée. Toute représentation est donc une vision du monde globale et unitaire

⁷⁴ Il s'agit de l'ensemble des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels dont dispose l'apprenant pour pouvoir agir avec efficacité en vue de résoudre les tâches pédagogiques.

d'un objet mais aussi d'un sujet. Le terme unitaire doit signifier dans ce propos une vision sommaire toutefois évolutive et modifiable.

Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration⁷⁵ des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. Ce qui suggère de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu et au groupe de donner du sens à leurs conduites et de comprendre la réalité.

III.2.2.L'élaboration des représentations sociales

Cette section vient pour répondre à la question comment s'élaborent les représentations sociales. Les chercheurs fixent trois niveaux pour l'élaboration de la représentation :

1/il s'agit d'abord de la définition et de l'analyse des conduites pour leur structuration (l'information est ce que les hommes pensent d'un objet significatif). C'est l'ensemble des connaissances que le sujet ou le groupe collectionne à propos d'un objet donné. L'attitude quant à elle sert à rendre compte de certaines régularités dans les comportements et une certaine cohérence),

2/ la formation dynamique c'est-à-dire le processus même de la formation

3/ et enfin l'émergence des représentations et analyse des aspects affectifs et cognitifs).

Dans la dynamique de l'élaboration des représentations sociales, deux opérations fondamentales permettent de distinguer le processus de formation d'une représentation sociale : l'ancrage et l'objectivation dans la perspective de « rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger ».

L'ancrage se fait, selon Moscovici, dans le sens de la généralisation et dans le sens de l'individualisation. C'est comme un remaniement, un remodelage et une reconstruction de la réalité. L'enracinement dans le système de pensée, l'assignation

⁷⁵ Elle suggère l'idée de faire partie d'un tout et rappelle le processus d'intériorisation.

du sens. Il rend compte de la façon dont les nouvelles informations sont intégrées et transformées dans l'ensemble des connaissances socialement disponible pour interpréter le réel. *«Il permet d'adapter pour l'incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà.»*.L'ancrage, selon Guimlli (1994 :14), permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe social.

L'objectivation (Moore et Castelloti 2002 :9), quant à elle, est l'opération intellectuelle qui vise à structurer et à socialiser le réel, c'est-à-dire, lui donner du sens et l'inscrire dans la mémoire (en l'alimentant) en lui fournissant et lui assortissant un contexte approprié en l'adoptant à notre mode de pensée en le façonnant selon nos valeurs et notre sujet socioculturel. C'est la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes mais plus productive pour la compréhension.

Le décalage ou la dispersion de l'information concernant l'objet des représentations, provient du fait que les acteurs n'ont pas tous le même niveau d'information. Ce qui est brigué à travers ces représentations c'est le récit que les acteurs font de leur pratique pour résumer et rédiger des comptes rendus.

III.2.3.Les types de représentations : Les représentations transitoires et permanentes.

Il existe deux sortes de représentations, les représentations transitoires et permanentes en fonction du type de mémoire dans lesquelles les unes et les autres sont stockées.

- **Les représentations transitoires**, occurrentes (Le Ny, 1979) ou circonstancielle selon (Erlich, 1985) sont élaborées en mémoire à court terme de façon transitoire pour une situation donnée et un objectif bien déterminé. Dans ce cas, elles correspondent à l'interprétation de la situation par le sujet. Par exemple cela peut être le cas de ce que le sujet a compris d'un texte qu'il vient de lire. Dans ce cas précis, il est bien établi actuellement grâce à l'apport

de la psychologie du langage que les connaissances du sujet récupérées de sa mémoire à long terme sont convoquées pour donner du sens à ces éléments.

- **Les représentations permanentes** : appelées aussi « représentations types » par Le Ny ou « structures permanentes » par Erlich celles-ci sont stockées dans la mémoire à long terme. Elles sont donc permanentes et plus ou moins stabilisées et dans ce cas elles renvoient aux souvenirs (mémoire épisodique), aux connaissances et croyances emmagasinées en mémoire sémantique.

III.2.4. Les fonctions des représentations sociales

Expliquons nous d'abord sur les fonctions des représentations sociales. Il est aujourd'hui facile d'en rendre compte. Selon Meunier (2009 :63), la représentation désignant « *le contenu de la ou des mémoire(s) se rapportant à un objet, une situation ou un évènement accomplissent quatre fonctions à savoir la fonction cognitive, la fonction d'orientation des conduites et des comportements, la fonction identitaire et la fonction de justification* ». Ces fonctions recouvrent trois aspects corrélés : celui de la construction du réel, celui de la communication et enfin celui de la maîtrise de l'environnement.

- 1- **La fonction cognitive**, appelée aussi fonction du savoir commun et partagé ou encore fonction du code commun. Elle permet la communication et les échanges sociaux et explique la réalité. Elle intègre des données nouvelles à leur cadre de pensée. De par leurs contenus, elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité. Etant donné que les représentations mentales interprète le monde et la vie quotidienne dans ses différents aspects. Elles sont évolutives grâce à l'apport de l'individu (représentations individuelles) ou du groupe (collectives) les manières de penser. Cette fonction est particulièrement importante dans le cas de cette recherche puisque son application dans le domaine de l'enseignement qui nous intéresse.
- 2- **La fonction d'orientation des conduites et des comportements** (Rouquette M.L et Rateau Patrick, 1998 :35), elle caractérise une fonction

purement sociale qui favorise l'intercompréhension et facilite la communication. Elle permet d'anticiper, de produire des attentes, des opinions et des comportements. En société, elle est prescriptive car elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné.

- 3- **La fonction identitaire** : puisque celles-ci servent à définir l'identité sociale, de situer les individus et les groupes dans le champ social. Elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle, compatibles avec les systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminées. Jodelet parle d' « affiliation sociale » rien qu'en partageant une idée c'est se souscrire à un lien social et à une identité.

- 4- **La fonction de justification des pratiques** : tout comme justifier nos choix et nos attitudes, le rôle est crucial dans le maintien ou le renforcement des positions sociales. les représentations que se fait chaque groupe des attitudes de l'autre groupe justifiant des prises de positions et des comportements , maintien, renforce ou dissipe toute forme de malentendus, de contresens, de jugements ou de stéréotypes. Cette fonction sera fortement sollicitée pour les besoins de l'étude.

III.2.5. Les formes de représentations

Il existe trois grandes catégories de représentations :

1. Les représentations imagées à caractère analogique. leur fonction est de coder les informations visuelles comme la forme des objets, leur couleur...elles constituent des interprétations de la scène visuelle

2. Les représentations propositionnelles très liées au langage outil de communication dont le but est de partager des idées sur des sujets variés. Elles correspondent aux savoirs (structures propositionnelles d'interprétation) que nous avons sur les caractéristiques des objets et des événements et nous

permettent ainsi de communiquer sur le monde et sur nos ressentis. Elles guident nos activités de compréhension surtout lors de l'élaboration de la représentation d'un texte. Elles sont formées de structures conceptuelles qui servent de base à notre interprétation. La proposition, unité fondamentale est formée d'un argument(le sujet) et d'un prédicat (l'idée que l'on a sur le sujet). Ce couple forme la structure prédicative qui peut être définie comme un énoncé minimal auquel on peut attribuer une valeur de vérité et donc un texte ne peut être constitué que d'un seul prédicat. On ne doit pas confondre structure prédicative et proposition grammaticale puisque celle-ci peut être construite de plusieurs structures prédicatives.

3. Les représentations liées à l'action et elles concernent les deux aspects de l'action le savoir déclaratif sur l'action et les connaissances procédurales (savoir exécutif : déroulement et contrôle de l'action.).

Comme il a été écrit supra, les spécialistes des apprentissages se sont saisi(e) des représentations comme d'un concept fondamental. Les didacticiens, quant à eux ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective didactique et nous citons pour illustrer ce propos l'étude de Giordan et Vecchi, effectuée en 1987 (Drouin, 1988 :95-97).

Plusieurs domaines de recherche ont recours à la notion de représentations. Néanmoins, en didactique, l'objet d'enseignement mais aussi d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés difficiles à s'en approprier : *« la notion de représentation rend compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues, elles constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. »*. En effet, elle en est le vecteur et son impact dépasse la seule dimension linguistique pour se pencher les démarches des enseignants et sur les dimensions socioculturelles et sociolinguistiques.

Dans cet ordre d'idée, « *on passe ainsi de la recherche sur les seules attitudes qui rendent compte d'un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur ou un groupe à un moment donné, à un effort, un virage de prise en compte d'une dynamique interactive de la construction des connaissances et savoir faire langagiers pour élargir le domaine d'intervention de l'enseignant* ». (idem)

Il s'agit à présent de tirer des conclusions didactiques en termes de pratiques de classe : « *la représentation en tant qu'approximation du réel sert à le découper pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée qui omet certains éléments jugés inutiles mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations discursives ou autres pour lesquelles la représentation fait sens.* ». Nous observons survenir dans les productions des résumés et des comptes rendus des régularités parfois générales déterminées par les représentations des sujets de l'enquête. Il est parfaitement évident que nous pouvons considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres mais dans la mesure qu'elles servent de « condensé d'expérience » (Kayser, 1997 :7), elles prennent un cadre d'exploitation des connaissances, elles permettent l'intercompréhension et guident les comportements (Kayser 2000 :4).

III.2.6.Représentations sociales et savoir scolaire

Les didacticiens et les psychologues du développement aussi bien que les psychologues cognitivistes spécialistes de la fonction de l'apprentissage se sont saisi de la notion de représentations et ont en fait un concept fondamental, ce qui est perçu plutôt comme positif c'est leurs efforts pour l'orienter et l'enraciner et l'approfondir dans la didactique compte tenu de toutes ses spécificités (Giordan et De Vicchi, 1987).

Rappelons qu'en sociolinguistique, beaucoup de chercheurs comme Matthes (1997), Marquillot (2000) Macaire, (2001) s'étaient appropriés de la notion de représentation et même de celle d'attitudes des usagers d'une langue par rapport à la langue parlée ou utilisée.

En didactique des langues particulièrement, Castellotti et Moore (2001 :9) avancent que « *l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas simplement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à*

s'approprier, notamment dans l'interaction. ». Elles soulignent à cet égard le grand impact des facteurs sociaux, affectifs, psycho-cognitifs, économiques et idéologiques, mobilisés dans un processus d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Par ailleurs et en milieu plurilingue, comme c'est le cas en Algérie, les représentations sur la langue maternelle et sur la langue étrangère à apprendre, de par leur différence permettent à l'apprenant de développer certaines stratégies d'apprentissage de l'objet scolaire (par transfert ou autre processus cognitif...)

Dans le cadre spécifique du résumé et du compte rendu, la représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui conviennent pour les opérations discursives ou autres pour lesquelles la représentation fait sens.

De ce point de vue, et paradoxalement à ce que nous avons retenu en haut, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres (Keyser 1997 :7) puisqu'elles donnent un cadre d'exploitation, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements (rédaction).

Py (2000) distingue les représentations de référence, qui servent, comme leur nom l'indique, de point de référence, en mémoire, qui servent aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction (PY 2000 :14). Et se sont ces dernières que nous examinerons dans la partie méthodologique à partir des interactions du groupe d'expérimentation.

Les représentations sont malléables, elles se modifient c'est là où l'enseignant peut intervenir afin de modifier les représentations erronées des apprenants en vue de les remplacer par d'autres plus judicieuses ou du moins les proches de ce qui peut être un résumé ou un ce compte rendu. D'autre part, les représentations entretiennent des liens avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir (Py 2000 :10) Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois.

De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

III.2.7. Les représentations sociales et didactique des langues

Comme il a été annoncé plus haut, Les représentations ont un rôle central en didactique de manière générale et en didactique de langue de manière particulière. Plusieurs paramètres entre en jeu dans l'élaboration des représentations sociales sur les langues et les objets d'enseignement/apprentissage qui s'y rapporte.

Il s'agit ici des images que se forment les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. Elles recèlent un rôle valorisant ou encore inhibant par rapport à l'apprentissage. Les études comme celles de Parrefort (1997) et celle de Muller (1998) décèlent une corrélation entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays.

Dans leur discours sur la langue française objet d'enseignement /apprentissage, les apprenants de cette langue allouent une importance à l'apprentissage de la langue française mais établissent une relation spécifique avec les difficultés de son apprentissage par rapport à celle des autres langues étrangères à l'instar de l'anglais et de l'espagnol.

Nous pourrions déclarer que les enjeux sociaux des langues ainsi que les politiques linguistiques et éducatives privilégiées qui les véhiculent ; la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la prescription, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, les compétences langagières font écho à l'apprentissage et l'enseignement.

III.2.7.1. Les représentations professionnelles des enseignants de français langue étrangère

Cette section s'articule autour de trois parties principales indispensables pour pouvoir caractériser la pratique des enseignants en classe lorsqu'ils apprennent aux élèves à rédiger un résumé et/ ou à rendre compte d'un texte. Tout naturellement, nous avons été amenée à définir un certain nombre de paramètres constituant la pratique réelle de l'enseignant.

Commençons par préciser que le concept de pratique humaine nous émane du cadre théorique sociocognitif, la théorie du canadien Bandura, (1997/2003). Il avance que toute pratique humaine est à considérer en fonction de trois dimensions corrélées à savoir, les facteurs personnels internes, les comportements ou les attitudes et les conduites et bien évidemment le contexte ou l'environnement dans lequel cette pratique est mise en œuvre. Il fait remarquer que ces trois catégories de facteurs sont en interaction constante dans la mesure où ces facteurs s'influencent réciproquement pour construire un sujet particulier et déterminent ses pratiques.

Précisons avant toute chose que la théorie psychosociale de Bandura s'attèle à étudier les facteurs internes en ce qui a trait au sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi. Il avance que ces facteurs se composent d'aspects émotionnels, attentionnels, mnésiques et ce qui est important pour nous dans le cadre de cette recherche, ce sont les éléments représentationnels. L'identité, les habitus et les schèmes d'action en font partie. L'allemand Karl Buhler (2015 :61) rappelle que « *nos représentations sont des processus complexes, auxquels participent aussi en dehors des processus de sensation des performances mnésiques et encore toute sorte de fonctions autres.* »

Pour ce qui est des comportements et des conduites, il faut comprendre l'activité selon la conception de Pastré en (2011), telle qu'elle est décrite dans le cadre de la didactique professionnelle. Dans cette optique, l'activité de l'enseignant est productive par la création des conditions pédagogiques comme l'introduction des Tice, l'agir sur les représentations et faire apprendre la métacognition qui devrait

permettre l'apprentissage et le construire. Ceci signifie que l'enseignant lui-même doit changer ses pratiques de façon générale et les orienter dans ce sens. L'enseignant produit consciemment des changements et transformation dans l'activité de l'apprenant en vue de lui permettre de construire les connaissances et de la même, il se transforme lui-même en enrichissant son répertoire de ressources cognitives en apprenant lui aussi de son activité. Ces connaissances font partie intégrantes de ses représentations scientifiques relatives à sa formation initiale et à son expérience pédagogique ou didactique tirés du terrain (les représentations professionnelles).

Quant à l'environnement, le sujet enseignant se trouve confronté à un certain environnement extérieur, indépendant de l'acteur. Ce contexte est un donné constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçus ou non par l'enseignant. Cette perception est déterminée par plusieurs éléments essentiels tels que, la formation, la personnalité de l'enseignant, ses représentations sur son rôle, sur l'enseignement, sur la langue, sur son apprentissage, son activité et ses actions. Cet environnement, comme nous pouvons le remarquer est dynamique.

Un état de fait nous semble particulièrement important à ce sujet : les élèves apprennent et se constituent également en dehors de l'activité de l'enseignant. L'apprentissage n'est pas limité à la classe. C'est un processus qui se poursuit pendant toute la vie. Il s'agit ici d'une nouvelle difficulté dans l'étude des pratiques d'enseignement car cette dynamique engendre de nouveaux degrés d'incertitude quant à l'efficacité de tel ou tel élément de pratiques. Divers auteurs présument que le contexte peut être défini comme l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet.

L'activité, les représentations professionnelles en plus du contexte de l'enseignement sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Ces éléments organisent les pratiques d'enseignement. Il faut distinguer les activités enseignantes qui sont beaucoup plus larges que des activités d'enseignement circonscrites dans le contexte de classe.

Bru (2001 :7) désigne par « activités d'enseignement » des activités proposées dans le contexte de la classe en créant des conditions matérielles, temporelles, cognitives affectives, relationnelles et sociales pour permettre aux élèves d'apprendre. Cette Action est définie selon Schwartz et Duruve (2009) comme ayant un début et une fin repérables. Elle peut être identifiée, imputée à une décision et soumise à une raison comme résumer rendre compte.

L'Activité n'est pas limitée, il n'existe pas de bornes prédéfinies .Elle constitue un élan de vie qui synthétise l'activité du professeur, elle-même, constituée d'une multitude de variables d'action potentiellement analysables. Toutes ne peuvent être étudiées et pour ce faire, un choix doit être effectué. Nous allons brièvement réunir quelques variables d'action dans le but d'avoir une conception assez claire des limites de l'activité des enseignants.

- 1- Toutes les pratiques enseignantes ne se valent pas.
- 2- Certaines sont plus efficaces que d'autres.
- 3- Certaines sont plus équitables (égaliser les niveaux des élèves) que d'autres.
- 4- Les pratiques enseignantes ont un effet calculé de 10 à 20% des variances de performances des élèves.
- 5- L'activité de l'enseignant est généralement structurée ou dirigistes toutefois avec le Tice elle favorise l'autonomie de l'apprenant donc elle ne saurait l'être.
- 6- La manière de travailler dans la classe classique (sans intégration des technologies) est frontale et transmissive.
- 7- Négliger d'autres apprentissages

Dumay et Dupiez (2009) expliquent ce phénomène en changeant sept (7) microvariables :

- l'enseignant efficace et équitable a construit des représentations professionnelles positives (Tablot, 1997).
- il a une grande espérance de la réussite de chacun de leurs élèves.

- Il manifeste à leur égard des attentes de réussite judicieuses et encourageantes, enthousiastes et projette leur engouement (manifeste de l'encouragement) en classe.

- il gère son programme avec dextérité.

- c'est un expert dans la gestion didactique.

- son enseignement est centré sur la tâche, le temps réservé à l'apprentissage. La gestion de la zone proximale du développement, les activités de l'enseignement sont centrées sur les élèves. Il réagit immédiatement aux réponses et aux interventions des élèves (entre autres).

-Il pratique le feedback positifs. Il permet aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoins personnels et méthodologiques .Il diversifie dans le matériel d'enseignement (activité) les ressources auxiliaires utilisées. Il alterne enseignement direct et apprentissage sociocognitif pour s'adresser à tous les types de profils et de fonctionnement cognitif et à toutes les formes (Gardener, 1993).Il loue plus de temps à toutes pédagogiques aux activités d'apprentissage le temps d'implication dans la tâche. Il modifie ses stratégies en fonction du progrès des élèves et de leurs difficultés d'apprentissage.

Les pratiques efficaces relèvent de l'évaluation d'un système d'évaluation régulier pour percevoir le manque. elle favorise des régulations et permet donc de mieux prendre en compte l'hétérogénéité didactique la pluralité des niveaux (Sarrazy, 2011).Un processus est changement d'états d'un système sur un temps très court (Tablot).

III.2.7.2. Les représentations et les démarches éducatives

Le repérage des obstacles aux apprentissages par l'analyse des représentations constitue donc une pratique intégrée à la réflexion didactique depuis les années (90). En (2001), Perrenoud souligne dans ce sens « *la manière d'agir et d'être au monde d'une personne ne peut changer sans transformation sous jacente de ses attitudes, représentations, savoirs, compétences ou schèmes de pensée et d'action.* » (Perrenoud, 2001 :116). Cette période s'ensuit même de développements récents d'outils et des méthodes de l'analyse des représentations.

Les didacticiens (Cain et Briane, Porcher et all. (1986) Muller (1998)) cherchent par différents moyens à définir les caractéristiques des apprenants mais aussi, à établir le diagnostic des représentations initiales, les apprenants ainsi que des « manières propédeutiques » (Zarate 1993 :18) concernant les différents objets d'enseignement. Il est indubitable de proposer des tâches sans exploration aucune, comme point de départ, de leurs représentations initiales sur ces objets. Tout enseignement doit prélever par cette exploration

Les représentations Initiales des apprenants doivent être prises en compte dans toute démarche pédagogique et didactique voulant être efficace. On va même parfois jusqu'à l'explicitation du contenu de la représentation et ce en vue de l'analyser, déterminer les facteurs et les expériences impliqués dans sa formation erronée sur le plan mental comme sur le plan collectif pour pouvoir la réajuster (assimilation-accomodation). Cette démarche analytique –réflexive permet d'une part de pallier aux problèmes d'apprentissage et de l'autre, définit les « *contenus et démarches d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales visant des mouvements de destructions et de reconstruction d'automatismes dans les relations pensée-parole* » (idem). Par ailleurs, l'élaboration d'un manuel scolaire ou extra-scolaire est une démarche indispensable.

Certains chercheurs comme Cain et Briane (1996 :19) font remarquer que dans de nombreux pays comme la France par exemple, les démarches d'enseignement sont échafaudées sur des « conduites comparatives », notamment dans le domaine de la

didactique des langues étrangères et des cultures, entre le fonctionnement du système linguistique de chacune des langues connues (ou pas) des apprenants. Cette comparaison, ayant un effet de miroir, permet de « construire des mises en écho » en vue d'étayer et de consolider les apprentissages. C'est ce qui est communément appelé enseignement/apprentissage par immersion ou par exposition. Cette modalité, de par la description des deux systèmes linguistiques de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, vise à engager la réflexion métacognitive en suscitant la formulation des hypothèses sur le fonctionnement de tel ou tel autre objet d'apprentissage ou d'un fonctionnement particulier de la langue cible. Analogie et distinction apparaissent comme impérieuses pour élaborer les représentations sur l'une et l'autre des deux langues.

Les démarches didactiques axées sur les représentations sociales du natif et sur celles de l'étranger est multi- dimensionnel dans le sens où elle implique outre le volet cognitif linguistique, les aspects sociolinguistiques qui accordent une place culminante au contexte plurilingue / pluriculturel et permet de pointer les « traits distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Zarate 1993 :37) en vue de « comprendre la réalité étrangère » et un aspect psycholinguistique qui permet aux apprenants d'appréhender la langue et la culture de l'autre et de s'ouvrir sur lui et sur sa réalité.

Depuis plus d'une décennie, les nouvelles approches dites actives (ou actionnelles) en didactiques préconisent l'exploitation des compétences déjà assises dans la langue maternelle ou une autre langue connue (et même d'une discipline à une autre) par l'apprenant et encourage le transfert en vue de bien installer ou développer une compétence transversale bien déterminée.

La mise en évidence de ces démarches ouvre la perspective d'aide à l'apprentissage des langues et des compétences langagières et devrait permettre aux enseignants le rôle de médiateurs, en d'autres termes, celui de mener l'apprenant à apprendre par lui-même et à réguler ses apprentissages.

Barthes (2015 :32) affirme qu'à tout moment dans un groupe social donné, un ensemble de savoirs de nature très variée est disponible: savoirs procéduraux, savoirs

scientifiques, savoirs « socioculturels » (dans le domaine de l'éducation). Dans le système d'enseignement, tout contenu est censé renvoyer à des connaissances scientifiques approuvées qui sont le garant de son (...) acceptabilité. Dans la mesure où le but de l'école est de faire apprendre, il faut que les savoirs proposés fassent l'objet de projets d'usage de la part des apprenants (ou de leur entourage) c'est le signe qu'ils répondent à une demande sociale (Barthes 2015 :35).

Barthes, cité Bourdieu (2001 :130) stipule que chaque objet d'enseignement est défini par(...) un principe de vision et de division, un principe de construction de la réalité objective et irréductible.

Chaque matière d'enseignement est constituée d'objets d'enseignement organisés entre eux horizontalement et verticalement comme le montre la structure des programmes scolaires. Elles ont, par ailleurs, deux propriétés fondamentales : elles se dotent de procédures et d'exercices spécifiques « canoniques » comme la dissertation, le résumé ou le compte rendu pour le français (...) et elles s'appuient sur des dispositifs d'évaluation (Idem : 37).

L'objet d'enseignement constitue un pôle de base dans la mesure où il permet l'élaboration de ce que Houssaye (1988) appelait le triangle didactique. « *Cette optique amène aussi à insister sur le rôle du « contrat didactique » qui met en forme les relations dans ce triangle : les savoirs- l'enseignant et l'apprenant. Notons que Reuter a rajouté une quatrième dimension au triangle. Il s'agit de l'espace d'enseignement/apprentissage comme par les TIC dans ou en dehors de la classe. L'analyse des représentations et des stratégies didactiques et l'étude des représentations selon le modèle de P.Verges (2001).*

Bonardi et Roussiau (1999 :25) confirment ce qui est signalé plus haut, lorsqu'ils avancent que « *analyser la représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes.* ». En effet, on peut saisir la nature des rapports entre les membres de la société ainsi que leurs diverses pratiques par l'observation des représentations sociales.

Véronique Castelloti et Danièle Moore (2002 :6) expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Les images partagées, qui existent dans un groupe social (ici enseignants et étudiants) ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants sur ces langues. Ces représentations sociales expriment en particulier la portée des représentations dans la vie sociale et les interactions entre des groupes sociaux, après une explication de ce phénomène, les auteures parlent des représentations de langues et d'apprentissage de langues, parce que les apprenants potentiels ont souvent image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer d'apprendre et que l'on peut tenir compte des représentations pendant l'enseignement de langues.

Dans la phase planification du processus rédactionnel du résumé, il est important d'analyser préalablement les représentations sur l'objet même de l'enseignement et de les prendre en compte dans la promotion de l'enseignement du résumé.

La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission (Idem : 7). On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leur statut au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les utiliser (Dabène 1997).

Depuis longtemps, les attitudes et les représentations ont été orientées au désir d'apprendre les langues et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Toute démarche didactique doit focaliser sa réflexion d'abord sur l'analyse des représentations des apprenants et du groupe ayant trait à l'objet d'enseignement et d'apprentissage parce que c'est cette image même et sa modification qui constituent l'un des facteurs de la réussite à produire un résumé ou compte rendu ou quelconque autre objet.

III.2.7.3. Représentations sociales et rapport à l'écriture

Les représentations sociales d'une langue ont un lien très étroit avec l'acquisition et l'apprentissage de celles-ci : « *les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir. L'apprentissage d'une langue reste souvent revêtu pour les apprenants, d'attributs d'échec ou réussite scolaire.* » (Moore, Castellotti, 2001 :10). Les représentations des apprenants sur leur langue première et de son rôle sont prédominantes dans l'accès à d'autres langues. Elles constituent un élément structurant de processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue étrangère (cible), sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants.

Lors d'une étude sur les représentations des élèves sur la langue qu'ils apprennent, étude conduite par les deux chercheuses citées évoquées supra, ils se mettent en scène en train d'apprendre une langue tous seuls, l'interlocuteur d'une autre langue est décrit comme absent voire inexistant ce qui signifie l'absence du contact avec des locuteurs natifs d'autres langues (voyages, contacts, rencontres interculturelles...) (idem.)

Beacco (2001) signale que les études en classe montrent régulièrement l'existence de culture de communication, cadrées par des routines et des habitus scolaires partiellement construits sur des représentations plus ou moins partagées entre élèves et enseignants, des rôles de chacun, des fonctionnements discursifs de la langue et des objectifs d'apprentissage, notamment en termes de compétences linguistiques ciblées dans les langues apprises.

En production écrite, les évaluations des enseignants comme autoévaluation des apprenants de leurs performances conduisent à des constats d'échec de l'apprentissage, et à des inhibitions déclarées notamment de la prise de parole en classe et en expression écrite. Le sens que les élèves attribuent au français, à son enseignement et son apprentissage risque même de mettre en question l'utilité sociale des compétences acquises.

Ce rapport à la langue française, langue étrangère, le rapport à l'écriture en cette langue reste perçu comme un obstacle ou un problème lié à la volonté de faire penser toujours les élèves directement en langue étrangère d'après (Moore, Castellotti, 2001 :16). Tandis que d'autres apprenants associent étroitement la compétence en langue étrangère au degré de maîtrise supposé de la langue première.

Traduire ce que l'on pense en français ou le retour à la matrice sont des stratégies très fréquentes : « *On peut repérer des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques avec toutefois des mises en œuvres différentes qui se concentrent dans la capacité à apprécier la distance entre son système et, plus particulièrement dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriés pour la réduire ou l'utiliser* » (idem). Les représentations recueillies dépendent essentiellement de la perception des sujets, de la distance ou de la proximité des langues.

Dans la même perspective les chercheuses ont pu dégager des méta- stratégies communes chez différents types d'apprenants : « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables, tout au long du parcours de déchiffrage* ». Outre la référence alternative, la langue maternelle acquiert alors un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur⁷⁶.

III.2.7.3.1. Les représentations et le rapport à l'écriture des résumés et des comptes rendus

En sociolinguistique, il est bien entendu qu'une langue est considérée comme un ensemble de pratiques et de représentations. Il s'agit des représentations sur le fonctionnement linguistique de la langue et les pratiques langagières qui comprennent outre la dimension cognitive, le contexte social des individus et la dimension affective.

À cet égard Eddy Roulet (1999 :5) fait constater que « *les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours*

⁷⁶ Lire à ce sujet Cossi (2001).

comme texte, c'est-à-dire comme une succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques du discours (connaissances du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. ». Aussi, les représentations des apprenants ainsi que celles de leurs enseignants de leurs propres compétences en écriture sont constituées de croyances sur leurs langues premières, sur la(es) langue (s) étrangère(s), de leurs expériences intériorisées de pratiques scripturales, de schèmes d'actions construits mentalement dans les différentes situations sociales ou transmises par leur environnement.

De nombreux chercheurs considèrent les représentations linguistiques comme une partie intégrante des représentations sociales comme le confirme le propos d'Henri Boyer (cité par Akoun et Anster, 1999 :42) « *les représentations linguistiques ne sont qu'une catégorie des représentations sociales* » car ils conçoivent la langue comme un phénomène social qui permet d'étudier les rapports entre les locuteurs, leurs langues et la société. Elles sont composées de « *croyances relativement stables que les locuteurs se construisent au sujet de leurs pratiques linguistiques à la suite de leurs expériences avec la langue dans divers contextes sociaux. Ces croyances déterminent les évaluations que les locuteurs font de (...) leurs attitudes envers la langue* » (Melanson et Cormier 2010 :3-4). En effet, l'image qu'a le locuteur sur la langue a un rôle important dans la maîtrise de celle-ci. Cette image peut être définie comme des conceptions que les locuteurs, un groupe de locuteurs, ont de son (de la langue) rôle de sa valeur, de ses fonctions souvent non conscientes, sont néanmoins à l'origine des comportements.

III.2.7.3.2. Les représentations du texte à résumer où à en rendre compte

Jodelet (2003 :58-59) conçoit les représentations sociales comme des formes de savoir reliant le sujet à un objet. Ce savoir permet au sujet de bien s'adapter en ajustant sa conduite afin de maîtriser intellectuellement ou physiquement l'objet. Elle présume que c'est la raison pour laquelle les êtres humains sont amenés à construire et partager des représentations.

Les représentations de l'objet texte émanent, comme il a été écrit plus haut, des expériences de lecture accumulées et intériorisées par le sujet en interaction avec l'enseignement de cet objet et son intégration par l'apprenant. Précisons que les savoir-faire et les pratiques des enseignants sont impactés eux aussi par les expériences de l'écrit et de l'enseignant concernant le texte ici objet d'enseignement.

Les représentations du texte et son traitement découlent donc d'une dynamique assez complexe des représentations de l'apprenant, celles de l'enseignant et peut-on dire pour autant celles des parents et des pairs. C'est un rapport assez singulier et spécifique au texte ou au texte à composer. Ces représentations sont activées chez l'apprenant au moment de lire un texte ou au moment de l'écriture et rendent la compréhension et la production différentes parce qu'elles sont singulières. De même, le rapport à l'écrit et les représentations de l'enseignant peuvent surgir et concourir dans son enseignement pour guider ses pratiques.

Le découpage du texte support en structures prédicatives, nous intéresse d'une part dans le cadre de notre recherche parce qu'il permet d'analyser finement le texte, y compris ce qui est implicite, et d'autre part, parce qu'il permet de relever ce qu'un sujet peut restituer d'un texte en le résumant (Ny 1991, Kintsch 1987, Denhière 1984). Les propositions sont hiérarchisées en fonction de leur importance dans le texte. (Proposition centrale, importante et d'autres accessoires).

Ces préliminaires nous amènent à la présentation de nos deux objets d'enseignement le résumé et le compte rendu, activités d'écriture et de transformation d'un texte source perçues comme moyens de communication et pour les besoins d'un destinataire bien précis. Quelques notions s'avèrent indispensables avant de clore ce chapitre :

A-La structure prédicative

En psycholinguistique, la notion de prédicat désigne la partie de la proposition élémentaire qui exprime les idées (prédicat) que l'on a sur le sujet (argument). Ce couple prédicat-argument forme la structure prédicative qui peut être définie comme un énoncé minimal qu'on peut déclarer comme vrai ou faux.

Les structures prédictives peuvent contenir plusieurs prédicats et celles-ci sont notées en commençant par le prédicat qui peut être tenu par des mots appartenant à des catégories grammaticales diverses, suivi de son argument, qui, selon Ghiglione (1995) généralement est un nom et qui peut être suivis des propositions. Elles peuvent servir à exprimer des états, des événements notamment par l'utilisation des verbes ou des actions. Elles peuvent être réalisées dans le langage diversement.

B- Les réseaux propositionnels et la macrostructure

Un réseau propositionnel désigne des structures complexes d'interprétation que sont les macrostructures et qui permettent aux différentes informations d'être intégrées dans une représentation unifiée. Le réseau propositionnel correspond à la mise en relation des différentes propositions du texte pour élaborer une représentation sémantique unique et globale du texte lu. A la lecture de chaque phrase, les représentations locales des propositions sont ajoutées au réseau et mises en relation avec les informations de réseau propositionnel traité précédemment (Ghiglione, 1995 :77).

Nombreuses sont les études (Hupet et le Bouédec, 1977) qui ont démontré que la construction du réseau prépositionnel se fait progressivement dans l'ordre de présentation des phrases et que si les phrases sont présentées dans un ordre différent, leur intégration dans l'information sémantique va être différente même si la représentation sémantique globale ou finale est la même.

Le modèle de Kintchsh et Van Dijk (1978) de la compréhension de textes propose que l'élaboration de la représentation sémantique globale s'effectue par des cycles dans lesquels les propositions y sont intégrées en fonction de leur place dans la hiérarchie des propositions et des liens qu'elles entretiennent avec les autres propositions. Le résultat de ces traitements est la conservation des propositions les plus importantes du texte sous forme d'une représentation schématique appelée aussi macrostructure. Elle résulte donc des processus de compréhension et ne dépend pas seulement du texte mais également des connaissances antérieures du sujet : ses ressources cognitives et e ses buts de lectures.

La macrostructure correspond, si on peut le dire ainsi, au résumé du texte. Les propositions constituant cette macrostructure sont appelées des macropropositions. Elles peuvent être des propositions du texte ou de nouvelles propositions construites à partir de celui-ci.

Il faut noter que plusieurs mécanismes entrent en jeu dans la construction de la macrostructure :

-la suppression des propositions non indispensables pour interpréter une autre proposition.

-La généralisation d'un ensemble de propositions en une proposition globale qui les représente

-la construction d'une nouvelle proposition dénotant un fait global dont les propositions du texte sont des conditions, des constituants ou des conséquences habituels comme remplacer une proposition par le résultat de plusieurs actions.

La probabilité du rappel d'une proposition dépend de la place de celle-ci dans la macrostructure. Plus elle est générale plus elle est liée à d'autres propositions du texte et elle sera utilisée le plus souvent dans les cycles de traitement.

C- Les modèles situationnels

Le type de représentations dénommé « modèle de situation » sont des représentations hybrides comportant à la fois des informations imagées et des informations propositionnelles. Elles peuvent permettre de construire les relations causales et temporelles. Elles constituent des particularisations des informations du texte contrairement aux macrostructures qui sont des représentations générales.

Les modèles de situation nécessitent des inférences qui ne sont pas élaborées de manière automatique. La construction d'un modèle est étroitement liée au but du sujet lors de la lecture.

D- Les structures conceptuelles

Les structures d'interprétations propositionnelles ne pourraient fonctionner sans recours aux connaissances et aux croyances du sujet, stockées en mémoire à long terme. Ces représentations donnent du sens aux événements que nous rencontrons. Elles sont composées des idées et des conceptions sur les objets qui nous entourent. Différentes relations les organisent et structurent nos connaissances et permet de distinguer les objets en fonction de leur points communs ou distinctifs et de faire des inférences sur des propriétés de ces objets qui ne sont pas directement observés.

Les concepts sont des catégories dans lesquelles nous rangeons des idées associées à de nombreuses informations, concernant les objets qui nous entourent. Ce sont des classes d'objets et ont les mêmes propriétés. Les catégories sont homogènes et clairement délimitées.

-Les réseaux sémantiques

L'organisation des concepts hiérarchiquement sur la base de plusieurs relations entre les concepts ou à chaque concept sont associés des relations spécifiques autrement dit des propriétés qui n'appartiennent qu'à cette classe. L'organisation catégorielle joue un rôle important dans le processus de mémorisation.

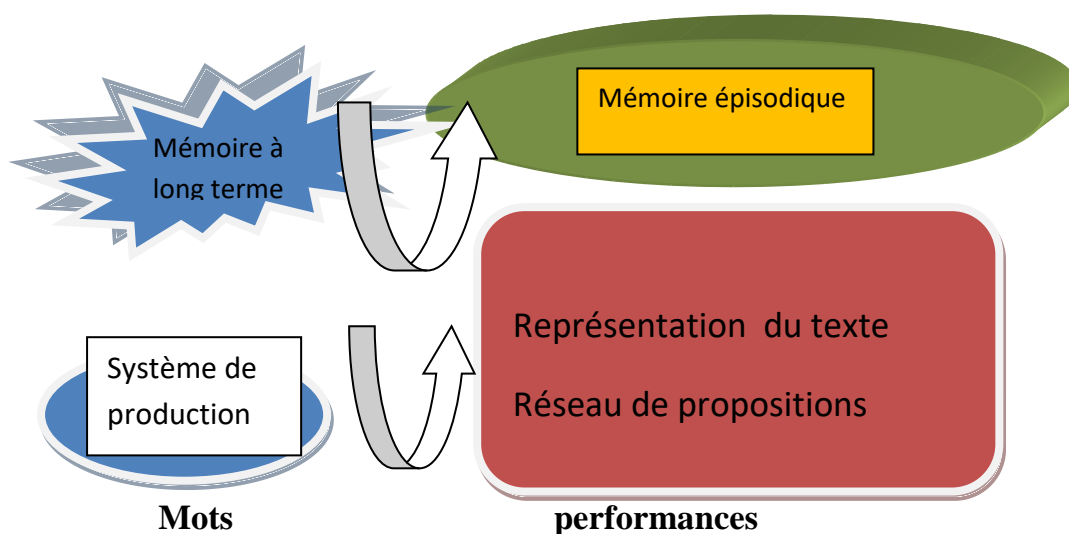


Figure (6) représentant le rôle de la mémoire dans la production écrite d'après Lemaire (2006)

Ainsi, nous pouvons conclure que la compréhension des textes ou leur production sont le produit des représentations sociales des apprenants et fortement impactées par celles de tous les acteurs sociaux dans l'entourage scolaire et social de cet apprenant. Barré De Miniac (2002 : 29) résume le rapport à l'écriture comme « *un ensemble de significations construite par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ces usages.* ». Ce rapport est susceptible d'être investi au même titre que la norme scripturale dans l'enseignement.

III.2.7.4. Les représentations des enseignants et des apprenants sur l'intégration des TIC en classe dans la perspective du résumé et du compte rendu.

Le dernier point de cette section aborde les représentations sociales du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant concernant la question de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage dans les séquences didactiques ou simplement dans les tâches du résumé et du compte rendu.

Notre intérêt se porte sur le rapport et l'influence de ces outils et de leur invasion dans la vie sociale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de façon précise sur l'activité résumante et le compte rendu objectif et critique au lycée et à l'université. Le but est de saisir comment peut s'effectuer cet enseignement ou cet apprentissage qui s'inscrivent dans l'optique du renouveau pédagogique.

Il a été montré supra que le rapport de la langue avec la technologie s'est établi historiquement depuis les années cinquante grâce à l'évolution de la technique et l'avènement de l'informatique. Nous assistons, depuis, à une alliance très réussie et permanente entre les nouvelles technologies et l'enseignement/apprentissage. Il s'avère même très fructueux notamment avec l'irruption puis la banalisation d'Internet ainsi que la démocratisation des supports technologiques et leur déferlement.

Dans ce contexte, Legros et Crinon (2002 :18) précisent qu' « *on ne demande plus à l'enseignant de se plier aux contraintes d'un langage de programmation non*

prévu à l'origine pour ses besoins. On lui offre des outils conçus pour l'enseignement. » .

Il s'agit d'outils mis à la disposition de l'enseignant pour faciliter les apprentissages et les rendre plus attractifs. Néanmoins, la question de leur efficacité reste, selon DeMaiziere (1981 :17) jusqu'à présent très mitigée et non démontrée car elle échappe parfois à l'analyse scientifique.

En effet, Mangenot (2003 :38) déclare que :

« plusieurs rapports concernant le projet européen Socrate-Mailbox, soulignent l'impossibilité d'évaluer les apports des Tic, de manière quantitative et recommandent la nécessité d'examiner les modifications sociales induites par ces nouvelles pratiques ainsi que les conditions pédagogiques et institutionnelles à remplir pour que la technologie soit réellement profitable. »

Soulignons que l'efficacité suppose qu'il y ait un gain : gain de temps d'apprentissage, de plus d'autonomie chez l'apprenant, la motivation notamment par la dédramatisation de l'erreur et par la proposition d'activités ludiques, l'appropriation du linguistique mais aussi du discursif et c'est l'avantage des Tice selon Chapelle (1988) cité par Mangenot(2003). Ce spécialiste de l'enseignement par les nouvelles technologies, présume que ces moyens présentent une valeur ajoutée mais que « *l'apprentissage d'une langue par le biais exclusif des multimédias est impensable. »*.

Il ajoute que :

« l'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auquel on a le plus-et le plutôt- cherché à appliquer l'outil informatique. Cela s'explique sans doute à la fois par la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et par une certaine tradition d'autodidaxie dans ce domaine. ».

En effet, la multiplicité de la demande sociale en matière d'apprentissage des langues étrangères a favorisé le recours aux multimédias et aux nouveaux supports

technologiques pour démocratiser cet apprentissage et l'adapter aux besoins de chacun.

Dans cet ordre d'idées, Legros et Crinon (2002 :18) posent que :

« l'ordinateur sert bien l'enseignement linguistique et le véhicule, en comportant un logiciel didactique qui facilite l'acquisition. L'usage des produits grands publics, en ligne et hors ligne, livres électroniques, cédéroms et sites culturels ou scientifiques, sites proposent des textes littéraires numérisés. ».

On voit survenir très nettement que les deux chercheurs mettent l'accent sur l'aspect facilitateur offert par les Tice ainsi qu'aux propositions assez diversifiées et séduisantes des documents authentiques qui permettent d'apprendre la langue et la culture cibles.

Mangenot (2000) considère l'apprenant dans une perspective systémique écologique comme :

« un agent actif dans l'environnement de l'apprentissage interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, conduisant ses connaissances par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social. ».

Cette vision systémique de Mangenot de la construction des connaissances réunit toutes les unités impliquées dans le processus de l'apprentissage des langues partant de l'environnement lui-même qui peut être classique, numérique ou hybride, arrivant aux autres acteurs permettant à l'individu, grâce à l'interaction dynamique de parvenir à s'approprier de cette langue.

L'intégration des TICE est trop influencée par l'institution, sa politique, sa structure, ces moyens financiers. Il s'agit de savoir si cette institution encourage l'innovation pédagogique par l'introduction des TICE, est ce qu'elle prévoit de nouvelles mesures pour faire face aux contraintes spacio-temporelles imposées par cette intégration : des horaires et des salles équipées. Est-ce qu'elle favorise le travail

collaboratif en vue d'occasionner les échanges entre les apprenants ? Est ce qu'elle est équipée de salle multimédias en accès libre ou un centre de ressources ? Est ce qu'elle a pensé aux supports pédagogiques (vidéos, logiciels, Internet, Méthodes...) et la question cruciale est : a-elle formé ses enseignants ? Il semble difficile d'intégrer les TICE sans prendre en compte tous ces paramètres.

Dans ce contexte, il nous paraît parfaitement évident d'examiner la part des enseignants dans cette intégration : d'abord, il s'agit de savoir si les enseignants sont motivés pour ce changement. Sont-ils prêts à revoir leur rôle changé, au mieux évolué ? Acceptent-ils de remettre en question leurs croyances pédagogiques ainsi que leurs pratiques de classe ? (Haymore et al.1997). Sont-ils formés à l'exploitation des TICE ? Ont-ils des compétences suffisantes en informatique ?

Il reste maintenant à examiner la situation du côté des apprenants : sont-ils prêts à changer leurs représentations de l'apprentissage pour acquérir plus d'autonomie ? Quelles sont leurs représentations sur les TICE et sur leurs apports ? Quelles sont leurs représentations sur la langue et sur les apprentissages linguistiques ? Quel est leur niveau en langue et leur motivation ? Quels sont leurs objectifs ? Quelles sont leurs stratégies d'apprentissage ? Quel est leur degré d'autonomie ? Quelles sont leurs représentations sur les activités du résumé et du compte rendu ?

Toutes ces questions sur les représentations de l'institution et notamment celles des enseignants et des apprenants par rapport aux objets d'enseignement/apprentissage et à l'intégration des TICE dans ce module nous révéleront, dans la partie méthodologique, une fois explorées, l'expérience particulière de chacun intériorisé depuis sa socialisation et fait des représentations sociales une notion très pertinente pour notre recherche sur l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est, en fait, ce qui lui prévaut sa place dans notre recherche.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous voulons clore ce chapitre en soulignant une constatation majeure : depuis environ cinq décennies les dernières études ne cessent de confirmer que le début de toute démarche d'enseignement est l'apprenant, qu'on doit

commencer, en effet par l'exploitation des représentations mentales et sociales et qu'aucune démarche pédagogique ne peut ignorer cette composante essentielle si elle veut parvenir à un apprentissage durable⁷⁷.

Ce regain d'intérêt vers le rôle déterminant des représentations mentales initiales de l'apprenant et à ses représentations sociales s'explique par le fait que les représentations sont constitutives des processus de construction des connaissances et des compétences. Dans le cadre conceptuel de cette recherche qui tient ses principes du socioconstructivisme et des approches néo-socio constructives⁷⁸.

Nous retenons pour les besoins de notre étude la définition de la notion de représentation présentée par Urdapilleta (2007 :31) qui la désigne comme des connaissances ou croyances qui sont bien stabilisées dans la mémoire du sujet mais qui peuvent se modifier sous l'effet de l'expérience ou de l'enseignement. Les représentations sont évolutives et modifiables et échappent à tout jugement car « *elles ne sont ni justes ni fausses* » Moore et Castellotti (2002 :21). Intégrées au domaine de l'enseignement, elles permettent aux enseignants de déceler les besoins précis des apprenants concernant l'objet d'apprentissage, de repérer et comprendre l'origine de leurs difficultés et ouvrent ainsi les perspectives des aides à l'apprentissage pour arriver à un consensus optimal.

Elles constituent des entités cognitives, dotées d'un contenu présentes dans un esprit susceptible d'en déterminer le fonctionnement mais non nécessairement conscientes (Le Ny, 2005 :7). Cette réflexion nous ouvre également les horizons en vue de reconsidérer les apprentissages en termes de transversalité, des différents profils élèves présents dans la même classe.

Compte tenu de la diversité des contextes d'apprentissages, cette analyse sur le rôle des représentations dans l'enseignement/ apprentissage enclenche leur

⁷⁷ L'apprentissage durable ou le développement durable de l'apprentissage renvoie à l'autonomie requise chez l'élève qui lui permet de construire ses apprentissages et de s'auto-évaluer en vue de réajuster ses compétences et ses procédures .ainsi, il parviendra à développer des stratégies efficaces en vue de résoudre des situations – obstacles.

⁷⁸ Néo-socioconstructivisme

réverbération sur la formation initiale des enseignants quant à leur rôle et leurs pratiques de classes dans le processus d'enseignement.

Un problème peut nous intéresser c'est comment mettre à jour les représentations que les individus ont de ces objets car parfois, le scripteur ne possède pas les connaissances et d'habilités nécessaires à l'élaboration d'une représentation bien définie du problème/tâche entre intention du rédacteur et formulation de son texte.

Conclusion de la première partie

Y sont présentées, dans cette première partie de la thèse, les notions de résumé et de compte rendu, des représentations et leur relation avec le rapport à l'écriture, la métacognition et la question des TICE. L'enjeu est de réinvestir ces notions dans le cadre de l'enseignement des activités scripturales de résumé et de compte rendu.

Les comptes rendus, corollaires du résumé, définis comme des productions chronologiques très codifiées sont proposés depuis (2008) comme deuxième topique au baccalauréat compte du contenu du texte lu, exercice on demande au candidat de rend.

Dans cette approche novatrice dans la manière d'apporter de l'aide aux apprenants en difficultés et aux problèmes d'enseignement, tout effort sera vain si l'on ne considère pas l'activité sous l'angle de la résolution de problème et qu'on ne souscrit pas à la notion de la tâche qui occupe une place importante dans le cadre de la didactique des l'écrit en langue étrangère et les approches par les compétences.

Dans cet ordre d'idées, Mangenot (2003) cité par Guichon (2012 : 114) définit la tâche comme une « *trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière.* ». Mangenot met en avant les compétences linguistiques et insiste sur les habilités langagières à développer en les organisant en termes de tâches et d'activités.

La tâche est une unité d'activité d'apprentissage signifiante car elle est tout entière tournée vers un projet (dans le cas d'apprendre à mener une visite guidée en L2 . la tâche proposée présente un enjeu authentique, en l'occurrence ici parce qu'elle est en lien avec des compétences professionnelles des apprenants ce qui devrait les motiver à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien un projet propice à les impliquer cognitivement et personnellement (Ortége, 2007 :183 cité par Guichon 2012: 115).

Ces activités permettent d'évaluer les candidats sur leur compréhension du texte et sur leur maîtrise de la pratique scripturale parce qu'elles reposent à la fois sur la compréhension que l'apprenant a du texte source dont la qualité est déterminée par plusieurs paramètres tels que la longueur, la complexité et le type des textes. Adam (2005), a revue sa propre typologie des types de textes, fondée essentiellement sur les travaux de W. Kintsch (1982), Van Dijk (1981) convient à cinq catégories de textes : argumentatifs, explicatifs, narratifs, descriptifs et dialogiques.

L'activité de résumer, compétence de base pour la rédaction du compte rendu, s'échelonne en trois phases. La première est une phase de compréhension du texte source, comme nous l'avons signalé un peu plus haut, au cours de laquelle une macrostructure du texte est élaborée (propositions les plus importantes et hiérarchisées, extraites de la base du texte ou inférées à partir des indices du texte et des connaissances du lecteur). Elles maintiennent la cohérence du texte et le réduisent à l'essentiel. La seconde est une phase de rédaction au cours de laquelle, le résumé est produit, la macrostructure est mise en texte. La troisième phase consiste à la révision de la rédaction, du produit fini mais relu en vue de le parfaire.

Ces trois phases sont fortement influencées d'une part, par les représentations des apprenants et de leurs enseignants sur la langue étrangère, sur l'activité elle-même, sur les consignes de rédaction, sur leurs démarches, et pratiques d'évaluation et d'autre part, par leurs connaissances et stratégies métacognitives.

L'intégration des TICE, comme aide à la compréhension du texte source, comme aide à la reformulation, comme aide à la régulation métacognitive (contrôle et correction, bien que problématique reste envisageable pour améliorer les compétences langagières et linguistiques dans le cadre du résumé et du compte rendu.

La deuxième partie de cette recherche est consacrée au cadre méthodologique. Sur ce plan, la présente étude cherche à établir un protocole cohérent et structuré de recueil de données quantitatives et qualitatives susceptibles de nous fournir des éléments révélateurs en adéquation avec l'apport du cadre théorique qui anime cette réflexion.

En plus de l'observation non participante et des entretiens semi directifs menés auprès des enseignants et des élèves/étudiants qui s'avèrent des moyens performants d'acquisition des données à partir de la parole des acteurs(interrogés), nous avons également réalisé une expérimentation auprès d'un échantillon arbitraire donc représentatif en vue de cibler les savoir-agir des sujets de l'enquête et comparer de la même leur raisonnement et leur mise en pratique. Notre choix du sujet impliquant, outre l'intégration des nouvelles technologies pour le résumé et le compte rendu, les représentations et la métacognition nous contraint à recourir au questionnaire et c'est autour de ses résultats que nous souhaitons proposer des pistes d'aide au résumé scolaire et au compte rendu en pointant notamment la reconstruction des représentations des acteurs sociaux et la pratique métacognitive.

Deuxième partie

Cadre méthodologique de l'étude

Introduction partielle

Cette partie consiste en la présentation du cadre générale de l'enquête, de l'échantillon de l'étude et de son contexte. Sont justifiés dans le chapitre I le type de recherche, les moyens d'investigation et de recueil de données ainsi que le choix du corpus. Seront présentés par la suite, dans les chapitres II et III, successivement le cadre d'analyse pour les enjeux de l'expérimentation et l'analyse des résultats. Le dernier chapitre de cette partie méthodologique se consacre à la synthèse et l'interprétation des données recueillies.

Chapitre I

Présentation du cadre méthodologique de l'étude

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre un rappel des questions de la recherche, l'hypothèse principale et celles qui en découlent, la méthode de recherche et la méthode d'analyse des protocoles recueillis, le public et l'échantillonnage ainsi que le matériel expérimental et les conditions de l'expérimentation.

I.1.Rappel de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses

Un certain nombre de points connexes de la présente étude s'articulent autour d'un fil conducteur, formulé comme suit :

Quel est l'effet des TICE, de la métacognition et de l'élaboration de représentations correctes sur la qualité des résumés et des comptes rendus chez les apprenants?

Nous énonçons les sous- questions qui en dépendent ainsi :

1-Comment l'activité résumante est-elle enseignée ? Quelles consignes rédactionnelles sont-elles données par les enseignants ou dans les manuels scolaires ? Quelles sont les représentations des enseignants et des apprenants sur l'activité résumante?

2-Quel est l'effet des TICE et de la métacognition sur la qualité des résumés et des comptes rendus ? L'utilisation des TICE peut- elle constituée une valeur ajoutée à d'autres pratiques pour l'amélioration des compétences rédactionnelles en langue française ?

Nos hypothèses et prédictions consistent à supposer que :

➤ hypothèse de la recherche

H-Utiliser les TICE, entrainer à la métacognition et agir sur les représentations du résumeur et des enseignants sont des stratégies susceptibles d'améliorer d'une manière générale la qualité des résumés et comptes rendus.

notamment en ce qui concerne la reformulation des propos de l'auteur, c'est-à-dire l'amélioration des productions scripturales des apprenants.

Aussi, supposons-nous que :

H1/l'activité résumante et son corollaire le compte rendu (en ce qui a trait aux stratégies de compréhension, aux inférences, à la reformulation et les compétences stratégiques de régulation, de contrôle et de révision) sont peu enseignés et les représentations des apprenants et enseignants les concernant sont incorrectes.

H2/L'intégration des TICE est susceptible d'améliorer de manière positive la rédaction de ces deux activités mais reste problématique à cause du manque des moyens financiers des établissements d'enseignement et de la formation des enseignants en termes de compétences en informatique.

I.2. Contexte et Lieu de l'étude

Cette étude a été menée dans plusieurs lycées des wilayas de Blida, de Tipaza et de Ain Defla où l'échec des étudiants en français, en l'occurrence en expression écrite est préoccupant (résultats du baccalauréat), où le modèle traditionnel transmissif (face à face ou la classe classique) caractérise toujours le déroulement des cours, à l'exception de la salle d'informatique où l'on propose une initiation aux compétences informatiques de base. Signalons que chaque lycée est doté d'un site. Nous avons également mené notre pré-enquête au département de français de l'Université de Ali Lounici à El Affroun auprès des étudiants de première et deuxième année licence.

Cependant, nous devons noter qu'en dehors du lycée et du département de français de l'université de Blida 2, la population de l'enquête affirme avoir au moins un ordinateur fixe ou portable et/ou un téléphone intelligent (Smartphone), et être connectée à l'Internet, à un compte facebook et utilise la messagerie électronique. Pour leurs besoins de recherche, les élèves/étudiants non connectés se rendent généralement aux cybercafés, nombreux dans chaque quartier ou aux maisons de jeunes équipées d'ordinateurs et connexion à l'Internet.

Il est à mentionner que certains enseignants conscients que les supports technologiques peuvent être porteurs de solutions aux problèmes d'enseignement, n'hésitent pas à les intégrer dans leurs classes bien évidemment en les alternant avec les modalités classiques de l'enseignement. Tel est le cas, par exemple, en sciences islamiques, en physique, en sciences naturelles, en mathématiques, en français et en Anglais. Notons que le recours aux supports technologiques est fortement corrélé à l'initiative des enseignants en fonction de leurs besoins, représentations, motivation et pratiques.

Dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, et depuis les années (2000), l'impact positif des technologies n'est plus à démontrer. La littérature scientifique compte plusieurs études orientées dans ce sens. Néanmoins, dans le cadre de l'activité du résumé, et dans le cadre du contexte particulier marqué par le plurilinguisme et d'une intégration timide des TIC en milieu scolaire et universitaire, l'usage de ces outils en Algérie demeure non éclairé.

Il convient de souligner dans le cadre de la présente étude qu'en milieu scolaire, les lycées, en l'occurrence, l'utilisation des logiciels pour l'amélioration de l'appropriation des apprentissages est inexistante. Néanmoins, dans la quasi-totalité de ces établissements, des logiciels assez performants sont utilisés pour confectionner les emplois du temps et pour gérer les évaluations sommatives ainsi que les moyennes des élèves.

Enfin, pour l'heure, le département de français de l'Université de Blida, est doté d'une salle d'informatique, un laboratoire de langue, deux salles de projection et de deux amphithéâtres équipées de Data Schow.

I.3. Durée de l'étude

Cette étude a duré six ans, période dans laquelle, dans une première étape, nous avons réuni une bibliographie que nous estimons pour notre part nécessaire dans la visée de bien édifier l'encadrement théorique et méthodologique dans lesquels nous avons inscrit notre recherche.

La documentation sur les Tice de plus en plus disponible, nous avons du partir la quémander au centre culturel français, au département de français lieu de notre exercice et dans des bibliothèques de certains universités françaises à l'instar de celle de Paris 8.

La pré -enquête, les entretiens avec les enseignants et les apprenants ainsi que des observations de classe ont été menée en (2016-2017).L'expérimentation a duré sept mois et ce depuis septembre (2017) jusqu'au mois de février (2018).

I.4.Type et Méthodologie de la recherche

Cette recherche est du type recherche-action qui représente un champ exponentiel de la recherche en didactique et qui pourrait constituée une approche systémique car elle permet d'agir sur les variables de ce projet qui sont les TIC, la métacognition et les représentations et les appliquer à la situation complexe de l'écriture des résumés et des comptes rendus. Il s'agit de fournir aux acteurs de l'enseignement/ apprentissage (enseignants, apprenants et parents) des propositions pour améliorer leurs pratiques grâce aux savoirs théoriques scientifiques et d'expérience éclairée après identification du problème et réflexion sur sa résolution.

Le but de cette recherche étant de découvrir comment les sujets de l'enquête utilisent les ressources technologiques pour améliorer leur compétence pour rédiger un bon résumé ou un bon compte rendu (en même temps, ne développent pas-t ils des compétences de résolution de problème ?), cette étude s'inscrit d'entame dans les **méthodes empiriques** caractérisées par un raisonnement hypothético- inductif. Elle articule **méthodes qualitative et quantitative**. Elle opère par un échantillonnage scientifique suivi d'une collecte de données pour laquelle divers outils d'investigation sont engagés.

Les moyens d'enquête retenus sont le questionnaire, les entrevues semi-directives, l'observation non participante des pratiques de classe, l'analyse du contenu et un protocole d'expérimentation conçu à partir des principes de la méthode empirique et débouchant sur les productions écrites et les évaluations des enseignants et leurs annotations.

Les productions écrites seront analysées selon une approche comparative entre le texte source et le texte résumé (ou compte rendu) dans le cadre de laquelle nous les soumettons à une analyse propositionnelle et prédicative où elles seront analysées en propositions sémantiques (Le Ny, 1979, Denhière, 1985).

Ces méthodes permettent d'approcher les représentations sociales utiles pour l'analyse des savoirs scolaires (académiques). Le questionnaire ou entretien ne cherchent pas seulement le contenu d'une représentation cognitive ou sociale des individus approchés par les questionnaires ou les entretiens classiques mais cherchent à comprendre l'organisation des éléments entre eux. L'objectif restant la mise en évidence des signifiants et leur hiérarchisation.

En première approche, Vergès (1995, 2001 :70) estime qu'il faut privilégier, l'approche quantitative mise en place par :

I.4.1. Le questionnaire

De Singly (2006) affirme que pour le questionnaire, l'individu qui répond a pour fonction de reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des comportements des acteurs sociaux. Le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « *objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux.* »

I.4.2. l'entretien individuel et collectif

Nous avons eu recours à deux types d'entretien en fonction des besoins de l'enquête : l'entretien individuel et collectif. Rappelons que les principaux domaines d'application de l'**entretien semi dirigé** sont les représentations et les pratiques. Selon Blanchet & Gotman (1992), « *L'entretien semi-directif s'applique à l'étude des idéologies où lorsque l'on veut rendre compte (...) des représentations.* ». Dans les travaux récents, l'entretien est souvent dit semi-directif. Il est fondé notamment sur un guide d'entretien. Pour l'essentiel, il se justifie en complément du questionnaire. Le protocole d'entretien s'articule autour de trois (3) questions :

- 1- les raisons motivant le recours à l'outil technologique.
- 2- la manière dont celui-ci est utilisée pour résumer

3- la perception par les élèves-sujets de l'enquête.

Les entretiens ont été menés sur la base d'une grille d'entrevue structurée autour de huit questions principales (sous-thèmes) dont les apports cognitifs et métacognitifs sociaux et organisationnels. Notons que les contenus des entretiens ont été analysés. Sur la base de la première lecture, une grille d'analyse a été dégagée question par question. Nous avons procédé à une analyse thématique transversale de tous les entretiens mettant en évidence les thèmes qui s'imposent de façon redondante et qui constituent les fils conducteurs les plus pertinents.

I.4.4. l'analyse du contenu et l'analyse conversationnelle

Pour l'analyse des comportements des étudiants, nous avons eu recours à l'analyse des conversations enregistrées via facebook et étudiées à travers l'analyse du contenu. Nous distinguons les communications portant sur la production du résumé et celle du compte rendu ensuite celles qui relèvent du domaine organisationnel et socio-affectif.

I.4.5. l'observation de classes

L'observation est le moyens privilégié pour l'examen des pratiques enseignantes en classe dans la mesure où elle permet de regarder se dérouler les actions en temps réel pour en rendre compte et pour vérifier les dires des enseignants observés et se saisir de leurs représentations sociales et leurs rapport au résumé et au compte rendu ainsi que ce qu'ils font réellement et non ce qu'ils prétendent faire. Elle varie de la simple remarque à l'observation armée bien structurée. Elle s'avère très utile pour notre étude.

I.5. Corpus et Caractéristiques de la population d'étude

Notre recherche a été effectuée sur un échantillon constitué de (120) étudiants et lycéens et de (40) enseignants. Soulignons d'abord que dans l'analyse des représentations sociales, il existe deux grandes classes de corpus, les corpus simples et complexes. « *Dans les corpus simples (...) une représentation sociale se rapporte toujours à un groupe précis, de ce fait les individus concernés appartiennent tous à ce*

groupe clairement défini dans ses caractéristiques lequel est investigué dans un objectif clarifié. Pour être significative, la représentation sociale doit comporter à minima une trentaine d'individus par groupe défini. Pour être valide, il est considéré par l'école l'Aix que l'échantillon de représentations doit être d'environ une 30 d'individus. Au delà la représentation est formée et n'est guère modifiée. Au deçà, l'échantillon est considéré comme non représentatif. (p17-32)

I.5.1. Echantillon est **stratifié** par réseau ville/milieu rural. Il comportait F 80 G 40 .Le but recherché en sélectionnant ces élèves et étudiants était de constituer un échantillon aussi représentatif que possible. Ses sujets ont été recrutés dans des classes de lycées différents de Blida, Tipaza, Cherchel et Ain Defla et au département de français de l'université de Blida II. Aussi, nous avons parfois divisé notre échantillon en deux groupes : un groupe témoin et un groupe d'expérimentation.

I.5.2. Corpus textes supports/sources /matériel, procédure et variables de l'analyse

L'expérimentation s'appuie sur la lecture du même texte pour les sujets de cette étude. Nous avons choisi pour le premier traitement un texte à séquences informative, narrative et dominante argumentative.

L'expérimentation consiste à demander aux sujets de l'enquête de lire le texte proposé pour en faire le résumé. La tâche de restitution demandée s'appuiera essentiellement sur leurs compétences de sélection et de hiérarchisation de l'information contenue dans la base du texte et/ou inférer et sur la reformulation par des stratégies spécifiques (application des macrorègles de condensation) orientées vers l'économie en mots.

Vu l'objectif poursuivi, nous avons pointé notre analyse sur certaines caractéristiques de la reformulation. A titre d'exemple nous évoquons le temps, les formes et l'aspect des verbes. Nous observons également le passage du discours direct au discours indirect car il exige des transformations syntaxiques particulières et contractuelles. Nous analysons également les variations stylistiques à travers la

synonymie verbale et lexicale qui relèvent aussi de l'aptitude à reformuler. D'autres procédés comme la nominalisation seront éventuellement, eux aussi, soumis à l'étude.

La quantité des séquences restituées nous intéresse également puisque, d'une part, dans le cadre du résumé et du compte rendu la reformulation est déterminée par la longueur du texte source et ses caractéristiques. L'application des sujets de l'enquête, de leurs connaissances peut s'éloigner des stratégies de reformulation propres à la démarche du résumé et peut être caractérisée par des ajouts, ce qui peut paraître pour certains enseignants paradoxal. Nous comptons y apporter des explications dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Par ailleurs, la quantité des idées restituées constitue en elle-même un indicateur précieux susceptible de nous renseigner sur les suppressions effectuées sur la base du texte et nous informe sur la démarche de la sélection des informations que le résumeur a décidé de garder pour sa rédaction. D'autres textes supports ont servi de supports pour expérimenter d'autres paramètres de l'étude. Ils seront présentés en annexes.

I.6. Questions sur la production écrite des résumés et des comptes rendus

L'analyse approfondie du corpus nous informe-elle sur le développement de la compétence scripturale de manière générale des sujets de l'enquête au fil de leur apprentissage ? Peut-elle nous renseigner sur divers aspects de l'apprentissage et de l'enseignement tels que les consignes et conseils de rédaction accumulés pendant l'année scolaire comme pendant tout le parcours scolaire de l'apprenant ? Y trouvons-nous des traces sur l'enseignement antérieur en français langue étrangère et le rapport spécifique de chaque apprenant à l'écriture, à l'activité résumante et au compte rendu. En toute cohérence, Beacco, (2007 :26) rappelle que *« si l'enseignement a pour fonction de permettre à l'apprenant de mieux organiser et de rentabiliser ses apprentissages, alors une démarche d'enseignement doit être lisible pour l'apprenant. Cette lisibilité méthodologique lui permet de savoir quelle est la finalité de chaque activité, comme elle se relie aux autres et comment on vise à atteindre les objectifs fixés. On fait l'hypothèse de bon sens (ce qui ne saurait certes suffire !) qu'une lisibilité de type, qui permet à l'apprenant de savoir à chaque moment, pourquoi il fait*

ce qu'il fait, est de nature à favoriser les processus d'apprentissage, au style d'apprentissage près. ».

Dans cette perspective, l'analyse fine des copies d'élèves et d'étudiants nous permet- elle de comprendre comment le résumeur entame le texte ? Et quelles stratégies déploie-t-il pour le comprendre ? Nous renseigne-t-elle sur le résultat de ses processus, et ce, en comparant le texte source au résumé ou au compte rendu en la restitution des points saillants ? Nous pensons que cette comparaison est susceptible de nous montrer l'information perdue.

Par ailleurs, l'analyse de ce type d'écriture en relation avec la compréhension en lecture nous montre-t-il comment l'énoncé source a été transformé et reformulé et par quelles stratégies, cette reformulation a-elle été mise en jeu sur le plan lexical et syntaxique. Cette analyse peut s'échelonner sur plusieurs niveaux pour nous éclaircir sur les représentations sociales de l'apprenant de la langue et sur sa perception et intériorisation des savoirs, des procédures et des stratégies de l'exécution de ces tâches.

I.7. Questions sur l'évaluation de l'écrit, sur l'évaluation du résumé et du compte rendu

Pour reprendre le terme de J.P.Cuq, l'évaluation s'inscrit sur le continuum de l'apprentissage et de l'action pédagogique. Elle se définit comme le pose Porcher (1994) comme « *un ensemble de processus par lesquels on mesure les effets des actions menées sur un public déterminé.* ». L'évaluation, perçue donc comme un outil de contrôle et de régulation est-elle susceptible de nous révéler les représentations des enseignants et celles des apprenants sur les démarches et les savoirs procéduraux ?

Les annotations des enseignants sur les copies de résumés et du compte rendu consistent en les manifestations des représentations des apprenants des savoirs procéduraux et nous dévoilent les normes intériorisées et en principe transmises par l'enseignants : ainsi cet enseignant privilégie-t-il la seule dimension linguistique ? Rend-t-il compte de la discursivité ? Met-il en avant l'intention communicative de ce type d'écrit ? Accorde-t-il une importance aux représentations des apprenants sur le

genre de texte ? Ces représentations se concrétisent-elles dans la rédaction lors du passage à l'acte d'écrire ?

J.P.Cuq (2003 :90) fait remarquer que « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* ». Ce propos mets l'accent clairement sur deux fonctions principales de l'évaluation à savoir la fonction sommative aidant à la prise de décision au sujet de l'apprenant et la fonction formative qui a pour rôle la guidance des apprentissages et leur recadrage.

Aussi, les annotations portées en marge des copies des sujets de l'enquête correspondent ils à des critères intériorisés (et peut être explicités aux apprenants dans la classe de langue) par l'enseignant ?

Odile et Jean Veslin (1992 :72) le soulignent quand ils écrivent : « l'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis.par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :

-critère a : action faite

-critère c : action faite et non réussie

L'élève devra traduire ces annotations par :

-la façon dont je me suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.

-il faudra que j'essaye de réaliser cette action.

-j'ai eu raison d'essayer de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des informations importantes pour l'élève.

Les critères explicités aux apprenants les aident mieux donc à l'exécution correcte de la tâche. Dans la perspective cognitive de la didactique des langues étrangères, les spécialistes invoquent deux modes d'évaluation des compétences :

-l'appréciation dynamique, issue essentiellement des travaux de Rey et de Vygotski qui consiste à saisir la compétence en voie de construction. L'objectif est d'évaluer le potentiel cognitif de l'apprenant et d'introduire d'autres éléments d'enseignement ou d'entraînement pour la bonne installation de cette compétence.

- l'évaluation formative interactive, et comme son nom l'indique l'interaction avec l'enseignant et les pairs dans des situations d'apprentissage est susceptible d'introduire de nouvelles conduites plus appropriées en vue de répondre aux contraintes de la situation.

Conclusion partielle

Nous avons présenté dans ce chapitre, le cadre général de l'expérimentation et de l'étude de manière générale. Y sont présentées également de nombreuses autres questions, disons du parcours de la recherche, de nouvelles questions qui surgissent au fur et à mesure que la présente étude avance, s'interrogeant à chaque fois sur les aspects divers de la compétence scripturale du résumé et du compte rendu et de leurs spécificités. D'autres questions, pouvons-nous le remarquer, sont relatives à des dimensions de l'enseignement et nous informent sur le rapport de nos sujets de l'enquête à l'écriture de nos objets d'étude.

Chapitre II

Cadre d'analyse pour les enjeux de l'étude

Introduction partielle

Seront présentés dans ce chapitre, la procédure de la pré-enquête ainsi que son bilan, l'analyse des entretiens et du questionnaire administrés aux apprenants, l'analyse de l'activité de surlignage et celle de la reformulation dans le cadre du résumé et du compte rendu et de l'observation de classe dédiée à ces deux activités, l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants, l'analyse des annotations des copies et enfin l'analyse des interactions entre étudiants et élèves via le compte facebook du groupe fermé créé pour les enjeux de l'enquête.

II.1. La pré- enquête

Nous avons mené une pré-enquête dans le but de faire un état de lieux chez les résumeurs dits experts et elle a été effectuée sur quatre groupes pédagogiques des étudiants de deuxième année de licence dans le département de français de l'université de Lounici Ali. L'échantillon de l'étude est constitué de (149) étudiants sur l'ensemble des (300) étudiants inscrits en deuxième au titre de l'année universitaire 2016/2017. L'échantillon a été choisi **arbitrairement** pour le souci de représentativité.

Les étudiants sujets de la pré-enquête sont âgés entre (19) et (22) ans et ayant fait dans leur parcours de licence la technique du résumé et celle du compte rendu, dans le module de la production écrite et ce pendant deux années consécutives.

Le texte source proposé pour en faire le résumé est celui de Jean Dutourd, un extrait de son ouvrage « être jeune de l'école des Jocrisses ». Ce qui a motivé notre choix est le fait que ce texte est composé de plusieurs séquences à savoir, la narration, l'exposition, l'explication, la description et l'argumentation. Il a pour dominantes les séquences narratives et argumentatives notamment.

La consigne proposée consiste à demander aux sujets de l'enquête de lire le texte, de surligner les idées principales puis de résumer le texte en 150 mots maximum. L'objectif poursuivi est de sérier les difficultés des sujets de l'enquête en termes des compétences langagières objets de notre étude.

Bilan de la pré-enquête

Le tableau suivant récapitule les résultats de la pré-enquête comme suit :

| Groupe | Nombre de copies/producti on | Nombre des étudiants n'ayant pas reformulé les propos de l'auteur | % | Nombre d'étudiants ayant reformulé | % |
|---------------|-------------------------------------|--|--------------|---|--------------|
| G1 | 40 | 22 | 55 | 18 | 45 |
| G2 | 31 | 20 | 64.52 | 11 | 35.48 |
| G3 | 46 | 21 | 45.65 | 25 | 54.34 |
| | 32 | 23 | 71.87 | 9 | 28.13 |
| G4 | 149 | 86 | 57.72 | 63 | 42.28 |

Tableau (2) présentant le pourcentage des résumés reformulés et de la reprise.

Il ressort de la lecture de ce tableau qu'en termes de reformulation au plan sémantique et compte tenu de la consigne donnée (celle de réduire le texte source) (86) étudiants sur les (149) soit (57.72 %) ont recopié le texte ou du moins dans leur pratique du résumé ont répéter les propos de l'auteur. A ce stade avancé de l'apprentissage de la langue française, nous présumons que ces étudiants n'ont pas été entraîné à reformuler les énoncés où du moins n'ont pas réussi cette pratique langagière de reformuler les discours oraux ou écrits pour diverses raisons.

Le problème qui se pose dans le cas spécifique du texte philosophique, autobiographique peut révéler une incompréhension du texte et c'est ce qui explique en partie les résultats de cette pré-enquête. Nous relevons également une autre difficulté chez les sujets n'ayant pas reformulés les propos de l'auteur en ce qui concerne la sélection des idées principales qui constituent la macrostructure du texte support. Un entraînement au repérage et à la hiérarchisation des informations

directrices et à la suppression de l'information triviale s'avère très utile comme démarches préalable à toute installation de la compétence de reformulation. En termes très simples, on ne peut pas reformuler des énoncés qu'on a pas bien compris.

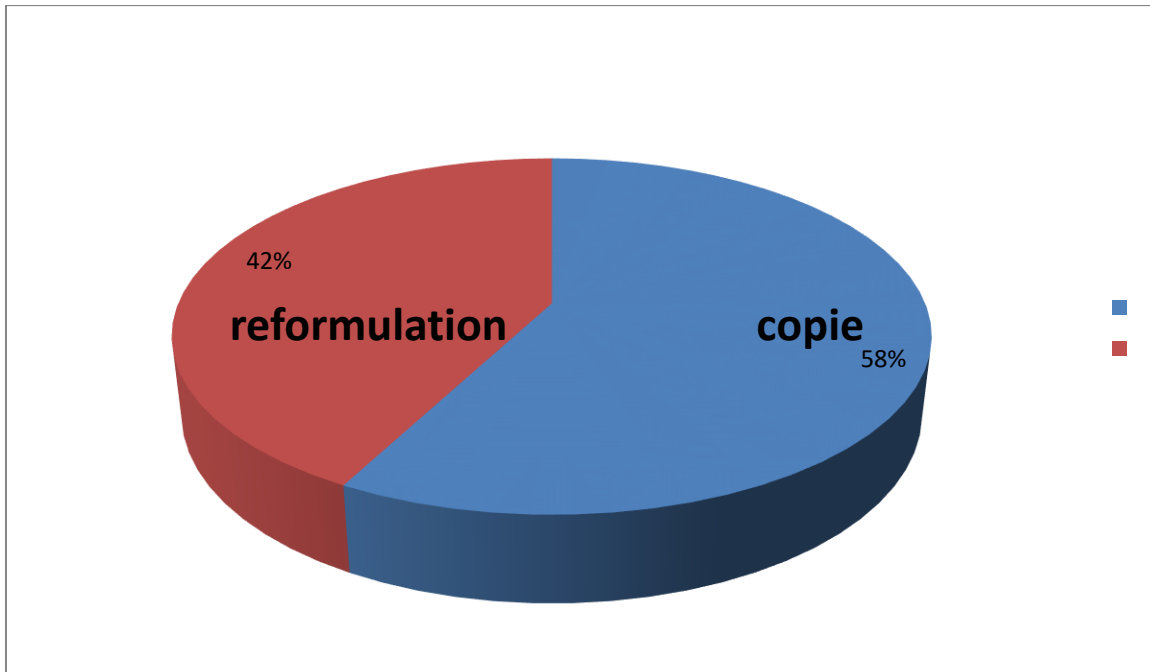


Figure (7) Diagramme circulaire indiquant les secteurs de reformulation et de non reformulation du texte source

II.2. Analyse des entretiens semi-dirigés destinés aux apprenants

Les échanges ainsi que les grilles d'entretiens effectués auprès des apprenants ont généré un ensemble de données utiles pour notre analyse dont certaines ont besoin d'être confirmées une fois soumises à la pratique (mise en œuvre). Certaines questions ont été approfondies par les échanges en vue de faire dissiper certaines ambiguïtés.

Les huit questions structurant notre grille d'entretien semi dirigé s'articulent autour de trois axes principaux à savoir l'utilisation des technologies de l'information et de communication pour l'apprentissage, la dimension affective relative à l'expression écrite et particulièrement quand il s'agit de rédiger un résumé et le recours aux logiciels ou à certaines applications en ligne en vue d'un traitement automatique du texte ou pour générer des résumés. Enfin, nous avons voulu recueillir

les attitudes de nos interviewés en ce qui a trait au travail coopératif avec des pairs ou adultes compétents dans une perspective d'aide à travers les réseaux de la Toile.

Tableau (3) : grille d'analyse des entretiens/ apprenants (représentations et pratiques)

| E | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 |
|----|--------------------------------------|---------------|---|-----|---------|------|----|---------------------------------|
| 1 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire Traitement de texte | oui | + - | seul | - | - |
| 2 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | oui | gpe | - | - |
| 3 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | non | oui | gpe | - | - |
| 4 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | oui | seul | - | - |
| 5 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | oui | seul | - | - |
| 6 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 7 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - | - |
| 8 | - | - | - | oui | Ou i | seul | - | - |
| 9 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 10 | Tablette | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | facebo k |
| 11 | Ordinateur | souvent | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 12 | Ordinateur Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 13 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 14 | Smartphone ordinateur | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 15 | Smartphone ordinateur | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 16 | Smartphone Ordinateur Tablette | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | forum |
| 17 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | No n | seul | - | Groupe de discussi on/ |

| | | | | | | | | |
|--------|--------------------------------------|---------------|---------------------------|--------|---------|------|-----|--------------------------------|
| | | | | | | | | facebo k |
| 1 8 | Smartphone Ordinateur Tablette | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | faceboo k |
| 1 9 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - - | |
| 2 0 | ordinateur | régulièrement | recherche documentaire | oui | No n | gpe | - - | |
| 2 1 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | Groupe de discussi on |
| 2 2 | Tablette | régulièrement | Recherche documentaire | + - | Ou i | gpe | - - | |
| 2 3 | Smartphone Tablette PC | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - - | |
| 2 4 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | non | Ou i | seul | - - | |
| 2 5 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - - | |
| 2 6 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - - | |
| 2 7 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | non | Ou i | gpe | - - | |
| 2 8 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | non | Ou i | seul | - - | |
| 2 9 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | + - | gpe | - - | |
| 3 0 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | gpe | - - | |
| 3 1 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - - | |
| 3 2 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - - | |
| 3 3 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - - | |
| 3 4 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - - | |
| 3 5 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - - | |
| 3 6 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | non | Ou i | seul | - - | |
| 3 7 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | + - | Ou i | gpe | - - | |

| | | | | | | | | |
|----|------------------------|---------------|---------------------------|-----|---------|------|---|---------------------------|
| 38 | Smartphone PC | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 39 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | Messen ger |
| 40 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 41 | Smartphone PC | régulièrement | recherche documentaire | oui | No n | gpe | - | Applica tion Google |
| 42 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | + - | seul | - | - |
| 43 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 44 | Smartphone PC | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 45 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | gpe | - | - |
| 46 | Tablette Pc | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 47 | Smartphone | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 48 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - | - |
| 49 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | No n | seul | - | - |
| 50 | Smartphone Tablette | régulièrement | recherche documentaire | non | Ou i | seul | - | - |
| 51 | Smartphone | régulièrement | Recherche documentaire | Oui | Ou i | gpe | - | - |
| 52 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | Non | Ou i | gpe | - | - |
| 53 | Smartphone PC | régulièrement | recherche documentaire | Non | Ou i | gpe | - | - |
| 54 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | seul | - | - |
| 55 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 56 | Smartphone PC | régulièrement | recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | - |
| 57 | Smartphone PC | régulièrement | Recherche documentaire | oui | Ou i | gpe | - | + |

Il est bien admis actuellement que les technologies ont bouleversé nos modes de communication et de documentation. Elles ont même modifié nos rapports au savoir

et par voie de conséquence nos stratégies d'apprentissage. Rappelons que pendant plus d'une quinzaine d'années, les TIC ont fait objet de beaucoup de débats. Loin de la dénonciation des dangers que ces dispositifs peuvent faire courir aux jeunes, elles présentent de nombreux atouts notamment dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de par leurs aspects motivationnel et facilitateur. La didactique des langues étrangères ne peut ignorer l'évolution technologique dans l'accès ou la co-construction de connaissances et le développement de compétences. Nissen, Poyet et Soubrié (2011 :10) estiment que « *le principal atout de la communication en ligne est de rompre de cet isolement, en créant du lien social.* ». Ce lien social permet à l'élève comme à l'étudiant de maintenir la motivation extrinsèque nécessaire pour poursuivre la réalisation de la tâche et enrichit par la médiation leurs représentations sociales.

Les résultats de nos entretiens avec les élèves et les étudiants sur ces moyens montrent que la quasi-totalité de nos sujets d'enquête (soit 57 répondants sur 70 élèves/étudiants) possède comme l'indique le graphique suivant au moins soit un téléphone intelligent, une tablette, un ordinateur fixe avec connexion Internet, ou un PC qu'ils utilisent régulièrement pour apprendre, pour la recherche documentaire, pour réaliser leurs projets et exposés dans plusieurs matières. Dans le cas spécifique du français langue étrangère, diverses applications (dictionnaire en ligne, application pour traduction, traitement de texte, conjugueur...), pages Web, plateformes, e-book, réseaux sociaux et forums sont consultés.

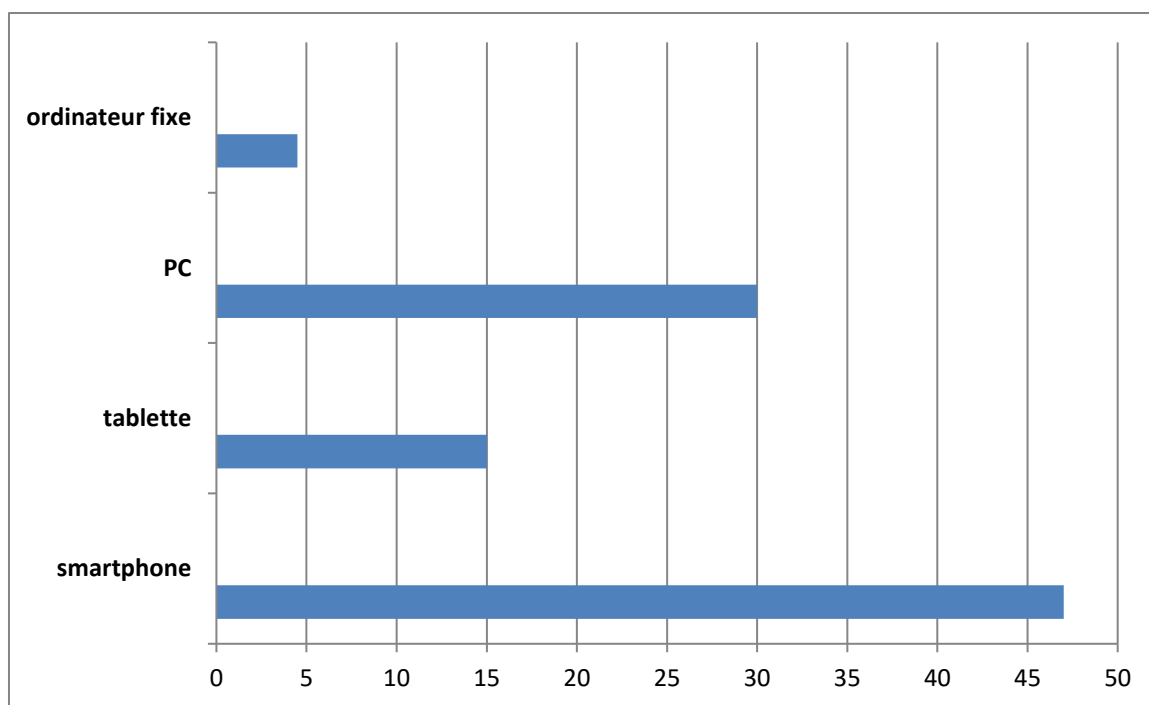


Figure (8) Graphique à barre présentant le type de technologie utilisée par les sujets des entretiens.

Il ressort de ce graphique que la quasi totalité de nos enquêtés possède un smart phone, pc, ordinateur ou tablette et font usage d'Internet non pas pour la communication uniquement sur les réseaux sociaux, espaces où ils peuvent établir de nouvelles relations sociales, où ils peuvent jouer, éprouver des émotions ou exprimer leurs opinions et attitudes, tchatter via la messagerie instantanée mais ils font également de l'Internet, des pages Web et de la messagerie un véritable espace d'action qui élargit le champ de l'apprentissage et des relations entre les apprenants (dans certains cas même avec leurs enseignants) ou le transforme en espace à ampleur universel dans la mesure où ils s'inscrivent dans des forums et groupes de discussions avec des natifs ou de personnes étrangères.

En effet, la totalité des répondants (soit 100%) utilisent Internet pour accéder à des ressources pédagogiques ou à communiquer avec d'autres personnes plus compétentes pour être à leur tour compétents : les autres les orientent, régulent leur action, les aident à mettre en œuvre leurs savoirs déclaratifs, procéduraux et leurs fournissent même des stratégies efficaces pour faire face aux contraintes de la tâche ou à la situation problème. L'apprenant de la langue (ou autre objet), une fois sur la Toile

en vue de demander l'aide ou pour se procurer de nouveaux apprentissages, s'inscrit d'abord dans l'incertitude à cause de l'absence de son professeur qui, d'habitude, c'est à lui que revient la fonction de l'accompagner dans ce qu'il entreprend, le guide et évalue sa démarche puis il admet l'opinion des autres au sujet de sa performance, accepte la critique, s'interroge sur les nouvelles données, accepte la confrontation et en dernier lieu se voit s'appuyer, en partie, sur le savoir d'autrui, (qu'il s'en approprie) pour résoudre son problème. Néanmoins, il s'engage alors dans une démarche participative, partage ses connaissances, ses savoir faire et cherche même de nouveaux apprentissages lançant ainsi travail individuel et collectif. Il se veut alors plus actif dans sa recherche des concepts et des idées nécessaires à la réalisation de ses objectifs.

Pour ce qui est maintenant de l'axe de la production scripturale, nous avons voulu par le biais des entretiens individuels pointer les attitudes de nos répondants en ce qui a trait à la dimension affective relative aux séances d'expression écrite. Nous soulignons à ce sujet un paradoxe, celui de trouver ces séances particulièrement stressantes, éprouvantes voir ennuyantes pour certains (soit 80.71%) et en même temps, ces mêmes étudiants affirment sciemment qu'elles représentent une bonne opportunité pour améliorer leurs compétences scripturales, c'est pourquoi, (84.21%) des interviewés aiment les séances consacrées à l'écrit. Ils reconnaissent que rédiger devient difficile du moment où ils manquent de mots, de règles, d'idées et de techniques indispensable pour mener à terme ce qu'on leur demande.



Figure (9) : Graphique à secteur présentant les attitudes des interviewés par rapport à la séance de l'expression écrite

Autre paradoxe, conscients de leurs lacunes qu'ils situent au niveau lexical, au niveau des idées, (28.07) % des élèves seulement préfèrent travailler leurs écrits via Internet. Ceux là sont clairvoyants car convaincus que le recours à la Toile n'est pas sans effets car leurs ressources personnelles s'avèrent insuffisantes pour faire face à la situation qui leur est imposée. Ils font appel comme dernier recours aux ressources sociales disponibles grâce aux technologies qui bannissent la distance. Ces ressources développent chez l'apprenant l'esprit critique, la réflexion sur ses pratiques, ses connaissances et ses représentations. L'essentiel est que l'internaute parvienne à installer et développer les compétences nécessaires en fonction de ses objectifs. Le travail collaboratif est envisagé comme « une sorte de médiation sociale » comme le souligne Merieu (2010 :10) qui cite Cousinet à cet égard quand ce dernier considère tout groupe d'apprentissage comme « un moyen de fortune ». Merieu (2010 :7) envisage la question de la socialisation des apprentissages comme « *un modèle possible pour une pédagogie qui réconcilie le souci de l'autre et celui d'apprendre* ». C'est apprendre en demandant les apports cognitifs des autres où chaque membre s'engage à trouver une solution au problème posé par celui qui demande de l'aide. Une fois la tâche proposée, un réseau de communication s'instaure et le groupe tend à devenir homogène. La réalisation de cette tâche requiert la participation de chaque membre par les données et les informations qu'ils échangent avec les autres membres. C'est ici une occasion qui fait émerger les conflits sociocognitifs qui permettent justement l'apprentissage selon la conception de Vygotski.

Par ailleurs, nos sujets affirment dans leur totalité (soit 100%) qu'ils n'ont jamais eu recours aux logiciels pour entreprendre la tâche du résumé. Pourtant plusieurs logiciels entraînant à résumer ou qui sont conçus à repérer les idées importantes dans le texte support peuvent être utilisés comme aide au résumé et au compte rendu. Conséquemment aucun nom de logiciel n'a été mentionné.

II.3.Analyse du questionnaire destiné aux apprenants

Deux cents étudiants et élèves ont accepté de renseigner notre questionnaire conçu pour pointer les représentations des apprenants de la langue française en ce qui a

trait au résumé, ses contraintes et sa rédaction. Nous avons focalisé notre recherche sur le problème de la reformulation comme nous l'avons expliqué dans notre introduction.

Les objectifs des questions posées sont d'abord de vérifier les représentations des répondants en compréhension quant à la démarche du résumé, sur leur modalité de sélection de l'information saillante et accessoire puis de les interroger sur les stratégies de reformulation qu'ils déploient pour reprendre le contenu du texte, sur l'intégration des TIC pour cette fin comme nous avons ciblé, en dernier lieu, la métacognition et l'autoréflexion du produit final.

➤ Pour la première question, nous avons demandé à nos sujets de décrire les étapes qu'ils suivent généralement pour résumer et nous retrouvons chez la totalité des sujets (soit à 100%) la démarche du résumé de manière générale décrite comme suit :

- Lire/comprendre le texte
- repérer les idées essentielles
- souligner les mots clés
- supprimer les idées accessoires
- reformuler les idées estimées comme saillantes en son style personnel en tenant compte de l'économie en mots.

Soulignons des différences individuelles concernant le nombre de lecture à effectuer ou la prise de note pendant la lecture ou encore l'élaboration d'un plan, en guise de préparation et planification de sa rédaction.

Les réponses à la deuxième question, à laquelle nous nous intéressons particulièrement, celle qui concerne la sélection et la hiérarchisation des idées importantes dans le texte, nous révèlent que les répondants n'ont pas ou peu été entraînés au repérage des idées ou énoncés importants dans le texte en fonction de son type et moins encore à distinguer ce qui relève de la macrostructure du texte source de ce qui peut être éliminé sans altérer la signification de celui-ci.

La plupart des répondants (soit 88%) pense que l'idée générale correspond à ce qui est important et donc c'est le texte dans son intégralité. (7%) croient que l'idée

directrice se trouve au début du premier paragraphe et pour d'autres (soit 5%) cette idée réside dans le thème évoqué dans le texte et il est repérable dans l'introduction. Par ailleurs, (58%) des répondants évoquent la nécessité de repérer également les mots clés.

La question trois porte sur l'information triviale dans l'énoncé support et sur son repérage. Elle est identifiable dans les répétitions, les définitions, les illustrations, les énumérations, les paraphrases marquées surtout par la présence des parenthèses, les statistiques et les chiffres, les descriptions, les détails, les dates, les explications, le dialogue et les commentaires de l'auteur. Ceux là ont bien compris que les procédés de l'explication sont inutiles dans le traitement du texte pour résumer.

Notons également plusieurs réponses erronées dans lesquelles nous avons décelé les représentations des répondants concernant ce qu'ils peuvent omettre dans un texte dans la perspective de le réduire. (25%) ont mentionné à titre d'exemple, les articulateurs logiques, ou de l'introduction et la conclusion, les causes et les conséquences...

Certains questionnés (14%) nous renvoient notre question en mettant les idées secondaires sans toutefois explicitation de quoi il s'agit. Leur réponse nous donne l'impression qu'ils répètent l'une des consignes de son enseignant, ce qu'ils ont gardé en mémoire de la technique du résumé sans compréhension aucune. Raison pour laquelle, dans un deuxième traitement, nous avons présenté aux mêmes sujets un texte avec la consigne de surligner (ou souligner) les idées importantes dans le texte proposé en vue de comparer leurs dires avec leurs faire. Nous avons pu observer les questionnés à l'œuvre et avons déduit que leurs pratiques ne reflètent pas souvent leurs représentations contrairement à ce que l'on a tendance à croire. Ce qui est important à nos yeux ici c'est la nature des éléments de signification retenus. Nous présentons les résultats de cette activité un peu plus bas.

Dans le même ordre d'idées, la quatrième question interroge les enquêtés sur la nature des unités importantes au regard des types de texte et vise à connaître la façon selon laquelle s'effectue le repérage de ces énoncés saillants en fonction des

propriétés de chaque type de texte. Là aussi, un large spectre de réponses imprécises (soit 89%) nous laisse comprendre que les interrogés ne sont pas à même à cibler ce qui est important de ce qui est accessoire ou secondaire dans le texte compte tenu de son type. En d'autres termes, ils n'ont pas réussi totalement à constituer les représentations relatives aux propriétés de chaque type de texte. Ce qui rend, à nos yeux indispensable avant tout acte de développement de la compétence du résumé ou du compte rendu, l'entraînement à l'identification du type de texte à travers ses caractéristiques linguistiques.

La question cinq aborde le point central de la présente étude qui concerne directement les procédés de reformulation déployés par les élèves et les étudiants dans la perspective du résumé et du compte rendu. Schuwer, Le Bor et Richard (2008 :11) précisent que « *Si l'on veut considérer la reformulation comme un véritable acte de parole, on comprendra qu'elle soit un des modes de structuration des discours scientifiques, médiatiques et didactiques.* ». En effet, le concept de reformulation s'est développé dans de nombreux domaines de recherche et notamment en didactique des langues. Par ailleurs, la présentation en forme condensée d'un contenu de texte pour une visée bien particulière ou à un destinataire bien défini explique clairement le recours à la reformulation puisque comme le notent les mêmes co-auteurs c'est « *pour son bénéfice et en fonction de ses caractéristiques que chaque discours se trouve ainsi adapté, modulé* ». (Idem, p11). La question de la reformulation consiste à être posée dans le processus de reconnaissance et d'interprétation du sens, en orientant les réflexions sur les genres textuels : le genre discursif, qui doit être envisagé comme un ensemble de contraintes du sens reformulé. De ce fait, il est convenable de considérer dans cet acte de langage les dimensions extra-langagières telles que celle de la culture, des normes sociales ou de l'esthétique.

Schuwer, Le Bor et Richard ajoutent (2008 :14) que « *spontanée ou planifiée, la reformulation joue un rôle constitutif dans tout contexte didactique : l'analyse des opérations qu'elle engage informe sur les stratégies développées tant par les apprenants que par les enseignants.* ». Ses stratégies se déploient notamment à travers des structures constitutives à plusieurs niveaux, en utilisant par exemple la paraphrase,

la glose, la reprise, l'itération, la répétition et le transcodage... Nous pensons qu'il est avantageux à cet égard que les professeurs enseignent explicitement ces stratégies et procédés dans le cours même dédié à la technique du résumé. Ce qui n'est pas le cas dans les pratiques de classe⁷⁹. Pour ce qui est de ces stratégies de reformulation de manière générale, Fusch (2008 :60) distingue quatre opérateurs élémentaires à savoir :

- **les ajouts**, lorsque l'on insère un nouvel élément pour reformuler un énoncé.

- **l'effacement**, contrairement au premier, le sujet reformulant supprime un élément présent dans l'énoncé source.

- **le déplacement** qui consiste comme l'indique de changer la place d'un élément de l'énoncé

- **la substitution** qui s'effectue lorsque l'on remplace un élément par un autre ayant le même sens.

Nonobstant, dans le cadre particulier de la rédaction des résumés et des comptes rendus, il ne faut pas perdre des yeux une contrainte incontournable, l'économie en mots puisque le reformulateur s'inscrit dans une perspective de réduction de la taille de l'énoncé source. Ce qui revient à dire qu'on ne peut pas avoir recours à certaines stratégies citées supra à l'exemple du déplacement et encore moins celle de l'ajout.

Dans une étude très récente sur la technique du résumé et s'inspirant de conceptions de base sur les techniques de réduction ou de contraction de textes, Sonia Mandin retiens trois stratégies compatibles avec les contraintes du résumé à savoir la **suppression ; la généralisation et d'intégration**. La quasi-totalité de nos répondants (soit 76%) n'ont cité que les opérations de substitution par synonymie. Pourtant depuis (2005), le cours sur l'emploi du terme générique (opération de généralisation) figure dans le programme de la deuxième année secondaire (Pages 38-39 -144)⁸⁰.

⁷⁹ Ce constat émane des résultats du questionnaire et des observations de classe effectués dans le cadre de la présente étude dans différents lycées et au département de Français de l'Université de Lounici Ali de Blida II.

⁸⁰, cours et applications sur la condensation de l'information Manuel 2AS.

Par ailleurs, concernant le recours aux TICE pour apprendre (question n°6) à résumer et à reformuler, nos répondants évoquent dans leur totalité (soit 100%) le recours à l'Internet et aux dictionnaires en ligne.

La dernière question concerne la pratique métacognitive qui prend pour objet les résumés. Nous avons tenté d'appréhender les représentations des élèves et étudiants sur ce point important permettant d'améliorer leurs produits de rédaction. Ici aussi, tous les répondants affirment prendre du recul par rapport à leurs résumés pour rectifier les éventuelles fautes de langues sans toutefois citer quelconque niveau supérieur.

Aussi, pouvons-nous émettre deux hypothèses à partir de ces constats :

- La première concerne les compétences de compréhension en lecture non assises chez nos sujets de l'enquête.
- Et la deuxième concerne l'entraînement à la reformulation qui nous semble fait indépendamment de son cadre qui est celui de la préparation au résumé et au compte rendu objectif (technique de base en 2AS).

Après cette présentation synthétique de l'analyse du contenu des questionnaires destinés aux élèves et aux étudiants des wilayas, rappelons-le de Blida, Tipaza, Ain Defla et Cherrhell, il reste maintenant encore à examiner les procédures de ces répondants, leur agir face au texte proposé puisque les traces mnésiques peuvent participer à la constitution des représentations, des faits intéressants peuvent nous renseigner d'abord du repérage des idées essentielles dans le texte puis nous examinons leurs reprise ou leur stratégies de reformulation. Ainsi, notre travail consiste à considérer la reformulation comme un processus sémiotique contraint par le genre textuel, par le biais de ses deux constituants de base – l'énoncé source et l'énoncé reformulé.

II.4. Analyse de l'activité de surlignage (repérage) des idées saillantes dans le texte

En vue de bien cerner le problème de répétition dans le cadre du résumé (que nous opposant sciemment ici à celui de la reformulation) de segments de phrases voire de

passages entiers du texte de l'auteur nous présumons que ce problème dévoile au premier plan des difficultés d'abord de l'ordre de la compréhension et bien évidemment dans la phase de rédaction, un problème d'expression chez les apprenants qui est accentué parce que l'objet d'apprentissage est en/le français langue étrangère.

L'identification des phrases importantes d'un texte source dans la perspective de la construction des phrases d'un résumé est une étape préalable nécessaire pour se représenter la macrostructure de l'énoncé source. En effet, dans le cadre de notre étude nous accordons une grande importance à ce travail parce qu'il nous renseigne sur les représentations mentales du résumeur quant il doit effectuer un choix concernant les idées importantes et de retrouver les articulations logiques entre les informations saillantes du texte. La chaîne de référence, revêt quant à elle, d'une importance cruciale, dans la mesure qu'elle peut inhiber la compréhension si la distribution des différents éléments linguistiques permettant de maintenir la référence n'est pas repérée et que ces éléments ne sont pas interprétés dans le cadre des séquences textuelles ou de la macrostructure.

Pour qu'il parvienne à effectuer correctement et pertinemment cette micro tâche, le résumeur doit avoir des connaissances sur les genres et les types de textes, sur leurs traits linguistiques, sur leurs stratégies discursives, sur l'intention de communication de l'auteur et du système de l'énonciation qui s'y rapporte ainsi que sur la macrostructure du texte susceptible (s) d'orienter les opérations cognitives de sélections qui varient d'un type de texte à un autre comme par exemple retrouver la problématique, la position de l'auteur et les arguments qu'il met en avant à partir d'un texte argumentatif, identifier les expansions, les stratégies de l'argumentation, ou repérer le schéma narratif dans un récit, repérer les procédés explicatifs dans un texte informatif explicatif...

Les choix de formulation énonciatifs et discursifs de l'auteur s'effectuent eux aussi sur cette base, c'est la raison pour laquelle nous soutenons que ce type d'opérations cognitives de reconnaissance et de compréhension mérite de faire objet d'un

entraînement intensif selon le type des séquences et la structure générique qui les sous-tendent ainsi que l'ensemble des indices linguistiques qui caractérisent chaque séquence. Nous rappelons que cette reconnaissance est très importante dans la mesure où elle nous renseigne sur la compréhension du texte source. Nous n'espérons pas d'un apprenant qui n'a pas compris parce qu'il n'a pas bien établi ses représentations mentales autour du fonctionnement et la structure de chaque type ou genre de texte/discours ainsi que sur les indices linguistiques qui guident sa sélection de ce qui est saillant dans ce texte qu'il puisse procéder à un tri thématique tout en restant fidèle au texte. Nous considérons ce point (retrouver les informations importantes) comme l'un des critères pour réussir un bon résumé ou pour rendre compte d'un texte.

pour considérer le comportement de soulignement des éléments de signification importants dans le texte et nécessaire à la rédaction du résumé en restant fidèle au contenu, nous avons proposé deux textes aux apprenants sujets de l'enquête deux textes, le premier est un récit autobiographique extrait de l'école des Jocrisses, brochure ou un traité de philosophie qualifié par l'auteur lui-même comme souvenir Etre jeune de Jean Dutourd, dans lequel l'auteur dénonce la période de la jeunesse, texte constitué de quatre paragraphes, plus ou moins long et offre des repères de superstructure pouvant être exploités dans le cadre du résumé ou du compte rendu.

Le texte proposé n'a pas été objet de manipulation, il a été demandé aux participants soit (200 étudiants et lycéens) de souligner ou surligner les informations importantes et pertinentes. Cette épreuve a duré (1H30) pendant laquelle les sujets avaient gardé le texte support en leur possession.

Pour analyser cette activité, nous considérons d'abord les énoncés soulignés par les participants et vérifions s'ils font objet d'accord puis nous les comparons aux informations du texte que nous estimons saillantes. Nous notons éventuellement les fréquences du soulignement ou du surlignage. Indiquons enfin que 120 textes uniquement ont pu être récupérés et c'est sur cette base que nous présentons les résultats de cette activité dans le tableau suivant.

| Paragraphe | Énoncés soulignés/surlignés objet d'accord | fréquence | % |
|------------|---|-----------|--------|
| §1 | -Quand je considérais ma jeunesse, Une grande impatience | 118 | 98.33% |
| | -celle de ne plus être jeune Être jeune impuissant et aveugle | / | / |
| | -enfin, je pourrais agir sur le monde | 10 | 8.33% |
| | -j'avais tant envie d'entrer dans la vie réelle que je n'ai pas terminé mes études. | 102 | 85% |
| | Je crois qu'il est plus agréable d'être seul. | 30 | 25% |
| §2 | -La certitude que la notion de génération n'existe pas. | 99 | 82.5% |
| | - je n'étais pas en révolte contre la société mais contre l'homme. | / | / |
| | -La société m'apparaissait comme une vieille machine. | 59 | 49.16% |
| §3 | -un petit humaniste, c'est-à-dire un petit pessimiste. | 90 | 75% |
| | -d'abord, je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que de s'empirer. | 85 | 70.83% |
| | -Les puissants commanderont et les misérables obéiront. | 34 | 28.33% |
| | - Je ne voulais être ni des uns ni des autres | 23 | 19.16% |
| §4 | -La tête des hommes n'a point progressé depuis le VI ^{ème} siècle. | 28 | 23.33% |
| | Les arts ont connu une période plus féconde avant son époque. | 40 | 33.33% |

Tableau (4) présentant le taux d'énoncés soulignés ou surlignés en fonction de la saillance perçue

Pour décider de la validation des représentations sur la structure des divers textes et des énoncés linguistiques inhérents à chaque type ou genre de texte et dans la visée de déterminer clés informations ou énoncés importants dans le texte de Jean Dutourd nous partons du principe que le segment souligné par le lecteur représente une unité de signification pertinente susceptible d'être intégré aux autres énoncés repérés progressivement au fur et à mesure de la lecture en vue parvenir à établir la représentation sémantique globale du texte.

Le texte intitulé « être jeune », extrait de l'école des Jocrisses est un texte autobiographique philosophique décrivant des sentiments (en langue étrangère pour nos lecteurs) et il représente pour les sujets de notre expérimentation deux difficultés qui ont trait à l'interprétation de ce type de texte que nous jugeons plus en moins opaque à cause de l'absence de toute notification sur le contexte ou sur l'état émotionnel de l'auteur au moment de l'énonciation et des connaissances du monde chez nos participants (connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme).

Un premier processus de perception/compréhension est mis en jeu suivi d'une autre étape de sélection et d'organisation de l'information retenue estimée comme pertinente pendant laquelle les passages/segments signifiants sont soulignés en fonctions du contexte phrastique et inter-phrastique de par la construction de liaison, du système anaphorique de références⁸¹ et enfin d'inférence et donc ajouter des informations au résumé dans une phase ultérieure, une guise de prolongement des informations sélectionnées par les inférences pour en déduire⁸² de nouvelles connaissances, les rendre plus explicites à partir d'indices relevés du texte.

Toutes ces connaissances résultantes des informations formant la base de texte et les ressources cognitives du lecteur seront emmagasinées cette fois-ci dans la mémoire de travail dont le rôle est de maintenir active l'information sélectionnée (la représentation sémantique locale) indispensable pour l'élaboration de la représentation

⁸¹ L'anaphore lexicale à titre d'exemple introduit un sème supplémentaire

⁸² Puisqu'elles ne sont pas littéralement intelligibles

globale qui reflète le sens du texte au cours de la lecture. Rappelons que sa capacité est très limitée, ce qui explique ce qu'elle maintient en termes d'effet de primauté et de récence.⁸³

L'analyse des soulignements opérés par les participants relève un accord commun sur les passages localisés en débuts de paragraphes plus fréquents dans les trois premiers. Les énoncés précédés par des indicateurs de temps sont les plus soulignés. Par ailleurs, nous avons repéré que les éléments soulignés le sont parce qu'ils sont précédés par les deux points (§2) ou encore des articulateurs logiques comme « c'est-à-dire » (§1), (§3) « D'abord » (§3) et « autre sentiment » (§2), « de même » (§4).

Nous remarquons également que les énoncés apparaissant en débuts de paragraphes sont massivement soulignés par rapport à ceux de la fin du paragraphe. Ce comportement nous renseigne sur les représentations des étudiants et élèves sur la structure du paragraphe. Nous en déduisons que pour nos sujets, l'idée est exprimée de manière générique l'équivalent d'un résumé du paragraphe : début de section, suivie d'information plus spécifique puis d'exemples ou d'explications.

D'autres soulignements objets d'accord sont précédés systématiquement les verbes introduisant un sentiment ou un souvenir ou encore un verbe d'opinion. Nous en retenons par exemple : « je vois », « je crois », « on le voit » « la pensée de Platon me prouvait », « je voyais bien » et « je me rappelle ».

Aussi, notons-nous à partir de cette analyse que la focalisation se fait généralement sur les sous thèmes que sur leurs prédicats probablement à cause de la difficulté mais trop concentré sur la description (caractérisation) du sentiment de l'auteur :

-(§1) « Celle de **ne plus être jeune**, c'est-à-dire **impuissant** et **aveugle**. »

⁸³ Lecture conseillée : Fortin, Claudette et Rousseau, Rousseau, psychologie cognitive, une approche de traitement de l'information, Reim, Canada, (2004) Chapitre 5.

-(§2) « la notion de **génération n'existe pas**.je ne distinguais que **des hommes intelligents et des sots**. ».

-(§3) « un petit **humaniste**, un petit **pessimiste** ».

En guise de conclusion, nous rappelons que les soulignements suivaient des indices linguistiques ou graphiques comme les alinéas et qu'ils étaient plus portés sur les thèmes des paragraphes à cause du degré de difficulté du texte proposé parce que l'interprétation de ce type de texte doit être facilitée en présentant aux apprenants des informations liées au contexte de production de ce texte. Comme le confirment Marin et Legros (2008) : « *ceci dépend du type du texte proposé et du niveau des connaissances initiales de l'apprenant/lecteur* ». Les deux auteurs proposent alors de « *fournir à l'élève des ressources cognitives sous forme d'aides* ».

Le soulignement (ou d'autres procédures) comme le précisent Marin et Legros (2008), doit être proposé en permanence aux apprenants afin de les entraîner au repérage de l'information essentielles et leur hiérarchisation en vue d'élaborer la base du texte dans le but d'attirer leur attention et éviter tout dispersement qui ne crée que d'avantage de problème cognitifs.

Analyse du texte 2 : Christiane Olivier « dangers des réseaux sociaux »

Dans une approche contrastive, nous avons également proposé un deuxième texte à dominante argumentative dans une autre séance de 1h30 avec un intervalle de trois semaines avec la même consigne, celle de repérer les énoncés saillants dans le texte.

Le texte de Christian Olivier est nettement segmenté en cinq paragraphes qui reflètent sa macrostructure. En gardant les mêmes modalités d'analyse retenues pour le premier texte nous présentons dans les lignes suivantes les résultats du deuxième texte. Pour les énoncés objets d'accord, nous relevons :

§1-Les réseaux sociaux devraient être considérés comme un système pervers qui exploite les vulnérabilités psychologiques de l'être humain.

§2- Ces entreprises vendent de l'illusion (...) drogue sur l'organisme avec des retentissements non négligeables sur l'appareil psychologique de ses utilisateurs.

§3- Ces entreprises ce sont inspirées de la biologie humaine.

§4- (...)la petite décharge de dopamine(...) pour entretenir durablement le mécanisme de récompense. Cela va vous pousser à contribuer davantage pour recevoir toujours plus de commentaire (...) les enfants.

§5- Il est difficile de prédire, l'ampleur et l'impact de « ce phénomène de mode ».

-Les énoncés soulignés au premier et au cinquième paragraphe sont les plus fréquents.

-L'élément important repéré au premier paragraphe et indiqué supra a fait objet d'unanimité dans les (103) copies que nous avons récupérées (sur les 120 distribuées) (100 soit 97.08%)

.- Deux segments estimés comme importants relevés à partir du cinquième paragraphe ont été les plus soulignés ou encadrés par les participants : le choix du premier, retenu plus haut nous semble pertinent, le second relève plutôt de l'ordre de l'information superflue toutefois, il a été fréquemment identifié comme essentiel. Nous rappelons que le processus de réception de l'écrit est subjectif puisqu'il est dépendant de la perception puis de l'évocation⁸⁴. « *Chaque activité de l'élève commence par l'évocation, faisant l'objet d'une action particulière : par exemple refaire une figure, un résumé, traduire en images un texte.* » (Martel, 2004 :58-59). Aussi, comprenons-nous que l'évocation intervient en deuxième lieu après la fonction cognitive perceptive dans le traitement de la connaissance qu'elle soit relative à l'apprentissage scolaire ou à une activité de la vie quotidienne. Elle ajoute que « *l'évocation donne une forme personnelle aux perceptions et les structure. Cette forme personnelle en favorisera le codage, la mise en relation, la mémorisation. Il s'agit d'une interprétation personnelle qui va constituer la réalité d'un évènement extérieur. Cette interprétation personnelle est la seule source de sa compréhension.* » (Martel, 2004:57). Il s'agit d'intérioriser

⁸⁴ Considérée comme « activité interne, pouvant être inconsciente. Elle donne une forme aux perceptions. Ce retour sur les perceptions constitue l'évocation ».

l'objet d'apprentissage jusqu'au moment la perception extérieur au sujet et lui donne une représentation mentale particulière et sera mémoriser puis évoquer en tant que tel.

II.5. Analyse des énoncés reformulés des participants

Comme il a été mentionné dans notre introduction, nous avons jugé nécessaire pour les besoins de notre étude, d'analyser les mouvements de reformulation des énoncés des participants sans aide aucune (groupe témoin) pour observer comment l'énoncé source formulé par son auteur pour une intention de communication bien définie et en adaptant son discours à un lecteur bien ciblé, va être retravaillé par l'apprenant d'une langue étrangère, « *retourné comme on retourne la terre* » comme le mentionne de manière assez subtile Marmontel cité par Fusch (1994:6). La reformulation présente « une vertu didactique » (idem), c'est une véritable aubaine, un tremplin de l'expression par apprentissage par imitation de l'auteur.

Selon Charoll, cité par Fusch (1994:7) « *ce type d'exercice constitue une activité formatrice* » parce qu'il permet à l'apprenant d'acquérir le langage de manière globale. Le résumé scolaire, estimé par le modèle didactique comme compétence transversale de base favorise ce type d'activité. D'après ce même chercheur, cité par Fusch (2014 :7) est « *avant tout un test destiné à évaluer les capacités de compréhension et de production écrite des élèves. Sa fabrication exige en effet (...) une sorte de démontage critique du texte, d'auscultation ligne à ligne au cours de laquelle le candidat va devoir solliciter au maximum la matière qui lui est fournie aussi bien dans les phrases de contraction que de reformulation.* ». Deux déclarations nous interpelle dans ce propos : la première réside dans le fait que pour résumer, la compréhension, nous dirons la maîtrise même du sens est cruciale pour permettre dans une étape ultérieure au résumeur de trouver ces moyens d'expression dans l'éventuel but de re-formuler les propos de l'auteur sans altérer le sens et le représenter dans une version contractée et adaptée à l'intention de communication du résumeur en fonction de son destinataire. Cette quête n'est pas la moins compliquée si ce résumeur ne dispose pas des ressources cognitives et langagières nécessaires.

Conscients de ce double enjeu, les concepteurs des programmes de français en Algérie, ont proposé un spectre d'activités aspirant à l'installation et au développement de ces stratégies de reformulation dans les différents cycles d'enseignement depuis le primaire jusqu'à l'université pour les divers parcours. Parmi ces activités, nous citons la reformulation orale et écrite des textes lus.

Nous avons distribué le texte de Dutourd dans une séance ultérieure à 120 étudiants et élèves. Pour ce faire nous étions aidée par nos collègues du département de français de l'université de Blida II et de plusieurs lycées de Blida, de Ain Defla et de Tipaza qui nous ont prêté main forte pour l'évaluation des copies des participants. Nous avons trié les copies où le texte proposé a été reformulé de celles dont les auteurs ont procédé à copier le texte.

Etant dans l'incapacité de procéder à une analyse très fine et catégorisée des énoncés et segments reformulés par nos participants pour le nombre important de catégorisations possibles, nous proposons dans le tableau suivant des exemples retrouvés dans les copies récupérées. Nous tenons à rappeler que nous n'avons retenue ici que les énoncés qui nous permettent d'illustrer et d'étayer nos propos ultérieurs pour rendre compte de notre objet d'étude. Les voici :

| § | Séquences du texte | Reformulation du participant | Procédés de reformulation utilisés | Observation |
|--------|--|---|--|---|
| § 1 | <u>...je n'ai eu même pas le courage de terminer mes études je crois qu'il est plus agréable d'être seul que de faire.....proues se solitaire.</u> | <p>-celle d'un homme</p> <p><u>-la vie réelle</u></p> <p>-pour <u>agir et réclamer</u> sur le monde.</p> <p><u>Lâcher</u> ses études</p> <p><u>-intrigué par le mode extérieur</u>, il abandonna ses études pour <u>s'aventurer</u> au dehors. Il distinguait les gens par leur <u>raison et déraison</u></p> <p>- je me battrait* durement au monde.</p> | <p>-synonymie</p> <p>-Remplacer le nom par son adjectif.</p> <p>- remplacer le groupe nominal par le participe passé.</p> <p>-synonymie</p> <p>-remplacer la forme négative par la forme affirmative</p> <p>-remplacer le groupe nominal par un groupe infinitif.</p> <p>-Emploi du gérondif</p> <p>-ajout</p> | <p>-mauvaise reformulation</p> <p>- Ajout d'un adjectif superflu</p> <p>Contre sens</p> <p>Choix de l'unité lexicale : incohérence locale</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | <p>- Ajout du synonyme</p> <p>-synonymie</p> <p>-ajout</p> <p>-Substitution Lexicale.</p> <p>-Substitution Lexicale.</p> | <p>Au lieu de substituer.</p> <p>-inférence</p> |
| | | -L'auteur <u>déteste</u> sa jeunesse | -synonymie | Non sens |
| | | -la jeunesse est une phase compliquée | -Ajout | Non sens |
| | | Je suis passé par un moment <u>suffocant*</u> | -synonymie | Reformulation erronée |
| | | <u>D'abord, premièrement</u> | -Redondance | |

| | | | | |
|--|---|---|--|-----------------|
| | | <p><u>il parle de son sentiment à l'âge de vingt ans</u></p> <p>et <u>qu'il doit vivre la réalité et travailler pour réaliser son désir</u>il aime être seul que dans un groupe divisionner*.</p> | <p>sémantique d'articulateur</p> <p>-ajout de verbe introductif inutile</p> | <p>Non sens</p> |
| <p><u>Autre sentiment qui occupait mon âme à vingt ans</u> : la certitude que la notion de génération n'existe pas.</p> <p>Je ne <u>distinguer que des hommes intelligents et des sots, non pas des jeunes et des vieux</u>.....le maniement</p> | <p><u>Un autre principe l'envahissait,</u></p> <p>celui de l'<u>inexistence</u> de la notion de génération.il ne donnait aucun égard à l'âge de ses pairs. <u>Mais par contre leur niveau intellectuel</u> l'emportait énormément. Pour lui on doit se révolter contre l'individu et non pas contre la société. <u>Pour lui cette dernière n'est qu'une machine sur laquelle, on doit travailler.</u></p> | <p>-Ajout</p> <p>-Synonymie</p> <p>-remplacer la proposition relative par un verbe</p> <p>-Remplacer la phrase verbale négative par un substantif portant un élément négatif</p> | <p>-Non sens</p> <p>-Ajout d'un adjectif superflu</p> <p>-Non compréhension de l'énoncé donc mauvaise reformulation.</p> | |
| | <p>Un autre sentiment qui m'a <u>touché</u> l'âme</p> | <p>-synonymie</p> | <p>reformulation erronée</p> | |
| | <p>Les sentiments de la certitude</p> | <p>-ajout des articles</p> | <p>Expansion Inutile</p> | |
| | <p>La difficulté de la</p> | <p>-équivalence</p> | <p>Anaphore</p> | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | <u>distinction des qualités et les défauts</u> de des hommes | -synonymie | lexicale ajoutant une valeur sémantique |
| <p><u>Autre sentiment qui occupait mon âme à vingt ans : la certitude que la notion de génération n'existe pas. Je ne distinguer que des hommes intelligents et des sots, non pas des jeunes et des vieux.....la société m'apparaissait comme une vieille dame , fonctionnant depuis longtemps....., le maniement</u></p> | <p><u>Une autre sensation qui m'occupe à vingt ans que j'étais sûre que la notion de génération n'existe pas.</u></p> | <p>La société est <u>une femme très âgée travaillait pendant longtemps</u> et les gens qui révoltent contre elles sont <u>très sauvages</u>.</p> | <p>-Ajout</p> <p>-Remplacer le nom par une proposition relative.</p> <p>-synonymie</p> <p>-ajout d'adverbe superflu.</p> | <p>-expansion</p> <p>Substitution erronée</p> <p>-redondance</p> |
| | <p>Une <u>ancienne</u> machine qui <u>marche</u> depuis longtemps</p> | -synonymie | -Substitution erronée | |
| | <p>Il voit que les ignorants et les sauvages qui se révoltent contre la machine, <u>c'est-à-dire les êtres humains</u></p> | -Ajout de paraphrase substitutive | | |
| | <p>L'homme doit être</p> | -synonymie | Ajout de | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------|
| | | <u>ingéneux*</u> pour <u>faire marcher</u> la société. | | verve vide de sen |
| <p>J'étais, <u>on le voit</u>, <u>un petit humaniste</u>, c'est-à-dire <u>un petit pessimiste</u></p> <p><u>les puissants commanderont</u> et <u>les misérables obeiront</u>.....ambitieux.</p> | <p>J'étais un petit <u>désespéré</u>.</p> | <p>-suppression -synonymie</p> | <p>Inférence</p> | |
| | <p>L'homme n'a aucune <u>Capacité que de coloniser</u> des pays tels comme il était depuis vingt ans</p> | <p>-ajout</p> | | |
| | <p>Que <u>la loi du plus fort</u> est <u>celle qui est établie</u></p> | <p>-périphrase - reprise du verbe (prédicat) par la relative</p> | | |
| | <p>au <u>jour d'aujourd'hui</u>.</p> | <p>-pléonasme</p> | | |
| | <p>La société <u>est la même</u> et <u>ne change</u></p> | <p>-ajout</p> | <p>Pléonasme</p> | |
| <p>Je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que d'empirer</p> | <p>L'homme est aussi incapable de s'améliorer <u>à cause de ses mauvaises habitudes qu'elles*n'ont pas changé depuis longtemps</u>.</p> <p>- L'homme était <u>scérosé</u></p> <p>-Il a subi <u>une stagnation</u></p> | <p>-ajout</p> <p>-Remplacer la proposition par un adjectif.</p> <p>-utilisation de paraphrase Explicative</p> | <p>Inférence de causalité</p> <p>Altération de sens.</p> | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | | <p>Et qu'il n'a pas plus avancé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est <u>assoiffé de pouvoir</u> - L'homme est très difficile - il est contre les jeunes qui ne travaillent pas leur pays et ne participent pas à améliorer la société. | <p>-Ajout</p> <p>- ajout</p> <p>-ajout</p> | <p>Jugement difficile</p> <p>-inférence erronée.</p> |
| Je lisais avec des efforts immenses le Parménide et la Critique de la raison pure qui étaient au programme de la philosophie. | | <ul style="list-style-type: none"> - La lecture reste <u>le chemin pour la progression.</u> -<u>La société est ignorante</u> | <p>-ajout</p> <p>-ajout</p> | <p>Inférence</p> <p>- inférence</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - de dépasser cela et a force de lire <u>les belles plumes des bons ma pensée devient la même que celle des auteurs.*</u> | <p>-périphrase</p> | <p>-Altération du sens</p> |
| | | <p>Il <u>apprécia</u> la lecture</p> | <p>-ajout</p> | <p>-inférence - Contre sens</p> |

Tableau (5) présentant les stratégies de reformulation mises en œuvre par les sujets de l'enquête

Comme nous pouvons le constater, ce tableau, nous l'avons cherché sciemment, rend compte de nombre important de reformulations qui nous ont permis de pointer les diverses stratégies de reformulation utilisées, mises en jeu consciemment ou non par les enquêtés qui nous renseignent à la fois de leurs représentations mentales, linguistiques et de leurs ressources procédurales quand il s'agit de produire un nouveau texte, en taille réduite, ou de rédiger son compte rendu sans le redupliquer. Bien au contraire, « *l'élève doit se dégager du contenu et de l'expression de T (le texte source) pour les situer et les apprécier, qu'il s'agit de (...) textes philosophiques le contenu conceptuel, les articulations logiques et l'enchaînement du raisonnement, évènements décrits ou du raisonnement, ou encore sur des textes historiques les évènements décrits, dans tous les cas l'élève doit se poser en récepteur critique par rapport à T.* » (Fusch ; 1994 :14) comme dans le cas de l'activité du compte rendu critique proposée en 3^e année secondaire ou encore « *impliquer une absence de prise de position* » (idem) comme pour les activités du résumé et compte rendu objectif proposées respectivement en 1 et 2 années .

Les exemples retenues, laissent comprendre que l'apprenant qui a résumé ne sait pas ce que l'on attend de lui, c'est ce qui explique le nombre élevé des expansions (24) mises en œuvre pour résumer soit (48, 98%) : autrement dit ces moyens mis en jeu pour reformuler dans le cadre du résumé ne sont pas appropriés à cette tâche. Le traitement de texte est défaillant et pour cause le non respect de la consigne et fondamentalement de l'objectif escompté. Ils ont fait exactement ce qu'on attende d'eux dans les activités de reformulation didactique, du compte rendu objectif et critique ou du commentaire.

Par ailleurs, notons-nous que ces ajouts (ou amplifications) provenant d'inférences altèrent le sens du texte original voire entraînent un contre sens que lui est l'indication d'une interprétation erronée explicable par le manque de compétences linguistiques, référentielles, stratégiques et métacognitives des participants.

La synonymie s'avère ici la stratégie la plus pratiquée chez nos participants pour résumer le texte de Dutourd, informant sur des reformulations partielles et de la conservation de bons nombres de segments énonciatifs propres à l'auteur. Soulignons

que ce procédé trouve toute son application dans la reformulation didactique surtout en ce qui trait à l'activité du résumé académique. Nous pouvons mettre ce recours massif (soit 30,61%) à la synonymie sur le compte de la contrainte de fidélité. Nonobstant, considérer la seule forme d'expression des idées de l'auteur et le recours à des substitutions fréquentes sur le plan paradigmatique sans la circonspection du contexte peut déformer le texte d'origine et fait perdre son sens ou, à la limite, peut déboucher sur un contre-sens ou à non (aucun) -sens. Il s'agit, comme le précisent Grésillon et Lebrave (1988) cité par Fusch, 1994 :17) d'une « *recherche et découverte* (du mot adéquat) *plus qu'une simple mise en forme.* ». A cet égard, les activités métacognitives à savoir la révision, le contrôle et la régulation s'avèrent d'une utilité ultime et très signifiante, si on apprend systématiquement et habituellement aux apprenants à les déployer.

Remarquons, à partir du tableau synoptique présenté supra, le recours des résumeurs et des auteurs des comptes rendus aux diverses stratégies d'amplification, qui sont à proscrire. Nous relevons, les pléonasmes, les périphrases, les équivalences, l'emploi des relatives et l'ajout d'articles inutiles.

Toutefois, pour terminer sur une note plutôt positive, décrivons à présent des procédés de reformulation qui trouvent tout leur sens et donc leur place dans la cadre du résumé et des comptes rendus objectif et critique. Commençons d'abord par l'activité d'inférence à partir des indices perçus dans le texte. Cette activité témoigne d'un niveau très élevé de compréhension mais restreint à un nombre très réduit de nos participants (6 enquêtés soit 5% du nombre des participants). Les ressources cognitives ne permettent pas à tous les participants de parvenir à ce niveau. L'activité de compréhension elle-même pouvant être compromise par le manque de compétences linguistiques des sujets. Ces inférences, même erronées parfois, faute de connaissances relative au contexte, témoignent que la compréhension débouche sur une interprétation personnelle et différente du texte support.

Remarquons également le recours de certains participants à des stratégies de reformulation (soit 12.25%) relevant des macrorègles compatibles avec la tâche de

réduction du texte et de la condensation de l'information dans la perspective de la rédaction du résumé ou de l'élaboration du compte rendu.

Nous repérons aussi:

- l'emploi de la forme affirmative pour remplacer la phrase négative.

Ex : « la certitude que la notion de génération **n'existe pas.** »

L'inexistence de la notion de génération.

-l'emploi d'un seul verbe pour remplacer la relative.

Ex : « ...qui occupait mon âme à vingt ans»

...l'envahissait.

- l'emploi du participe à la place d'un groupe de nom

- le recours aux participes (présent et passé) et au gérondif.

Ex : « Je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que d'empirer » = « L'homme était **sclérosé** »

Consciemment ou pas, utilisées pour respecter l'ultime principe de l'économie en mot en vue de donner sens au résumé ou au compte rendu, ses stratégies souscrivent aux macrorègles de suppression et de condensation propres aux activités de contraction des textes sources. Le diagramme à secteur suivant permet de synthétiser l'analyse des stratégies et procédés de reformulation présentée plus haut.

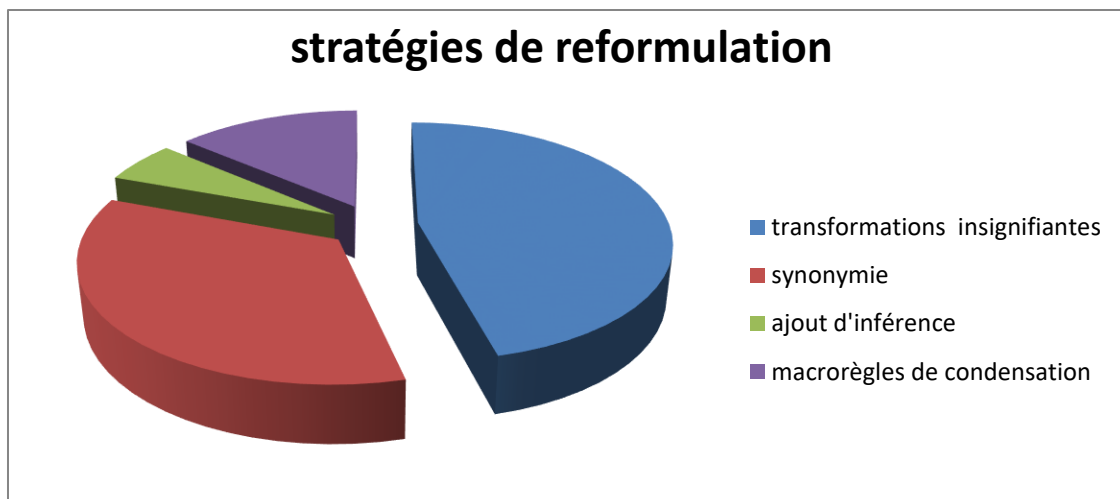


Figure (10) : Graphique circulaire présentant les procédés de transformation du texte source en texte cible

La lecture objective de cette représentation graphique rendant compte de l'activité des enquêtés pour résumer le texte de Dutourd permet de constater que les macrorègles spécifiques à cette tâche ne sont pas mises en jeu par les résumeurs dits experts. Ce qui nous permet de dire qu'elles doivent faire objet d'un enseignement plus explicite dans le cadre du (et pour) résumé et non comme connaissances discursives dispersées. L'entraînement régulier à ces stratégies s'avère indispensable. Par ailleurs, l'exercice à inférer de manière correcte dans les limites de l'interprétation acceptable du texte source s'impose avec acuité.

II.6-Analyse des séances d'observation de classes

L'observation des pratiques pédagogiques nous permettrait de nous positionner du côté des enseignants, responsables d'accompagner élèves et étudiants dans leurs divers apprentissages, en vue d'analyser les compétences professionnelles de ces acteurs (pour en juger la qualité) considérés par la société comme médiateurs entre les établissements d'enseignement scolaire et universitaire (universités, instituts et écoles supérieures) et les apprenants, donc ils sont regardés comme les premiers responsables de la réussite ou de l'échec de ceux-ci.

Il ne serait pas inapproprié avant d'entamer notre analyse de rappeler avec précision le sens du concept de « pédagogie » que nous emploierons assez souvent dans le développement de cette section.

Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997 :97) définissent la pédagogie (ou l'enseignement) comme « *l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans un contexte scolaire.* ». Notre analyse s'intéresse justement à cet ensemble d'actions déployées et organisées dans un ordre bien défini afin de développer chez notre échantillon d'étude les compétences scripturales du résumé et son analogue le compte rendu. Nous soutenons l'idée selon laquelle, les savoir faire des participants seraient, en partie, des rémanences des opérations antérieures d'enseignement.

Par ailleurs, la clarification de la notion des « pratiques d'enseignement » s'impose à nous. Talbot (2008 :14) les reconnaît dans « *ce que réalise le professeur lorsqu'il enseigne. On parle de comportement, de travail, d'action, d'activité, de méthode, de conduite, ...* ». L'acte professoral est lié à tout comportement quelque soit sa nature émanant de l'enseignant pour effectuer les tâches qui lui sont assignées.

Marcel, cité par Talbot (2008 :10) caractérise les pratiques d'enseignement comme « *un système composé de trois entités interdépendantes : l'action, l'environnement et l'acteur* ». Ce sont les trois dimensions que nous allons approcher par l'analyse et la confrontation aux principes que nous fournit la littérature scientifique. Pour ce faire, nous nous inspirons des études qui décrivent l'effet des pratiques enseignantes sur les performances des apprenants et celles qui expliquent l'impact de l'enseignant et de son action sur les compétences des apprenants.

Ces mêmes études s'avèrent d'autant plus intéressantes car elles témoignent de l'évolution de ces pratiques en fonction de la mutation du contexte politique et social et les évolutions qui concernent l'enseignement de manière générale. Pour illustrer notre propos, nous pointons l'intégration de l'informatique pour l'enseignement et l'éducation de manière globale, la réforme curriculaire ainsi que le virage des compétences scolaires et professionnelles, si l'on se situe du côté des enseignants dans le cadre de la didactique professionnelle.

La mise en œuvre de la réforme de l'enseignement en Algérie n'est pas sans incidences sur le rôle de l'enseignant, sur les attentes sociales formulées envers l'école

en termes d'efficacité pour assurer l'autonomie, la compétence et le développement durable à travers la pédagogie du projet et l'utilisation de nouveaux outils d'enseignement et surtout de nouvelles modalités d'évaluation. Toutes ces mutations ne peuvent être sans répercussions sur le métier de l'enseignant et sont susceptibles d'engendrer de nouvelles pratiques.

Charmeux (1997 : 90) rappelle que « l'école est interpellée avec et vigueur et plusieurs lui reprochent de ne pas jouer convenablement son rôle. ». La société attend de l'école qu'elle forme des citoyens en mesure de faire face à ses besoins, le cas déficient, l'école est sévèrement blâmée. Talbot (2008 :12) note que dans ce contexte « *peu d'études portent directement sur les transformations des pratiques des professeurs en situation d'apprentissage.* ».

Jean Pierre Cuq (2003 :198) précise que :

« *l'expression (les pratiques de classe) désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit d'activités concrètes ou procédures directement observables (...) effectivement réalisées par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique.* ». Nous avons retenu cette définition parce qu'elle nous paraît non seulement pertinente mais très précise lorsque son auteur J.P.Cuq pointe les pratiques inhérentes à l'enseignant et effectivement réalisées dans la classe pour les fins de l'enseignement/apprentissage.

Talbot (2008 :15) quant à lui, rend compte, en outre de ce qu'il qualifie de « sous partie » des pratiques enseignantes, les actions de ce que fait l'enseignant en dehors de la salle de cours, c'est-à-dire, pendant les phases pré- ou post- actives comme la palification du cours, la correction, les réunions de classe, les surveillances...

Pour rendre compte de l'action pédagogique des enseignants en classe de FLE, nous avons assisté à plusieurs séances de compréhension de l'écrit et de production de résumé et de compte rendu dans plusieurs lycées de Blida comme lycée El Feth,

Bouलगroun Youcef, Boukhrouf, Benteftifa, lycée Houari Mahfoud à El Affroun, et le Lycée de Hadjout (Tipaza). Nous avons effectué également des observations non participantes chez nos collègues ayant la charge des modules de techniques du travail universitaire (TTU) et de compréhension et expression écrites (CEE) au département de français à l'université de Blida.

Notre observation, guidée par une grille déterminant certains critères inspirés de la littérature scientifique (sciences cognitives) concernant la compréhension et la production écrites et de leurs modélisations (la didactique du FLE et le rôle qu'elle accorde à l'explicitation, s'attache à décrire de manière non exhaustive les actions, conscientes ou pas de l'enseignant).

-Grille d'observation des séances de compréhension et expression écrite (Résumé et compte rendu)

| Niveaux de compréhension | Etapas d'enseignement | Séances coordinateurs/ lycées | | | | | Séances /département de langue française- Blida II. | | | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1 | Eveil de l'intérêt | + | + | + | + | + | - | + | + | - | + |
| | Identification des connaissances antérieures sur le thème évoqué. | - | - | - | + | - | + | - | - | - | + |
| | Stimulation de la curiosité des apprenants | - | - | + | - | - | - | + | + | - | - |
| | Demande aux apprenants de formuler leurs attentes du texte sous forme de questions (interrogations) | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Approche globale du texte Analyse des éléments périphériques : | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | -titre | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | - références | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | - Début de paragraphes | - | - | + | + | - | + | - | - | - | + |
| Elaboration d'hypothèses | + | - | - | - | + | + | - | + | + | + | |

| | | | | | | | | | |
|----------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | de signification. | | | | | | | | |
| | Vérification des hypothèses | - | - | - | - | + | + | + | - |
| | Lecture du texte : - Silencieuse | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | - A haute voix | - | + | - | - | + | - | - | - |
| | Lecture analytique : -Repérage du thème | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | -Des sous thèmes | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | | | | | | | | | |
| | -Soulignement des mots clés | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | - identification des idées directrices. | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | - repérage des idées secondaires. | - | - | - | + | - | + | - | - |
| | -repérage des idées accessoires et superflues et de leur rôle. | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | -Hiérarchisation des informations du texte. (macrostructure du texte) | - | - | - | - | - | + | + | - |
| 2 | -Repérage du système de référence des anaphores (Microstructure et macrostructure textuelles) | + | + | + | + | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | |
| | -identification des rapports logiques entre les informations présentées dans le texte et élaboration du schéma du texte (plan) | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 3 | -Inciter à élaborer des inférences à partir d'indices relevés de la base du texte | - | - | - | - | - | - | + | - | - |
| 4 | - demander la visée de communication du texte. | + | + | + | + | + | + | + | + | + |
| | -déterminer l'intention de communication de l'auteur | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Proposition d'activités d'évaluation de la compréhension du texte. | + | - | - | - | - | + | + | - | + | - |
| Préparation d'un questionnaire, une grille de compréhension | - | - | - | - | - | + | + | - | - | - |

1/ En ce qui concerne les séances de compréhension en lecture

Les séances s'ouvrent généralement, directement par la phase de l'éveil de l'intérêt de l'apprenant chez huit enseignants sur les dix observés en séance de compréhension écrite soit (80%) en procédant par poser des questions suscitant un questionnement sur le thème abordé dans le texte. Il serait souhaitable avant d'entamer la séance de rappeler aux apprenants les objectifs de la séance et ce que l'on attend d'eux à la fin de cette séance.

Les résultats ayant trait au deuxième item qui correspond à l'identification des connaissances antérieures des apprenants sur le thème (leurs connaissances du monde) montrent que 3 enseignants sur 10 (soit 30%) s'intéressent aux ressources des apprenants et à leur rôle dans l'orientation de l'interprétation du texte support. Les représentations professionnelles et scientifiques des enseignants pourraient expliquer la prise en compte de ces ressources et la conception d'activités pédagogiques permettant aux apprenants d'atteindre les objectifs de la séance. Rappelons que l'enseignant doit apprendre à l'apprenant à exploiter ses connaissances antérieures, ces propres références et croyances pour saisir un document écrit (le modèle descendant de la compréhension) parce que celles-ci permettent d'activer dans la mémoire sémantique une cascade d'associations sémantiques essentielle à l'interprétation du texte.

(30%) seulement des enseignants pensent consacrer du temps avant de demander aux apprenants de lire pour stimuler davantage leur curiosité de découverte du texte et susciter leur motivation à la lecture. C'est ce qui peut être l'explication à certains comportements en classes de langues lorsque nous avons remarqué que certains apprenants ont refusé de lire, ils regardent ailleurs et décident de ne pas lire pour la simple raison qu'ils n'ont pas des objectifs qui les motivent à lire.

Les dix enseignants demandent à leurs apprenants de procéder d'abord à une prise d'indices du texte (titre, sous titres, dates, images, graphiques...) pour leur apprendre que pour lire, il ne s'agit pas d'aborder le texte de manière linéaire. En effet, la totalité des enseignants de français observés (soit 100%) en classes exploitent outre les éléments cités supra, les références (source du texte ainsi que quelques indices relevés à partir des débuts de paragraphes qui constituent le texte : introduction d'un nouveau sous thème, un articulateur logique marquant un rapport logique, un mot ou une phrase assurant la transition et indiquant la progression, un terme conclusif montrant la fin du texte.... Aussi pouvons nous conclure que par cette démarche, les enseignants veulent entraîner leurs lecteurs-apprentis à traiter l'information émanant du texte considéré comme un stimulus à partir de la prise d'indices auxquels, ils accordent beaucoup d'attention en vue de comprendre le fonctionnement des divers modèles textuels ainsi que de leurs caractéristiques

linguistiques et discursives. En effet, chaque indice relevé puis traité successivement est porteur de sens et permet l'activation des connaissances antérieures du lecteur organisées selon leurs diverses natures et emmagasinées dans la mémoire à long terme en fonction des objectifs de lecture assignés. Le but est de construire une représentation mentale de la signification globale du texte lu.

Toutefois, quand il s'agit de donner un sens cohérent aux indices relevés de la macrostructure du texte en élaborant des hypothèses de signification, nous avons remarqué que les enseignants du supérieur prennent le temps pour inscrire les hypothèses de sens sur le tableau et procèdent par la suite par élimination. Sur les cinq cas observés aux lycées, un seul enseignant consacre du temps à cette phase hypothético-déductive dans la perspective d'anticiper à l'élaboration du sens du texte.

Pour la vérification des hypothèses de sens élaborées à l'issue de l'approche globale du texte (l'image du texte), (30%) seulement des enseignants ont eu un retour sur les hypothèses portées sur le tableau pour leur validation après la lecture. Faisons remarquer que nos collègues demandent tous à leurs apprenants de faire une lecture silencieuse et qu'ils ne demandent aux élèves de lire à haute voix que lorsqu'il s'agit d'évaluer la performance d'articulation.

La lecture analytique, effectuée sur la base des questions posées dans les manuels scolaires ou manuels proposés au département de français, consiste au repérage du thème, des sous thèmes, nous avons remarqué que les différents enseignants demandent aux apprenants de segmenter le texte en vue de repérer les sous thèmes, en se basant sur des indices linguistiques comme les sous titres, les articulateurs logiques ou encore des phrases transitives. La totalité de nos enquêtés (soit 100%) procèdent à l'analyse fine de la macrostructure du texte.

Néanmoins, la hiérarchisation des informations ne fait pas l'unanimité. En effet, (8) enseignants sur dix (soit 80%) se limitent à la compréhension du texte traité. Or, il a été démontré par plusieurs chercheurs comme Fayol (2003) et Bianco (2010-2014-2015) que l'apprenant est appelé à comprendre, à hiérarchiser, à sélectionner, à condenser pour pouvoir retenir l'information, parce qu'au final, la représentation

sémantique élaborée à l'issue de l'acte de lire /comprendre, constitue un nouveau savoir pour le lecteur et éventuellement celui-ci sera stocké en mémoire à long terme. Si l'enseignant parvient à amener son apprenti-lecteur à réaliser ce haut niveau d'opérations cognitives, il aurait atteint ses objectifs d'enseignement, c'est-à-dire, il aurait réussi à développer chez son élève la compétence de compréhension en lecture.

Lors des séances de compréhension écrite observées, nous avons remarqué que tous les enseignants sans exception (soit 100%) attirent l'attention des lecteurs sur le rôle crucial des procédés anaphoriques et des connecteurs logiques assurant la cohésion et la cohérence au texte. Notons que la sélection de ces informations qui s'effectue par soulignement, encadrement ou explicitation de l'antécédent ou du lien logique implicite, est indispensable pour la construction d'un modèle mental de la situation. Anaphores et connecteurs en l'absence ou non maîtrise des genres textuelles peuvent poser problèmes lors de la compréhension et l'inhiber. Ces indices linguistiques permettent de déterminer la relation de cohérence entre les micro-propositions.

A propos des inférences, nous n'avons remarqué aucune activité ou questions pointant l'apprentissage à inférer à l'exception d'un seul collègue d'enseignement supérieur (soit 10%). Pourtant, l'on ne peut prétendre établir une représentation sémantique globale cohérente, ni élaborer un modèle de situation si l'on n'explicité pas, à partir de l'interaction entre l'information textuelle et les connaissances du lecteur⁸⁵.

Au terme de ces séances, 40% des enseignants ont demandé aux apprenants – lecteurs de résumer le texte support pour des fins de l'évaluation de la compréhension. Des lacunaires et beaucoup d'autres activités auraient pu être proposées pour juger de la compréhension des lecteurs, quoique, épistémologiquement ceci reste impossible comme le rappelle Bianco en 2015. Dans le cadre de la pédagogie du projet et celui des approches par les compétences, l'enseignant doit concevoir d'une part les activités de l'apprentissage qui lui permettent d'atteindre ses objectifs et d'autre part, évaluer la compétence ciblée pendant les séances de cours est incontournable avec des moyens

⁸⁵ Nous recommandons à ce propos de lire les travaux de Denhière et Baudet, (1992) et ceux de Morais, (1999).

cohérents. C'est pourquoi la lecture des documents officiels de temps en temps s'avère nécessaire, parce que ces documents prescriptifs (qui constituent des référentiels accompagnant la réforme) peuvent guider les actions des enseignants et avoir un regard assez clair de leur mission au cours de la planification.

Bilhouée, (2011 :40) rappelle aux enseignants qui mettent en avant le manque de temps, qu'ils ne doivent pas « *donner la priorité à la gestion du temps au détriment des objectifs pédagogiques.* » et qu'il faut « *s'adapter aux élèves.* ».

Elle insiste, à l'instar de plusieurs chercheurs et didacticiens, sur la pratique professionnelle réflexive, le retour sur ses actions et ses représentations scientifiques ou professionnelles de l'enseignant quand elle écrit « *il faut vraiment prendre régulièrement le temps de faire le point sereinement sur votre pratique au quotidien* » et « *garder une trace écrite de vos observations* » (ce qui a bien fonctionné et les difficultés rencontrées en fin de chaque séance. Faire le bilan du côté des élèves.)

B/ Observation des séances d'expression écrite (résumé et compte rendu)

Dans le but de cibler la part des pratiques enseignantes dans les difficultés à résumer ou à rendre compte, nous avons observé les démarches d'enseignements de 10 enseignants du secondaire et de 5 enseignants du département de français ayant la charge des modules de techniques du travail universitaire (TTU) et de l'expression écrite.

Nous nous sommes particulièrement intéressée à deux étapes de la démarche d'enseignement du résumé à savoir le repérage de l'information saillante et la reformulation des propos de l'auteur retenus par les élèves et les étudiants. Toutefois, d'autres items nécessaires au regard de notre recherche et stipulés par la littérature scientifique ont fait objet de notre investigation. Nous avons introduit dans notre grille d'observation⁸⁶ la hiérarchisation des informations, l'aide à la reformulation, l'aide à la condensation et en fin l'aide à formulation de critique d'un texte.

⁸⁶ Renseignée et présentée en annexes

Les enseignants sujets de l'enquête demandent aux apprenants de lire le texte source plusieurs fois dans la perspective de le comprendre. Dans un deuxième moment ils leur demandent de repérer les idées essentielles et de supprimer les détails, les explications, puis de souligner ou d'encadrer les connecteurs logiques et de découvrir la nature des liens logiques entre les idées au niveau inter phrastique ou entre les différents paragraphes qui composent le texte.

Les enseignants demandent aux apprenants dans une seconde phase de rédiger sous forme de résumé ou de compte rendu les idées retenues en respectant l'ordre de leur apparition, en gardant les mêmes relations logiques entre les idées pour ne pas altérer le sens du texte avec la consigne de ne pas recopier les mots de l'auteur, c'est-à-dire en utilisant ses propres mots ou rédiger selon son propre style.

Toutefois, peu d'enseignants a procédé à l'explicitation des procédures du repérage des idées importantes du texte, à leur hiérarchisation (00%), à comment réduire les propos de l'auteur en conservant le sens (rappel des macrorègles de réduction soit 26.66%), à un enseignement explicite des procédures de reformulation (soit 6.66%).

Nous pouvons en déduire qu'au regard de ces enseignants observés, la lecture est synonyme de compréhension, nous soulignons cette confusion ou manque de préparation et que pour eux, il suffit de demander aux apprenants de reformuler en langue étrangère, qu'ils parviennent à le faire de manière automatique ! Cet état de fait est important car le geste didactique est absent.

A cet égard, Tochon (1993 :140) précise que l'enseignant expert « *est certainement particulièrement apte à mener à bien la relation pédagogique (...) sur le plan du nombre de stratégies différentes qu'il peut mettre en œuvre pour favoriser les apprentissages.* ». Nous voyons survenir dans ces propos que le rôle de l'enseignant est celui de favoriser les apprentissages en termes de stratégies qu'il est censé mettre en jeu. Tochon (1993 :164) ajoute que « *l'expert ne fonctionnerait pas par habitude ou selon une application normative (...) mais selon l'impulsion de la situation.* » nous

retiendrons de cette citation l'idée selon laquelle l'enseignant doit être réflexif et stratégique pour répondre aux besoins de ses apprenants.

L'observation des premiers jets des apprenants a permis de constater que certains apprenants ont recopié mot à mot les idées repérées comme essentielles, d'autres ont paraphrasé et commenté les propos de l'auteur en utilisant certains marqueurs comme « c'est-à-dire, en d'autres termes... ». Ils utilisent parfois plusieurs reformulations dans le cas où les précédentes ne seront pas comprises !

Nous avons noté le recours fréquents des résumeurs au procédé de synonymie en vue d'éviter la répétition ou la copie avec parfois des biais de lexique quand ils le vocable utilisé (choisi) ne précise pas la nuance du propos de l'auteur. En outre, ces apprenants emploient parfois la périphrase pour créer un effet littéraire, ou pour remplacer un mot dans se rendre compte qu'ils rajoutent des mots au lieu d'en réduire.

Pour conclure, nous pointons les pratiques enseignantes qui, au regard des prescriptions didactiques et des théories psychologiques contemporaines sur le langage qui les sous tendent, d'une part, n'entraînent pas suffisamment au repérage des idées essentielles du texte, ni à leur hiérarchisation pour identifier l'information secondaire parfois importante dans la perspective du résumé, de la synthèse ou du compte rendu dans le but de la distinguer de l'information superflue, ni à l'élaboration du schéma du texte, c'est-à-dire, « *une façon de se représenter l'organisation des connaissances en mémoire et une façon d'exprimer comment ces connaissances sont utilisées pour comprendre, mémoriser, faire des inférences. Pour cette raison, il est difficile de séparer le schéma du traitement qui en est fait.* » écrit Richard, (1998 :70). Il ajoute en page 85 que « *interpréter (informations) signifie leur affecter une place dans le schéma (...) qui permet aussi d'inférer des informations manquantes. (...) une autre fonction du schéma, c'est de permettre d'intégrer un certain nombre d'éléments d'information dans une signification plus générale qui les résume.*».

D'autre part, les diverses stratégies de reformulation en dehors de la substitution lexicale ou de l'emploi du terme générique ne font pas objet d'un

enseignement explicite. Nous considérons la répétition des propos de l'auteur du texte source comme un signe d'inappropriation de langue si la reformulation concerne le vocabulaire seulement. Dans l'article de Martinot et d'Ibrahim (2003 :10) nous pouvons lire : « *les plus experts jouent les oppositions grammaticales de telle ou telle microstructure.* ». En effet, si le résumé du texte consiste en une reformulation des idées du texte source, cette reformulation sémantique implique également une certaine distanciation du texte en utilisant des mots mais aussi des structures grammaticales distinctes de celles mises en œuvre par l'auteur en recourant aux moyens linguistiques les plus concis possibles. Et ceci ne va de soi, cela nécessite un entraînement régulier.

Dans cette optique, les enseignants peuvent introduire les Tic pour diminuer la charge cognitive importante de recherche de synonyme pour reformuler le vocabulaire du texte en vue de mieux réduire l'énoncé source. L'apprenant peut par la suite s'entraîner seul. Il suffira de lui proposer des textes et les unités lexicales à reformuler. Une condition est requise à nos yeux ici c'est de vérifier le champ sémantique en utilisant le dictionnaire numérique en ligne pour ne pas utiliser un mauvais synonyme. Les stratégies discursives employées pour reprendre les propos de l'autre doivent faire objet d'un enseignement explicite régulier et de pratiques métacognitives.

II.7. Analyse des questionnaires destinés aux enseignants sur leurs représentations professionnelles sur l'écriture du résumé et du compte rendu et autres paramètres

Dans le but de comparer les pratiques des enseignants à leurs représentations professionnelles relatives au résumé et son corollaire le compte rendu, nous avons demandé aux sujets de notre enquête de renseigner le questionnaire présenté en annexe.

Le questionnaire est structuré en deux parties en fonction des besoins de notre étude : la première partie composée de six (06) items concerne directement l'activité de la compréhension en lecture et son enseignement, la deuxième partie, quant à elle, est formée de onze (11) items et scrute quatre thèmes importants au regard de la

présente étude à savoir, l'enseignement des productions des résumés et comptes rendus, le problème épineux de l'évaluation, celui de la possibilité de l'intégration des TIC dans ce module et enfin la pratique métacognitive en vue d'améliorer les productions des apprenants.

Une fiche de renseignement précède les questions posées et cherche à recueillir trois informations démographiques sur nos répondants dont deux nous paraissent éminemment importantes à savoir la formation académique initiale et l'ancienneté dans l'exercice du métier d'enseignant de français langue étrangère.

Nos enquêtés ont au moins une licence en français et un magistère pour les enseignants au département de français et sont inscrits en Doctorat. Pour les enseignants universitaires, chacun des cinq (05) enseignants interrogés a au minimum fait cinq (5) ans d'enseignement au secondaire. Ils capitalisent tous plus de 8 ans d'exercice dans le métier d'enseignant-chercheur. Leur expérience nous semble suffisante pour les qualifier d'enseignants experts pour les distinguer des débutants novices qui évidemment peuvent tâtonner sur les démarches d'enseignement.

Les pratiques enseignantes des experts sont caractérisées par l'efficacité, autrement dit, leur enseignement présente un effet plutôt positif, « une valeur ajoutée » d'un enseignant dans les apprentissages d'un élève selon l'expression de Gautier et Dembélé (2004) cités par Clanet (2012 :7) « *sur ce que devrait être l'activité des enseignants en classe avec, à certains moments, des injonctions institutionnelles fortes à propos de l'enseignement de la lecture, de la grammaire ou du vocabulaire.* ». Dans cet ordre d'idées, nous considérons l'enseignement comme la variable indépendante et l'apprentissage comme variable dépendante. Nous voulons apprécier l'impact des pratiques enseignantes sur les performances des apprenants. De ce fait, nous avons demandé aux questionnés de décrire de manière brève les mécanismes et processus de lecture dans le but de s'assurer qu'ils prennent en considération le fonctionnement cognitif de l'apprenant pour le traitement de texte en vue d'y adapter leur enseignement, d'élaborer des exercices pour y remédier et de l'entraîner à l'autorégulation.

Pour la première question qui a pour but de saisir les connaissances immédiates des enseignants sur les mécanismes de lecture, les résultats pointent le déchiffrement, le décodage, l'interprétation du texte source en faisant « *interagir ses connaissances propres avec celles du texte* ». D'autres enseignants ont décrit leurs démarches d'enseignement de la lecture au lieu de décrire les règles du fonctionnement de ce mécanisme. On y voit survenir nettement l'exploitation des éléments périphériques (para textuels), éveil de l'intérêt suivie directement par l'élaboration des hypothèses de sens.

Par ailleurs, les enseignants universitaires mettent dans leur quasi-totalité (soit 80%) en relief le lien entre les connaissances antérieures de l'apprenant dans la compréhension du texte et pointent leur interaction avec les connaissances présentant la base du texte. Nous trouvons ces déclarations normales, nous les avons même espérées de la part des enseignants du département de français, doctorants-chercheurs en didactique des langues et des cultures puisque cela fait partie de leurs champs d'investigation et donc de leurs connaissances et représentations scientifiques.

La deuxième question tend à cibler les représentations des enseignants sur les compétences de leurs apprenants liées aux mécanismes et processus propres à la compréhension de l'écrit. L'analyse des réponses fait ressortir des faits intéressants comme la motivation de l'élève à lire le texte : si l'élève est intéressé ou pas par le thème abordé pendant les séances de compréhension écrite et le repérage des mots clés qui l'aident à comprendre. D'autres enseignants (soit 85 %) mettent en avant le repérage de la structure du texte et son rôle dans l'accès au sens probable du texte.

Douze (12) enseignants répondants des professeurs interrogés insistent sur la focalisation des apprenants lors de la lecture compréhension sur le vocabulaire utilisé par l'auteur du texte source et qu'ils mobilisent toutes leurs ressources attentionnelles sur le code écrit et sur la composante de décodage de la lecture au détriment de la compréhension et de la construction du modèle de situation. Cette concentration sur la forme linguistique de surface inhibe l'élaboration de la représentation sémantique globale du texte.

Il est indubitable que le déchiffrage doit être automatisé pour qu'il diminue la surcharge cognitive de l'apprenant et lui permet d'effectuer les opérations mentales de haut niveau requises pour la compréhension de l'écrit. Ce problème de compétence lexicale peut paraître évident dans le domaine de l'apprentissage d'une langue et une culture étrangères à l'apprenant. Le rôle du co-texte et du contexte ici mérite d'être explicité par les études scientifiques et compte tenu du type de texte et de son référent, le co-texte peut favoriser ou pas le décodage.

La question que nous avons posée à nos enquêtés oralement en complément à notre deuxième question concerne la stratégie d'enseignement de ces professeurs conscients de ce problème dans leurs classes pour faciliter le décodage et aider à la compréhension du texte. Autrement dit, quel serait le geste didactique dans ce cas précis ? Ils ont recours à quelle stratégie d'aide précisément en vue d'alléger les ressources attentionnelles de l'apprenant en difficulté ? Leur réponse est dans l'unanimité le recours au dictionnaire version papier, stratégie à notre sens défailante puisqu'elle démotive l'apprenant et l'éloigne de sa tâche de compréhension encore davantage. Ainsi l'apprenant échoue dans la construction de modèle de situation (la capacité d'inférer⁸⁷) et, à limite, il parvient juste à élaborer une représentation sémantique à partir des informations provenant de la base du texte.

Ceci s'explique en outre par l'absence ou l'insuffisance des connaissances disciplinaires antérieures de l'apprenant (Marin et Legros, 2002), source de différences individuelles chez les lecteurs. Il serait intéressant voir même utile que nos collègues chercheurs s'attèle à étudier l'effet de la compétence en lecture-compréhension des résumeurs/rapporteurs sur la qualité de leurs résumés ou comptes rendus à l'instar des travaux de Kennedy (1985), Spivey et King (1989). Dans la même perspective, Hyona, Lorsch et Kaakinen (2002) (cités par Alamargot, 2005 : 193) ont essayé de tester l'effet de la compétence en lecture sur la rédaction d'une synthèse de document, activité analogue au résumé et au compte rendu sur bon nombre de paramètres. Dans le contexte algérien, Lehmim de l'ENS de Bouzéria, a testé en 2015 les effets des aides à la compréhension sur l'activité résumante.

⁸⁷ Voir les travaux de Graesser et all. Ainsi que ceux de Gombert et Colé, 2000

La troisième question veut explorer les représentations des enseignants quant aux difficultés des apprenants dont ils ont la charge de la compétence en lecture compréhension en phase de construction pour les praticiens dans les établissements secondaires et chez les apprenants experts étudiants au département de français. Ils confirment, dans l'unanimité (soit 100%) avoir des apprenants en difficultés de compréhension (décodage, élaboration de la représentation sémantique propositionnelle ou construction du modèle de situation). Ils donnent des estimations alarmantes qui corroborent les résultats des projets Pisa et OCDE (2012) sur la compréhension de l'écrit, compte tenu du statut de la langue bien entendu. En dehors, des évaluations des examens officiels, le contexte algérien manque de ce type d'évaluation. Le site officiel du Ministère de l'éducation national met en relief l'échec des élèves en mathématiques et en français langue étrangère sans pour autant spécifier si l'échec en français concerne la compréhension ou la production.

A l'université la question de l'évaluation est problématique et on ne dispose pas de chiffres reflétant la situation en dehors des propos des enseignants. Les professeurs sujets de l'enquête situent cet échec entre (50) et (75%) du nombre global des étudiants par classe de langue. Ces résultats sont inquiétants !

Rappelons à l'égard de ce sujet, que le rôle de l'enseignant est crucial car, comme le confirme Chevallard (1985) cité par Joannert dans son article publié en (2002 :175) : « *les systèmes didactiques sont décrits par les interactions de trois composantes ou instances : élève, professeur et savoir.* ». L'enseignant doit améliorer son exercice pour endiguer ce problème important et enrichir son répertoire didactique défini comme l'ensemble de savoirs, savoir-faire et savoirs pédagogiques pour transmettre la langue cible à un public donné dans un contexte précis. (Mariella Causa, (2012 :15). Nous analyserons un peu plus bas l'activité de l'enseignant en vue de dire si elle est en adéquation avec les actions nécessaires en œuvre pour guider les apprenants à développer une bonne compétence de compréhension de l'écrit.

Le troisième volet de la question (3) s'attache à analyser les représentations sociales des enseignants concernant les causes de cet échec des apprenants en matière de compréhension écrite en français langue étrangère. Elles devraient permettre de

contenir les facteurs de cet échec du moins dans la réflexion des professeurs. Aussi (60%) de ces derniers invoquent l'amotivation voire l'insouciance des apprenants ou le manque d'intérêt de ceux-ci à l'égard des thèmes abordés dans les manuels scolaires ou dans les textes supports de la lecture proposés par les enseignants de manière globale. Si tel est le cas, quels seraient les thèmes qui intéresseraient ces apprenants ? N'incombe-t-il au métier d'enseignant, le praticien-réflexif, de sortir du cadre du travail prescrit et d'explorer ce qui pourrait intéresser ses apprenants ?

Par ailleurs, ils mettent en avant les problèmes de décodage, de l'insuffisance de la compétence lexicale et le manque de littéracies familiales absence de «pratiques lectorales en dehors de l'école». Certains enseignants universitaires avancent que la lecture « fragmentaire » freine la compréhension. Paradoxalement, beaucoup de chercheurs à l'instar de Marin et Legros (2002) conseillent les enseignants de segmenter le texte en unité de sens réduite en vue favoriser sa compréhension et limiter les problèmes de surcharge cognitive en facilitant la gestion du temps de traitement des différentes séquences ou unités du texte.

Y sont examinées et notées par le biais de la quatrième question, les représentations des enseignants sur le (s) profil(s) des apprenants en difficultés de compréhension de textes écrits. Cet item compte quatre propositions centrées toutes sur l'apprenant et un champ exprès ouvert sous « autres » pour que les répondant mettent d'autres paramètres concernant leur formation et habitus professionnels ou pointent leurs choix de textes supports en fonction des caractéristiques des apprenants dont ils ont la charge. Les profils esquissés par nos enquêtés concernent les apprenants en difficultés de décodage (soit 80%), ceux manquant de ressources cognitives sur le domaine de la thématique abordée (soit 100%), ceux qui n'ont pas pu développer des stratégies efficaces pour le traitement des informations relatives aux textes étudiés et celui qui n'élabore pas des inférences (60%), l'agrégation et le prise en compte de l'information externe au texte et interne à l'esprit du lecteur ne semblent importante au regard de certains enseignants et donc cette dimension-stratégie n'est pas prise en compte.

Le champ « autres » nous ouvrent des pistes intéressantes comme le manque de pratiques satisfaisantes en littératies familiales et scolaires depuis la tendre enfance et notamment en langue étrangère, la prise en charge insatisfaisante de la part de certains enseignants qui manquent de savoir faire didactiques, absence des séances de « remédiation » en compréhension écrite (autrement dit, le rôle de la métacognition en compréhension et l'influence de cette compétence sur le contrôle de processus de lecture) et enfin, le problème de sélection des informations par l'apprenant.

D'après les réponses obtenues, il paraît clairement que les enseignants attribuent cet échec en compréhension au seul compte de l'apprenant, à son rapport et expériences intériorisées de l'écrit en lecture. Ils révèlent le manque de connaissances sur la langue étrangère que ce soit en matière d'information lexicale et grammaticale (c'est la fonction de l'école de les expliciter et subséquemment, les enseignants doivent reconnaître leur part de responsabilité dans cet enseignement qui n'a pas ou peu débouché sur l'apprentissage et cessé d'accuser et de culpabiliser l'apprenant) ou des connaissances et croyances sur le monde susceptibles d'affecter positivement ou pas le processus de compréhension.

Certes, le manque de cette base de connaissances chez l'apprenant est dommageable, néanmoins, quelle en est la part de responsabilité des enseignants ? Et de l'école de manière générale ? Ont-ils prévu et/ou introduit dans leur enseignement le contrôle adéquat de la compréhension ? Veillent-ils à dépasser dans leurs séances de compréhension écrite l'information de surface du texte étudié ? Quelle est la marge d'autonomie qu'ils attribuent à leurs apprenants dans ce module ? Qui est ce qui intervient le plus en classe en compréhension ? Est ce que c'est parole de l'apprenant qui domine ou celle de l'enseignant qui impose son interprétation ? L'apprenant, a-t-il été entraîné effectivement à anticiper⁸⁸ au sens du message véhiculé par le texte ? Lui donne-t-on le temps de questionner le texte et son auteur ? Lui demande-t-on de clarifier les idées de l'auteur et les indices de la base de texte qui lui ont permis de percevoir puis d'activer la signification probable du texte ? Lui a-t-on appris à résumer

⁸⁸ Anticiper, questionner, clarifier et résumer sont les stratégies métacognitives retenues par Palinscar, Brown et Campione à l'issue de leurs études menées en 1993 et des études de Palinscar et Brown(1994).

les idées du texte pour qu'on puisse apprécier sa compréhension du texte qu'il parcourt visuellement ?

Sont présentées dans les réponses à la question cinq (5), les raisons de l'échec des étudiants /élèves dans l'élaboration du sens du texte au regard des enseignants. Sont invoquées, la nature des activités de compréhension écrite qui concernent un niveau de compréhension comme par exemple des activités qui visent l'information de base, lexicale, intra-phrastique, inter-phrastique, la structure de la base du texte sans favoriser le développement de la compétence discursive telle que l'intention de communication⁸⁹ de l'auteur ou la fonction du texte. Nous pouvons penser à la fonction inférentielle qui consiste, comme le souligne D.R.Olson (2010 : 112) à rajouter « *ce que l'écriture ne parvient pas à se représenter, des indications données par le locuteur et par le contexte qu'il partage avec son public sur la manière dont il convient de comprendre ce qui est dit.* », en d'autres termes, il faut que le lecteur trouve cette valeur illocutoire, qu'il doit détecter car il s'agit bien ici de l'un des problèmes fondamentaux de la lecture.

Par ailleurs, d'autres enseignants invoquent le manque du recours au contexte (soit 40%), absence d'exploitation des connecteurs et des relations logiques explicites et implicites au niveau de la macrostructure textuelle (soit 60%). La compétence lexicale est souvent convoquée dans les réponses des enquêtés et constitue à leurs yeux un problème de taille qui ne permet pas à la progression au deuxième et au troisième niveaux de la compréhension à savoir l'élaboration de la représentation propositionnelle et du modèle de situation.

Pour pallier ce problème, nos enseignants (question 6) incitent leurs apprenants à « *aller au delà du niveau inter-phrastique* », c'est-à-dire au niveau discursif, voire même à inférer et ne pas trop s'attarder sur les mots difficiles. Nous trouvons ici les solutions logiques et conseillées par les chercheurs en didactique des langues étrangères mais l'enseignant prévoit-il dans la phase pré-pédagogique, en amont de l'enseignement de la compréhension de l'écrit des activités pour ce faire ? Parce que cela ne va pas de soi et ces capacités sont peu enseignées voire totalement oubliées

⁸⁹ Lire ce sujet le chapitre 6 de l'univers de l'écriture de D.R.Olson (2010).

parfois. Les professeurs dans les écoles algériennes ont –ils décidé de ne plus se soucier du programme et arrêter d’être dans l’anarchie pour le finir ? D’ailleurs, les approches par les compétences imposées par la dernière réforme de l’enseignement, exige-t –elle des enseignants de boucler les programmes ou favorise-t-elle la logique de l’installation et du développement des compétences ?

Certains enseignants (40%) voient qu’il est urgent d’abandonner les modèles d’enseignement archaïques en vue de trouver des solutions faisables et plus pragmatiques comme la nécessité d’apprendre aux apprenants comment s’appuyer sur des indices formels et sémantiques afin de trouver la structure du texte, le champ lexical du domaine du texte (référent), comment prendre le recul par rapport au texte support, comment les intéresser par le choix de thématiques en les impliquant dans leur apprentissage. Théoriquement ces propositions semblent être pertinentes et en partie, c’est ce qu’il impératif d’adopter dans son cours de compréhension comme stratégie d’enseignement mais pratiquement rien n’a été indiqué.

Une réponse a attiré notre attention de manière particulière, c’est « essayer d’activer les pré-acquis (pré-requis !) des élèves en relations avec le thème abordé », dans ce sens où il faut mobiliser les connaissances antérieures (du monde) de l’apprentis lecteur pour l’interprétation du message. Ceci est bien vu, néanmoins, qu’en est-il du cas des textes scientifiques dont le référent n’est pas accessible au lecteur par ce qu’il ne fait pas partie de sa culture, de ses représentations sociales? Quel serait le geste didactique face à cette insuffisance de connaissances indispensables pour permettre à l’apprenant d’élaborer les représentations sur le contenu du texte ? Quelle aide peut-être apportée en langue étrangère ? Les TICE peuvent-elles être intégrer dans cette perspective ? Si oui, par quelles modalités ?

Au terme de l’analyse de cette première partie du questionnaire administré aux enseignants, nous avons pu élucider certaines représentations sociales susceptibles qui s’interposent entre l’enseignant et son enseignement et influence l’apprentissage de la compréhension écrite. Ces représentations nous renseignent sur le rapport de l’enseignant à l’écrit, sur ses expériences et modèles d’enseignement intégrés pendant

son parcours scolaire et professionnel (la théorie de l'apprentissage social de Bandura) ainsi que sur ses savoirs scientifiques (issus de sa formation initiale et continue).

La deuxième partie du questionnaire compte onze (11) questions qui visent l'exploration des croyances, des attitudes et représentations des enseignants en ce qui a trait principalement à la production des résumés et comptes rendus, leur évaluation et l'intégration des TICE dans la perspective d'aide à l'activité résumante.

Faisons remarquer qu'à tous ces problèmes de compréhension cités plus haut et auxquels se confrontent les apprenants, viennent s'ajouter les obstacles relatifs à la production de l'écrit :

La première question consiste à connaître la démarche du résumé telle qu'elle est enseignée par les enseignants pour saisir leurs représentations et démarches d'enseignement. Tous les enquêtés mettent en avant la sélection des informations saillantes du texte, la planification et la mise en mots ou la reformulation du contenu du texte en veillant sur sa condensation par le biais de deux procédés de reformulation et de condensation à savoir la synonymie et l'emploi de termes génériques. Aucun autre procédé de reformulation n'a été mentionné ni d'autres macrorègles de condensation. Ce qui nous renseigne sur les savoirs théoriques des enseignants et les limites de leurs pratiques enseignantes dans ce module. Les opérations mentales en jeu relèvent exclusivement du processus de rédaction.

Aussi, avons-nous constaté l'oubli ou l'absence total(e) de la description de la troisième instance des processus de rédaction, le processus de révision chez tous les répondants (soit 100%) sans exception. Pourtant le rôle de la métacognition actuellement en production n'est plus à démontrer. Ceci dit que les enseignants ne font pas un retour réflexif sur le produit de rédaction qui consiste à la relecture pour la révision et la correction de l'écriture sur différents plans car ce fait ne peut être restrictif au plan linguistique (ponctuation, vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire). Le résumeur doit vérifier le contenu de son résumé, sa taille, l'organisation des idées retenues et les relations logiques, la cohésion et la cohérence et s'assurer surtout qu'il soit accessible au destinataire pour lequel il était rédigé et s'il

répond aux attentes de celui-ci. Toutes ces opérations sont valables pour l'élaboration des comptes rendus compte tenu bien entendu de la spécificité de chacun d'eux.

Ceci étant, nous pouvons construire une idée sur les consignes rédactionnelles auxquelles se sont habitués les scripteurs. L'autorégulation ou la co-régulation ne sont pas ou peu prise en compte. L'évaluation formative non plus. Les enseignants manquent de temps et avancent les arguments du programme et des classes surchargées.

La deuxième, la troisième et la quatrième question (s) concernent toutes le point de l'évaluation du résumé et les critères qui la justifient. L'évaluation est question de normes de rédaction qui définissent en quelques sortes les bons scripteurs ou résumeurs. A quelles normes se réfèrent les enseignants sujets de notre enquête ? Se limitent-elles à la seule compétence linguistique ? Et du moment que nous sommes face à des compétences transversales, les normes de rédaction recommandées appartiennent-elles seulement au domaine du français langue étrangère ? Sont-elles communes à l'enseignement de plusieurs langues et disciplines ? Les annotations des enseignants, si feed-back, participent-elles à mieux asseoir ses normes ?

La quasi-totalité des sujets de l'enquête (soit 80%) ne pense pas qu'il ait un résumé idéal dans le sens de « peu faire mieux » et croit en la singularité de la production que ce soit du compte rendu ou du résumé. Toutefois, leur évaluation repose sur bon nombre de critères, nous les citons dans ce qui suit:

- la taille du résumé (au ¼) de la longueur du texte source.
- la reformulation
- Les liens logiques entre les idées
- la fidélité sémantique et tonalité
- l'objectivité
- l'absence des incorrections de la langue

Les items retenus par les enseignants concernent principalement la compétence linguistique. La discursivité et les compétences langagières (sur le langage, le genre du texte) ne sont pas mentionnés.

La question cinq concerne la saillance de l'information à restituer en fonction du genre. Elle est susceptible de nous fournir des éléments sur l'enseignement de l'écrit en fonction du type de texte. Autrement dit, comment ces enseignants ont-ils appris aux élèves étudiants à repérer puis sélectionner l'information importante compte tenu du type de texte. En effet, Denis Raycourt (1987) rappelle dans *French Cancans* n°4 (M-pédagogie-freinet.org) que « *tout type de texte possède une organisation interne spécifique qui le distingue des autres. Ces structures conventionnelles appelées structures de discours constituent un point d'appui des prédictions qui sont le préalable à toute compréhension.* »⁹⁰

La sixième question (6) s'attache à relever les représentations sociales des enseignants en ce qui concerne le recours aux TICE comme des outils d'aide à l'écriture de manière générale et à celle du résumé et du compte rendu. (60%) des interrogés croient que les TICE offrent des solutions aux difficultés de compréhension et de production des résumés et comptes rendus contre (40%) qui croient que la solution est chez l'apprentis lui-même. Sur le volet concernant les modalités (ou les stratégies) de cette aide, (20%) invoquent les didacticiels et applications comme les exercices de langue, les conjugueurs, les dictionnaires, les bases de données lexicales...etc., qui favorisent plutôt la correction de la langue.

La question suivante (7) concerne l'intégration de l'Internet au moins dans la salle d'informatique de l'établissement d'exercice pour ne pas parler de grands moyens financiers. Il s'est avéré que la situation est assez problématique dans de nombreux lycées et même le département de français ne dispose pas pour l'heure d'infrastructure favorisant l'introduction des TICE pour l'enseignement des langues de manière générale.

⁹⁰ Lire à ce sujet « Psychologie cognitive de la lecture » de Ludovic Ferrand et Pautine Ayora paru en (2015) aux éditions De Boeck supérieur et « éléments d'analyse du discours », de Georges-Elia Safrati, édité par Armand Colin en (2005).

Nos sujets d'enquête déclarent, pour répondre à la question (8) qu'ils n'ont jamais eu recours aux logiciels pour faciliter l'apprentissage ou pour les besoins de l'enseignement de l'expression écrite et pour cause la non disposition de leurs établissements d'exercice de ces outils didactiques et l'inexistence de salles équipées à cet effet. Ce qui rend le travail par les TICE en classe impensable.

La question de la copie (reprise des propos de l'auteur) et de la reformulation en son propre style, nous avons essayé de l'approcher par le neuvième (9) item. Nous n'étions pas surprise que (90%) de nos répondants affirment que élèves et étudiants recopient le texte source parce qu'ils n'ont pas, à notre humble avis, été entraînés souvent à le faire et en dehors de l'emploi du procédé de synonymie, ils ne disposent pas d'autres procédés linguistiques qui leur permettent d'opérer les transformations de l'énoncé source et le modifier tout en conservant de manière condensée son contenu. Nous soutenons qu'il faut enrichir leurs savoir-faire de reformulation de manière générale et dans le cadre de l'activité résumante de manière particulière.

Aussi, dans les réponses à la dixième (10) question qui tend à saisir le processus de contrôle et les capacités de l'apprenant/scripteur à planifier, contrôler, guider et corriger son activité et cerner de la même occasion les attitudes des enseignants vis-à-vis de la pratique réflexive, tous les enseignants (100%) n'avaient pas mentionné le processus de révision lors de réalisation de la tâche du résumé et paradoxalement, ils confirment tous avoir dans leur habitus d'enseignement, incité leurs apprenants à l'autorégulation et la co-correction sur la base de leurs annotations. Ils affirment que les corrections apportées concernent d'abord les incorrections de la langue, les problèmes de cohérence et de cohésion et la perte de l'information utile.

Nous avons demandé par le biais de la question (11) à nos questionnés de nous citer les noms de logiciels que l'on pourrait utiliser pour résumer mais nous n'avons au retour aucune indication. Nous estimons, de ce fait, que le manque de connaissances culturelles dans ce sens fait que les enseignants ne connaissent pas ces outils et méconnaissent leur prévalue, raison parmi tant d'autres , ils n'envisagent pas de les adopter.

II.8.Présentation et analyse des interactions des étudiants et élèves via facebook sur le compte d'un groupe fermé

Pour les besoins de notre étude, nous avons demandé aux participants de l'enquête de s'adhérer au compte facebook⁹¹ pour former un groupe de travail et un lieu d'échange de représentations sociales sur l'objet d'apprentissage qui est l'activité résumante et d'apporter de l'aide aux apprenants en difficulté.

Ainsi, nous inscrivons notre recherche dans la suite des travaux de Vygotsky et de ces conceptions de l'apprentissage. Merieu (2010 :7) rappelle dans son ouvrage « outils pour apprendre en groupe », que ce modèle socio-constructiviste représente « *un modèle possible pour une pédagogie qui réconcilie le souci de l'autre et celui d'apprendre.* ». L'accent est mis dans ce propos sur le travail collaboratif qui convoque les compétences des pairs en vue consolider les apprentissages des uns et des autres. Cousinet, (cité par Merieu 2010 :10) évoque le travail collaboratif comme « un moyen de fortune » car, le groupe constitue une réelle occasion pour construire des apprentissages efficaces. L'interaction des apprentissages rendue possible par les modes de communication actuels, les modes de partage et d'échange, permet le travail réflexif sur des tâches bien déterminées ainsi que la régulation métacognitive.

En proposant à nos sujets d'enquête de publier leurs résumés sur la page du groupe fermé et d'examiner le produit des autres, nous avons voulu favoriser les échanges communicatifs et l'input de nouvelles représentations sociales concernant la tâche du résumé et ses contraintes dans la perspective « des aides possibles au développement cognitif » par ce qu'on appelle l'apprentissage de la socialisation.

Nous convoquons à ce sujet le fameux principe d'apprentissage par le « conflit sociocognitif » rendu possible par l'interactivité et qui met en évidence l'impact positif des interactions sociales sur l'apprentissage par déstabilisation. En effet le but de la confrontation, qui n'est pas toujours acceptable de la part des pairs qui échangent le rôle avec l'enseignant (qui devient alors accompagnateur), est l'émergence de nouvelles connaissances et donc compétences favorisées par la remise en question et le

⁹¹ Département de français-première année licence (groupe 1)

changement de représentations au démarrage de n'importe quelle activité humaine grâce au concours de tous les participants.

La communication et l'échange font évoluer les représentations sociales de chaque participant grâce aux nouveaux inputs qui remettent en cause les anciennes représentations qui sont par définition (Jodelet, 2003) dynamiques et modifiables. Nous avons demandé à chaque participant de s'engager à formuler une appréciation personnelle sur la production des autres ou de proposer une solution aux problèmes des autres participants qu'il considère comme moins bons. C'est ce qui contraint le groupe à échanger et de continuer à fonctionner grâce à l'implication de chacun à la tâche et sa résolution.

La pluralité des relations permet d'évoluer vers l'objectif de la recherche. L'analyse des échanges ont permis de réviser et d'améliorer les productions des résumés des uns et des autres sur bon nombre d'aspect. Pour illustrer nos propos, on peut lire dans les commentaires de:

- l'étudiante Roumy Nadia par exemple « fais attention aux fautes d'orthographe, à la ponctuation et à la conjugaison des verbes. ».
- Kamilia Azzouz va même à corriger les fautes de son camarade et lui demande s'il a restitué toutes les idées essentielles du texte vu la taille très réduite de son résumé.

1. Nahla, quand à elle, ayant remarqué la copie, signe d'inappropriation de la langue, elle a fait l'effort de chercher, grâce au dictionnaire de synonymie en ligne, certaines définitions et reprises (substitution lexicale) aux autres participants comme par exemple :

-la vulnérabilité psychologique : la fragilité psychologique.

-la sensation : l'émotion

-délibérément : volontairement

-des commentaires et des likes : des réactions

-provoque : cause

Par ailleurs, elle leur montre comment appliquer la macro-règle de généralisation ainsi :

- « Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat ou encore WhatsApp : les réseaux sociaux »
- Roumy Nadia demande à une autre participante d'éviter les répétitions de son résumé et rappelle à Ra No Djoum de ne restituer que les idées essentielles et qu'elle doit supprimer de son résumé les idées secondaires. Elle fait remarquer à A.Chaima que son résumé est trop court.
- Kamilia fait remarquer à son camarade qu'il a utilisé plusieurs temps dans son texte et attire son attention sur la nécessité de garder un seul temps le long du texte. Elle valide la structure de son résumé et lui rappelle de reformuler les idées retenues.
- Mêmes remarques émises par Nahla au sujet de la même rédaction, elle aussi valide la sélection des idées essentielles du texte et leur emplacement dans le résumé.
- La même participante rappelle à A.Kamélia qu'elle a supprimé l'idée du cinquième paragraphe qu'elle trouve essentielle à la progression du résumé.
- A la suite de la publication du résumé de Roumy Nadia, beaucoup de participants relèvent la copie des propos de l'auteur et lui conseillent de les reformuler.
- Quant à la production de Hanane Martinez, autre participante au groupe de travail, kamélia lui fait remarquer qu'elle est hors sujet, c'est-à-dire qu'elle n'a pas respecté la consigne puisqu'elle n'a pas restitué la pensée de l'auteur mais elle a développé son propre point de vue sur le thème abordé.
- Nahla lui rappelle qu'elle a argumenté au lieu de résumer et de se rapporter au texte et qu'elle a, de ce fait, rajouté des idées alors qu'elle n'en a pas le droit. Elle lui rappelle que résumer c'est « lire le texte pour le comprendre puis le reformuler en notre propre style en gardant les mêmes idées.

- Kamilia attire l'attention de Nahla sur son omission de plusieurs idées essentielles.
- Chawki et Roumy Nadia font remarquer à la participante Zina que ce qu'elle a posté à cou d'œil ne ressemble pas à un résumé vu sa longueur.
- Le groupe fait remarqué à une autre participante Amina que son texte ressemble à un contracté parce qu'il est trop court ou trop concis et qu'il ressemble plutôt à un compte rendu.

A travers l'analyse de ces statuts et échanges verbaux à travers le réseau social Facebook, une des possibilités qu'offrent les TIC pour la consolidation des apprentissages, nous avons cherché à préciser la nature des représentations des apprenants qu'ils se sont fait sur l'activité du résumé, activité de base pour élaborer le compte rendu puis nous avons voulu souligner le rôle de la médiation sociale dans la modification des représentations incorrectes(ou erronées) des apprenants participants au travail collaboratif puis corriger les pratiques scripturales.

En effet, le rôle des représentations sociales est important dans l'écriture conçue comme activité de la résolution des problèmes et l'activité résumante en l'occurrence et sont considérées comme repère pour tout enseignement des compétences linguistiques et langagières. La régulation métacognitive est très dépendante des représentations sociales car ce sont les connaissances métacognitives sur l'objet résumé (ou compte rendu) qui interviennent en l'absence du professeur ou du tuteur. Celles-ci émanent du cumul des expériences des apprenants à travers toute leur socialisation et de leur rapport à ce type de rédaction.

II.8.Présentation et analyse des interactions des étudiants et élèves via facebook sur le compte d'un groupe fermé

L'évaluation de la compétence langagière et linguistique scripturales des apprenants s'inscrit comme il a été mentionné plus haut dans le continuum de l'enseignement/ apprentissage et l'on ne peut pas ne pas estimer la qualité des apprentissages pour les faire évoluer.

Les annotations et les appréciations des enseignants discernent les représentations de ceux-ci sur le produit de la rédaction attendu, sur la performance linguistique et langagière scripturale escomptée. Le regard critique sur la rédaction des apprenants permet de réguler les acquis en les comparant à la norme explicitée par l'enseignant qu'il a lui-même intériorisée à partir de son cheminement social, ses expériences individuelles antérieures et ses savoirs scientifiques et professionnels. C'est ce qui explique en partie que toute évaluation est forcément subjective.

L'enseignant examine la production de l'apprenant pour « traquer » l'erreur, une fois repérée, il essaye de trouver une explication à la logique de l'apprenant qui a fait aboutir à cette erreur, il envisage la modalité d'intervention et porte ses annotations sur la copie à l'intention de son apprenti. Ces annotations permettent en principe aux apprenants de déstabiliser et rééquilibrer leurs apprentissages en substituons leurs savoirs, procédures ainsi que leurs stratégies.

Les copies qui constituent notre corpus sont des copies d'examen du module de l'expression écrite qui sont au nombre de 450 copies d'étudiants inscrits en deuxième année licence de français et les évaluateurs sont au nombre de 4. Après remises des copies nous les avons repris après la séance de consultation.

Y sont mentionnées des annotations sur la marge de la rédaction, en bas de la copie ou en haut de l'activité même :

- « reformulez correctement »
- « mal dit »
- « ne recopiez pas le texte »
- « reformulation incorrecte »
- « reformulez »
- « des erreurs de rédaction »
- « attention, des incorrections »
- « Beaucoup d'erreurs »
- « attention à l'orthographe »
- « vous pouvez faire mieux »

➤ « c'est quelle langue ?! »

L'idée sous jacente à cette analyse est que la modalité d'évaluation et ses annotations peuvent être révélatrices des attentes de l'enseignant de leurs apprenants en termes de performances de rédaction dans ce module ainsi que de leurs représentations sur les règles de rédactions, le statut de l'erreur et la fonction des annotations.

Nous sommes consciente qu'il s'agit d'un examen et que l'évaluation dans ce contexte se veut sommative et donc nous nous interrogeons sur l'utilité des annotations, si le but de l'enseignant en les rédigeant, comme pour n'importe quel type de texte, pourquoi les mentionnent-il ? est ce que par habitude (habitus) ou parce que derrière, il a l'intention d'attirer l'attention du résumeur sur ses imperfections dans la perspective de conscientiser l'erreur et de la corriger pour améliorer la performance de son apprenti ? Cet étudiant, a-t-il été entraîné à la relecture détaillée de son écrit pour repérer lui-même ses propres erreurs et les corriger ? Est -t-il habitué à corriger les erreurs de langue uniquement ou lui a-t-on appris à reconsidérer toute sa performance langagière et sa discursivité ? Le rôle de l'évaluation est la formation et l'évolution des performances et compétences ou le jugement critique ? Les représentations sociales et les pratiques des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère dans le contexte plurilingue algérien ne doivent-elles pas évoluer ?

Conclusion partielle

De nombreux points ont fait objets d'une analyse approfondie dans le cadre de cette étude. Ils nous indiquent tous des repères saillants quant au rapport des apprenants et même des enseignants à la rédaction des résumés et des comptes rendus. A la lecture de toutes ces analyses, nous espérons voir de manière plus concrète le fait que ce rapport à ces deux objets d'apprentissage se construit à travers plusieurs paramètres, activités et comportements tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Chapitre III

Discussion et interprétation des résultats

Introduction partielle

Le domaine du langage et des habilités intellectuelles apprises comme la lecture, l'écriture et la lecture au service de l'écriture s'est ouvert aux études, explications et théorisations scientifiques grâce aux progrès récents des sciences cognitives, les sciences du langage et de la didactique cognitive de l'écrit en étroite articulation et leurs relations s'avèrent très fructueuse.

La psychologie cognitive, ayant pris du renforcement avec l'émergence puis le développement des neurosciences, s'aventure à étudier les liens entre l'homme et la machine (l'intelligence artificielle). Elle s'est intéressée aux processus cognitifs impliqués dans le traitement de l'information dans les grandes fonctions cognitives comme le langage, l'apprentissage et la résolution des problèmes.

L'activité résumante contraint le résumeur a évolué sur le continuum constitué de trois phases : la compréhension du texte support, la rédaction et la révision du résumé. C'est une tâche particulièrement complexe car elle met en œuvre un nombre important de processus et d'opérations mentales de haut et bas niveaux. Ce qui nous intéresse dans le cadre de la présente étude est la sélection ainsi que la hiérarchisation des informations du texte à résumer ou à en élaborer le compte rendu et le processus de reformulation en appliquant au texte les macrorègles de condensation.

Pratiquée dans le cadre du résumé, la condensation, comme le souligne Fuchs, (1994 : 10) « *bien qu'elle n'est guerre était prise en compte par la tradition, la condensation du texte participe de plein droit à l'activité de reformulation.* ». En effet, condenser suppose une transformation textuelle d'où le passage obligé par la reformulation.

Les comptes rendus objectif et critique tout comme le résumé se trouvent actuellement dans bon nombre d'application comme le compte rendu d'expérience, de réunion ou d'un événement. Ils deviennent des outils nécessaires de traitement de l'information et acquièrent le statut de textes reformulés et reformulatifs. L'intérêt de

la reformulation réside dans l'acquisition de nouveaux moyens d'expression ou de remaniement de la langue selon plusieurs modalités. En langue étrangère, cette activité constitue certes un exercice très difficile de contraction et de reformulation mais en même temps très utile que ce soit pour la compréhension ou pour la manipulation linguistique ou langagière.

Son but est de « *saisir les ressorts de formulation à travers la quête de formulations nouvelles et permet, en faisant, de mieux appréhender le sens.* » Fusch (1994 :7). Cette activité consiste donc à enseigner deux versants de la langue écrite à savoir l'élucidation du sens que l'auteur a souhaité exprimer dans son énoncé et la production d'un texte originel.

C'est une activité formatrice pour les apprenants car cette habilité repose sur la lecture détaillée et analytique pour ne pas tomber dans les biais de l'interprétation. Dans le cadre spécifique du résumé, la reformulation permet d'évaluer outre les capacités de production écrite, la compréhension de l'écrit. Pour comprendre un texte, défini par Adam (2006 :20) comme « *une structure réticulaire d'énoncés* », dans ce sens que les propositions qui le constituent sont combinées en faisceau ou en réseau. Et cette suite est « *configurationnellement orientée séquentiellement liée et progressant vers une fin* ». Le texte est un ensemble cohérent et la succession de ses propositions « *permet de garantir la cohésion et la progression d'un texte. La textualité peut être définie comme un équilibre délicat entre une continuité, répétition d'une part et d'une progression de l'information d'autre part.* » (Idem :19).

L'activité du résumeur consiste dans un premier temps repérer les informations importantes des répétitions pour les supprimer et veille en même temps à assurer la même progression aux informations retenues vers une fin et une visée discursive qui correspond à l'intentionnalité de l'auteur qui doit être conservée (contrainte de fidélité).

Charaudeau (2001 Cité par Longhi, 2011 :9-10) conçoit la visée de communication de l'auteur comme « *une intentionnalité psycho-discursive qui détermine l'acte du langage du sujet parlant et partant de l'échange langagier lui-*

même. Les visées doivent être considérées du point de vue de l'instance de production à une perspective un sujet destinataire idéal mais évidemment, elles doivent être reconnues comme telles par l'instance de réception». Ces visées peuvent être de l'incitation à agir, de la sollicitation de l'autre, de l'information et l'instruction ou de la prescription. Chaque texte, considéré de par son aspect psycho-social comme un moyen de communication, peut avoir plusieurs séquences et visées mais dont l'une est clairement dominante.

Vu sous cet angle, le résumé comme le compte rendu, rendant compte de la dimension discursive et langagière du texte et de l'intention de son auteur sont vraiment formateurs. Fusch (1994 :3) précise que les modalités concrètes de mise en œuvre de l'activité de reformulation n'a pas fait objet d'études approfondies et systématiques et que pour l'heure quatre modalités seulement permettent la mise en jeu de la reformulation de manière générale qu'elle soit paraphrastique ou déployée dans le sens de la condensation. Ces quatre procédures sont l'effacement (suppression), la substitution, l'ajout et le déplacement.

Cette activité discursive mise en avant par la pragmatique permet de produire un nouveau texte à partir d'un autre. Dans le cas précis du résumé, le rédacteur ne peut déployer toutes les stratégies citées plus haut parce qu'il est supposé qu'il réduit la taille du texte source.

Longui J. (2011 :9) a mis de l'avant que « *le discours est un objet fuyant, qui reçoit de la part de ceux qui tentent de l'appréhender une pluralité de définitions. Il peut être considéré, dans les cadres les plus pragmatiques ou communicationnels comme un vecteur de transmission de l'information, comme un objet de communication, voire dans certains contextes comme un outil d'argumentation et de manipulation.* ». Toutes ces variables et d'autres constituent des habilités langagières et des compétences linguistiques de base pour maîtriser l'activité résumante et pouvoir la développer.

Les différentes analyses présentées plus haut montrent que la qualité des résumés et subséquemment des comptes rendus est dépendante des capacités des

lecteurs à sélectionner et organiser l'information à inclure dans la rédaction. En effet, les deux activités du soulignement/ surlignage proposées à nos sujets d'enquête nous ont permis d'observer l'insuffisance de la compétence des apprenants en termes de sélection des informations saillantes et de suppression (ce qui n'a pas été sélectionné) des idées secondaires et accessoires notamment lorsque le texte est opaque pour le lecteur et lorsque ses compétences lexicale et culturelle sont défectueuses.

III.1.Synthèse et interprétation des résultats de l'enquête

Les résultats présentés supra nous révèlent que pour le cas de nos sujets d'enquête, la compréhension est peu enseignée et que nos apprenants, censés être experts, n'ont pas encore automatisé ces opérations cognitives. Aussi, la compréhension est à améliorer dans ce sens et sur le point des inférences quand la compréhension nécessite l'intégration de l'information externe à la base du texte. L'activité de production et l'analyse des copies des étudiants semblent y converger. De même les résultats de l'observation de classe en séances de compréhension corroborent nos résultats.

L'analyse qualitative des représentations des apprenants et enseignants, l'analyse des annotations et des interactions des participants au groupe fermé sur Facebook quant aux stratégies de reformulation mises en jeu dans le cadre du résumé et du compte rendu indiquent le recours à la synonymie qui ne favorise pas l'économie en mot et montrent que ses stratégies et macrorègles ne sont pas connues, du moins non enseignées dans leur diversité ce qui est préjudiciable à l'activité résumante. Les représentations sociales des apprenants, définies par Moscovici comme « *une modalité spécifique de la connaissance commune ayant trait à l'ordre social* » nous ont permis d'apprécier les pratiques enseignantes et la qualité des apprentissages.

Par ailleurs, les résultats issues des nombreuses et diverses données laissent observer que la régulation métacognitive est la compétence négligée par les enseignants au secondaire comme au supérieur par les apprenants qui n'apportent pas de retour sur leur production.

Par ailleurs, l'évaluation formative tout comme l'appréciation dynamique, issues des apports de la didactique de l'écrit ne semblent pas bien menées en classe de langue. On accorde actuellement de plus en plus de place à l'évaluation formative, puisque le besoin ressenti n'est plus de l'ordre de l'échec ou de la réussite mais d'explorer l'aspect cognitif de l'apprenant pour trouver des réponses sur de nombreuses questions comme :

-Quelle démarche l'apprenant a-t-il suivi pour arriver à ce produit ? Où a-t-il trouvé des difficultés ? Dans quelle phase : en compréhension ou en production ? Comment réagit-il face à ses difficultés ? Comment l'enseignant peut-il l'aider ? Ce sont là les questions dont il faut trouver nécessairement des réponses pour pouvoir agir de manière efficiente dans une perspective remédiate, formatrice et formative. L'erreur doit être considérée comme un indicateur d'un problème d'apprentissage ou un dysfonctionnement dans les démarches enseignantes non adaptées aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant.

III.2.Vérification des hypothèses et prédictions de la recherche

Les TICE, mitigées et problématiques, ont bien intégré les foyers mais pas encore les classes ! Nos enseignants, ne peuvent-ils pas exploiter ces ressources dans le cadre des activités extrascolaires pour améliorer et accélérer les apprentissages ? Les résultats obtenus par le biais des divers moyens d'enquête permettent de **confirmer** notre **première** hypothèse ainsi formulée :

H1/l'activité résumante et son corollaire le compte rendu (en ce qui a trait aux stratégies de compréhension, aux inférences, à la reformulation et aux compétences stratégiques (de régulation, de contrôle et de révision) sont peu enseignés et les représentations des apprenants et enseignants les concernant sont incorrectes.

Les mêmes résultats et données nous permettent de **confirmer** notre **deuxième** hypothèse ainsi formulée :

H2/L'intégration des TICE est susceptible d'améliorer de manière positive la rédaction de ces deux activités mais reste problématique à cause du manque des

moyens financiers des établissements d'enseignement et de la formation des enseignants en termes de compétences informatiques.

Toutefois, nous ne pouvons valider, pour l'heure les hypothèses partielles mentionnées ci - après :

1/ en ce qui concerne **la fréquence de la reformulation**, nous postulons qu'elle est en grande partie lexicale chez le groupe témoin et davantage de reformulation lexicale et syntaxique chez le groupe expérimental.

2/nous nous attendons moins à des reformulations énonciatives.

3/nous nous attendons à beaucoup de répétitions totales ou partielles chez le groupe témoin.

Nous attendons la fin de l'expérimentation de notre dispositif de remédiation dont nous présenterons les résultats dans un prochain travail de recherche dédié à ce seul objectif. Ce retard est justifié par le nombre important de variables convoquées pour le besoin de l'étude et l'échéancier qui nous a été imposé.

Conclusion partielle de la deuxième partie

Au terme de cette deuxième partie, consacrée à la mise en évidence des représentations des apprenants, élèves et étudiants, sur l'activité résumante et la mise en épreuve de leurs compétences linguistiques aussi bien que langagières, les constats sur cet objet d'enseignement sont alarmants pourtant les recherches en didactique des langues étrangères et en psycholinguistique se sont forgés des modélisations théoriques pour expliquer les processus cognitifs à l'œuvre dans :

« les écrits intermédiaires (dont le résumé) peuvent être définis comme un ensemble de propositions d'écriture, aux consignes variées visant l'élaboration du même travail complexe. Leur objectif n'est pas tant le produit fini que le processus qu'ils contribuent à mettre en œuvre et ils restent de ce fait étroitement associés à des situations d'élaboration, transitoires soit du travail personnel, soit du travail collaboratif » (Boucheton et Chabanne, 2002 :26 cités par Dupin, 2014 :132).

De part les situations dans lesquelles nous avons observé les démarches des praticiens et la construction des rédactions des apprenants, nous sommes allée au delà de la seule exploration des représentations sociales des acteurs pour comparer le dire au faire et apprécier l'écart entre les représentations , les démarches d'enseignement et les savoirs scientifiques que nous fournie la littérature sur le résumé et le compte rendu comme le disent assez subtilement Venturini, Amade-Escot et Tevisse (2002 :194) :

« il s'agit d'abord de sortir le socioconstructivisme des clichés habituels qui le réduisent au relevé des représentations ou à l'organisation des travaux en classe. Il s'agit ensuite d'inventer des situations dans lesquelles les apprenants pourront réellement se construire de nouvelles connaissances. »

En effet, l'enseignant doit réfléchir sur son activité et enrichir ses pratiques pédagogiques en les adaptant aux caractéristiques de ses apprenants. Il doit repenser

ses représentations qui guident ses conduites, ses stratégies d'enseignement, ses activités et supports ainsi que ses techniques.

Le répertoire didactique est définie par Causa (2012 :15) comme « *l'ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être pédagogique dont disposent l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné dans un contexte précis.* ». Admettons que le domaine de la didactique des langues devient de plus en plus complexe à décrire notamment avec le développement des nouvelles technologies et les nouveaux profils d'apprenants, leurs besoins et leurs styles cognitifs.

Les TICE sont perçues et utilisées par l'apprenant dans d'autres domaines. Nous remarquons ici qu'elles sont convoquées comme outils cognitifs externes pour l'auto-apprentissage, pour des fins de communication mais jamais dans la perspective du résumé. Ceci s'explique, comme plusieurs recherches antérieures l'avaient accentué, à l'instar de l'étude menée par Legros, Maitre de Pembroke et Talbi publiée en (2002 :23-39), portant sur l'auto-apprentissage en réseau que l'école n'est pas préparée aux nécessaires révolutions, et que dans un contexte d'hyper modernité ou le rapport aux savoirs est repensé, les enseignants se limitent aux outils cognitifs internes qui sont le texte, la langue et l'écriture en plus du dictionnaire papier comme le seule outil cognitif externe, appréhendant toujours les difficultés techniques ou de gestion de classe. Constat : les outils « post-typographiques » selon l'expression de Reinking (1998) ne sont pas invités malgré leurs atouts alléchants en classe de langue !

Après avoir pointé les principales distorsions dans ce domaine, il ne s'agit en aucun cas de rester ici sur l'aspect prescriptif mais il est question dans la troisième partie de notre travail de proposer quelques activités de remédiation dont les principes et objectifs se dégagent de la réflexion des nombreux allers-retours entre théorie et pratique.

Troisième partie
Dispositif de remédiation

Chapitre I : aides à la compréhension de l'écrit

**Enseignement explicite de la technique de
l'effacement, des macrorègles de condensation et de
la hiérarchisation des informations saillantes du
texte**

Introduction partielle

A travers l'analyse des données de l'étude, nous avons pu déterminer les besoins des apprenants et des enseignants, et ce, à différents niveaux, permettant d'orienter la construction d'un dispositif d'enseignement du résumé et du compte rendu. En effet, après avoir ciblé ces besoins, qui sont en fait en grande partie les mêmes sur le plan de la compréhension puis sur celui de la reformulation de l'énoncé en respectant la contrainte la plus importante de la tâche celle de la réduction et de concision, nous devons formuler à présent nos objectifs d'apprentissage et sélectionner les textes supports ainsi que prévoir les tâches à réaliser. Nous avons délibérément découpé ces compétences langagières en compréhension puis en expression.

1- En compréhension

Il s'agit de développer la compétence de la compréhension en lecture en :

- Entraînant l'apprenant à la sélection des informations essentielles dans un énoncé et à leur hiérarchisation d'abord dans la macrostructure puis dans la microstructure en respectant les priorités du texte écrit en fonction du type et du genre du texte.
- L'entraînant au repérage des anaphores et des procédés de reprise du thème et à quels endroits elles apparaissent.
- L'entraînant au repérage des relations logiques
- L'entraînant au repérage des marques de reformulation dans les textes.
- L'entraînant à l'emploi des indices du texte pour déduire, expliciter ou ajouter les informations qui ne sont pas littéralement compréhensibles.

2- En expression

- Développer chez lui la compétence de reformulation des énoncés écrits dans leur diversité.
- Installer chez les apprenants la compétence de reformuler un énoncé écrit avec concision en vue de le réduire, de le moduler ou pour mettre à la portée du lecteur.

3- L'entraînement à l'exercice de la pratique réflexive

A/Dans un premier moment, nous proposons aux apprenants (6) textes à lire avec la consigne de **souligner ou surligner** les idées importantes dans chaque texte d'un trait.

B/Un autre travail peut être effectué sur la base du même texte mais en y appliquant la technique de **l'effacement** de l'information triviale afin de repérer l'information **secondaire** pouvant être avec comme consigne, lisez le texte puis effacez d'un trait les idées superflues. Les apprenants doivent à chaque fois noter pourquoi ont-ils opté pour la sélection ou ont-ils décidé de supprimer une telle autre (verbalisation et conscientisation).

Activités 1&2

Consignes : 1/Lisez le texte suivant puis soulignez d'un trait les idées essentielles.

2/ Reprenez le même texte, après relecture, soulignez de deux traits les idées secondaires.

Texte 1

Le veston ensorcelé

Ce jour là, je m'en souviendrai toujours. C'était mardi d'avril et il pleuvait. Quand j'eus passé mon complet, pantalon, gilet et veston, je constatai avec plaisir qu'il ne me tirait pas et ne me gênait pas aux entournures comme le font les vêtements neufs. Et pourtant il tombait à la perfection. Par habitude, je ne mets rien dans la poche gauche. Ce qui explique pourquoi ce n'est que deux heures plus tard au bureau, en glissant par hasard ma main dans ma poche droite que je m'aperçus qu'il y avait un papier dedans. Peut être la note du tailleur ?

Non. C'était un billet de deux mille liras. Je restai interdit. Ce n'est certes pas moi qui l'y avais mis. D'autre part, il était absurde de penser à une plaisanterie du tailleur Corticella. Encore moins à un cadeau de ma femme de ménage, la seule personne qui avait eu l'occasion de s'approcher du complet après le tailleur. Est-ce que ce serait un billet de Sainte-Farce ? je le regardai à contre jour, je le comparai à d'autres. Plus authentique que lui c'était impossible. L'unique explication, une distraction de Corticella. Peut être un client était venu lui verser un acompte, à ce moment-là il n'avait pas son veston pendu au cintre. Ce sont des choses qui peuvent arriver.

Dino Buzzati, « Le K, recueil de récits fantastiques » Cleman-Levy, 1992

Activités 3 et 4

Consignes (idem)

Texte2

Combodge, la saison des mariages.

Les bons comptes font les bons mariés.

Autrefois les parents de la jeune fille prenaient en charge toutes les dépenses du mariage. Aujourd'hui, les frais sont répartis entre les deux familles. Ainsi, avant d'accepter l'union, les parents de la future mariée négocient avec ceux du garçon « le prix du lait », qui correspondait dans le passé aux frais de nourrice ». Autrefois payé en bêtes, maison, terrain ou argent, il est aujourd'hui toujours acquitté en espèces. Le prix est variable et l'honneur de la famille de la fiancée en dépend. Pour les familles pauvres, il peut aller de 225 à 510 euros, tandis que dans le milieu commerçant et éduqué le prix passe à 1021 euros et de 2044 à 4770 euros pour les familles urbaines. Pour s'assurer d'un partage équitable des frais de cérémonie, les familles ont tendance à consigner dans un carnet la totalité des frais engagés, du maquillage au coiffeur en passant par le bouquet, la bague et le photographe.

Matinplus, 12 décembre2008

Activités 5 & 6

Consigne : idem

Texte3

Baisse du niveau scolaire : doit-on s'alarmer ?

Plus les enquêtes se succèdent et moins le doute est permis : le niveau scolaire ne cesse de baisser. Que se soit en mathématiques, en français, en lecture ou dans d'autres matières, les élèves français maîtrisent moins bien les fondamentaux que leurs camarades des pays voisins. Aucune des réformes mises en place jusqu'à –là par les ministres de l'Éducation nationale successifs réussi à inverser la tendance.

Certes, la France n'a jamais bien figuré dans ce classement international destiné à comparer les niveaux des élèves, mais les résultats rendus publics en décembre dernier ont fait l'effet d'une bombe. Pisa n'est pas la seule enquête à aboutir à un tel constat. En 2011, l'étude internationale Pirls (54 pays participants) montrait déjà que la France se situe en bas classement européen en lecture tout comme elle l'est en mathématique. Le niveau moyen des élèves a reculé depuis PIRLS 2011 et même depuis PIRLS2001.

Des causes multiples

Si la baisse du niveau des élèves plutôt ne fait plus de doute, les raisons de la déroute, elles, font encore l'objet de polémiques. Alors que certains pointent notre système de notation et notre obsession du classement, pour d'autres, les enseignants seraient les seuls responsables de la débâcle : formation insuffisante, manque de motivation, système de remplacement en cas d'absence,...

Enfin, le contenu des enseignements a lui aussi sa part de responsabilité. La baisse régulière du nombre d'heures de français et de mathématiques au profit d'autres, les enseignants seraient les seuls responsables à revoir leurs exigences à la baisse et les programmes sont tellement denses que les professeurs n'ont d'autres choix que de survoler certaines notions.

Les résultats tardent à venir

Si la situation est alarmante, elle n'en est pas pour autant désespérée. D'autres pays ont réussi à redresser la barre. Suite à ses mauvais résultats obtenus lors de l'enquête Pisa 2000, l'Allemagne a modifié en profondeur son système scolaire. Un service de soutien aux élèves en difficulté a été mis en place, les programmes ont été modifiés et les passerelles entre les filières ont été multipliées.

Si l'Allemagne a réussi à remonter la pente, c'est en de grande partie parce que les enseignants ont été obligés de modifier radicalement leur manière de faire. Dorénavant, les professeurs allemands ne se contentent plus de transmettre ; ils accompagnent les élèves dans leurs apprentissages, les orientent, les aident en cas de besoin... Si la Finlande finit toujours en tête de classement internationaux, c'est en grande partie parce que le pays a développé une pédagogie innovante basée sur une plus grande autonomie des élèves.

En France, les méthodes d'enseignement ne semblent guère avoir évolué en 20 ans. Trop souvent, les séances se limitent à des cours magistraux au cours desquels les élèves doivent écouter religieusement l'enseignant et prendre des notes. Entre les dictées, les problèmes à résoudre et les récitations « par cœur », le contrôle des connaissances ne semble pas non plus avoir changé.

D'après François Giraud, le 4 juin :

<http://www.lavoixdesparents.com/?p=3310>

Activités 7 & 8

Consignes : idem

Texte 4

Soixante – quatre ans pour recevoir une carte postale.

Postée sur le front birman, elle est passée en 1945 en Arizona, puis sur les îles de Maui, et vient d'arriver enfin au Japon !

Il aura fallu soixante – quatre longues années à cette carte postale pour parvenir à son destinataire sur l'île de Shikoko au Japon. Postée du front birman pendant la seconde guerre mondiale par le soldat Nobuchika Yamaschita, la missive avait pris un moment la poussière à Nagasaki avant même d'être emportée en Arizona par un combattant américain en 1945. A la mort du vétéran, vingt cinq ans plus tard, son fils l'avait récupérée et longtemps conservée sur l'île hawaïenne de Maui puis l'avait confiée à un étudiant nippon rencontré grâce à son épouse. de retour dans l'empire du soleil levant, le jeune homme avait mis plus de deux ans à retrouver le destinataire, Shizuo Nagano, un ancien collègue de travail du soldat expéditeur mort en 1944. »je ne pensais jamais pouvoir revoir Yamashita de cette façon » s'est extasié, très ému, le retraité de 80 ans de la préfecture de Koschi. Après plusieurs décennies de rétention, le courrier a été affranchi !

Paru dans la rubrique « Ils l'on fait de Marianne », n 550 ; 3-9 novembre 2007

Activités 9 & 10

Mêmes consignes

Texte 5

Il n'allait jamais chez personne, ne voulait ni recevoir ni donner à dîner, il ne faisait jamais de bruit et semblait économiser tout, même le mouvement. Il ne dérangeait rien chez les autres par un respect constant de la propriété. Néanmoins, malgré sa tenue circonspecte, le langage et les habitudes du tonnelier perçaient, surtout quand il était au logis où il se contraignait moins que partout ailleurs.

Au physique, Gandet était un homme de cinq pieds, trapu ; carré, ayant des mollets de douze pouces de circonférence, des roules noueuses et de larges épaules. Son visage était rond, tanné, marqué de petite vérole. Son menton était droit, ses lèvres n'offraient aucune sinuosité et ses dents étaient blanches ; ses yeux avaient l'expression calme et dévoratrice que le peuple accorde au basilic. Son front, plein de rides transversales, ne manquait pas de protubérances significatives. Ces cheveux jaunâtres et grisonnants étaient blancs et or, disaient quelques jeunes gens qui ne connaissaient pas la gravité d'une plaisanterie faite sur monsieur Gandet. Son nez, gros par le bout, supportait une loupe veinée que le vulgaire disait, non sans raison, pleine de malice.

Cette figure annonçait une finesse dangereuse, une probité sans chaleur, l'égoïsme d'un homme habitué à concentrer ses sentiments dans la jouissance de l'avarice et sur le seul être qui lui fut réellement de quelque chose, sa fille Eugénie, sa seule héritière. Attitude, manières, démarche, tout en lui, d'ailleurs, attestait cette croyance en soi que donne l'habitude d'avoir toujours réussi dans ses entreprises. Aussi, quoique de mœurs faciles et molles en apparence, monsieur Grandet avait-il un caractère de bronze.

Toujours vêtu de la même manière, qui lui voyait aujourd'hui le voyait tel qu'il était depuis 1791. Ses forts souliers, se nouaient avec des cordons de cuir. Il portait en tout temps des bas-de laine drapés, une culotte courte de gros drap marron à boucles d'argent, un gilet de velours à raies alternativement jaunes et puces, boutonné carrément, un large habit marron, à grands pans, une cravate noire et un chapeau de quaker. Ses gants, aussi solides que ceux des gendarmes, lui duraient vingt mois et, pour les conserver propres, il les posait sur le bord de son chapeau à la même place, par un geste méthodique. Saumur ne savait rien de plus sur ce personnage.

Honoré De Balzac, Eugénie Grandet, 1834

Activité 11

Consigne : lisez cette nouvelle puis relevez les indices du texte qui vous aident à inférer qui est le personnage décrit dans ce texte.

PAUVRE PETIT GARÇON !

COMME d'habitude, Mme Klara emmena son petit garçon, cinq ans, au jardin public, au bord du fleuve. Il était environ trois heures. La saison n'était ni belle ni mauvaise, le soleil jouait à cache-cache et le vent soufflait de temps à autre, porté par le fleuve.

On ne pouvait pas dire non plus de cet enfant qu'il était beau, au contraire, il était plutôt pitoyable même, maigrichon, souffreteux, blafard, presque vert, au point que ses camarades de jeu, pour se moquer de lui, l'appelaient Laitue. Mais d'habitude les enfants au teint pâle ont en compensation d'immenses yeux noirs qui illuminent leur visage exsangue et lui donnent une expression pathétique. Ce n'était pas le cas de

Dolfi ; il avait de petits yeux insignifiants qui vous regardaient sans aucune personnalité.

Ce jour-là, le bambin surnommé Laitue avait un fusil tout neuf qui tirait même de petites cartouches, inoffensives bien sûr, mais c'était quand même un fusil ! Il ne se mit pas à jouer avec les autres enfants car d'ordinaire ils le tracassaient, alors il préférait rester tout seul dans son coin, même sans jouer. Parce que les animaux qui ignorent la souffrance de la solitude sont capables de s'amuser tout seuls, mais l'homme au contraire n'y arrive pas et s'il tente de le faire, bien vite une angoisse encore plus forte s'empare de lui.

Pourtant quand les autres gamins passaient devant lui, Dolfi épaulait son fusil et faisait semblant de tirer, mais sans animosité, c'était plutôt une invitation, comme s'il avait voulu leur dire : « Tiens, tu vois, moi aussi aujourd'hui j'ai un fusil. Pourquoi est-ce que vous ne me demandez pas de jouer avec vous ? » Les autres enfants éparpillés dans l'allée remarquèrent bien le nouveau fusil de Dolfi. C'était un jouet de quatre sous mais il était flambant neuf et puis il était différent des leurs et cela suffisait pour susciter leur curiosité et leur envie. L'un d'eux dit :

« Hé ! vous autres ! vous avez vu la Laitue, le fusil qu'il a aujourd'hui ? »

Un autre dit :

« La Laitue a apporté son fusil seulement pour nous le faire voir et nous faire bisquer mais il ne jouera pas avec nous. D'ailleurs il ne sait même pas jouer tout seul. La Laitue est un cochon. Et puis son fusil, c'est de la camelote !

« Il ne joue pas parce qu'il a peur de nous », dit un troisième.

Et celui qui avait parlé avant :

« Peut-être, mais n'empêche que c'est un dégoûtant ! »

Mme Klara était assise sur un banc, occupée à tricoter, et le soleil la nimbait d'un halo. Son petit garçon était assis, bêtement désœuvré, à côté d'elle, il n'osait pas se risquer dans l'allée avec son fusil et il le manipulait avec maladresse

Il était environ trois heures et dans les arbres de nombreux oiseaux inconnus faisaient un tapage invraisemblable, signe peut-être que le crépuscule approchait. ·

« Allons, Dolfi, va jouer, l'encourageait Mme Klara, sans lever les yeux de son travail.

- Jouer avec qui ?

- Mais avec les autres petits garçons, voyons ! Vous êtes tous amis, non ?

- Non, on n'est pas amis, disait Dolfi. Quand je vais jouer ils se moquent de moi.

- Tu dis cela parce qu'ils t'appellent Laitue ?

- Je veux pas qu'ils m'appellent Laitue !

- Pourtant moi je trouve que c'est un joli nom. A ta place, je ne me fâcherais pas pour si peu. » Mais lui, obstiné :

« Je veux pas qu'on m'appelle Laitue ! »

Les autres enfants jouaient habituellement à la guerre et ce jour-là aussi. Dolfi avait tenté 45 une fois de se joindre à eux, mais aussitôt ils l'avaient appelé Laitue et s'étaient mis à rire. Ils étaient presque tous blonds, lui au contraire était brun, avec une petite mèche qui lui retombait sur le front en virgule. Les autres avaient de bonnes grosses jambes, lui au contraire avait de vraies flûtes maigres et grêles. Les autres couraient et sautaient comme des lapins, lui, avec sa meilleure volonté, ne réussissait pas à les suivre. Ils avaient des fusils, des sabres, des frondes, des arcs, des sarbacanes, des casques. Le fils de l'ingénieur Weiss avait même une cuirasse brillante comme celle des hussards. Les autres, qui avaient pourtant le même âge que lui, connaissaient une quantité de gros mots très énergiques et il n'osait pas les répéter. Ils étaient forts et lui si faible Mais cette fois lui aussi était venu avec un fusil.

C'est alors qu'après avoir tenu conciliabule les autres garçons s'approchèrent :

« Tu as un beau fusil, dit Max, le fils de l'ingénieur Weiss. Fais voir. »

Dolfi sans le lâcher laissa l'autre l'examiner.

« Pas mal », reconnut Max avec l'autorité d'un expert.

Il portait en bandoulière une carabine à air comprimé qui coûtait au moins vingt fois plus que le fusil. Dolfi en fut très flatté.

« Avec ce fusil, toi aussi tu peux faire la guerre, dit Walter en baissant les paupières avec condescendance.

- Mais oui, avec ce fusil, tu peux être capitaine », dit un troisième.

Et Dolfi les regardait émerveillé. Ils ne l'avaient pas encore appelé Laitue. Il commença à s'enhardir.

Alors ils lui expliquèrent comment ils allaient faire la guerre ce jour-là. Il y avait l'armée du général Max qui occupait la montagne et il y avait l'armée du général Walter qui tenterait de forcer le passage. Les montagnes étaient en réalité deux talus herbeux recouverts de buissons ; et le passage était constitué par une petite allée en pente.

Dolfi fut affecté à l'armée de Walter avec le grade de capitaine. Et puis les deux formations se séparèrent, chacune allant préparer en secret ses propres plans de bataille.

Pour la première fois, Dolfi se vit prendre au sérieux par les autres garçons. Walter lui confia une mission de grande responsabilité : il commanderait l'avant-garde. Ils lui donnèrent comme escorte deux bambins à l'air surnois armés de fronde et ils l'expédièrent en tête de l'armée, avec l'ordre de sonder le passage. Walter et les autres lui souriaient avec gentillesse. D'une façon presque excessive,

Alors Dolfi se dirigea vers la petite allée qui descendait en pente rapide. Des deux côtés, les rives herbeuses avec leurs buissons. Il était clair que les ennemis, commandés par Max, avaient dû tendre une embuscade en se cachant derrière les arbres. Mais on n'apercevait rien de suspect.

« Hé ! capitaine Dolfi, pars immédiatement à l'attaque, les autres n'ont sûrement pas encore eu le temps d'arriver, ordonna Walter sur un ton confidentiel. Aussitôt que tu es arrivé en bas, nous accourons et nous y soutenons leur assaut.

Mais toi, cours, cours le plus vite que tu peux, on ne sait jamais... »

Dolfi se retourna pour le regarder. Il remarqua que tant Walter que ses autres compagnons d'armes avaient un étrange sourire. Il eut un instant d'hésitation.

« Qu'est-ce qu'il y a ? demanda-t-il.

- Allons, capitaine, à l'attaque!» intima le général.

Au même moment, de l'autre côté du fleuve invisible, passa une fanfare militaire. Les 90 palpitations émouvantes de la trompette pénétrèrent comme un flot de vie dans le coeur de Dolfi qui serra fièrement son ridicule petit fusil et se sentit appelé par la gloire.

« A l'attaque, les enfants ! » cria-t-il, comme il n'aurait jamais eu le courage de le faire dans des conditions normales.

Et il se jeta en courant dans la petite allée en pente.

Au même moment un éclat de rire sauvage éclata derrière lui. Mais il n'eut pas le temps de se retourner. Il était déjà lancé et d'un seul coup il sentit son pied retenu. A dix centimètres du sol, ils avaient tendu une ficelle.

Il s'étala de tout son long par terre, se cognant douloureusement le nez. Le fusil lui échappa des mains. Un tumulte de cris et de coups se mêla aux échos ardents de la fanfare. Il essaya de se relever mais les ennemis débouchèrent des buissons et le bombardèrent de terrifiantes balles d'argile pétrie avec de l'eau. Un de ces projectiles le frappa en plein sur l'oreille le faisant trébucher de nouveau. Alors ils sautèrent tous sur lui et le piétinèrent. Même Walter, son général, même ses compagnons d'armes !

« Tiens ! Attrape, capitaine Laitue. »

Enfin il sentit que les autres s'enfuyaient, le son héroïque de la fanfare s'estompait au-delà du fleuve. Secoué par des sanglots désespérés il chercha tout autour de lui son fusil. Il le ramassa. C n'était plus qu'un tronçon de métal tordu. Quelqu'un avait fait sauter le canon, il ne pouvait plus servir à rien

Avec cette douloureuse relique à la main, saignant du nez, les genoux couronnés, couvert de terre de la tête aux pieds, il alla retrouver sa maman dans l'allée.

« Mon Dieu ! Dolfi, qu'est-ce que tu as fait ? » Elle ne lui demandait pas ce que les autres lui avaient fait mais ce qu'il avait fait, lui. Instinctif dépit de la brave ménagère qui voit un vêtement complètement perdu. Mais il y avait aussi l'humiliation de la mère : quel pauvre homme deviendrait ce malheureux bambin ? Quelle misérable destinée l'attendait ? Pourquoi n'avait-elle pas mis au monde, elle aussi, un de ces garçons blonds et robustes qui couraient dans le jardin ? Pourquoi Dolfi restait-il si rachitique ? Pourquoi était-il toujours si pâle ? Pourquoi était-il si peu sympathique

aux autres ? Pourquoi n'avait-il pas de sang dans les veines et se laissait-il toujours mener par les autres et conduire par le bout du nez ? Elle essaya d'imaginer son fils dans quinze vingt ans. Elle aurait aimé se le représenter en uniforme, à la tête d'un escadron de cavalerie, ou donnant le bras à une superbe jeune fille, ou patron d'une belle boutique, ou officier de marine. Mais elle n'y arrivait pas. Elle le voyait toujours assis un porte-plume à la main, avec de grandes feuilles de papier devant lui, penché sur le banc de l'école, penché sur la table de la mai son, penché sur le bureau d'une étude poussiéreuse. Un bureaucrate, un petit homme terne. Il serait toujours un pauvre diable, vaincu par la vie.

« Oh ! le pauvre petit ! » s'apitoya une jeune femme élégante qui parlait avec Mme Klara.

Et secouant la tête, elle caressa le visage défait de Dolfi.

Le garçon leva les yeux, reconnaissant, il essaya de sourire, et une sorte de lumière éclaira un bref instant son visage pâle. Il y avait toute l'amère solitude d'une créature fragile, innocente, humiliée, sans défense ; le désir désespéré d'un peu d consolation ; un sentiment pur, douloureux et très beau qu'il était impossible de définir. Pendant un instant - et ce fut la dernière fois – il fut un petit garçon doux, tendre et malheureux qui ne comprenait pas et demandait au monde environnant un peu de bonté.

Mais ce ne fut qu'un instant

« Allons, Dolfi, viens te changer ! » fit la mère en colère, et elle le traîna énergiquement à la maison.

Alors le bambin se remit à sangloter à coeur fendre, son visage devint subitement laid, un rictus dur lui plissa la bouche.

« Oh ! Ces enfants ! Quelles histoires ils font pour un rien ! s'exclama l'autre dame agacée en les quittant. Allons, au revoir, madame Hitler ! »

Dino Buzzati, le K, 1966

Activité 12 : 1-cherchez les indices dans le texte qui vous aident à découvrir de quel spectacle s'agit-il. Surlignez-les

2-effectuez les inférences puis justifiez-les

« Quand, ce jour-là, le spectacle commence, à neuf heures du matin environ, Chérifa se trouve dans la cour qu'elle est en train de laver à grande eau pour rafraichir la maison. Aux premières fumées qu'elle aperçoit sur la montagne, et elle n'a même pas besoin de monter sur la terrasse pour les voir, elle avertit Amna, sa voisine. Elle n'a pas d'enfants à reprendre de la rue ; elle soupire : « Pas encore. » Amna, dans sa chambre, pousse déjà de petits cris aigus en appelant ses jumeaux.

Quinze jours maintenant qu'est morte Aicha, la belle-mère de Chérifa, son unique parente en dehors de son frère, et de Youcef son mari. Parce qu'elle n'a pas d'enfant, sans doute, quand ne l'enserme pas suffisamment le réseau familial, elle se sent fragile. Elle songe, et son regard suit dehors les premiers avions qui apparaissent, au vide qu'a laissé dans ces lieux la mort. Malgré l'agitation des jours qui avaient suivi : un attentat en plein centre, deux rafles, dans les quartiers arabes, il avait fallu observer tant bien que mal les rites funéraires : les plats de couscous à offrir aux pauvres, mais les mendiants ne se présentaient plus au seuil des demeures, tous ces jours, Youssef avait dû se charger de deux gros paniers de victuailles et traverser la ville pour les apporter à une veuve qu'ils connaissaient, du côté du fleuve.

Les voisines, Amna, la plus active, et celles qui étaient venues en passant par les terrasses des quelques maisons proches avaient lavé le corps (de la défunte), psalmodié les chants de mort, organisé la veillée, oh, une heure à peine, tandis que le jour languissait, avant le couvre-feu. Une veillée sans litanies, sans pleurs.

Par la porte ouverte, parvenaient encore les bruits martelés de la canonnade, puis des patrouilles qu'on entendait passer tard dans les ruelles.»

Assia Djebar, *Les Enfants du nouveau monde*, Paris, Julliard, 1962, p. 22.

**P.S/ vous pouvez vous entrainer à élaborer les inférences à la maison sur le site :
@ideeleves.net**

Chapitre 2

Enseignement explicite et activités d'entraînement à la reformulation lexicale et syntaxique

Nous tenons à rappeler que dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons, comme il a été indiqué dans notre introduction, aux stratégies de reformulation à mettre en œuvre pour élaborer des résumés ou des comptes rendus à l'adresse d'une audience et dans un but de communication qui donne à ces apprentissages un sens.

Pour ce faire, nous avons présenté le texte intitulé « dangers des réseaux sociaux » à notre groupe d'expérimentation avec la consigne de suppression de l'information superflue dans chacun des cinq paragraphes et ce, pendant 45 minutes des enseignements explicites.

Puis, il leur a été demandé, après des échanges fructueux de déterminer l'information essentielle dans chaque paragraphe et de faire le schéma du texte. Ce travail étant effectué, la consigne a été donnée aux participants de reformuler les phrases et segments retenus en utilisant des stratégies de reformulation.

Nous avons remarqué qu'en dehors de la substitution lexicale et parfois grammaticale, nos participants n'ont pas pu faire l'économie en mots.

Après une pause d'une demi-heure, nous leur avons présentés explicitement des enseignements concernant deux types de reformulation adaptés à l'activité du résumé et au compte rendu dans la visée de leur permettre d'intégrer dans leurs ressources cognitives des connaissances procédurales leur permettant de reformuler des énoncés écrits tout en les réduisant

Le premier type de procédures de concision consiste à **proscrire** quelques stratégies favorisant plutôt l'expansion des énoncés. Nous leur avons donné la consigne de :

A/ d'éviter

1-au niveau lexical

- ❖ Eviter les expressions creuses souvent qui ne font pas progresser la construction d'une représentation sémantique locale ou globale comme :

« il faut donc considérer que... »

« il faut donc affirmer que... »

« il convient de souligner... »

❖ Eviter les expressions redondantes comme :

« Voire même »

« Comme, par exemple »

❖ Eviter les périphrases comme :

« Celui qui a été élu à sa place » \Rightarrow son successeur.

« L'auteur de la flûte enchantée » \Rightarrow Mozart

❖ Eviter les adjectifs superflus comme

« Amitiés cordiales »

« Au jour d'aujourd'hui »

❖ Eviter les pléonasmes comme :

« Il est **très** essentiel »

B/ De remplacer :

❖ Les locutions adverbiales forcément longues par des adverbes comme :

« Au fur et à mesure » par progressivement

« Un grand nombre de téléspectateurs » par « beaucoup »

❖ Remplacer les locutions verbales par des verbes plutôt simples :

« Tenir au courant » par informer

« Donner un coup de fil » par téléphoner

« Faire comprendre » par expliquer

❖ Remplacer les appellations courtes par les appellations familières

Ex : « un joueur de foot » \Rightarrow un footballeur

- ❖ Remplacer les énumérations longues par des termes génériques

Le tennis, le football, le volleyball, ... les sports

2-au niveau syntaxique

-Eviter d'utiliser la subordination quand elle n'est pas nécessaire

-Remplacer la proposition relative ou complétive par un nom c'est un livre qui vient de paraître

- ❖ C'est un livre récemment paru

« Il a reconnu qu'il était fautif »

« il a reconnu sa faute. »

- ❖ Eviter la voix passive et utiliser la voix active
- ❖ Eviter les formes négatives et utiliser la tournure affirmative
- ❖ Eviter l'emploi des présentatifs
- ❖ Utiliser le gérondif, le participe passé ou présent quand c'est possible.
- ❖ Utiliser quand c'est possible l'apposition.
- ❖ Utiliser la nominalisation
- ❖ Supprimer, parfois, les articles.

L'entraînement consiste à opérer à partir de textes courts et variés. Pour ce faire, nous les proposons dans ce qui suit à titre indicatif. La consigne finale est de reprendre les textes lus et analysés dans les chapitres 1 et 2 pour les résumer en les reformulant à la lumière de ce qui a été explicité puis d'en élaborer le compte rendu objectif puis critique.

Activité 1 : utilisez les stratégies enseignées supra puis précisez à chaque fois la stratégie assurée dans le tableau présenté ci-dessous.

Aujourd'hui, tout est fait pour que la cuisine française disparaisse, celle faite à la maison, celle des restaurants, et avec elle, tous ses fournisseurs : boulangers, pâtisseries, bouchers, charcutiers, tripiers¹, fromagers, marchands de légumes, épiciers – sans oublier les producteurs : maraîchers, éleveurs, pêcheurs, arboriculteurs². Je n'exagère pas. Si nous ne réagissons pas avec la plus extrême rigueur aux modes de vie qui se développent actuellement dans notre pays, la fin de ce siècle verra triompher l'hégémonie³ de l'alimentation « industrielle », stade suprême

de l'alimentation de masse. Nous y sommes presque. En 1990, 70 % de l'alimentation des Français est déjà fabriquée et commercialisée par l'industrie. Et l'agro-alimentaire a bien la ferme intention de se saisir des 30 % restants. Nous toucherons alors au « génie gastronomique » de la France. La cuisine deviendra une pure affaire d'ingénieurs, seuls capables d'approcher les connaissances fondamentales de la matière alimentaire. Selon eux, nous ne serions toujours pas sortis de la préhistoire du goût !

[Extrait d'article, *le Nouvel Observateur*, numéro spécial, novembre 1993.]

| Enoncé source | Enoncé reformulé | Stratégie de condensation ou de reformulation utilisée |
|---------------|------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Activité 2 : idem

Ramadan 2019 s'annonce rude pour les Algériens

Le mois sacré de Ramadan a commencé cette année dans un contexte politique particulier marqué par le mouvement de protestation entamé depuis le 22 février dernier. En dépit de ce contexte, le mois de Ramadan n'a pas dérogé à la règle de la flambée des prix des produits agricoles et des viandes. Le Ramadan demeure toujours le mois où les bourses algériennes, déjà malmenées par une inflation galopante, souffrent le plus.

Le mois dernier, le ministère du commerce a élaboré des prix de référence, en collaboration avec les associations professionnelles et de consommateurs, ainsi que le ministère de l'Agriculture, portant sur les produits agricoles locaux. Le ministre du commerce avait appelé à une collaboration et une coordination entre les différents intervenants dans le processus de consommation, particulièrement l'Union générale des commerçants et artisans algériens (UGCAA) et l'Association nationale des commerçants et artisans algériens (ANCAA), ce qui a permis d'élaborer "une feuille de route" qui prévoyait la contribution de l'ensemble des parties dans le contrôle et la sensibilisation. Mais la promesse du ministre du commerce, Saïd Djellab, de plafonner les prix des produits alimentaires durant le mois de Ramadan, afin de limiter la spéculation, n'a pas été tenue.

En effet, les consommateurs algériens ont constaté dès le premier jour de ramadan, la flambée des prix sur les marchés de détail, et ce malgré l'application depuis dimanche dernier des prix de référence. La hausse des prix des fruits et légumes, ainsi que des viandes est visible sur les étals des commerçants.

A titre d'exemple, la tomate est vendue à 140 DA/Kg, alors qu'elle est devrait être cédée entre 60 et 80 DA/Kg, selon les prix de référence élaboré par le ministère du Commerce. Sur les marchés de détail, où les prix des produits ont pris l'ascenseur, des citoyens se sont plaints de cette hausse des prix qui touche le plus souvent les franges de la population aux bas salaires. La résignation se lit sur les visages des consommateurs qui arpentent les marchés : ils n'ont pas d'autre choix que de subir la saignée.

Par ailleurs, les commerçants installés au niveau du marché de gros des Eucalyptus se sont mis en grève mardi dernier pour protester contre la mise en place des prix de référence.

Source :

Ouramdane Mehenni, article publié le, 07 mai 2019 / 12 :07 sur Algérie Eco, Actualité.

Disponible sur : <https://www.algerie-eco.com/2019/05/07/ramadan-2019-sannonce-rude-pour-les-algeriens/>

Activité 2 : Rédigez le compte rendu objectif puis critique du texte suivant.

Travaillez en groupe de quatre et en faisant, mentionnez à chaque fois les stratégies de reformulation utilisées pour reprendre les propos de l’auteur dans le tableau que voici :

| Énoncé source | Énoncé reformulé | Macro-règles de condensation | Stratégie reformulation |
|----------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

P.S : vous pouvez utiliser le dictionnaire en ligne, le logiciel Smallseotools à télécharger sur Google play sur le site : smallseotools.com. ou le logiciel dédié à la reformulation automatique sur www.ratmort.com. Ou sur <https://www.smodin.me>
<https://spinneractive.com> ou www.progonline.com

Eau, pétrole : Les coûteux défis qui nous attendent

« Il faut éviter que d'énormes volumes d'eau soient utilisés pour irriguer des cultures de faible valeur » explique N'Guyen Tien-Due, directeur des relations internationales de l'agence de l'eau en Seine Normandie dans la revue prospective *Futuribles*. Des pistes existent aussi pour augmenter les réserves même dans les pays manquant d'eau douce comme par exemple la Libye, en 1985, elle ne disposait que de 0,7 kilomètres cubes d'eau douce et d'eau renouvelable. Selon le spécialiste Hervé Le bras, « la Libye a réussi à dessaliner 2, 83 km cubes d'eau marine ». Contrairement à ce que l'on pense, dans ce cas de figure, la sauvegarde de l'eau ne passera peut-être pas par des projets grandioses mais plutôt par des petites actions telles que soigner les canalisations, dont les trous gaspillent près d'un tiers de l'eau d'irrigation en Tunisie.

En ce qui nous concerne, les fleuves français, où l'eau n'est pas sans limite mais qui peuvent combler largement les besoins grâce à leur débit annuel de 188 milliards de mètres cubes, soit 3,4 mètres cubes par habitant, il est nécessaire d'adopter une politique de consommation de l'eau. Il est à préciser que les pollutions industrielles ou domestiques rendent souvent l'eau impropre à la consommation. La seule solution, c'est le recyclage même s'il est de plus en plus onéreux mais indispensable. Cette pratique existe aussi dans de nombreux pays du Sud où l'eau ne manque pas mais elle est souvent souillée. Bref, ce n'est pas l'eau qui risque de manquer, mais l'eau telle que nous l'utilisons qui est à l'origine du problème du risque de pénurie.

« Ressources, comment les partager ? » *Ça m'intéresse, avril 1997*

Activité 3 (Idem)

Les dangers des réseaux sociaux

Dans une interview accordée au média Axios le 8 novembre dernier, Sean Parker, ex-président fondateur chez Facebook et possédant toujours des parts dans cette société technologique américaine, a estimé que, de manière globale, les réseaux sociaux devraient être considérés comme un système pervers qui exploite les vulnérabilités psychologiques de l'être humain. Ce système aurait été délibérément conçu afin d'emprisonner l'esprit de ses utilisateurs et d'assurer le succès rapide du service dont il fait la promotion. Ses déclarations viennent relancer la controverse sur les dangers liés à l'exploitation des vulnérabilités humaines à laquelle se livreraient les entreprises technologiques, notamment celles de réseaux sociaux comme Instagram, Facebook, Twitter, Tumblr, SnapChat ou encore WhatsApp.

D'après lui, ces entreprises vendent de l'illusion aux consommateurs en leur proposant un produit qui agit lentement mais sûrement comme une drogue sur l'organisme avec des retentissements non négligeables sur l'appareil psychologique de ses utilisateurs. « Elles font croire au consommateur qu'il est libre de choisir », alors qu'en réalité « le processus de réflexion qui a mené à la création de ces applications, Facebook en tête de liste, devait permettre de répondre à cette question simple : comment consommer au maximum votre temps et vos capacités d'attention », a-t-il regretté.

Pour emprisonner l'esprit des utilisateurs avec le consentement, volontaire ou non, de ces derniers dans le système qu'elles ont mis en place, ces entreprises se sont inspirées de la biologie humaine. Leurs applications s'évertuent à reproduire ou à susciter chez l'utilisateur un processus chimique naturel qui siège au niveau de l'encéphale de chaque être humain : les mécanismes de récompense et la sensation de plaisir qui s'y associe. Ce processus chimique naturel permet notamment d'installer durablement l'accoutumance.

Pour ce faire, « au moment où quelqu'un va aimer ou commenter une publication ou une photo, l'usage de ces applis va provoquer de petite décharge de dopamine (la molécule du plaisir) de façon suffisamment régulière pour entretenir durablement le mécanisme de récompense. Cela va vous pousser à contribuer davantage pour recevoir toujours plus de commentaires et de likes [votre nouvelle source de plaisir] », a confié Parker. et « Dieu seul sait ce que cela provoque chez nos enfants », ajoute-t-il.

À l'heure où le combat contre l'addiction au numérique apparaît comme un sujet de plus en plus discuté, de nombreuses figures de l'industrie du numérique s'accordent désormais à dire, qu'à l'origine, les technologies qui s'y rapportent ont été développées dans le but de flatter les instincts basiques de l'homme. Il est difficile de prédire l'ampleur et l'impact de « ce phénomène de mode » qui pourrait s'apparenter à « une forme déguisée d'asservissement » dans l'histoire de l'humanité.

(439 mots)

Christian Olivier, « Dangers des réseaux sociaux », Chroniqueur Actualités, 12 novembre 2017

I. Après lecture attentive du texte ci-dessus, répondez aux questions suivantes en construisant des phrases personnelles complètes, ne reprenez pas celles du texte :

Activité 4 (Idem)

La terre menacée

Elle ne l'est pas par une invasion de petits hommes verts de je ne sais quelle galaxie, mais par ceux-là mêmes qui l'habitent et qui dépendent entièrement d'elle. Les hommes menacent leur planète et tendent à perpétrer un gigantesque suicide collectif dont nul n'échappera.

Certes, cette crainte n'est pas nouvelle. Dès l'apparition des effroyables engins destructeurs que constituent les bombes thermonucléaires, les esprits lucides ont noté que l'homme était désormais capable de ravager toute la surface de la planète, d'anéantir toute trace de vie. Ce danger n'a pas disparu. Mais il s'en rajoute aujourd'hui un autre, plus diffus : multiforme, lent, sournois et pourtant tout aussi implacable. A force d'exploiter la planète, de la cultiver, de la construire, d'en extraire les richesses, d'y disséminer des déchets, à force de chercher à modifier la nature à son profit, l'homme a fini par mettre en péril les équilibres naturels qui sont la base même de la survie. La conscience de ces réalités est aujourd'hui si forte que chaque mois apporte son lot de nouvelles menaces et mises en garde.

Nous sommes aujourd'hui en possession d'un véritable catalogue de dangers naturels que médias ou hommes politiques développent alternativement à des rythmes et selon des priorités dont les motivations sont d'ailleurs souvent obscures. L'atmosphère cette couche ténue qui enveloppe notre planète, qui assure l'environnement douillet, propre à la vie, est en train de se détériorer. « La couche » d'ozone qui, à 35 km d'altitude, nous protège des rayonnements ultraviolets solaires, se déchire aux pôles. Le gaz carbonique, constituant mineur de l'atmosphère par sa masse, mais essentiel pour l'équilibre thermique, s'accumule à une allure que l'on commence à redouter pour ses conséquences climatiques. L'air des villes est si pollué que les maladies pulmonaires s'y multiplient. L'eau des pluies autrefois considérée comme symbole de la pureté céleste, est à présent si acide que dans certaines régions, elle perfore chimiquement les feuilles des arbres. L'océan, milieu que l'on croyait infini, à qui l'on attribuait des vertus régénératrices inépuisables, est lui aussi pollué : les espèces vivantes y sont menacées. Mais les perturbations ne sont pas seulement de l'ordre chimique. La déforestation et l'érosion des sols amplifient la fréquence et l'amplitude des inondations. Les modifications climatiques induisent ici une désertification, là des tornades partout une lente montée du niveau des mers.

Claude Allègre, *Économiser la planète*, Librairie AR thème Fayard, 1990

Activité 4 : mêmes consignes

Rédigez le compte rendu objectif puis critique du texte suivant.

Un marchand gardait un oiseau en cage. Avant de partir pour l'Inde, pays d'où l'oiseau était originaire, il lui demanda s'il désirait qu'il lui rapporte quelque chose. L'oiseau réclama sa liberté mais elle lui fut refusée. Il demanda alors au marchand de se rendre dans une certaine jungle de l'Inde et d'y annoncer sa captivité à tous les oiseaux qui vivaient là en liberté.

C'est ce que fit le marchand mais il n'eut pas plus tôt ouvert la bouche qu'un oiseau sauvage, semblable en tous points au sien, tomba inanimé à ses pieds de la branche de l'arbre où il était perché.

Le marchand pensa alors qu'il s'agissait sûrement d'un proche parent de l'oiseau en cage et fut tout affligé d'avoir causé sa mort. Lorsqu'il fut de retour, l'oiseau lui demanda s'il rapportait de bonnes nouvelles de l'Inde. "Hélas, non, fit le marchand, j'ai bien peur que les nouvelles ne soient mauvaises ! L'un de tes proches parents s'est effondré et il est tombé à mes pieds quand j'ai fait mention de ta captivité." Il n'avait pas plus tôt prononcé ces mots que l'oiseau indien s'effondrait à son tour et tombait au fond de sa cage. "La nouvelle de la mort de son frère l'a tué lui aussi", pensa le marchand. Désolé, il le ramassa et alla le poser sur le rebord de la fenêtre. L'oiseau, à l'instant même, revint à la vie et s'envola sur la branche la plus proche. "Tu sais maintenant, dit l'oiseau au marchand, que ce que tu as pris pour une calamité était en fait pour moi une bonne nouvelle. Tu vois comment le message m'a été transmis, à travers toi, mon geôlier, comment il m'a été suggéré de me conduire pour recouvrer ma liberté." Et il s'envola à tire d'aile, libre enfin.

Idries SHAH, *Contes derviches*, trad. Lucien Voy, Le Courrier du Livre, Paris, 1985

Travaillez en groupe de quatre et en faisant, mentionnez à chaque fois les stratégies de reformulation utilisées pour reprendre les propos de l'auteur dans le tableau que voici :

| Enoncé source | Enoncé reformulé | Macro-règles de condensation | Stratégie reformulation |
|----------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

P.S : vous pouvez utiliser le dictionnaire en ligne, le logiciel Smallseotools à télécharger sur Google play sur le site : smallseotools.com. ou le logiciel dédié à la reformulation automatique sur www.ratmort.com. Ou sur <https://www.smodin.me>

<https://spinneractive.com> ou www.progonline.com

Il n'est pourtant pas si loin le temps où il suffisait d'infliger une petite piqûre à l'écorce terrestre que le pétrole gicle haut et dru. Il y en avait pour tous, à bon prix, pour le plus grand bonheur de tous. Lorsque Henri Ford lance sa Ford T au début du siècle dernier, le pétrole coule à flot. Il se touche à 20 dollars actuels le baril. Le voici aujourd'hui à plus de 100 dollars. À la pompe, l'essence flirte avec 1,50 euros par litre. Des sommets jamais atteints.

Que s'est-il passé ? Rien de compliqué ou d'inattendu : les grands gisements de pétrole convenablement exploités sont désormais en voie d'épuisement – alors que l'on en découvre de moins en moins de nouveaux – les produits ne parviennent plus à satisfaire la demande. D'autant moins que la demande, elle, ne cesse de croître. Aussi ce qui devait arriver arriva : selon l'Agence internationale de l'énergie (AIE), la production mondiale de pétrole atteindra son pic en 2006. Autrement dit, il ne sera plus possible de fournir autant de pétrole à l'avenir. Nous l'avons compris, ou devrions le comprendre : nous sommes entrés en période de pénurie. Et pour l'avenir, les compagnies pétrolières vont devoir se tourner vers des gisements nettement moins appréciés, comme les très grandes profondeurs ou les schistes bitumineux. Beaucoup plus compliqué à exploiter, beaucoup plus cher.

Ce que l'on sait moins, c'est que d'autres "pics" se dressent devant nous. Celui du cuivre, notamment, dont les plus belles pépites ont presque toutes été exploitées (par les hommes préhistoriques, certes). Avides de ce métal, nos sociétés modernes et connectées doivent désormais le traquer dans des roches qui en contiennent moins de 1 %. Les tensions sont également palpables sur le front du rhodium et du platine, catalyseurs hors pairs dans les pots d'échappement, ou de l'argent, excellent conducteur, du gallium, utilisé dans les panneaux solaires espèrent beaucoup, du si précieux phosphore...

Au total, à l'issue de notre enquête, nous en avons listé 26. Vingt-six minerais pour lesquels le manque se profile, quand il n'est pas déjà sensible. Que sera-t-il possible de faire à l'avenir pour déjouer l'état de la rareté ? Substituer des matériaux plus courants à ceux devenus introuvables ? Chercher de nouvelles pépites précieuses jusqu'au fond des mers ? Recycler davantage ? D'une manière ou d'une autre, l'humanité va devoir tourner la page d'une époque. Celle de l'abondance.

Conclusion générale

La conclusion à laquelle nous sommes arrivée se veut tout à fait concrète et devrait fournir des pistes pour agir face à un apprenant en difficultés de lecture et/ou de rédaction. Elle permet de décider des activités à mettre en œuvre à l'école ou à la maison en vue de faciliter l'acquisition de la démarche du résumé et du compte rendu.

Peu de recherches en didactique du FLE ou en psycholinguistique se sont intéressées à la question de l'apprentissage/enseignement du résumé ou des comptes rendus. En effet, ces deux activités langagières ne semblent intervenir qu'au terme d'autres apprentissages mais ne constituent pas une fin en soi.

La présente recherche, portant sur une problématique qui relève de notre champ d'activité, questionne les représentations scientifiques ainsi que les pratiques professionnelles des enseignants sur les activités de compréhension, les pratiques scripturales scolaires/académiques de leurs apprenants et sur les activités de révisions de l'écrit, la reprise de la production et sa correction.

Comme tout objet de langue, résumer un texte et en rendre compte s'enseignent et s'apprennent, ils ne vont pas de soi. De ce fait, ils relèvent de gestes didactiques qui impliquent des choix. Dans le cadre de ces deux activités rédactionnelles, les attendus de la consigne semblent être clairs : comprendre l'énoncé et condenser son contenu en respectant le principe de l'économie en mots. Néanmoins, ainsi que l'indiquent les productions des résumés et des comptes rendus de bon nombre d'élèves et d'étudiants –sujets de notre enquête-, ces compétences langagières ne semblent pas être bien assises car il s'agit d'exercices codifiés et constituent une véritable source de difficultés.

En revanche, leur apprentissage ainsi que leur enseignement ne sauraient être ignorés car ils restent des exercices formateurs tant pour l'appropriation des compétences en lecture lorsqu'il est question de procéder à une lecture analytique très fine puis de trier l'information que pour l'amélioration des compétences scripturales pour la mise en texte.

Dès lors notre questionnement porte sur les moyens à mettre en œuvre pour aider les enseignants et les apprenants à surmonter les écueils constitués par ces écrits techniques. Notre recherche aspire à cibler le manque en matière de démarche d'enseignement puis tente d'aider les apprenants et les enseignants à améliorer leurs compétences.

Le paradigme épistémologique socioconstructiviste (socio-didactique) que nous avons ébauché souligne les discours actuels sur l'école qu'il ancre fortement dans la vision particulière de la co-construction des connaissances. Si nous l'avons retenu comme cadre théorique pour notre recherche c'est parce qu'actuellement, il sert de cadre de référence aux nouveaux curricula dans divers pays à l'instar de l'Algérie.

Le point qui a été traité en détail dans cette étude concerne la notion de la métacognition qui peut être définie comme la représentation que l'apprenant parvient à élaborer sur l'organisation de ses connaissances et ses procédures de résolution de problème émanant de sa prise de conscience de certaines exigences (contraintes de la tâche) pour réaliser l'activité du résumé et du rendre compte, en ayant le contrôle sur ses propres processus cognitifs ce qui permettrait leur régulation.

Un autre point important discuté relativement en détail dans ce chapitre est celui des représentations sociales. (Selon Meunier, 2009 :171) Cette notion renvoie aux conceptions que l'on peut avoir sur un domaine ou une situation (ici une tâche). On distingue deux sens selon qu'on parle des connaissances stabilisées en mémoire à long terme, ou des interprétations de la situation stockées en mémoire de travail. Ces représentations peuvent être conceptuelles, imagées ou liées à l'action.

Notre projet est donc de corriger les représentations des enseignants et apprenants sur les objets d'apprentissages et les démarches d'enseignement en convoquant l'aide des technologies de communication ainsi que toutes ses ressources en ligne et d'insister sur la pratique métacognitive en ligne ou pas.

Sont désignées par l'acronyme (TICE), les nouvelles technologies d'information et de communication pour l'enseignement qui correspondent à un ensemble de ressources pédagogiques dont l'accès est facilité par les technologies

contemporaines et qui s'adjoignent aux outils pédagogiques classiques que les enseignants utilisent, en vue de permettre aux apprenants d'acquérir diverses connaissances, compétences scolaires voire extrascolaires et notamment de développer des stratégies d'apprentissage individuelles ou en collaboration avec les tiers plus compétents⁹².

Il est à noter que l'investissement dans les TICE, dans le contexte social actuel moderne en Algérie, marqué par la puissante montée de l'utilisation de l'outil technologique, est orienté vers l'installation d'une strate tangible sur l'apprentissage. Néanmoins, dans le cas spécifique de l'Algérie, leur avancée est beaucoup plus rapide sur les plans administratif et social que sur le plan pédagogique. Signalons que sur le terrain leur intégration n'a pas encore atteint la classe dans les différents paliers d'enseignement y compris l'enseignement supérieur. C'est dans ce contexte que notre étude s'est souscrite.

Jean Baptiste Lagrange (2013 :1) définit les technologies numériques pour l'enseignement comme un « *ensemble de ressources et particulièrement des ordinateurs, programmes et réseaux, nécessaires pour manipuler l'information c'est-à-dire la convertir, la stocker, la gérer, la transmettre et la retrouver* ». Dans certains cas elles sont désignées par « *les technologies de la société et de la connaissance* » ou « technologies numériques ».

Le mot « technologies » désigne le discours sur les techniques. Par numérique il faut comprendre, la représentation homogène et flexible de données de toutes natures : voix, image ; texte. Cette homogénéité permet la convergence de services et d'outils de traitement et d'échanges anciennement indépendants mais souples dans leur mise en œuvre. Elles constituent une large gamme : ordinateurs, tableau numérique interactif, logiciels spécifiques à l'enseignement ou de traitement de texte, tableur, toutes autres possibilités d'exploitation du réseau Internet telle que la recherche

⁹² J.F.Desbens, J.François Cardin et Daniel Martin (2004 :13) définissent le ou la compétent (e) comme « Celui ou celle qui démontre de manière répétée qu'il a la capacité de poser des actes efficaces, efficaces et opportuns. » Remarquons que cette définition pointe la répétition de l'action efficace et efficiente.

d'information à l'aide d'un navigateur Web, utilisation des bases d'exercice en ligne ou toute forme de collaboration via messagerie ou plate forme.

Nous présentons pour terminer le rôle déterminant de la formation initiale puis de la formation continue des enseignants dans le domaine de l'écrit et de son enseignement. Le travail collectif en groupe d'enseignants est requis car l'échange permet de modifier les représentations professionnelles et de ce fait les pratiques de classe et modes d'évaluation.

Par ailleurs, nous estimons que les littéracies familiales peuvent améliorer nettement les compétences en lecture et en rédaction si évidemment le contexte est approprié.

Perspectives de recherche

- Ouvrir les pistes de recherche sur les compétences professionnelles indispensables à l'enseignant pour organiser efficacement des situations qui favorisent la hiérarchisation de l'information, à la diversité de la reformulation et des conduites langagières qui s'appuient sur la pédagogie du projet.
- Penser à la question du transfert dans la mesure que nous étudions deux compétences transversales. Il s'agit de proposer des situations problèmes permettant l'application des mêmes traitements cognitifs.
- étudier l'effet de la compétence en lecture-compréhension des résumeurs/rapporteurs sur la qualité de leurs résumés ou comptes rendus
- proposer un dispositif d'enseignement des inférences

- tester les effets du Résumé automatique et de la reformulation automatique sur la sélection et la hiérarchisation des informations importantes.
- Mener des recherches sur le « passage à l'acte »⁹³ lors de l'écriture pour cibler les attitudes, les affects et les performances des scripteurs pendant le processus de rédaction.

Limites et écueils de recherche

- Un certain nombre de grandes questions ou de points annexes n'a pas pu être traité et a été seulement indiqué. Ceci est principalement dû à la complexité des deux tâches.
- Le grand nombre de variable à traiter.
- Le temps important alloué à l'analyse des productions écrites.
- Le grand nombre des messages à analyser sur facebook, le compte du groupe d'étudiants du département de français, université Lounici

⁹³ Notion empruntée au domaine de la psychopathologie.

Références bibliographiques et sitographiques

I/Ouvrages

- 1- Adam, Jean Michel, (2015), *la linguistique textuelle*, Armand colin, 3ème édition, Paris
- 2-Adam, Jean-Michel, (2017), *les textes : types et prototypes*, Armand Colin, 4^{ème} édition, Paris
- 3- Afsata Paré, Kaboré, Sawadogo, François et Legros, Denis, (2016), *apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*, Harmattan, Paris
- 4- Arnaud, Michel, (2007), *Pédagogie en ligne, Méthodes et outils* EDUCAWEB, Paris
- 5- Attenoukon Serge Armal, TIC, (2015), *Motivation et rendement académiques, liens en contexte africain*, études africaines, Harmattan, Paris.
- 6-Avias, André, (2014), *Composition textuelle, du plan du texte à la macroproposition*, Harmattan, Paris
- 7- Baccino, Thierry, Draï Zerbib, Véronique (2015), *lecture numérique*, PU. Grenoble
- 8- Bagot, Jean Didier (2002), *information, sensation et perception*, Armand Colin, Paris
- 9- Baril, Denis, (2008), *Techniques de l'expression écrite et orale*, Dalloz éditeur
- 10- Baron, Georges- Louis, Christian Caron et Harrari, Michelle, (2005), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*, Institut national de recherche pédagogique
- 11- Barré De Miniac, Christine, (1998), *vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck université, Bruxelles.
- 12- Barré De Miniac, Christine (2000), *le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Lille édition, Lille.
- 13- Barthes, Angéla et Alpa, Yves (2016), *utiliser les représentations sociales en éducation*, logiques sociales, l'Harmattan, Paris.
- 14- Bascans Denis & Ségouin, Eric, (2014), *préparer sa classe en quelques clics*, Metz, Paris.
- 15-Beacco, Jean Claude (2007), *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris

- 16- Bélair, Louise et Coen, Pierre –François (2015), *évaluation et auto-évaluation, quels espaces de formation ?* De Boeck, Belgique
- 17- Bianco, Maryse (2015), *du langage oral à la compréhension de l'écrit*, PU. de GRENOBLE,
- 18-Bilhouée Pascal, (2009), *cours et supports, l'art de préparer sa classe*, Eyrolles, Editions D'Organisation, Paris,
- 19- Bihouée, Pascal, Colliaux, Anne (2011), **Enseigner différemment avec les TICE**, Eyrolles, ED d'Organisation, Paris.
- 20- Blais, Jean –Guy (2009) *évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication, enjeux, application et modèles de mesure*, PUQ, Québec
- 21-Blanchet, Alain, (1991), *dire et faire dire, l'entretien*, Armand Colin, Paris.
- 22- Blanchet Alain & Gotman, Anne, (1992), *l'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Nathan, Paris
- 23- Blanquart, Francs & Walkowiak, Céline, (2013), *Réussir l'école du socle cahiers pédagogiques*, ESF, Québec
- 24-Boissière Joel, Simon, Fau, Pédro Francesc, (2013), *le numérique une chance pour l'école*, Armand Colin, Paris
- 25-Boix Christian, (2007), *Argumentation, manipulation, persuasion*, L'Harmattan, Paris
- 26- Bonardi, Christine, Roussiau, Nicolas, (1999), *les représentations sociales*, les Topos, Dunod
- 27-Bonin, Patrick, (2013), *psychologie du langage, la fabrique des mots*, De Boeck, Bruxelles
- 28-Bonjawo, Jacques (2011), *révolution numérique dans les pays en développement*, Dunod, Paris
- 29- Bourgeois, Etienne & Chapelle, Gaeten (2012), *apprendre et faire apprendre*, PUFrance, 2ème éditions.
- 30- Bossuyt Alain, (2014), *comment on se comprend*, Académia, l'Harmattan, Paris
- 31- Bourguignon, Christiane (1994), *comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue*, CNDP, Paris.

- 32- Briançon, Muriel, (2011), *ces élèves en difficultés scolaires qui se disent d'abord curieux du maître*, L'Harmattan, Paris.
- 33- Bruhler, Karl (2015), le développement psychologique de l'enfant, le développement du langage, L'Harmattan, Paris.
- 34- Calas, Frédéric (2006), *cohérence et discours*, Presse Paris-Sorbonne, Paris,
- 35- Castellotti, Veronique et Danièle Moore (2002), *représentations sociales et langues et enseignement*, conseil de l'Europe, Strasbourg.
- 36- Charmeux Evelyne, (2013), *Lire ou déchiffrer, l'apprentissage de la lecture en questions*, ESF éditeur, Pologne
- 37- Charland, Patrick, Claude Daviau, Athanase Simbagoy, Stéphane Cyr, (2012) *écoles en mouvements et réformes*, enjeux, défis et perspectives, De Boeck supérieur
- 38- Charlier Bernadette et Danièle Peraya, (2007), *transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, de Boeck et Larcier, Bruxelles,.
- 39- Chermeux, Gauthier (1999), *perspectives éducatives*, De Boeck Université, Bruxelles.
- 40- Clanet, Joel, (2012), *pratiques enseignantes, quels ancrages théoriques par quelles recherches*, l'Harmattan,
- 41- Clément, Evelyne, (2009), *la résolution de problème, à la découverte de la flexibilité cognitive*, Armand Colin, Paris
- 42- Coiriez, Pierre, Gaonac'h, Daniel, Passerault, Jean Michel, (1996), *psycholinguistique textuelle*, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Armand Colin, Paris.
- 43- Colé Pascal et Thierry Baccin, (1995), *la lecture experte*, que sais-je ? PUF, Paris
- 44- Combettes, Bernard et Tomossone, Roberte, (1988), *le texte informatif, aspects linguistiques*, De Boeck, Belgique,
- 45- Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary (1999), *la production écrite*, didactiques des langues étrangères, PM International, Paris.
- 46- Cosa, Mariella, (2012), *Formation Initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, Canada.
- 47- Cuq, Jean Pierre, et all. (2003), *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble

- 48-Dalgalian, Gilbert, (2000), *Enfances plurilingues*, l'Harmattan, Paris
- 49- Daviault, Diane, (2011), *l'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Chenelière éducation, Canada,
- 50- Delamotte-Legrand, Régine, Gippet, Fabienne , Jorro, Anne, Penloup, Marie-Claude (2000), *Passage à l'écriture*, un défi pour les apprenants et les formateurs, PU France.
- 51-De Maiziere, F (1981), *EAO*, Ophrys, Paris.
- 52-Delvolvé, Nicole,(2005), *Tous les élèves peuvent apprendre, aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*, Hachette. France
- 53 - Desaintghislain, Christophe, Peyrouet Claude (2014), *l'expression écrite, retenir l'essentiel*, Nathan Lavoisier, Paris.
- 54-Desbien, Jean François, Malo, Annie, Martineau, Stéphane Martino et Simard Denis, (1997), *pour une théorie de la pédagogie, recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Clermont Gauthier, De Boeck
- 55- Desbiens, Jean François, Cardin, Jean François & Marin, Daniel (2004), *intégrer les TIC dans l'activité enseignante, quels savoirs ? Quelle pédagogie*, Sainte Foy, PU Laval.
- 56-De Singly, François (2006), *l'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Armand Colin, 2ème édition, Paris
- 57- Djeumeni Tchamabe, Marcelline (2017), *ingénierie de la supervision pédagogique en éducation*, Harmattan, Paris
- 58- Devauchelle, Bruno (2012), *comment le numérique transforme les lieux de savoir*, FYP, collection société de la connaissance, France
- 59- Devoper Christian, Thierry Karsenti, Vassilis Komis (2012), *enseigner avec les technologies*, PU Québec, Canada,
- 60-Di Martino Annie & Sanchez Anne Marie, sous la direction de Phillipe Meirieu , (2012), *Socle commun des compétences, cahiers pédagogiques*, ESF, , 2eme éditions
- 61-Dominé, Ghislain, (2014), *Les TICE en classe, mode d'emploi*, ESF éditeur, cahiers pédagogiques, France.
- 62-Ecalles, Jean & Magnan, Annie, (2015), *l'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Dunod, Paris,

- 63- Engellard, Philippe, (2012), ***L'Internet change-t-il vraiment nos sociétés ? L'Internet et ses problèmes***, Tome 1, l'Harmattan, Paris.
- 64-Esmarais, Lise,(2013), ***les technologies et l'enseignement des langues***, les éditions Logiques , France
- 65- Falardeau Erick, Dolz, Joaquin, Jan Louis Dumortier et Pascale Lefrançois, (2016), ***l'évaluation en classe de français, outil didactique et politique***, presses universitaires de Namur, Belgique,.
- 66-Fleuret Carolle et Montésinos- Gelet Isabelle, (2012), ***le rapport à l'écrit, habitus culturel et diversité***, PU du Québec,
- 67-Fortin, Claudette et Rousseau Robert, (2004), ***psychologie cognitive, une approche de traitement de l'information***, Reim, Québec, Canada.
- 68- Fourgous, Jean Michel,(2011), ***réussir à l'école avec la numérique***, odile Jacob, Paris
- 69-Feunteun Anne, (2015), ***des enfants et des langues à l'école***, Didier, Paris,
- 70- Flavell, John, Miller, Patricia, Miller Scott, (1993), ***cognitive developement***, London : prentice ; Hall international,.
- 71-Fusch, Catherine, (1994), ***paraphrase et énonciation***, OPHRYS, Paris.
- 72-François, Frédéric et all.(1984), ***conduites linguistiques chez le jeune enfant***, PUF, Paris.
- 73- Gaillard Audrey et Urdapilleta, Isabelle, (2013), ***représentations mentales et catégorisation, théorie et méthodes***, l'Harmattan, Paris.
- 74- Gaillard P et Launay C, (1979), ***le résumé du texte***, Paris, Hatier,
- 75- Gaonac'h Daniel, Ionescou S. et Blanchet, (2006), ***psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif***, P.U.F Paris.
- 76- Garcia-Debanc, (1990), ***l'élève et la production d'écrits***, centre d'analyses syntaxiques de l'Université de Metz, Metz,
- 77-Giasson , j, ***la compréhension en lecture***, Canada, de boeck, pp73-94
- 78-Gineste, Marie Dominique et Le Ny, Jean François (2002), ***psychologie cognitive du langage***, Dunod, Paris
- 79- Godar , Anne, Havard Anne Marie et Rollinat-Levasseur, Eve Marie, (2011) ***l'expérience de la lecture et ses médiations, « des stratégies de lecture à l'expérience***

des lecteurs, réflexions pour une didactique, actes académiques, Riveneuve, éditions, Paris.

80- Golder, Caroline et Gaonac'h, Daniel, (2015) *lire et comprendre, psychologie de la lecture*, Hachette -éducation, Paris.

81- Grégoire, Jacques, (1999), *évaluer les apprentissages, les apports de la psychologie cognitive*, perspectives éducatives, de Boeck & Larcier S.A. 2ème édition, Bruxelles.

82- Grégoire Jacques & Piérart, Bernadette (2001), *évaluer les troubles de lecture*, 4 ème édition De Boeck Université,

83-Grémy, Arnold, (2014), *rédigier avec clarté*, efficacité et élégance, Ellipses, Paris

84- Guichon, Nicolas, (2012), *vers l'intégration dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.

85- Guillemet, Patrick, (2006), *Former à distance, la télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur*, PU Québec

86- Guimelli, Christian, ed, (1994), *structures et transformation des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé éditions, Lausanne

87-Hasni, Sihem, (2016), *anaphores, cohésion et mouvements textuels, langue et parole*, l'Harmattan, Paris,

88-Haxaire, Michelle, (1989), *réussir le résumé*, Lacoste, Paris

89-Haymore Sandhltz, Judith, Ringstaff , Cathy et Owyer, David (1998), *la classe branchée, enseigner à l'ère des technologies*, teaching with technologie, CNDP, Paris.

90- Huber Michel & Dalongeville Alain, (2011), *se former en situations-problèmes ; des déstabilisations constructives*, chronique sociale, France.

91-Inkova Olga, (2011), *saillance*, PU de Franche-Comté, Besançon.

92-Jodelet, Denise,(2003), *représentations sociales : un domaine en expansion*. PU F, Paris.

93- Kabeya, Paulin Kalala, (2017), *didactique et évaluation à l'école des compétences*, études africaines, l'Harmattan, Paris

94- Karsenti, Thierry et Larose, François (2005), *l'intégration des Tic dans le travail enseignant*, recherches et pratiques, PU du Québec, Canada

- 95- Karsenti, Thierry et Collin, Simon,(2013), *avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire*, Acelf, Canada,
- 96-Karsenti, Thierry et Collin, Simon, TIC, (2013), *Technologies émergentes et web2.0, quel impact pour l'éducation ?* PUQuébec
- 97-Lafortune, Louise, Mongeau, Pierre & Pallascio, Richard, (1998), *métacognition et compétences réflexives*, Logiques, Québec, Canada,
- 98-Lagrange, Jean Baptiste (2013), *les technologies numériques pour l'enseignement, usages , dispositifs et genèse*, Octares éditions, France,
- 99- Lancien, Thierry, (1998), *le multimédia*, CLE international, France,
- 100- Laure-Lions-Olivieri, Marie et Liria, Philippe, (2005), *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, deuxième éditions Maison des langues, Paris.
- 101-Legros Denis, Crinon, (2002), *psychologies des apprentissages et multimédias*, Armond Colin, Paris.
- 102- Legros, D, Maitre De Pembroke, E. et Talbi, Assia, (2002), *les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias*, Armand Colin, Paris.
- 103 - Legros Denis, Afsata Paré/Kaboré, François Sawadogo, (2016), *apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*, l'Harmattan, Paris.
- 104-Lieury, Alain, (2015), *La psychologie cognitive*, Dunod, Paris.
- 105-Longghi, Julien, (2011), *Visées discursives et dynamique du sens commun*, l'Harmattan, Paris.
- 106-Mandin, Sonia, Dessus, Phillipe et Lemaire Benoît, (2006), *comprendre pour résumer, résumer pour comprendre*, Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation, Dunod, Paris
- 107- Martin Waterlot & Polzin- Humann, (2015), *L'évaluation des compétences langagières*, Université de Namur, CEDOCEF PUF de Nemur, Belgique
- 108- Martinot Claire & Amr, Ibrahim, (2003), *la reformulation, un principe universel d'acquisition*, Kimé éditions, Paris, .
- 109- Marty, Nicole, (2005), *informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Nathan, Paris
- 110-Merieu, Philippe, (2010), *outils pour apprendre en groupe*, chronique sociale, Lyon

- 111- Meunier Jean-Marc, (2009), *Mémoires, représentations et traitements*, Dunod, Paris.
- 112- Moore, Denise,(2009), *les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*, Didier, France
- 113- Morin Jocelyne et Biref, Jean Claude (1995), *l'autonomie humaine, victoire sur l'organisme*, PUQuebec
- 114-Nissen Elke, Poyet, Françoise, Soubrier, Thierry (2011), *interagir et apprendre en ligne*, Ellug, Grenoble
- 115-Pastré, Pierre,(2011),la didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes, PUF, Paris.
- 116- Perrenoud, Phillipe (2001), *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris,
- 117-Peters, Martine, (2009), *les TIC au primaire, pour enseigner et apprendre*, CEC, Anjou.
- 118-Préfontaine, Clémence, (1998), *Ecrire et enseigner à écrire*, édition logiques, Canada,
- 119-Ria, Luc, (2015), *former les enseignants du XXI ème siècle*, De Boeck, Canada.
- 118-Richard, Jean- François (1998), *les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, Paris.
- 120-Rouquette, Michel Louis et Rateau, Patrick (1999), introduction à l'étude des représentations sociales, PU Grenoble, France
- 121- André, Robert & Bouillaguet, Annick D., (1997), *l'analyse du contenu*, PUF, PARIS.
- 122-Rossi, Jean Pierre (2009), *psychologie de la compréhension du langage*, De Boeck, ouvertures psychologiques, Canada.
- 123- Rouissi, Soufiane, Portes, Lidwine et Stulic Ana (2017), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université*, le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères, Harmattan, Paris.
- 124- Rouquette, Michel Louis, Rateau, Patrick, (1998), *introduction à l'étude des représentations sociales*, PU Grenoble.
- 125-Sarremejane, Philippe, *Histoire des didactiques disciplinaires1965-1995*, L'Harmattan, Paris, 2001

- 126- Safrati, Georges-Eila & Paveau Anne Marie, (2014), *les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique*, Armand- Colin, Paris.
- 127-Schuwer, Martine, Le Bor, Marie Claude et Elisabeth Richard, (2008), *pragmatique de la reformulation, types de discours et interactions didactiques*, PUR.
- 128-Sprenger-Charolles Liliane et Pascale Colé, (2006), *lecture et dyslexie : approche cognitive*, Dunod, Paris.
- 129-Stalloni, Yves (1998), *la contraction de texte, Méthode, exercices, épreuves*, Marketing, S.A, Ellipes Paris.
- 130- Steiner, Pierre introduction cognitivisme et sciences cognitives, p13-39
- 128-Talbot, Laurent (2008), *les pratiques d'enseignement entre innovation et traditions*, L'Harmattan, Paris,
- 131- Tisseron, Serge, du livre aux écrans, plaidoyer pour une indispensable complémentarité, Maniacus, Houilles, France.
- 132-Tochon, FrançoisVictor (1993), *l'enseignant expert*, Nathan pédagogie, Paris.
- 133-Torres-Moreno, Juan-Manuel, (2011), *Résumé automatique de documents, une approche statistique*, Hermes science, France.
- 134- Venturini, Patrice, Amade-Escot, Chantal et Tevisse, André (2012), *études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, la pensée sauvage, Paris
- 135-Veslin, Odile et Jean (1992), *corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette, Paris.
- 136- Vion, Robert(1992), *La communication verbale, l'analyse des interactions*, Hachette, Paris
- 137- Yapo, Yapi (2016), *étudier les représentations sociales*, l'Harmattan, Paris

II/Aricles

- 1-Ait Dahmane, Karima, *l'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ?* Synergie Algérie n°12, 227-231
- 2-Allal, Lynda, (2015), *le rôle de la co-régulation dans les activités de production textuelle*, Lettrure n°3, 1-14

- 3- Cadet, Lucile (2016) *Didactiques, Didactique des langues, Didactiques de langues. Repères épistémologiques, transversalités et spécificités*, in *les langues à l'école, la langue de l'école*. PUD'Artois, 25-44
- 4 - Crinon, Jacques(2008), *journal des apprentissages réflexivité et difficultés*, Repères 38, 137-149
- 5-Debanc , Claudine Garcia et Fayol Michèl,(2002), *des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel par la didactique de la production écrite*, Repères, n 26-27, 293-315
- 6 -Dabène, Michel, (1991), *savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, un modèle didactique de la compétence scripturale*, Repères, 4, 9-22
- 7-Dessus et Lemaire, (2004), *assistance informatique à la correction des copies, comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation* ; Paris, Dunod, pp205-220
- 8- Dupin Christine, (2014), *écrits intermédiaires et commentaires au lycée, écrire et réécrire pour bien commencer*, Recherches n°61, *Ecrire*, 131-148
- 9- Drouin Anne Marie (1988) *revue française de pédagogie* n 84 pp95/97, *les origines des savoirs : conceptions des apprenants aux concepts scientifiques/actualités pédagogiques et psychologiques*.95-97
- 10- Escrcia, Dyanne (2010) *quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit, éducation et didactique*, analyse de la situation des étudiants, vol 4 n3 63-82
- 11-Fayol, Michel, (2003), *la compréhension : évaluation, difficultés et interventions*
- 12- Filliolet, Jacques (1987), *la typologie du discours, mythe ou réalité pédagogique*, langue française n°74.3-9
- 13- Garcia –Debanc, (1998), *transpositions didactiques et chaîne de reformulation de savoirs : le cas des connecteurs*, Pratiques, n 97/98, 133-152
- 14- Germain Claude,(2000). *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, 1-2, pp. 23-33.
- 15-Lepoivre, *rédigier des comptes rendus : articulation du cognitif et du langagier*, Mélanges CRAPEL, N°24, page 138.
- 16-Lepoivre, Solveig, 1999 ; *aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique n°103-104, pp173-192

17-Mangenot, François, (2000), *les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, Association des Professeurs de Langues Vivantes, langues modernes 3/

18- Melanson, Stéphanie, Cornier, Marianne, (2010), *représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue des contextes familiaux en milieu minoritaire*, vol. 5. <https://doi.org/10.21230/F35P41>

19-Perfetti, Charles. A (1985). *reading ability*, New York :oxphord university Press

20-Porcher, Louis, *évaluation, régulation, optimisation*, les cahiers de l'Asdifle, 5-8.

21-Poyer, profetic, Drescheler R, *dossier d'actualité française*, n41 janvier 2009

22-Les cahiers de l'ASDIFLE, (2014),*donner du sens à l'apprentissage du fLE avec les technologies numériques*, actes des 51 et 52 rencontres, CLE international ; n 25, France

23-Py, Bernard, (2000/2), apprentissages extra-scolaires du français langue seconde par les adolescents, quelles interactions didactiques ? La lettre de l'AIRDF, La DFLMn°27, pp23-25

24- Rocher, Thierry et all, (2009), *Evaluation de la compréhension écrite chez l'adulte*, Economie et statistique, n°450, INSEE, 63-86

25- (Haymore et all. Teaching with technologies, (1997).

26-Le français aujourd'hui. N° 177 & 385 & 174, juin et septembre 2012

3.Thèses doctorales

1-Belilita , Mokhtar, univ. Med Boudiaf, univ.Batna & Univ.aix Marseille.2006/2008

2-Claire Martinot et all., langages, 140 Larousse, décembre, 2000

3-Martel, Virginie, 2004, « Profils de bons et de mauvais compreneurs de 6^{ème} année primaire suite à la lecture de textes didactiques, thèse de Doctorat en éducation.Montréal : Université de Montréal

4.Ouvrages consultés en anglais

1-Bandura, Albert(1997), self –efficacy, Ramachaudran edition, New-York.

2- Blummer, Barbara, (2014), *Improving student information search: a metacognition approach*, Elsevier, Chandos publishing

3- Hikmann, Maya, 1997,, the acquisition of french as a Native Language : structural in a crosslinguistic and Functional Determinants perspective, vol21 n°4

4- Ratteray.o (1985) expanding roles for summarized information, written communication 2 ,457-472.

5-Plunkett, Kim, (1995),Connectionist Approach to Language Acquisition, il Fletcher et Macwhinney, the Handbookof child language, Blackwell Publishers

6-Schellings, G.L.M, Van Hout-Wolters, B.H.A.M, et Vermunt, J.D, Selection of main points in instructional texts, journal of literacy reseach, n 28, 1996

7-Tammy Patricia, j. Bauer, Paul Van den de Broek, Developmental spans in Event comprehension and representation ; 2013

8-Zimmermman et Risemberg, caveats and recommendations about self-régulation of writing » in, contemporary educationnel psycholgy, n 22.

5.webographie

-Magnan et ecalle-csp contribution, www.education.gouv.fr/csp/

-Mangenot, François, classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. ALSIC/vol.1 n°2, 1998,

<http://journals.openedition.org/alsic/1515>;DOI:10.4000/alsic.1515

-Mangenot, François, « *quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?* Triangle 17, Multimédias et apprentissage des langues.

--http://w3.ugrenobl3.fr/espaces_pédagogique/triangle.htm.2001

Karine Van Thienen, une approche basée sur la tache, Encento, 18 : 60-66

[http : // halshs.archives-ouvertes.fr](http://halshs.archives-ouvertes.fr), consulté le 04 décembre 2017-12-04

-Sprenger-Charolles, l'apprentissage de le lecture (du comportement aux corrélats neuronaux, Pratique, pp169-170

[http://journals openedition.org/pratique/2969](http://journals.openedition.org/pratique/2969)

-www.pur-edition.fr

-www.persee.fr/doc/rfp_05567807, consulté le 12/12/2017

-<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>, 2006 consulté le 18/12/2017

-www.cahiers_pédagogiques.com

-Van Djick et kintsch (1985) theses.univ-lyon2.fr-

-Raycourt, Denis, m-pédagogie-freinet.org consulté 20-04-2017

-www.cdl.org , Linda Farrell, Marcia Davidson, Michael and Tina Osenga, the simple View of reading

-www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/français2-AS-1.pdf

- Akoun André et Anster Pierre, dictionnaire de sociologie, le Robert, Paris, Seuil, 1999

Table des matières

| | |
|---|----|
| Dédicaces | |
| Remerciements | |
| Résumé en français | |
| Résumé en arabe | |
| Sommaire | |
| Liste des sigles et des acronymes | |
| Listes des figures | |
| Introduction générale | 1 |
| Cadre théorique de l'étude | 22 |
| Première partie : didactique de l'écrit, métacognition et représentations | 23 |
| Introduction | 24 |
| Chapitre I : enseignement/apprentissage du résumé et du compte rendu | 28 |
| Introduction partielle | 29 |
| I.1.Spécificité de l'écriture du résumé..... | 31 |
| .1.1.Qu'est ce qu'un résumé de texte..... | 32 |
| I.1.2.Types/ genre de texte et compréhension de l'écrit..... | 36 |
| I.1.2.1. Le texte argumentatif..... | 43 |
| I.1.2.2. Le texte descriptif..... | 45 |
| I.1.2.3. Le dialogue..... | 46 |
| I.1.2.4.le texte documentaire, informatif et explicatif..... | 47 |
| I.1.2.5. Le texte narratif..... | 49 |
| I.1.3.L'activité experte du résumé des textes | 52 |
| I.1.4.L'application de macrorègles pour résumer..... | 55 |
| I.1.5. Les prescriptions didactiques officielles s'attachant au résumé et aux comptes rendus: quelles démarche (s) d'enseignement ?..... | 56 |

| | |
|---|----|
| I.1.6. l'évaluation du résumé..... | 58 |
| I.1.6.1 comment déterminer objectivement qu'un résumé textuel est de meilleure qualité qu'un autre ?..... | 58 |
| I.1.6.2.Existe-t-il un résumé idéal ?..... | 59 |
| I.2.Spécificité de l'écriture du compte rendu | 59 |
| I.2.1. Démarches d'enseignement des comptes rendus objectif et critique..... | 60 |
| I.2.2. Etapes de composition des comptes rendus objectif et critique..... | 63 |
| I.3.Les processus et sous modalités cognitifs impliqués dans l'activité du résumé et du compte rendu..... | 66 |
| I.3.1.Autour de le Compréhension écrite..... | 67 |
| I.3.1.1.Qu'est ce que Lire ? | 69 |
| I.3.1.2. Les théories de l'apprentissage de la lecture..... | 71 |
| I.3.1.3. Description actuelle de la lecture pour un lecteur expert..... | 73 |
| I.3.1.4. La compréhension du langage dans le cadre des sciences cognitives | 75 |
| I.3.1.4.1. Le connexionnisme | 76 |
| I.3.1.4.2.Le cognitivisme classique..... | 77 |
| I.3.1.4.3. Les neurosciences et l'activité de compréhension..... | 78 |
| I.3.1.4.4.L'évolution des modèles de compréhension en lecture..... | 79 |
| I.3.1.4.4.1.Qu'est ce que comprendre un texte ? | 80 |
| I.3.1.4.4.2.Les stratégies de compréhension : modèle de construction de Graesser, Swarmer, Bagett et Sell (1996)..... | 84 |
| I.3.1.4.4.2.1.Le traitement des inférences..... | 85 |
| I.3.1.4.4.2.2.Le traitement des anaphores (des références)..... | 86 |
| I.3.1.4.4.2.3.Le traitement des intentions et des relations causales..... | 86 |

| | |
|--|------------|
| I.3.1.4.4.3.Activation et mémorisation des connaissances..... | 87 |
| I.3.1.4.4.4.L’abstraction contextuelle..... | 90 |
| I.3.1.4.4.5.Définition opérationnelle de la compréhension en lecture | 90 |
| I.3.2. Processus et opérations cognitifs impliqués dans la production des résumés et comptes rendus..... | 91 |
| I.3.2.1.La planification..... | 94 |
| I.3.2.2.La mise en texte et reformulation..... | 99 |
| I.3.2.3.La révision : contrôle et correction..... | 103 |
| Conclusion partielle..... | 105 |
| Chapitre II : impact de la métacognition sur l’amélioration de la production écrite des activités de résumer et de rendre compte..... | 108 |
| Introduction partielle | 109 |
| II.1. Repères historiques et évolution..... | 111 |
| II.2.Contexte et exigence de changement..... | 113 |
| II.3.Définition de la notion de la métacognition..... | 115 |
| II.4.Les processus de contrôle : anticipation/précision..... | 117 |
| II.5.Les composantes de la métacognition..... | 120 |
| II.5.1.Les connaissances métacognitives | 121 |
| II.5.2.Les processus exécutifs : le contrôle métacognitif et la régulation métacognitive | 123 |
| II.5.3.Les stratégies d’auto-régulation | 132 |
| Conclusion partielle..... | 136 |
| Chapitre III : TICE et aides à l’écriture, impact des représentations mentales et sociales sur la rédaction du résumé et du compte rendu..... | 138 |

| | |
|--|-----|
| Introduction partielle..... | 139 |
| III.1.TICE et aide à L'écriture..... | 139 |
| III.1.1.Repères historiques sur l'intégration des TIC dans l'enseignement..... | 143 |
| III.1.1.1.Méthodologies américaines et européennes audio-orales et SGAV (1950-1980)... | 145 |
| III.1.1.2.L'avènement des approches communicatives (1970-1990) | 146 |
| III.1.1.3. Les approches par les compétences et la pédagogie du projet..... | 148 |
| III.1.2.Evolution des supports technologiques..... | 152 |
| III.1.3.Définition opérationnelle des technologies pour l'enseignement..... | 153 |
| III.2.Représentations sociales et rapport à l'écriture..... | 154 |
| III.2.1.Repères historiques : l'émergence du concept de représentations sociales..... | 154 |
| III.2.2.L'élaboration des représentations sociales..... | 159 |
| III.2.3.Les types de représentations : les représentations transitoires et permanentes..... | 160 |
| III.2.4.Les fonctions des représentations sociales..... | 161 |
| III.2.5.Les formes de représentations | 162 |
| III.2.6.Représentations sociales et savoir scolaire | 164 |
| III.2.7.Les représentations sociales et didactique des langues..... | 166 |
| III.2.7.1.Les représentations professionnelles des enseignants de français langue étrangère..... | 167 |
| III.2.7.2.Les représentations et les démarches éducatives..... | 171 |
| III.2.7.3. Les représentations sociales et rapport à l'écriture..... | 175 |
| III.2.7.3.1. Les représentations et le rapport à l'écriture des résumés et des comptes rendus | 176 |

| | |
|--|-----|
| III.2.7.3.2.Les représentations du texte à résumer où à en rendre compte | 177 |
| III.2.7.4. Les représentations des enseignants et des apprenants sur l'intégration des TIC en classe dans la perspective du résumé et du compte rendu..... | 182 |
| Conclusion partielle..... | 186 |
| Conclusion de la première partie..... | 187 |
| Deuxième partie : cadre méthodologique de l'étude..... | 190 |
| Introduction partielle..... | 191 |
| Chapitre I : présentation du cadre méthodologique de l'étude..... | 192 |
| Introduction..... | 193 |
| I.1.Rappel de la problématique, des questions de recherche et des hypothèses..... | 193 |
| I.2. Contexte et Lieu de l'étude | 194 |
| I.3.Durée de l'étude..... | 195 |
| I.4.Type et Méthodologie de la recherche..... | 196 |
| I.4.1.le questionnaire..... | 197 |
| I.4.2.L'entretien individuel et collectif..... | 197 |
| I.4.4.l'analyse du contenu et l'analyse conversationnelle..... | 198 |
| I.4.5.L'observation de classes..... | 198 |
| I.5. Corpus et Caractéristiques de la population d'étude | 198 |
| 1.5.1. L'échantillon..... | 199 |
| I.5.2. Corpus textes supports/sources /matériel, procédure et variables de l'analyse..... | 199 |
| I.6.Questions sur la production écrite des résumés et des comptes rendus..... | 200 |
| I.7.Questions sur l'évaluation de l'écrit, sur l'évaluation du résumé et du compte Rendu..... | 201 |

| | |
|--|-----|
| Conclusion partielle..... | 203 |
| Chapitre II : cadre d'analyse pour les enjeux de l'étude | 204 |
| Introduction partielle..... | 205 |
| II.1.La pré-enquête..... | 205 |
| II.2. Analyse des entretiens semi-dirigés destinés aux apprenants..... | 207 |
| II.3.Analyse du questionnaire destiné aux apprenants..... | 214 |
| II.4. Analyse de l'activité de surlignage (repérage) des idées saillantes dans le texte..... | 220 |
| II.5.Analyse des énoncés reformulés des participants | 227 |
| II.6.Analyse des séances d'observation de classes..... | 238 |
| II.7.Analyse des questionnaires destinés aux enseignants sur leurs représentations professionnelles sur l'écriture du résumé et du compte rendu et autres paramètres..... | 250 |
| II.8.Présentation et analyse des interactions des étudiants et élèves via facebook sur le compte d'un groupe fermé..... | 263 |
| II.8.Présentation et analyse des interactions des étudiants et élèves via facebook sur le compte d'un groupe fermé..... | 266 |
| Conclusion partielle..... | 268 |
| Chapitre III : Discussion et interprétation des résultats..... | 269 |
| Introduction | 270 |
| III.1.Synthèse et interprétation des résultats de l'enquête..... | 273 |
| III.2.Vérification des hypothèses et prédictions de la recherche..... | 274 |
| Conclusion partielle de la deuxième partie..... | 276 |

| | |
|--|------------|
| Troisième partie : dispositif hybride de remédiation (geste didactique)..... | 278 |
| Chapitre 1. Enseignement explicite de la technique de l’effacement (macrorègles de condensation) et de la hiérarchisation des informations saillantes du texte..... | 279 |
| Chapitre 2. Enseignement explicite et activités d’entraînement à la reformulation lexicale et syntaxique..... | 295 |
| Conclusion générale | 308 |
| Perspectives et limites de recherche..... | 311 |
| Références bibliographiques..... | 313 |
| Annexes | |
| Annexe (1) Programme de français Aout 2012 3AS et 2AS | |
| Annexe (2) Questionnaire 1/Enseignant | |
| Annexe (3) Questionnaire 2/ Apprenant | |
| Annexe (4) Grille d’entretien Semi –dirigé/Apprenant | |
| Annexe(5) Grille d’observation des séances d’expression écrite (Résumé et comptes rendus) | |
| Annexe (6) textes supports pour les activités de reformulation et de condensation. | |
| Annexe (7) copies de rédaction des étudiants du département de français | |
| Annexe (8) Copies de l’activité du surlignage | |

Grille d'observation des séances d'expression écrite (résumé et compte rendu).

| Enseignant | E U 1 | E U 2 | E U 3 | E U 4 | E U 5 | E S 1 | E S 2 | E S 3 | E S 4 | E S 5 | E S 6 | E S 7 | E S 8 | E S 9 | E S 10 | % |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|
| Repérage des idées (perçues) essentielles | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 100 |
| Hiérarchisation de l'information | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 00 |
| Repérage des connecteurs et liens logiques | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 100 |
| Elaboration (explicitation) du schéma du texte | + | - | - | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | + | - | 40 |
| Elaboration des champs lexicaux des mots clés | + | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | - | - | - | - | 13.33 |
| Présentation des macrorègles de condensation | + | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 26.66 |
| Présentations des stratégies de reformulation | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 6.66 |
| Recherche d'informations pour élaborer la critique du contenu du texte | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 00 |
| Stratégies discursives pour introduire la critique des idées de l'auteur | + | + | + | + | - | + | - | - | + | + | + | - | - | - | - | 53.33 |

Annexes

Annexe (1)

Programmes de français 3AS & 2AS

Programmes de français 3AS / Filières communes

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> - développement avec enchaînement des arguments, - conclusion. ✓ Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique apprécitif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu) - Ponctuation correcte |
|---|--|

4^e période : du 01-04-2012 au 31-05-2012 (08 semaines)

| Domaines | Compétences visées | Savoirs ressources | Types d'activités | Temps prévu pour les activités | Obs. et orientations |
|----------|---|--|---|--|--|
| Oral | Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Les différents facteurs de l'acte de communication orale • Les discours Objets d'étude : L'appel. • L'intention communicative : Argumenter pour faire agir. • La visée du texte : visée exhortative • L'Ancrage énonciatif : - référence situationnelle | <ul style="list-style-type: none"> • Activités de compréhension de l'oral - Repérage du thème de l'appel - Identification de faits de langue dans leur rapport avec la visée de l'énonciateur - Identification des différentes étapes d'un appel - Repérage des mots et expressions de l'exhortation - ... | 2h d'oral / séquence | Ces horaires sont donnés à titre indicatif |
| | Produire des appels pour interpeller les interlocuteurs afin de les faire agir. | <ul style="list-style-type: none"> • Modalités d'inscription du locuteur dans son texte • Le code oral (schéma intonatif, syntaxe de l'oral, prononciation, les pauses dans un discours oral, le débit de celui qui s'exprime...) • Les fonctions du langage • Le thème choisi • Le lexique de l'exhortation • La prise de notes | <ul style="list-style-type: none"> • Activités de production orale - Reformulation de l'information essentielle - Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires - Production d'un appel en relation avec une image ou un événement - ... | | |
| Ecrit | Comprendre et interpréter des appels (discours exhortatifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Les différents facteurs de l'acte de communication orale • Les discours Objets d'étude : L'appel. • L'intention communicative : Argumenter pour faire agir. • La visée du texte : visée exhortative • L'Ancrage énonciatif : | <ul style="list-style-type: none"> • Activités de compréhension de l'écrit - Identification des paramètres de la situation de communication - Identification des différentes étapes d'un appel - Repérage des mots et expressions de l'exhortation - Repérage des éléments grammaticaux significatifs convoqués dans l'appel - ... | 6 h de compréhension de l'écrit + fonctionnement de la langue / séquence | Les aspects expositif et argumentatif seront abordés à titre de rappel avec toute fois mise de l'accent sur la dimension exhortative dans « l'appel ». |

Programmes de français
3AS / Filières communes

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | Produire un appel en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. | <ul style="list-style-type: none"> - référence situationnelle • Modalités d'inscription du locuteur dans son texte • Les fonctions du langage (référentielle, phatique) • Le thème choisi • Vocabulaire de l'exhortation • Les niveaux de langue | <ul style="list-style-type: none"> • Activités de production orale - Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires - Production d'un appel à partir d'un événement - Reconstitution d'un appel - Rédaction de la partie exhortative d'un texte - Rédaction d'un appel pour sensibiliser le public à un problème - ... | 4 h production d'écrit et de compte-rendu de devoir / séquence |
| Semaine d'évaluation et remédiation périodique éventuelle | | | | |
| | Indicateurs sur la maîtrise des ressources | | Indicateurs sur la mobilisation et l'intégration des ressources | |
| Oral | <ul style="list-style-type: none"> - Pertinence de l'écoute - Qualité de l'écoute • Pertinence • Organisation • Correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> - Ecoute complète d'un texte oral - Sélection d'éléments pertinents répondant à la consigne ✓ Pertinence des idées par rapport au thème. - Prise en charge du statut de l'interlocuteur - Présence des trois parties (expositive, argumentative et exhortative) - Bonne articulation - Respect de la prosodie | | |
| | Ecrit | <ul style="list-style-type: none"> • Volume de la production • Pertinence • Organisation • Correction de la langue | <ul style="list-style-type: none"> ✓ 25 lignes ✓ Pertinence des idées par rapport au thème. - Pertinence des arguments. - Respect de la référence situationnelle - Prise en charge du statut de l'interlocuteur. ✓ Utilisation de formules d'ouverture. - Présence de la partie explicative - Utilisation de la partie exhortative ✓ Emploi de différentes formes d'injonction. - Emploi correct de l'impératif. - Lexique adéquat au thème. - Ponctuation correcte | |

Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

Compétences à installer en deuxième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

6 - Les compétences disciplinaires

6.1 - Compétences de compréhension

a- A l'oral

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

- Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

| Capacités | Objectifs d'apprentissage à l'oral |
|---|--|
| Savoir se positionner en tant qu'auditeur | • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif. |
| Anticiper le sens d'un message | • Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...). |

Annexe (2)

Questionnaire 1- Enseignant

Dans le but d'améliorer l'enseignement/ apprentissage de certaines activités scolaires de compréhension et de production, nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions. Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.

- Code de l'enseignant :.....
- Formation académique :.....
- Exercice et Ancienneté dans le domaine de l'enseignement :.....
- Lieu d'exercice.....
-

Première partie :

Q1/Pourriez- vous décrire brièvement les mécanismes de lecture d'un texte écrit?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q2/ Que fait l'élève généralement pour comprendre un texte.

.....

.....

.....

.....

Deuxième partie :

Q1/Pour résumer un texte, quelles sont les grandes étapes que vous demandez à vos élèves de suivre ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q2/1.D'après vous, est-ce qu'il ya un résumé idéal ?

Oui non

2. Si oui, quelles en sont les principales caractéristiques ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q3/Comment déterminer objectivement qu'un résumé d'un élève est de meilleure qualité qu'un autre ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q4/D'après vous, quels doivent être les critères objectifs d'évaluation des résumés au niveau de :

| Le contenu | La forme |
|------------|----------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Q5/Quelles sont les informations importantes qui doivent être retenues par l'élève dans le résumé du :

| | |
|--------------------|--|
| Texte narratif | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| Texte scientifique | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| Texte argumentatif | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| Texte injonctif | <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

Q6/ Pensez vous que les nouvelles technologies d'information et de communication peuvent -elles améliorer la production des résumés ?

Oui

non

Si oui dites comment ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q7/ Disposez-vous dans votre établissement d'exercice d'une salle informatisée équipée d'Internet.

Oui

non

-Si oui, l'utilisez vous dans la perspective d'améliorer la production du résumé des élèves en difficultés.

Oui

non

Q8/Utilisez- vous des logiciels dans cette perspective ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q9/ Que font généralement vos élèves pour résumer :

Reprennent-ils les propos de l'auteur ?

Reformulent-ils ces propos en leurs propres mots ?

Autres :

.....

.....

.....

.....

.....

Q10/ Après la rédaction du résumé, demandez vous à vos élèves de le revoir en vue de l'améliorer.

OUI

NON

- Si oui dite comment vous intervenez?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q11/ Connaissez vous des logiciels d'entrainement au résumer

OUI

NON

Si oui
lesquels.....

.....

Annexe (3)

Questionnaire 2-apprenant

Dans le but d'améliorer l'enseignement/ apprentissage de certaines activités scolaires de compréhension et de production, nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions. Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.

Nom &Prénom :

code

Q1/Décrivez les étapes que vous suivez pour résumer un texte ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q2/Qu'est ce qu'une information importante dans un texte ?

.....
.....
.....
.....

Q3/Qu'est ce qui n'est pas important dans un texte ?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Q4/ Quelles sont les informations importantes qui doivent être retenues par l'élève dans le résumé du :

| | |
|--------------------|---|
| Texte narratif | |
| Texte scientifique | |
| Texte argumentatif | |
| Texte injonctif | |

Q5/ Que faites vous pour reformuler et réduire les propos de l'auteur ?

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Q6/ utilisez vous pour cela les nouvelles technologies d'information et de communication ?

Oui

non

Si oui, dites lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q7/est ce que vous révisiez votre résumé une fois terminé.

Oui

non

Pourquoi.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe (4)

Grille de l'entretien semi dirigé

1/Avez- vous un smart-phone, une tablette ou un PC, un ordinateur ?

.....
.....

2/Indiquez à quelle fréquence vous les utilisez.

.....
.....

3/Les utilisez vous pour vos études ?

.....
.....

Si oui dites comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

4/Aimez vous les séances d'expression écrite ?

.....
.....

Si non dites pourquoi

.....
.....
.....
.....

5/Trouvez vous l'activité du résumé un texte ou du compte rendu particulièrement éprouvante et stressante ?

.....
.....
.....

.....
.....

6/Préférez vous la faire seul (e) ou en groupe ? Dites pourquoi.

.....
.....
.....
.....

7/Préférez vus le faire avec ordinateur via Internet ? Dites comment.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8/Avez-vous déjà utilisé un logiciel pour résumer ?

.....
.....

Si oui, dites le(s)quel(s).

.....
.....
.....
.....

9/Avez-vous déjà utilisé Messenger, facebook ou un blogue pour résumer ?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe (5)

**Grille d'observation des séances de compréhension et expression écrite
(Résumé et compte rendu)**

| Niveaux de compréhension | Etapes d'enseignement | Séances coordinateurs/ lycées | | | | Séances /département de langue française-Blida II. | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|--|--|--|---|--|--|--|
| 1 | Eveil de l'intérêt Identification des connaissances antérieures sur le thème évoqué. | | | | | | | | |
| | Stimulation de la curiosité des apprenants | | | | | | | | |
| | Demande aux apprenants de formuler leurs attentes du texte sous forme de questions (interrogations) | | | | | | | | |
| | Approche globale du texte Analyse des éléments périphériques : -titre - références - Début de paragraphes | | | | | | | | |
| | Elaboration d'hypothèses de signification. | | | | | | | | |
| | Vérification des hypothèses | | | | | | | | |
| | Lecture du texte : - Silencieuse - A haute voix | | | | | | | | |
| | Lecture analytique : -Repérage du thème | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 3 | -Inciter à élaborer des inférences à partir d'indices relevés de la base du texte | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | - demander la visée de communication du texte. -déterminer l'intention de communication de l'auteur | | | | | | | | | | | | | | |

Utilisation des aides pédagogiques :

Dictionnaire

Dictionnaire bilingue

Tablettes, téléphone connecté.

Annotations

Annexe (6)

Autres textes supports proposés pour les activités de reformulation et de condensation

Textel

Découvrir un continent : l'Afrique

Il y a de nombreuses raisons pour une personne de voyager dans d'autres pays, comme les affaires, visiter la famille et les amis, ou simplement pour le plaisir. Les touristes veulent généralement profiter de l'expérience unique offerte par l'endroit qu'ils visitent, que ce soit les monuments culturels ou des sites naturels. L'Afrique offre une expérience unique aux touristes. D'une part, en Afrique on y découvre des lieux magnifiques comme l'Égypte et ses pyramides ou encore le Maroc et ses terrains de golf. Les safaris au Kenya ou en Afrique du Sud. C'est aussi des pays beaucoup moins touristiques mais tellement attachants comme le Togo par exemple ou l'Éthiopie. D'autre part, voyager en Afrique c'est découvrir une richesse ethnique sans égal. En effet énormément de peuples ont gardé leurs coutumes et leurs rituels. La diversité des tribus est immense en allant du peuple nomade Peul en Afrique de l'Ouest jusqu'aux célèbres Massaï au Kenya en passant par les Touaregs en Algérie. Enfin, le continent est considéré comme le berceau de l'humanité. C'est un continent multiple à l'histoire plurielle. Ce continent a connu la traite esclavagiste qui cesse à la fin du 19ème siècle, et le colonialisme. La plupart des États obtinrent leur indépendance entre la fin des années 1950 et le milieu des années 1970, parfois à l'issue de guerres d'indépendance sanglantes comme en Algérie. L'Afrique est un continent d'une époustouflante beauté, de par la diversité de ses paysages, de la richesse de ses peuples et de son Histoire.

Texte 2

Pour la protection de l'environnement

La protection de l'environnement désormais un sujet primordial en ces derniers temps vu que l'environnement est la source non seulement de nourriture et d'eau potable, mais aussi la source de l'air que nous respirons. Alors, pourquoi la protection de l'environnement est la question de survie pour l'être humain?

D'abord, protéger l'environnement c'est protéger notre source de nourriture et d'eau potable car toute pollution finit par se retrouver un jour dans notre nourriture : dans l'eau que nous buvons ou dans ce que nous mangeons. Et ces polluants peuvent nous faire développer des maladies ou des malformations. De plus, l'air est absolument indispensable à notre survie.

Nous ne pouvons pas survivre plus de quelques minutes sans respirer. L'air nous apporte l'oxygène, carburant de nos cellules. Nous devons donc veiller à ne pas polluer notre atmosphère. Nous ne devons pas y rejeter des gaz nocifs ou des particules dangereuses pour la vie.

Enfin, Protéger l'environnement, c'est préserver la biodiversité. Les plantes et les animaux peuvent contribuer à notre santé. Car c'est parmi les espèces sauvages, parfois encore inconnues, que l'homme a découvert ou découvrira encore des médicaments.

En conclusion, pour assurer la survie et donc l'avenir de l'humanité, il est indispensable de protéger l'environnement aujourd'hui.

Texte 3

Facebook : enfer ou paradis ?

Avec plus de 350 millions d'adeptes à travers le monde, Facebook a bel et bien fini par transformer notre immense planète en un petit village planétaire. Le phénomène ne va quand même pas sans risques certains sur la vie privée, et la vie professionnelle des personnes qui y sont devenues accro, comme une véritable drogue. Chacun peut livrer sur son profil de nombreuses informations, allant de l'état civil à la formation scolaire, en passant par les coordonnées, l'emploi ou encore la situation familiale. Selon une étude récente, d'une part le réseau social Facebook ne rapprocherait pas les gens, il les sépare au contraire et il accroît la solitude en dépit du grand nombre de amis virtuels. On passe beaucoup de temps loin de ses proches, uniquement collé à l'écran de son micro. D'autre part, ce réseau de communication sociale efface le réel pour laisser place à une réalité plus sombre : la dématérialisation des sentiments. Le phénomène social Facebook n'est plus seulement la cause d'échecs scolaires mais aussi la cause d'un divorce sur trois, selon des statistiques fiables « nous confie Siham, mère de deux enfants. » se lamente elle encore.

Texte 4

Les enfants de la drogue

Dans les pays riches ou pauvres, l'administration se retrouve désarmée face au problème de la drogue qui prend chaque jour des proportions de plus en plus alarmantes. Dès le début des années 80, des enfants se sont avérés des dealers expérimentés dans la vente de la drogue.

Ce nombre impressionnant d'enfants de la drogue a inquiété beaucoup de chercheurs et les a poussés à se pencher sur la question : à quoi cela peut-il bien être dû ? D'une part la soif de richesse figure parmi les principales raisons qui poussent les enfants vers la vente de la drogue. D'autre part, les mauvaises conditions de vie ainsi que le chômage poussent les parents à fermer les yeux et à laisser leurs enfants vendre de la drogue car cela constitue un raccourci vers l'amélioration de la situation économique de la famille. De plus, nul ne sait ce qui pourrait arriver aux parents s'ils ne laissent pas leurs enfants vendre ce produit. Derrière les enfants se cachent les barons de la drogue ; si l'enfant refuse de se plier à leur volonté, il peut faire l'objet de diverses menaces allant jusqu'à mettre en danger sa vie et celle de ses parents. La vie ne doit pas être facile quand les barons de la drogue ne laissent nul choix que : « du plomb ou de l'argent ».

Le Matin

Annexe (7) textes supports matériel (corpus) de l'enquête

Les dangers des réseaux sociaux

Dans une interview accordée au média Axios le 8 novembre dernier, Sean Parker, ex-président fondateur chez Facebook et possédant toujours des parts dans cette société technologique américaine, a estimé que, de manière globale, les réseaux sociaux devraient être considérés comme un système pervers qui exploite les vulnérabilités psychologiques de l'être humain. Ce système aurait été délibérément conçu afin d'emprisonner l'esprit de ses utilisateurs et d'assurer le succès rapide du service dont il fait la promotion. Ses déclarations viennent relancer la controverse sur les dangers liés à l'exploitation des vulnérabilités humaines à laquelle se livreraient les entreprises technologiques, notamment celles de réseaux sociaux comme Instagram, Facebook, Twitter, Tumblr, SnapChat ou encore WhatsApp.

D'après lui, ces entreprises vendent de l'illusion aux consommateurs en leur proposant un produit qui agit lentement mais sûrement comme une drogue sur l'organisme avec des retentissements non négligeables sur l'appareil psychologique de ses utilisateurs. « Elles font croire au consommateur qu'il est libre de choisir », alors qu'en réalité « le processus de réflexion qui a mené à la création de ces applications, Facebook en tête de liste, devait permettre de répondre à cette question simple : comment consommer au maximum votre temps et vos capacités d'attention », a-t-il regretté.

Pour emprisonner l'esprit des utilisateurs avec le consentement, volontaire ou non, de ces derniers dans le système qu'elles ont mis en place, ces entreprises se sont inspirées de la biologie humaine. Leurs applications s'évertuent à reproduire ou à susciter chez l'utilisateur un processus chimique naturel qui siège au niveau de l'encéphale de chaque être humain : les mécanismes de récompense et la sensation de plaisir qui s'y associe. Ce processus chimique naturel permet notamment d'installer durablement l'accoutumance.

Pour ce faire, « au moment où quelqu'un va aimer ou commenter une publication ou une photo, l'usage de ces applis va provoquer de petite décharge de dopamine (la molécule du plaisir) de façon suffisamment régulière pour entretenir durablement le mécanisme de récompense. Cela va vous pousser à contribuer davantage pour recevoir toujours plus de commentaires et de likes [votre nouvelle source de plaisir] », a confié Parker. et « Dieu seul sait ce que cela provoque chez nos enfants », ajoute-t-il.

À l'heure où le combat contre l'addiction au numérique apparaît comme un sujet de plus en plus discuté, de nombreuses figures de l'industrie du numérique s'accordent désormais à dire, qu'à l'origine, les technologies qui s'y rapportent ont été développées dans le but de flatter les instincts basiques de l'homme. Il est difficile de prédire l'ampleur et l'impact de « ce phénomène de mode » qui pourrait s'apparenter à « une forme déguisée d'asservissement » dans l'histoire de l'humanité.

(439 mots)

Christian Olivier, « Dangers des réseaux sociaux », Chroniqueur Actualités, 12 novembre 2017

I. Après lecture attentive du texte ci-dessus, répondez aux questions suivantes en construisant des phrases personnelles complètes, ne reprenez pas celles du texte :

Au choix : 1) Résumez le texte en 150 mots

2) Rédigez un commentaire du texte

Quand je considère ma jeunesse, je vois surtout une grande impatience : celle de ne plus être jeune ; c'est-à-dire impuissant et aveugle. J'ai appelé l'âge d'homme passionnément. À vingt ans, je sentais avec acuité que je n'étais que de passage dans l'état qu'on appelle jeunesse, que cela durerait bien sûr un certain temps, mais qu'un jour bienheureux j'en sortirais et qu'enfin je pourrais agir sur le monde. J'avais tant envie d'entrer dans la vie réelle que je n'eus même pas le courage de terminer mes études. Il fallait, pour épuiser mon désir, que je me heurtasse durement au monde, et pendant plusieurs années. C'est ce qui advint. J'eus à me mesurer avec le monde, les plaisirs et les fatigues d'un chevalier

attaquant un dragon. Je crois qu'il est plus agréable d'être tout seul devant le dragon que de faire partie d'une division d'infanterie ou d'une milice populaire envoyée pour l'occire. On me pardonnera cet aveu ingénu d'égoïsme, ou encore d'esthétisme, ne serait-ce que pour le prix que me coûta ma prouesse solitaire.

Autre sentiment qui occupait mon âme à vingt ans : la certitude que la notion de génération n'existe pas. Je ne distinguais que des hommes intelligents et des sots ; non pas des jeunes et des vieux. Je trahissais voluptueusement ma génération avec des quinquagénaires ou des septuagénaires dont l'esprit me plaisait. Bref, je n'étais pas en révolte contre la société mais contre

1. Ouvrage de Platon, philosophe grec.

2. Ouvrage de Kant, philosophe allemand du XVIII^e siècle.

l'homme. La société m'apparaissait comme une vieille machine, fonctionnant depuis longtemps, et assez commode dans l'ensemble. Ce sont les ignorants et les sauvages qui se révoltent contre une machine. Mieux vaut tâcher d'en apprendre le maniement...

J'étais, on le voit, un petit humaniste, c'est-à-dire un petit pessimiste. La lecture des bons auteurs m'avait fourni quelques principes contradictoires, mais tellement forts qu'en passant dans mon organisme, ils étaient devenus des sentiments. D'abord, je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que d'empirer. Tel il était il y a vingt siècles, tel à présent, aussi bête, aussi sublime, aussi bienfaisant, aussi malfaisant.

Quelque forme qu'il donne à ses sociétés, le résultat est toujours le même ; les puissants commanderont et les misérables obéiront. Je me rappelle que je ne voulais être ni des uns ni des autres (ce qui me montre, avec le recul, que je n'étais pas ambitieux)...

Je lisais avec des efforts immenses le *Parménide*¹ et la *Critique de la Raison pure*² qui étaient au programme de la licence de philosophie. Ce *Parménide*, qui m'a tant cassé la tête, m'a marqué pour jamais. La peine que mon intellect éprouvait à clopiner derrière la pensée de Platon me prouvait que la tête des hommes n'a point progressé depuis le VI^e siècle avant J.-C. De même, je voyais bien que la plus haute expression humaine, à savoir les arts, avait connu des périodes incommensurablement plus fécondes et plus savantes que celle où je vivais.

"Être jeune", *L'École des Jocrisses*,
Jean DUTOURD

Au choix : 1) Résumez le texte en 150 mots

2) Rédigez un commentaire du texte

Quand je considère ma jeunesse, je vois surtout une grande impatience : celle de ne plus être jeune ; c'est-à-dire impuissant et aveugle. J'ai appelé l'âge d'homme passionnément. À vingt ans, je sentais avec acuité que je n'étais que de passage dans l'état qu'on appelle jeunesse, que cela durerait bien sûr un certain temps, mais qu'un jour bienheureux j'en sortirais et qu'enfin je pourrais agir sur le monde. J'avais tant envie d'entrer dans la vie réelle que je n'eus même pas le courage de terminer mes études. Il fallait, pour épuiser mon désir, que je me heurtasse durement au monde, et pendant plusieurs années. C'est ce qui advint. J'eus à me mesurer avec le monde, les plaisirs et les fatigues d'un chevalier

attaquant un dragon. Je crois qu'il est plus agréable d'être tout seul devant le dragon que de faire partie d'une division d'infanterie ou d'une milice populaire envoyée pour l'occire. On me pardonnera cet aveu ingénu d'égoïsme, ou encore d'esthétisme, ne serait-ce que pour le prix que me coûta ma prouesse solitaire.

Autre sentiment qui occupait mon âme à vingt ans : la certitude que la notion de génération n'existe pas. Je ne distinguais que des hommes intelligents et des sots ; non pas des jeunes et des vieux. Je trahissais voluptueusement ma génération avec des quinquagénaires ou des septuagénaires dont l'esprit me plaisait. Bref, je n'étais pas en révolte contre la société mais contre

l'homme. La société m'apparaissait comme une vieille machine, fonctionnant depuis longtemps, et assez commode dans l'ensemble. Ce sont les ignorants et les sauvages qui se révoltent contre une machine. Mieux vaut tâcher d'en apprendre le maniement...

J'étais, on le voit, un petit humaniste, c'est-à-dire un petit pessimiste. La lecture des bons auteurs m'avait fourni quelques principes contradictoires, mais tellement forts qu'en passant dans mon organisme, ils étaient devenus des sentiments. D'abord, je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que d'empirer. Tel il était il y a vingt siècles, tel à présent, aussi bête, aussi sublime, aussi bienfaisant, aussi malfaisant. Quelque forme qu'il donne à ses sociétés, le résultat est toujours le même ; les puissants commanderont et les misérables obéiront. Je me rappelle que je ne voulais être ni des uns ni des autres (ce qui me montre, avec le recul, que je n'étais pas ambitieux)...

Je lisais avec des efforts immenses le *Parménide*¹ et la *Critique de la Raison pure*² qui étaient au programme de la licence de philosophie. Ce *Parménide*, qui m'a tant cassé la tête, m'a marqué pour jamais. La peine que mon intellect éprouvait à clopiner derrière la pensée de Platon me prouvait que la tête des hommes n'a point progressé depuis le VI^e siècle avant J.-C. De même, je voyais bien que la plus haute expression humaine, à savoir les arts, avait connu des périodes incommensurablement plus fécondes et plus savantes que celle où je vivais.

1. Ouvrage de Platon, philosophe grec.

2. Ouvrage de Kant, philosophe allemand du XVIII^e siècle.

Au choix : 1) Résumez le texte en 150 mots

2) Rédigez un commentaire du texte

Quand je considère ma jeunesse, je vois surtout une grande impatience : celle de ne plus être jeune ; c'est-à-dire impuissant et aveugle. J'ai appelé l'âge d'homme passionnément. À vingt ans, je sentais avec acuité que je n'étais que de passage dans l'état qu'on appelle jeunesse, que cela durerait bien sûr un certain temps, mais qu'un jour bienheureux j'en sortirais et qu'enfin je pourrais agir sur le monde. J'avais tant envie d'entrer dans la vie réelle que je n'eus même pas le courage de terminer mes études. Il fallait, pour épuiser mon désir, que je me heurtasse durement au monde, et pendant plusieurs années. C'est ce qui advint. J'eus à me mesurer avec le monde, les plaisirs et les fatigues d'un chevalier

attaquant un dragon. Je crois qu'il est plus agréable d'être tout seul devant le dragon que de faire partie d'une division d'infanterie ou d'une milice populaire envoyée pour l'occire. On me pardonnera cet aveu ingénu d'égoïsme, ou encore d'esthétisme, ne serait-ce que pour le prix que me coûta ma prouesse solitaire.

Autre sentiment qui occupait mon âme à vingt ans : la certitude que la notion de génération n'existe pas. Je ne distinguais que des hommes intelligents et des sots ; non pas des jeunes et des vieux. Je trahissais voluptueusement ma génération avec des quinquagénaires ou des septuagénaires dont l'esprit me plaisait. Bref, je n'étais pas en révolte contre la société mais contre

1. Ouvrage de Platon, philosophe grec.

2. Ouvrage de Kant, philosophe allemand du XVIII^e siècle.

l'homme. La société m'apparaissait comme une vieille machine, fonctionnant depuis longtemps, et assez commode dans l'ensemble. Ce sont les ignorants et les sauvages qui se révoltent contre une machine. Mieux vaut tâcher d'en apprendre le maniement...

J'étais, on le voit, un petit humaniste, c'est-à-dire un petit pessimiste. Le lecture des bons auteurs m'avait fourni quelques principes contradictoires, mais tellement forts qu'en passant dans mon organisme, ils étaient devenus des sentiments. D'abord, je pensais que l'homme est aussi incapable de s'améliorer que d'empirer. Tel il était il y a vingt siècles, tel à présent, aussi bête, aussi sublime, aussi bienfaisant, aussi malfaisant. Quelque forme qu'il donne à ses sociétés, le résultat est toujours le même ; les puissants commanderont et les misérables obéiront. Je me rappelle que je ne voulais être ni des uns ni des autres (ce qui me montre, avec le recul, que je n'étais pas ambitieux)...

Je lisais avec des efforts immenses le Parménide¹ et la Critique de la Raison pure² qui étaient au programme de la licence de philosophie. Ce Parménide, qui m'a tant cassé la tête, m'a marqué pour jamais. La peine que mon intellect éprouvait à clopiner derrière la pensée de Platon me prouvait que la tête des hommes n'a point progressé depuis le VI^e siècle avant J.-C. De même, je voyais bien que la plus haute expression humaine, à savoir les arts, avait connu des périodes incommensurablement plus fécondes et plus savantes que celle où je vivais.

"Être jeune", *L'École des Joqrisses*,
Jean DUTOURD

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

جامعة البليدة -2- لونيحي علي
Université BLIDA -2- Lounici Ali

كلية الآداب و اللغات
Faculté des Lettres et des langues

NOM : Bousaid : اللقب

Prénom : Ahlem : الاسم

Sections : n° = 1 : المجموعة

Groupe : C1, n° = 3 : الفوج

..... Lounici Ali : معهد

Module : ... C. écrite : المقياس

Semestre : 2ème : السداسي

Date : 16/05/2017 : التاريخ

N° d'inscription : 161632.028385

EPREUVE

الإمتحان

style

Signature
Lisible
l'Eseignant

du

Le résumer : lof nel for lé.
Ce texte est écrit par Jean Doussard extrait d'une revue "être femme" de l'école des féministes. c'est un article réparti en six paragraphes dans lequel il aborde le sujet de sa femme et des sentiments qu'il avait senti durant cette période de vie.
L'auteur commence son texte par les sentiments de vouloir changer sa vie et de pouvoir agir sur le monde et de vouloir vivre indépendamment.
Les émotions qui le préoccupait est la révolution contre la société. qui lui semble comme une ancienne machine qui a cessé de travailler. par contre c'est les hommes qui se révoltent contre une machine ^{en outre} et il était un humaniste. la lecture lui a fourni des principes contradictoires fait qui ont laissé un impacte sur son organisme. il pensait que l'homme était incapable de se développer à cause des comportements qu'il donne à sa société ^{de plus} et il lisait des ouvrages philosophiques tel que Parménide et la

Hj

bcp d'ennemis ^{problèmes de la vie}
d'écriture pratiques ?

A la période de la jeunesse, je trouve une immense impatience, celle de plus être jeune du côté savoir, car je passe à la vie dure et d'affronter seul et dépasse l'idée de se faire des parties et je remarque de plus que la société ~~est~~ est comme un appareil qui était juste bon pour les intellectuels qui est liée à l'idée que les poignants commencent et les ~~mais~~ pour obierent et pour essayer de de passer cela et de force de lire les belles plumes des bonz, ma pensée devient la même que celle des auteurs, mais je sentais sans cesse que l'homme normale est incapable de se développer et la société reste telle même malgré les progressions.

une ligne

il manque

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

جامعة البليدة -2- لونيبي علي
Université BLIDA -2- Lounici Ali

كلية الآداب و اللغات
Faculté des Lettres et des langues

NOM : Chiteta : اللقب

Prénom : Alberta Dimis : الاسم

Sections : : المجموعة

Groupes : 03 : الفوج

معهد :

Module : CE/EE : المقياس

Semestre : II : السداسي

Date : : التاريخ

N° d'inscription : : رقم التسجيل

ÉPREUVE du الإمتحان

travaux

8
2
2) Résumez le texte en 750 mots.

Résumé du texte

Le texte nous parle de l'âge de jeunesse des hommes, la passion, l'impatience, vie imaginaire et que n'a pas l'âge caract par être intelligent au bien, de ces trois nouvelles choses.

Signature
Lisible
de l'Eseignant

Le texte nous raconte aussi que la société a un rôle très important sur les gens. Le pessimisme et l'influence, sont un des facteurs très désagréables dans la société.

Et que parfois le résultat est toujours le même, les puissants commanderont et les misérables obéiront.

LE CONTE RENDU OBJECTIF

Qu'est-ce que le compte rendu?

Le compte rendu objectif ou objectivé est une synthèse d'un document comme le résumé.

Le compte rendu objectif se compose de deux paragraphes.

1- Présenter l'auteur, le texte et le livre avec l'idée générale du texte.

2- Le résumé du texte à la troisième personne.

Le compte rendu objectif a le même but général que le résumé : reprendre de façon réduite les idées et le contenu général d'une œuvre d'origine.

A. La rédaction du compte rendu requiert les mêmes compétences que le résumé :

- o Assimiler correctement l'information d'un texte ou d'une œuvre.
- o Déterminer l'idée principale.
- o Déterminer quels éléments sont nécessaires et lesquels sont superflus.
- o Reformuler dans son propre style les idées de l'œuvre d'origine.

B. MAIS, le compte rendu a aussi quelques particularités :

- o Il ne doit pas nécessairement suivre l'ordre des idées tel qu'il est dans l'œuvre d'origine.
- o Il cherche à faire ressortir l'idée principale.
- o Il présente les idées secondaires en démontrant toujours leur rapport à l'idée principale.
- o Il s'écrit toujours à la troisième personne (ex. « L'auteur démontre que »).
- o Il est généralement plus long que le résumé (le tiers du texte)

| Résumé | Compte rendu |
|--|---|
| a) Conserver l'ordre du texte. | a) Mettre en relief l'idée générale. |
| b) Garder le système de l'énonciation (Je...). | b) Rendre compte, à la troisième personne, de la pensée de l'auteur. |
| c) Reformuler le discours initial sans prendre position. | c) Admettre les formules du type: "L'auteur pense que... affirme que...", mais rester objectif. |
| d) proscrire les formules du type: "L'auteur pense que... montre que..." | d) Ne pas suivre obligatoirement l'ordre du texte. |
| e) Ne pas recopier des phrases intégrales du texte. | e) Ne pas recopier des phrases intégrales du texte |
| f) Respecter le nombre de mots exigés (au quart de sa longueur environ) | f) Respecter le nombre de mots exigés. (au tiers de sa longueur environ) |

Les étapes de la rédaction d'un compte rendu objectif :

Travail avec le texte d'origine :

1. Lire le texte d'origine deux ou trois fois pour bien comprendre les idées.
3. Mettre le texte de côté et reformuler dans ses propres mots l'idée principale du texte.
4. Faire une lecture active :
 - o Se faire des notes sur le texte.
 - o Résumer les paragraphes en quelques mots.
 - o Trouver la progression du texte (la logique, le fil conducteur).
 - o Remarquer les titres et les sous-titres.
 - o Remarquer les premières phrases des paragraphes, car elles peuvent donner des indices par rapport au contenu de ces paragraphes.
 - o Souligner les mots clés (qui devront être inclus dans le résumé).

Travail de pré-rédaction :

5. Déterminer la démarche de l'auteur : de quelle façon a-t-il décidé de construire son texte (ordre chronologique)
6. Faire le plan du texte : faire ressortir la logique du texte, les idées principales
8. Regrouper les idées semblables pour éviter les répétitions. (Rappel : le compte rendu n'a pas besoin de suivre l'ordre des idées de l'œuvre d'origine.)

Travail de rédaction :

9. Composer une introduction qui présente l'œuvre :
 - o Nom de l'auteur
 - o Renseignements biographiques sur l'auteur (si la longueur du compte rendu le permet et si les renseignements sont pertinents)
 - o Informations bibliographiques de l'œuvre
 - o Genre d'œuvre (film, texte informatif, roman, etc.)
 - o Idée ou intrigue principale
10. Reformuler les informations et les idées dans son propre style.
11. Agencer toutes les parties pour qu'elles forment un tout cohérent, logique et suivi.

Remarques :

D'après le nom de l'auteur on peut savoir, si c'est une femme ou un homme, on peut savoir s'il est arabe, français, italien... ou chinois.

Le conte rendu objectif

Paragraphe 1

1. Nom de l'énonciateur
- 2-Source
- 3-Thème traité dans le texte
- 4-Type de texte
- 5-Visée de l'énonciateur

Paragraphe 2

- 1-L'idée directrice
 - 2-les idées principales
- Rédaction
 - Réduis le texte initial au tiers de sa longueur pour cela :
 - Utilise la 3eme personne du singulier
 - ne suis pas obligatoirement l'ordre du texte initial.

Objet d'étude:T.V.S

Séquence 1 :

Technique d'expression

Le résumé

Grille d'auto-évaluation

| Critères | Oui | Non |
|---|------------|------------|
| -J'ai contracté mon texte pour garder l'essentiel -Je suis resté fidèle aux idées de l'auteur -J'ai supprimé les détails et toute illustration -J'ai conjugué les verbes au présent -J'ai employé des phrases personnelles(reformulation) -Je suis resté neutre -J'ai respecté la ponctuation | | |