

La lecture, première chaîne du tissage d'un résumé

Esther Boucher and Zita De Koninck

Number 124, Winter 2001–2002

Questions d'écriture et de lecture

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55875ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boucher, E. & De Koninck, Z. (2001). La lecture, première chaîne du tissage d'un résumé. *Québec français*, (124), 67–72.

La lecture

Première chaîne du tissage d'un résumé

ESTHER BOUCHER ET ZITA DE KONINCK*

Comme nous l'avons déjà mentionné dans un précédent article¹, chacune des tâches d'écriture exigées à l'école requiert de la part de l'élève des connaissances particulières qui vont au-delà de la connaissance de la matière scolaire en cause. En effet, chacune de ces tâches demande un traitement différent de l'information selon, par exemple, que l'élève doit exposer la démarche scientifique suivie lors d'une expérience en laboratoire (rédaction du rapport de laboratoire) ou encore rendre compte, en ses propres mots, de l'information recueillie sur un sujet donné (rédaction d'une synthèse).



Illustration. Le Québec en revues, 1987. AÉPCQ

Dans le présent article, nous aborderons de manière plus spécifique la question des exigences propres à une de ces tâches d'écriture qui s'avère particulièrement complexe et qui, pourtant, est fréquemment demandée dans le contexte scolaire, à savoir la production d'un résumé. Nous verrons tout d'abord les raisons pour lesquelles elle constitue une tâche d'écriture si exigeante pour les élèves en général. Par la suite, nous examinerons les difficultés auxquelles font face les apprenants d'une langue seconde qui rencontrent des difficultés qui leur sont propres. Nous suggérerons enfin une approche susceptible d'aider les enseignants à former leurs élèves à la production de résumés.

LE RÉSUMÉ : UN DÉFI COGNITIF

Parmi toutes les tâches liées à un contexte scolaire, il est clair que celle du résumé occupe une place centrale en raison des fins diverses auxquelles elle peut servir : que l'on pense à l'élaboration d'un travail de recherche ou à la préparation en vue d'un examen, le résumé constitue une tâche fréquemment demandée, tant aux élèves des ordres d'enseignement secondaire et collégial qu'aux étudiants universitaires. Or, la complexité de cette tâche qui relève à la fois de la lecture et de l'écriture est telle, qu'elle devient souvent trop lourde à exécuter pour les élèves. Ces derniers se trouvent alors pris au dépourvu et, ne sachant trop comment la mener à bien, produisent des résumés insatisfaisants.

Car il s'agit en effet d'une tâche fort exigeante. Lors du résumé, le scripteur doit, en fait, paraphraser le texte de départ ; or, puisqu'il est soumis à des contraintes de longueur, il ne peut se limiter à la seule paraphrase. Comme le remarque Fayol (1992), le scripteur doit, d'une part, extraire du texte de départ les informations essentielles ainsi que les liens qui les unissent et, d'autre part, élaborer un nouveau texte dans lequel ces informations seront reformulées de façon concise. Il s'agit donc d'une activité exigeante du point de vue cognitif puisque le scripteur doit d'abord sélectionner, dans le texte de départ, l'information à retenir ; il doit ensuite la traiter, c'est-à-dire la reformuler de façon plus brève tout en veillant à en conserver la logique initiale. Puis, vient la rédaction du résumé, soit l'élaboration d'un texte entièrement nouveau. Pour ce faire, le scripteur doit, bien sûr, tenir compte du destinataire auquel s'adresse ce nouveau texte : ce destinataire devra retrouver dans le résumé l'essentiel du contenu du texte de départ, dans une version plus brève mais tout aussi cohérente. En somme, résumer un texte ne consiste pas simplement à éliminer des parties du texte de départ et à en conserver d'autres : le résumé doit aussi posséder la structure hiérarchique du texte de départ.

L'élève qui doit réaliser la contraction d'un texte devra notamment effectuer, et de façon répétitive, un parcours mental entre trois points, soit le texte de départ, son propre résumé en cours de rédaction et

les contraintes liées à la tâche qu'il effectue (Sarig, 1991). Il devra donc constamment lire, réfléchir, écrire, puis relire, comparer et, le cas échéant, réécrire. En somme, l'activité du résumé est de nature récursive et interactive, et elle requiert non seulement des efforts de la part du lecteur-scripteur, mais encore que ce dernier dispose de stratégies adéquates pour éviter que ne survienne un blocage dû à une surcharge cognitive (Brown, Day et Jones, 1983). Un tel blocage, lorsqu'il se manifeste, peut être attribuable à de nombreux facteurs, extérieurs au lecteur-scripteur ou, au contraire, qui lui seront intrinsèquement liés.

LE BLOCAGE : DIVERSES SOURCES POSSIBLES

Parmi les facteurs extérieurs susceptibles de constituer des contraintes pour l'élève, pensons notamment au but de la tâche d'écriture et au public auquel le résumé s'adresse : plus souvent qu'autrement, l'élève doit réaliser le résumé aux fins d'un travail exigé dans le cadre d'un cours de contenu et, dans ce cas, l'enseignant, avec son expérience en la matière, sera son public. Par ailleurs, la longueur maximale que devra avoir le produit final peut également s'avérer une contrainte importante. Enfin, n'oublions pas que les caractéristiques du texte de départ lui-même influencent la facilité avec laquelle l'élève pourra le résumer : s'agit-il d'un texte narratif ou expositif ? Est-il long ou bref ? Est-ce que son contenu est familier aux lecteurs ? L'in-

formation y est-elle présentée de façon organisée ?

D'autres facteurs pouvant être à l'origine de difficultés sont liés au lecteur-scripteur lui-même. Ainsi, il serait souhaitable que l'élève possède déjà un minimum de connaissances relatives au sujet dont traite le texte de départ et que ce dernier suscite son intérêt. De la même façon, si l'élève est déjà familiarisé avec l'organisation du texte, la production de son résumé pourrait s'en voir facilitée d'autant. À ce propos, signalons que certaines structures textuelles seraient plus faciles que d'autres à gérer pour les élèves : notamment, celles qui s'articulent autour d'une relation de cause à effet ou de comparaison seraient d'un accès plus aisé que les descriptions.

En outre, l'activité du résumé exige que l'élève pense de façon critique. La compréhension du texte de départ se situe au cœur de l'élaboration d'un résumé et cette compréhension requiert que l'élève mette en branle des opérations d'analyse et de synthèse. À la suite de ces opérations, et à partir de l'information qu'il aura sélectionnée, l'élève se construira un cadre conceptuel général dans lequel il insèrera certaines informations ou, au contraire, optera pour les rejeter.

CERTAINS EN ONT, D'AUTRES PAS : L'EXPÉRIENCE JOUE UN RÔLE

On a longtemps cru qu'il suffisait qu'un lecteur comprenne un texte pour qu'il soit en mesure d'en produire un résumé satisfaisant. Cependant, il semblerait que la seule compréhension du texte de départ ne suffise pas à produire un bon résumé, car certains lecteurs, qui comprennent pourtant très bien le texte lu, sont incapables de le résumer de façon adéquate. Il faudrait donc chercher ailleurs que dans la compréhension les causes d'une plus ou moins grande facilité dans la production de résumés.

En fait, pour que les opérations dont nous venons de faire mention soient efficaces, il est indispensable que le lecteur-scripteur ait parfaitement conscience de ce qu'il fait. En d'autres termes, il doit exercer une forme d'auto-contrôle sur son propre travail. Cet auto-contrôle peut s'exprimer, par exemple, par le biais de la planification de la tâche à réaliser ou encore par la capacité de l'élève à effectuer des retours sur son texte et à le modifier en fonction des nouvelles informations qu'il retire de sa lecture, de ses propres connaissances sur le sujet ou de l'objectif visé par

le résumé. Dans cette optique, il semblerait que la façon dont travaillent les scripteurs expérimentés ne soit pas la même que celle des scripteurs novices. Bien que la recherche n'ait fourni encore que peu de pistes quant aux raisons à l'origine de ce phénomène, certains chercheurs ont établi une relation entre l'âge des scripteurs et la capacité de ces derniers à résumer.

Les résultats qui émanent des recherches menées dans ce domaine laissent en effet voir des différences entre les sujets de différents groupes d'âge. Ainsi, il semblerait que des scripteurs de la fin du primaire soient davantage en mesure de repérer les idées principales d'un texte que des élèves plus jeunes et que, de la même manière, les scripteurs moins expérimentés aient tendance à inclure dans leur résumé des détails inutiles. En outre, s'il est relativement aisé pour un scripteur de se limiter, dans l'élaboration de son résumé, à manipuler les phrases du texte de départ en les laissant quasi intactes, il en va tout autrement pour produire des phrases de son cru : cette dernière habileté se retrouverait d'ailleurs plus fréquemment chez des scripteurs plus âgés, ce qui donne à penser que les règles qui sous-tendent la production de résumés se développeraient suivant un ordre. En somme, puisque la nature concise du résumé exige notamment l'emploi de constructions syntaxiques complexes, d'un vocabulaire sophistiqué et qu'elle requiert également du scripteur qu'il soit capable de se créer une image mentale du texte, il est certain que cette tâche s'avèrera particulièrement difficile pour des jeunes du primaire.

Il semblerait toutefois que l'âge des scripteurs ne soit pas le seul facteur en cause dans leur plus ou moins grande facilité à produire des résumés et que l'expérience revête une importance certaine : des chercheurs ont en effet observé des différences entre les façons de faire de scripteurs expérimentés (c'est-à-dire des individus qui, par leur activité professionnelle, sont appelés à produire un grand nombre de contractions de texte) et de scripteurs amateurs (des étudiants de niveau collégial et universitaire). Voyons en quoi consistent, de manière générale, ces différences (Taylor, 1984).

Les différences qui distinguent les scripteurs expérimentés des scripteurs amateurs se manifestent dès le début de la tâche du résumé. Ainsi, il est à remarquer que les scripteurs expérimentés lisent le texte de départ avec une plus grande minutie que les scripteurs amateurs : après une première lecture rapide, ils relisent le texte plus len-

tement à plusieurs reprises, en portant une attention particulière au titre pour ainsi mieux saisir la structure du texte. En outre, alors que les scripteurs amateurs se contentent de souligner des phrases du texte, les scripteurs expérimentés apposent dans les marges des notes qui en synthétisent certains passages. Lors de cette première étape de l'élaboration d'un résumé, les scripteurs expérimentés cherchent d'abord et avant tout à se former une idée précise, d'une part, du thème dont traite le texte et, d'autre part, de la structure de ce dernier. Il est intéressant de noter que, à ce stade, les scripteurs expérimentés se contentent de réfléchir, tandis que les scripteurs amateurs ont déjà commencé à rédiger et, même, à raturer leur propre texte.

En cours d'écriture, les scripteurs expérimentés veillent constamment à respecter le texte de départ, c'est-à-dire à éviter d'introduire dans leur résumé des commentaires personnels ; les scripteurs amateurs, quant à eux, éprouvent de la difficulté à demeurer objectifs et tendent à produire des interprétations personnelles du texte plutôt que des résumés.

D'une manière générale, les scripteurs expérimentés ont un niveau de conscience élevé de la tâche à accomplir ; en d'autres termes, ils exercent un contrôle constant sur leurs actions tout au long de la tâche et, en outre, estiment qu'il s'agit d'une tâche difficile. En contrepartie, les scripteurs amateurs tendent à agir de façon désordonnée et jugent qu'il est facile de produire un résumé.

À la lumière de ces observations, certains sont d'avis que la maîtrise des règles qui sous-tendent la production de résumés s'acquiert par le biais de la pratique et de l'expérience (Taylor, 1984).

En fait, le manque d'expérience des élèves peut être considéré comme une des principales sources de leurs difficultés. Trop souvent en effet, les programmes semblent prendre pour acquis que les élèves (du secondaire et du collégial) maîtrisent déjà le résumé. Or, il n'en est rien et, en outre, les élèves du collégial ne semblent pas savoir clairement ce qu'on attend d'eux dans un résumé. D'ailleurs, de façon générale, le résumé ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique. Cependant, comme nous venons de le voir, les difficultés rencontrées par les élèves lors de la production de résumés ne sont pas nécessairement imputables à une mauvaise compréhension du texte de départ mais plutôt à un manque de technique. Au regard de cette situation, il conviendrait donc que le résumé fasse l'objet d'un enseignement explicite : du

même coup, la compréhension des textes elle-même en serait améliorée (Fayol, 1992).

LANGUE SECONDE : DIFFICULTÉS PARTICULIÈRES

À ce stade, il convient d'apporter quelques précisions concernant les difficultés particulières qu'éprouvent les apprenants d'une L2 dans la production de résumés. Bien que les recherches menées dans ce domaine soient encore très peu nombreuses, des indices laissent croire que certaines des difficultés que nous venons de mentionner seraient plus marquées chez les apprenants d'une L2.

Ainsi, la compréhension du texte de départ risque de poser des problèmes particuliers aux scripteurs dans le contexte d'une L2. On sait en effet que, dans ce contexte, la compréhension en lecture repose sur la familiarité des apprenants avec, d'une part, la structure du texte qu'ils ont à lire (texte narratif, informatif, etc.) et, d'autre part, le contenu culturel véhiculé par le texte. Il existe donc là, pour un apprenant d'une L2, des barrières qui s'érigent comme autant d'entraves à la compréhension et qui risquent évidemment d'affecter la production d'un résumé.

Il est intéressant de noter qu'un apprenant d'une langue seconde pourrait se voir moins affecté par la longueur du texte de départ qu'on ne serait d'abord porté à le croire. On pourrait en effet penser qu'un texte long constituerait pour lui une surcharge d'information et, en conséquence, entraverait la production de son résumé ; si cela est en partie vrai, il semblerait cependant qu'un texte court ne soit pas nécessairement le gage d'un résumé facile à produire car, lorsqu'en présence d'un tel texte, cet élève devra alors davantage tenir compte des caractéristiques linguistiques du texte et de la structure de ce dernier (Kirkland et Sauders, 1991).

De plus, le niveau de compétence linguistique en langue seconde atteint par l'apprenant peut s'avérer un obstacle majeur à la production d'un résumé : une connaissance insuffisante de la grammaire et du vocabulaire, par exemple, peut se traduire par une incapacité à paraphraser le texte de départ, et ce, même si cet apprenant est un scripteur habile dans sa langue maternelle car, pour qu'il puisse mettre à profit les stratégies de bon scripteur qu'il a développées dans sa L1, il devra d'abord atteindre un certain niveau de compétence linguistique en langue seconde.

Soulignons également que la capacité à se créer un cadre conceptuel général du

texte de départ, cadre qui facilitera la compréhension et la mémorisation du contenu du texte, semble déficiente chez les apprenants d'une langue seconde. Certains chercheurs sont d'avis que ce phénomène, par ailleurs présent aussi en langue maternelle chez des élèves plus faibles ou moins bien préparés, serait imputable au fait que les apprenants de langue seconde demeurent trop en surface du texte qu'ils lisent : puisqu'ils s'attardent aux contraintes que leur pose la langue du texte, surtout s'ils n'ont pas encore atteint un niveau suffisant de compétence linguistique dans cette langue, les apprenants d'une L2 sont difficilement capables de se construire une représentation mentale du texte lu, d'où leur peine à le résumer adéquatement.

EN SOMME, QUE RETENIR POUR LA PRATIQUE ?

Plusieurs éléments se dégagent de l'ensemble des recherches portant sur l'élaboration de résumés. D'emblée, il semble clair qu'il s'agit là d'une activité complexe dont la maîtrise ne s'acquiert pas à tâtons, par une succession de tentatives plus ou moins heureuses, mais bien au prix d'une pratique structurée (Hare et Borhardt, 1984). Également à souligner : le fait que la tâche de contraction de textes va bien au-delà de la classe de français, car elle s'avère également nécessaire dans plusieurs cours de contenu ; les enseignants auraient donc tout intérêt à entraîner leurs étudiants à pratiquer cette activité qui, parce qu'elle exige une restructuration du contenu du texte, les familiarisera avec un traitement plus profond de l'information. Il semblerait d'ailleurs qu'un enseignement explicite du résumé soit particulièrement motivant et gratifiant pour les élèves.

Par ailleurs, nous avons également vu qu'il est essentiel que, avant de procéder à la production de son résumé, le scripteur sache exactement ce qu'on attend de lui : qu'il devra non seulement paraphraser le texte de départ mais en produire une version plus brève et qui ne renfermera que les informations importantes. Même s'il serait naïf de croire que le seul fait de savoir en quoi consiste un résumé suffise à en assurer la qualité, il demeure toutefois certain qu'une bonne compréhension de la tâche à accomplir ne saurait qu'être bénéfique au scripteur. Il ne fait donc pas de doute que, dans la pratique, l'enseignant devrait, en tenant compte des caractéristiques de ses élèves, tout mettre en œuvre pour contrôler les facteurs extérieurs susceptibles de les affecter ; ce faisant, il devrait aussi veiller à ce que ses élèves développent les habile-

tés qui leur permettront ultérieurement de produire des résumés de façon autonome.

Ces dernières observations valent bien entendu aussi dans le cas d'apprenants d'une L2. Toutefois, mis à part le niveau de difficulté linguistique du matériel choisi, l'enseignant, dans ce contexte, devrait également veiller à choisir un texte dont le contenu est familier aux élèves : si l'écart entre le contenu véhiculé par le texte et les connaissances des élèves est trop grand, il leur sera difficile de comprendre le texte et, donc, de le résumer adéquatement. Si aucun texte de contenu familier n'est disponible, il est possible, par le biais d'activités de pré-lecture, de munir les élèves des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du texte. De la même façon, il convient de choisir un texte dont le contenu affectif est plutôt neutre car, si le texte heurte la sensibilité des élèves (par exemple en traitant de valeurs culturelles ou religieuses), ces derniers risquent davantage de produire un résumé subjectif.

Dans ce qui suit, et à la lumière de ce que nous avons évoqué dans la première partie du présent article quant aux sources d'un blocage éventuel, nous proposons une approche susceptible de faciliter l'enseignement du résumé. Cette approche, valable aussi bien dans un contexte de L1 que de L2, s'intègre dans une démarche de lecture, laquelle, nous le verrons, propose des stratégies qui, en tendant bien sûr vers la compréhension du texte de départ, se veulent autant de remèdes aux difficultés que nous évoquons.

LA PRÉPARATION AU RÉSUMÉ VIA LA LECTURE : MIEUX LIRE POUR MIEUX RÉSUMER

La production d'un résumé se fera sans heurts dans la mesure où le scripteur se sera préalablement approprié le texte de départ. Il semble en effet évident qu'on ne puisse résumer adéquatement un texte qu'on ne comprendrait pas à fond ; si cela s'avère vrai dans un contexte de langue maternelle, cela l'est d'autant plus dans un contexte de langue seconde où, comme nous l'avons vu, les obstacles à surmonter peuvent être nombreux. Que l'on songe seulement au contenu que véhicule le texte de départ : évoque-t-il des traits culturels étrangers aux lecteurs-scripteurs de langue seconde ? Relève-t-il d'une spécialité peu familière aux lecteurs-scripteurs, même à ceux de langue maternelle ? Les lecteurs-scripteurs perçoivent-ils clairement la structure organisationnelle du texte ? Risquent-ils de se voir rebutés par certaines

caractéristiques de la langue utilisée dans le texte ?

Partant de la prémisse qu'un exercice de contraction de texte se voit d'autant plus facilité que la compréhension du texte de départ est bonne, nous proposons, dans les paragraphes qui suivent, une approche visant à rendre la lecture de ce texte de départ la plus efficace possible. À notre avis, les stratégies qu'offre cette approche pourraient grandement bénéficier aux lecteurs-scripteurs, aussi bien de langue maternelle que de langue seconde, car elles permettent notamment de surmonter, voire d'éviter, certains blocages imputables au manque de familiarité avec le contenu du texte ou avec la structure de ce dernier, ou attribuables à des caractéristiques linguistiques que présente le texte. En bref, dans l'élaboration d'un résumé, l'étape de la lecture nous semble cruciale, car il s'agit des assises sur lesquelles reposera ultérieurement tout l'édifice de la contraction de texte. Dans cette optique, il devient donc souhaitable que la lecture se fasse en respectant une démarche bien précise qui, si chacune des étapes en est respectée, aura pour effet de favoriser une compréhension maximale.

À l'origine, la démarche que nous proposons dans les pages qui suivent visait des apprenants de niveau universitaire et ayant déjà atteint un bon niveau de compétence en français langue seconde². Toutefois, cette démarche peut s'avérer tout aussi profitable à des apprenants moins avancés, et peut également être adaptée à d'autres contextes d'enseignement du français L2, tel le collégial ou le secondaire. Une mise en garde s'impose toutefois en ce qui a trait au choix des textes, car les textes dits littéraires (contes, nouvelles, romans, prose de fiction, etc.) ne se prêtent que fort mal à ce genre d'exercice, tandis que des articles tirés de revues de vulgarisation scientifique constituent un défi intéressant³.

L'étape initiale de la démarche, la pré-lecture, compte deux volets dont le premier consiste à *préparer le vocabulaire* important contenu dans le texte de départ. Il peut s'agir d'un texte de spécialité renfermant un lexique peu familier aux lecteurs ; il est aussi possible que le sujet dont traite le texte, en raison d'un écart culturel significatif, ne rejoigne pas les connaissances antérieures des lecteurs. Quoi qu'il en soit, une préparation adéquate du vocabulaire aidera à surmonter les difficultés de compréhension liées au lexique. Il existe, bien entendu, plusieurs façons de préparer le vocabulaire d'un texte et elles varient en fonction des caractéristiques des lecteurs-

scripteurs et du texte lui-même, notamment si celui-ci renferme un lexique dit « spécialisé » (voir encadré). Maintenant sensibilisés aux caractéristiques du vocabulaire, les apprenants verront se réduire l'écart entre eux et le sujet dont traite le texte : se sentant alors en terrain plus familier, leur assurance augmentera et, lorsqu'ils seront en présence du texte entier, leur compréhension n'en sera que meilleure.

La **pré-lecture** comporte un deuxième volet, celui du *balayage du texte*. Grâce à cette stratégie, le lecteur obtiendra une vue d'ensemble du texte, autant en ce qui a trait à son contenu qu'à son organisation (les étapes du balayage figurent, de façon schématique, dans l'encadré). À ce stade de sa lecture, l'étudiant a une impression générale du texte à lire : il sait de quoi traitera ce texte et est également en mesure d'en anticiper l'organisation. Les étapes suivantes l'aideront à consolider sa compréhension.

Lors de l'étape de la **première lecture**, l'étudiant sera amené à se pencher sur certains éléments linguistiques qui pourraient entraver sa compréhension. Ces éléments problématiques sont, plus souvent qu'autrement, *les référents et les connecteurs* (voir encadré). Autrement dit, après avoir examiné la macro-structure du texte, il s'agit maintenant d'en préciser la micro-structure. L'étudiant peut ensuite procéder à la première lecture du texte.

La **deuxième lecture**, quant à elle, se veut une lecture attentive et soutenue. Elle vise notamment l'*identification de chacune des idées-paragraphe*s du texte (voir encadré). De prime abord, l'exercice peut paraître fastidieux, mais il n'en demeure pas moins essentiel à l'élaboration ultérieure du résumé. Par ailleurs, n'oublions pas que, à ce stade, le texte a déjà fait l'objet de plusieurs lectures et exercices : la tâche n'est donc pas si lourde qu'il n'y paraît.

Une fois cette sélection des idées principales complétée, il importe d'extraire la hiérarchie du texte. Afin d'y parvenir, il est souhaitable de recourir à une technique connue sous le nom de « *carte sémantique* ». Cette dernière peut jouer un rôle de charnière entre la lecture et l'écriture, et contribuer largement à mettre en valeur la structure organisationnelle d'un texte, ce qui en fait une excellente préparation à la rédaction proprement dite du résumé. Afin d'élaborer cette représentation graphique qui permettra de visualiser toute l'organisation du texte de départ, le scripteur se voit contraint de réfléchir sur sa lecture (voir encadré).

Précisons par ailleurs que la technique de la carte sémantique, activité qui vient en quelque sorte couronner les étapes de la démarche de lecture (pré-lecture, 1^e et 2^e lecture), se distingue nettement du soulignage des passages importants d'un texte. En effet, s'il est vrai que le soulignage permet de repérer les informations importantes, il n'en demeure pas moins linéaire : le lecteur envisage toutes les idées importantes les unes après les autres, sans tenir compte de leur hiérarchie. De plus, à la différence de la carte sémantique, le soulignage ne requiert pas une participation active de la part du lecteur, puisqu'il n'a pas à essayer de reproduire l'organisation selon laquelle l'auteur a présenté ses idées. En contrepartie, le dessin d'une carte sémantique oblige le lecteur à réfléchir car il doit d'abord décider quelles informations il inclura dans son dessin et lesquelles il laissera de côté : pour ce faire, il doit analyser, évaluer et faire preuve de jugement critique. Par la suite, le lecteur doit organiser les idées retenues selon le plan suivi par l'auteur : il doit donc illustrer la structure de surface de ce texte, montrer les relations qui unissent les idées. Cette structure pourrait être, par exemple, argumentative (le texte pourrait présenter et confronter deux points de vue ou plus) ou descriptive (récit plutôt linéaire). En conséquence, puisqu'elle requiert la participation active du lecteur, la carte sémantique s'avère plus efficace que le soulignage afin de comprendre un texte et, également, d'en retenir les informations importantes en vue de l'élaboration d'un résumé.

Ajoutons que, en classe, l'élaboration de la carte sémantique d'un texte pourrait se faire par le biais d'activités de remue-méninges qui impliqueraient toute la classe. Cette façon de procéder, en plus de donner lieu à des échanges bénéfiques avec leurs pairs en confrontant leurs cartes respectives, favorise chez les apprenants un auto-contrôle de leur propre compréhension en lecture.

L'intérêt manifeste de la technique de la carte sémantique réside donc dans le fait qu'elle oblige le lecteur à définir clairement son intention de lecture en fonction du résumé qu'il aura à élaborer. Pour ce faire, il devra identifier les aspects importants du texte et laisser de côté les détails. Puisqu'elle l'amène à auto-évaluer sa propre compréhension et à s'interroger sur le texte, l'obligeant à prendre les mesures nécessaires pour mieux comprendre certains passages, cette technique vient à la fois clore le processus de lecture et amorcer celui de la rédaction proprement dite.

PRÉ-LECTURE

• PRÉPARATION DU VOCABULAIRE

Vocabulaire courant : Soumettre aux étudiants un échantillon de vocabulaire représentatif du texte ; trouver des mots de même famille, des synonymes et antonymes.

Vocabulaire spécialisé : Bref exposé sur les principes de formation de mots : création lexicale par dérivation (recours à l'emploi de préfixes et de suffixes joints à une base française : *faire, défaire*), par composition (recours aux éléments grecs et latins : *mégamanufacturier*). À partir d'un échantillon de vocabulaire extrait du texte à lire, faire deviner le sens des mots en ayant recours aux éléments qui sont à l'origine de leur formation (il ne s'agit pas ici d'obtenir une définition lexicographique, mais plutôt d'amener les étudiants à prendre conscience des éléments qui entrent dans la formation des mots plus « spécialisés »).

• BALAYAGE

1) *Titre et intertitres* : Tout d'abord, demander aux étudiants de ne prendre connaissance que du titre de l'article, des intertitres, du chapeau, et du texte accompagnant les illustrations : déterminer quel est le sujet dont il sera question dans le texte. Puis, à partir du lien existant entre le titre et les intertitres, préciser de quelle façon l'information sera organisée/hiéarchisée dans le texte (s'agit-il, par exemple, d'éléments d'une énumération linéaire, d'une dichotomie, de sous-catégories ?) Enfin, formuler une première hypothèse quant au contenu et à l'organisation du texte.

2) *Images, typographie et noms propres* : Les illustrations ajoutent-elles des informations supplémentaires à celles obtenues à l'étape précédente ? Y a-t-il des mots qui figurent en caractères spéciaux (gras, italiques) ? Si oui, pour quelle raison ? Y a-t-il des noms propres (d'individus ou d'organismes) cités dans le texte ? Si oui, en faire le relevé et préciser à quel titre l'auteur les mentionne. Prendre connaissance des questions qui accompagnent le texte (c'est parfois le cas dans les manuels scolaires), de la bibliographie. Effectuer un retour sur l'hypothèse initiale concernant le contenu et l'organisation.

3) *Lecture-balayage* : Lecture rapide du premier et du dernier paragraphe du texte, ainsi que de la première et de la dernière phrase de chacun des paragraphes. Exprimer en une ou deux phrases ce qui constitue le sujet du texte

PREMIÈRE LECTURE

1) *Étudier les référents et les connecteurs* : Identifier certains référents et anaphores, à partir de phrases extraites du texte. Repérer dans le texte les connecteurs interphrastiques et préciser la valeur de la transition qu'ils marquent.

2) *Première lecture* : Lecture plus attentive que les précédentes, bien qu'encore assez rapide.

DEUXIÈME LECTURE

1) *Deuxième lecture* : Effectuer une lecture attentive et soutenue du texte.

2) *Dégager les idées-paragraphe* : Exprimer, en une ou deux phrases, ce qui constitue l'idée de chacun des paragraphes du texte.

3) *Carte sémantique du texte* : Élaborer la représentation graphique du texte : sélectionner les idées principales (distinguer clairement les points importants des détails superflus), découvrir de quelle façon les informations du texte sont liées entre elles et, enfin, les disposer dans une illustration (graphique, arbre, etc) qui rende compte de la façon dont elles sont hiéarchisées dans le texte.

POST-LECTURE

Retour sur le texte lu : rédaction du résumé, passation d'un examen.

La *post-lecture* constitue la dernière étape de la démarche de lecture. Dans le cas qui nous intéresse, celui du résumé, il est intéressant d'effectuer un retour sur le texte lu, et ce, afin de mesurer si l'élève est parvenu à une représentation fidèle du texte de départ. Pour cette raison, cette étape sera centrée sur la vérification non pas du repérage d'information, mais bien de la qualité des inférences que l'étudiant a su produire à partir de ce qu'il vient de lire.

En somme, la démarche de lecture proposée ici nous semble, à bien des égards, répondre aux besoins des scripteurs, tant de langue maternelle que de langue seconde, quant à l'élaboration d'un résumé. Tout d'abord, elle rend plus aisé le traitement de l'information, si exigeant dans cette tâche. On sait que le scripteur doit en effet sélectionner l'information et la reformuler ; or, la démarche de lecture, lorsqu'elle est exécutée entièrement, mène précisément à la distinction entre les informations importantes et les détails.

Cette capacité à sélectionner les informations pertinentes se voit souvent, comme nous l'avons déjà mentionné, entravée par la difficulté des apprenants à se faire une représentation mentale du texte à résumer. Tel est notamment le cas des apprenants d'une L2, qui accordent une trop grande importance aux contraintes linguistiques que leur pose la langue seconde. Or, une préparation à la tâche du résumé qui se ferait par le biais d'un enseignement de la lecture effectué selon la démarche présentée ici pourrait, à notre avis, contribuer à diminuer l'impact des contraintes linguistiques. Les difficultés liées à la connaissance des référents et des connecteurs peuvent en effet être évitées ; pour ce qui est du lexique, une présentation du vocabulaire « spécialisé », qui tiendrait compte de la formation des mots, rend le lecteur non seulement plus autonome, mais davantage en mesure de se concentrer sur la structure textuelle, dont la connaissance est essentielle à l'élaboration du résumé.

CONCLUSION

La production d'un résumé est une activité complexe puisqu'elle fait appel à la coordination de plusieurs habiletés chez le lecteur-scripteur. Nous avons vu qu'elle requiert des connaissances spécifiques, qu'elle se déroule selon des règles qui lui sont propres, en plus d'être soumise à plusieurs contraintes.

Il ne s'agit donc pas d'une activité qui s'improvise, mais plutôt d'une tâche exigeante qui nécessite une préparation : les chercheurs s'accordent justement à dire

que l'entraînement au résumé ne peut qu'avoir des retombées positives sur la qualité des productions réalisées par les élèves. Idéalement, ces derniers devraient bénéficier d'occasions répétées de pratiquer le résumé car, de cette façon, ils acquerraient l'expérience qui, comme nous venons de le voir, fera toute la différence. Ce type d'entraînement aiderait en outre à diminuer le stress occasionné par le traitement de l'information et par la gestion simultanée des multiples contraintes qui s'y rattachent, et contribuerait à améliorer la compréhension du texte lu.

Toutefois, si la maxime « Cent fois sur le métier tu remettras ton ouvrage » peut bien s'appliquer à la nécessité de pratiquer souvent le résumé pour mieux le maîtriser, il est également vrai que la compréhension en lecture constitue la base même de cet ouvrage de tisserand, telle la chaîne sur laquelle il prendra forme. Nous espérons que la réflexion proposée ici aura contribué à mettre en lumière à quel point la lecture, si elle fait l'objet d'un travail systématique, peut jouer un rôle de tout premier plan dans la tâche du résumé et, en définitive,

la rendre plus accessible. C'est du moins ce que nous souhaitons, en pensant non seulement à la classe de français mais, aussi, aux autres disciplines scolaires où la production de résumés est requise.

* Esther Boucher est chargée de cours au Département des arts et lettres, Université du Québec à Chicoutimi et Zita De Koninck est professeure au Département de langues, linguistique et traduction, Université Laval.

Notes

- 1 De Koninck, Z. et Boucher, E., « Écriture et scolarisation dans les classes pluriethniques », *Québec français*, no 99, 1995, p. 50-52
- 2 Précisons que la démarche de lecture de textes à des fins académiques telle qu'elle apparaît ici est le fruit d'une étroite collaboration entre les auteures et France H.-Lemonnier, professeure au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval, dans le cadre du cours *Lectures en langue seconde*. Dans ce cours, où la lecture a pour objectif ultime la production d'un résumé, cette démarche a fait ses preuves auprès de plusieurs cohortes d'étudiants.

- 3 Le lecteur qu'intéresse tout particulièrement la contraction de textes littéraires, surtout dans un contexte de LI, consultera avec profit *Questionner le résumé*, de Godelieve De Koninck (Montréal, Les Éditions Logiques, 1997).

Références

- BROWN, A. L., J. D. DAY, et R. S. JONES, « The development of plans for summarizing texts », *Child Development*, n° 54, 1983, p. 968-979.
- FAYOL, M., « Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive », dans M. Charolles et A. Petitjean [éd.], *Le résumé de texte*, Paris, Librairie Klincksieck, 1992, p. 163-182.
- KIRKLAND, M. R., et M. A. Saunders, « Maximizing student performance in summary writing : Managing cognitive load », *TESOL Quarterly*, n° 25(1), 1991, p. 105-121.
- HARE, V. C. et J. M. BORCHARDT, « Direct instruction of summary skills », *Reading Research Quarterly*, n° 20, 1984, p. 62-78.
- SARIG, G., « Composing a study summary : A reading-writing encounter », dans J. G. Carson et I. Leki [eds], *Reading in the composition classroom : Second language perspectives*, New York, Newbury House, 1991.
- TAYLOR, K., « The different summary skills of inexperienced and professional writers », *Journal of Reading*, no 27, 1984, p. 691-699.

SUR INTERNET

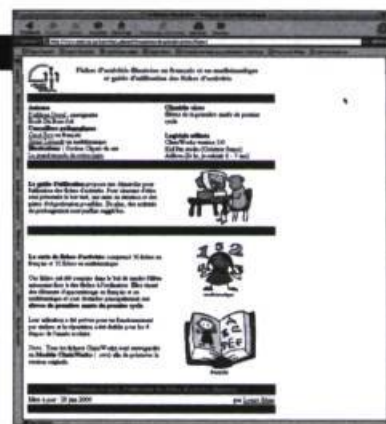
Une bibliographie pour lire et écrire dans toutes les disciplines

JEAN-FRANÇOIS MOSTERT

ADRESSES CONSULTÉES

<http://www.ac-nancy-metz.fr/Pres-etab/CollJeanMacedVilllerupt/actipeda/mathfrancais/matfr.htm>

http://www.cssmi.qc.ca/carrefour_educatif/ressources/projets/projetstic/fiches/



Références

- 52 outils pour un travail commun au collège. CNDP d'Amiens, Rémi Duvert et Jean-Michel Zakhartchouk.
- Interdisciplinarité Maths/Français, *Gadget ? ou Nécessité ?* CRDP de La Réunion, Alain Bernard.
- La Maîtrise de la langue au collège. CNDP Collection Collège Savoir Lire Édition Nathan
- Le Français à l'usage des Mathématiques. Jocelyne Denière et Lysiane Denière Éd. KIM Dunkerque
- Langage et raisonnement, réflexions et exercices autour de petits mots. Rémi Duvert, IREM de Picardie
- Lecture d'énoncés et de consignes. CRDP de Picardie, Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castincaud
- Échanger numéro 40 : « La maîtrise des langages ». Recherches et pratiques innovantes dans le second degré, Académie de Nantes
- Langages et disciplines. Pratiques pédagogiques en collège, CDDP de la Seine Saint Denis
- Bien lire dans toutes les disciplines au collège. Gérard A. Castellani, Bibliothèque Richaudeau/ Albin Michel
- La compréhension en lecture. Jocelyne Giasson, De Boeck Université, Pratiques pédagogiques
- Dictionnaire Math-Collège, 300 mots pour réussir. Jean Louis Boursin, Guides Plus Éd. Belin
- Sémantique et mathématiques. Stéphane Herlich Éd. Nathan
- Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes. Alain Descaves, Hachette Éducation
- Je comprends les mathématiques 6^{ème}/5^{ème}. Eliane Höniger, Françoise Terée, Éd. Retz
- Pratiques de l'entretien d'explicitation. Pierre Vermersch et Maryse Maurel ESF Éditeur