

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES  
DISCIPLINES

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCES OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF DIDACTICS

\*\*\*\*\*

**L'APPROCHE MODULAIRE DU DISCOURS ET LA CONTRACTION  
DE TEXTE :  
CAS DES PREMIÈRES A4 ET D DES LYCÉES BILINGUES DE  
NKOLNDONGO ET DE NTUI**

Mémoire présenté et soutenu le 25 Juillet 2023 en vue de l'obtention du Diplôme de Master en  
sciences de l'éducation

*Option : Didactique des Disciplines*

*Spécialité : Didactique du français*

par :  
Abiba MBOUO  
Matricule : 20V3161



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
<b>President</b>	NDIBNU MESSINA Julia, Pr	ENS
	BELIBI Alexi-Bienvenu, MC	ENS
<b>Rapporteurs</b>	BANGA AMVENE Jean Désiré, CC	UYI
<b>Membre</b>	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI

## SOMMAIRE

DÉDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR SITUER LE SUJET.....	4
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....	5
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	48
PARTIE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU SUJET .....	57
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE, PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....	58
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET SUGGESTIONS.....	84
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	112
ANNEXES .....	112
TABLE DES MATIÈRES .....	112

À

Mon adorable et tendre époux

ASSILA Jean Pierre

## REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont vers :

- Nos encadrants Pr Alexi - Bienvenu BELIBI et Dr Jean Désiré MBANGA AMVENE pour tout leur soutien et assistance multiforme, leurs encouragements et leurs précieux conseils ;
- Le recteur de l'Université de Yaoundé I, Pr Maurice Aurélien SOSSO qui est responsable de notre formation.
- Le doyen de la FSE, Pr BELA Cyrille-Bienvenu pour le suivi de proximité ;
- Notre chef de département de didactique des disciplines Pr NKECK BIDIAS Renée Solange pour son dynamisme et son encadrement de proximité ;
- Pr Jean Claude ABADA MEDJO pour ses précieux conseils et ses encouragements ;
- Pr Marie Thérèse BETOKO AMBASSA pour ses encouragements ;
- Dr Bilo'o pour son encadrement ;
- Mme Pascaline KEMBOU pour son encadrement de proximité ;
- Mon père Zacharie MEFIRE pour ses encouragements, ses précieux conseils et son assistance multiforme ;
- Ma mère Aïchatou PENDIZANE pour ses précieux conseils ;
- Mon oncle Arouna NJUNDOM pour son soutien moral ;
- Mon pasteur Thierry ASSILA d'avoir toujours cru en moi ;
- Son épouse Françoise Bernadette ASSILA pour son soutien spirituel ;
- Mon frère cadet Abdou Rahaman NDAM MEFIRE pour son soutien moral ;
- Mon fils Cyrille NGUELE EBOLO pour son impulsion et sa disponibilité ;
- Ma fille Nadine ASSILA BILOA d'avoir toujours cru en moi ;
- Mon fils Franck Daniel ASSILA MBALLA d'avoir toujours cru en moi ;
- Mon fils Jérémie Ryan ASSILA MEFIRE qui a toujours su me comprendre ;
- Mon amie Sandrine BIDIACE pour ses encouragements ;
- Mon amie Nadège AMATANGABA d'avoir toujours cru en moi ;
- Mon amie LEMA ANABA pour ses conseils et sa disponibilité ;
- Mon amie Marlyse Aurore AYISSI d'avoir toujours cru en moi ;
- Mon amie Josépha Alphonsine BILOA pour ses conseils et sa discrétion ;
- Mon ami André BIBOU pour tout son soutien ;
- Ma sœur en Christ NZUEKUIE Germaine pour ses précieux conseils et sa disponibilité ;
- Mes camarades de filière Suzie Blondelle NDAPEUH, Christiane DZAMA, MBARGA NACK, BEGNY, BELLA NOMO, François Didace ENDJEHO LONGO, BEYAK pour leurs encouragements.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

- A.M : Approche modulaire  
APC : Approche par les compétences  
APO : Approche par objectifs  
CAN : Coupe d'Afrique des Nations  
CT : Contraction de texte  
D.S : Dimension situationnelle  
D.T : Dimension textuelle  
DS : dimension situationnelle  
DT : dimension textuelle  
FLE : Français langue étrangère  
E.N.S : Ecole Normale Supérieure  
F.L.M : Français langue maternelle  
F.L.S : français langue seconde  
FLES : Français langue étrangère/seconde  
G.B.H.S: Government bilingual high school  
I.O : Instructions officielles  
L.M.F : Lettres modernes françaises  
LT : Linguistique textuelle  
MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires  
SN : Syntagme nominal.  
t : texte d'arrivée (texte second)  
T : texte de départ (texte source)

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : Thème et propos dans l'énoncé, Banga Amvene.....	29
Tableau N°2 : Modèle thématique comparé aux modèles de Swales et Nuchèze .....	29
Tableau 3 : Tableau synoptique de recherche .....	55
Tableau n°4 : Organisation topicale d'après l'approche modulaire de roulet .....	96
Tableau N° 5 : Dispositif d'analyse de la contraction de texte.....	103
Tableau N° 6 : Grille d'analyse de la contraction de texte .....	111

## **LISTE DES FIGURES**

Figure N° 1 : Schéma de la contraction de texte de Charolles .....	12
Figure N° 2 : Schéma modulaire de Roulet.....	23

## RÉSUMÉ

Les mutations économiques, la mondialisation sont à l'origine de l'introduction de la notion de « compétence » en entreprise. Cette réforme économique survenue dans le milieu des années 70 offrait déjà une base aux entreprises afin de répondre de manière efficace aux défis qu'elle entraînait en termes de concurrence et de compétitivité. Conformément à la loi n° 98/004 du 04 Avril 1998, l'APC fait son entrée dans le système éducatif en 2014. Ainsi, par l'arrêté n° 263/14//MINESEC/IGE du 13 août 2014, le ministre d'antan définissait les programmes d'études du premier cycle, d'importantes réformes s'en sont suivies comme l'arrêté n° 227/18/MINESEC/IGE, portant redéfinition des séries, l'arrêté n° 93/22/MINESEC du 17 mars 2022 relatif à la nature et à la définition des épreuves du probatoire de l'enseignement secondaire général. Eu égard à l'imprescriptible « reproblématisation des savoirs codifiés » en conformité avec les pratiques sociales de référence », l'enseignement des exercices littéraires en général et celui de la contraction de texte en particulier, s'en veut une illustration incontestable, vu son ancrage dans les interactions humaines. Or les mauvaises performances des apprenants de première dans cet exercice littéraire (contraction de texte) ont permis d'effectuer un constat : celui de l'absence d'un paradigme épistémologique pouvant rendre compte de manière efficace de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. Le présent travail s'intitule : les paradigmes de la linguistique textuelle (l'approche modulaire) et la contraction de texte : cas des premières A4 et D des lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui. Il se pose ainsi le problème de l'absence des paradigmes de la linguistique textuelle, notamment l'approche modulaire dans l'enseignement+ apprentissage de la contraction de texte en classe de français. Pour répondre à la question de recherche de savoir « quel peut être l'apport des paradigmes de la linguistique textuelle notamment l'approche modulaire sur les performances des apprenants de première en contraction de texte ? », nous avons opté pour la méthode qualitative, notamment l'analyse thématique et nous avons mené deux entretiens semi-directifs qui nous ont permis de conclure à la méconnaissance des paradigmes de la L.T plus précisément l'AM par les acteurs éducatifs. Ainsi, en référence aux soubassements théoriques et aux auteurs qui nous ont précédée, nous avons humblement proposé quelques avenues didactiques plus précisément les dispositifs d'enseignements – apprentissage et d'analyse de la contraction de texte. Ces dispositifs prennent en compte les unités textuelles en tant que principes organisateurs de l'information tant au niveau global que local, les structures informationnelle, relationnelle, hiérarchique, énonciative (dimension textuelle) et la dimension situationnelle.

*Mots clés : linguistique textuelle, approche modulaire, contraction de texte, performances.*

## ABSTRACT

Economics changes, globalizations are at the origin of the introduction of competence in business. This economic reform that occurred in the mid-1970 already provided a basis for businesses to respond effectively to the challenges it brought about in terms of competition and competitiveness. In accordance with law n° 98/004 of April 4, 1998, the skills-based approach entered the Cameroonian educational system in 2014. Thus by decree n° 263/14/MINESEC/IGE of August 13, 2014 the minister of yesteryear defined the study programs for the first cycle of secondary education; major reforms followed, such as decree n° 227/18/MINESEC redefining series, order n° 93/22/MINESEC of 17<sup>th</sup> March 2022 relating to the nature and definition of the probatoire tests for general secondary education. In view of the imprescriptible reproblématisation of knowledge codified in accordance with the social practices of reference, the teaching of literary exercises in general and that of text contraction in particular is an indisputable illustration of this given its anchoring in human interactions. However, the poor performance of learners of première in this literary exercise has made it possible to make an observation: that of the absence of an epistemological paradigm that can account for the informational structure and topical organization. The present work is entitled the paradigms of textual linguistics (the modular approach) and the text contraction: case of the premières A4 and D of GBHS Nkolndongo and Ntui. There is thus the problem of the absence of the paradigms of textual linguistics in particular the modular approach in teaching and learning the text contraction in class of French. To answer the question “what can be the contribution of the paradigms of textual linguistics in particular of modular approach on the performance of the students in text contraction in class of French?” we opted for the qualitative method, in particular the thematic analysis, and we conducted who semi-structured interviews which allowed us to conclude the paradigms of textual linguistics and precisely the modular approach are not understood by educational actors. So in reference theoretical foundations and the authors that preceded us, we humbly proposed some didactic avenues such as the teaching learning and analysis disposals in text contraction. These disposals take into account textual units as organizing principles of information both at global and local level, the informational, relational, hierarchical and enunciative structures (textual dimension) and the situational dimension.

*Key words: textual linguistics, modular approach, text contraction, performances.*

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Introduite dans le système éducatif camerounais depuis 2014, l'APC présuppose l'imprescriptible « reproblématisation des savoirs codifiés » (Jonnaert, 2005 : 36) en conformité avec les « pratiques sociales de référence. » (Ibid.). Cela signifie que les savoirs enseignés ne doivent plus rester les seules réalités des salles de classes, au contraire, ils doivent s'ancrer dans les multiples pratiques sociales. C'est sans doute dans cette optique que l'enseignement des exercices littéraires en général, et celui de la contraction de texte en particulier doit satisfaire à cette exigence. En effet, la contraction de texte est omniprésente dans les interactions humaines du fait de son aspect pratique voire pragmatique. D'abord en passant au crible les enjeux disciplinaires de cet exercice littéraire, il est indéniable que l'apprenant a tout à gagner dans le processus d'appropriation des savoirs. Dès lors est mise à rude épreuve la conscience méta disciplinaire de ce dernier qui exige l'acquisition des outils nécessaires à la réinterprétation sociale des apprentissages. Une meilleure lisibilité des attentes en aval le conduit à développer des stratégies d'apprentissage et à prendre des initiatives dans une perspective d'autoévaluation. Ensuite, l'apprentissage de la contraction de texte doit développer une logique certaine chez l'apprenant, notamment un esprit d'analyse à travers la capacité d'abstraction, applicable à toutes les situations existentielles. Cette compétence transférentielle exige de l'apprenant une décontextualisation des savoirs en vue de leur récontextualisation. Enfin la médiation pédagogique est plus nécessaire dans l'exécution des tâches scolaires. Dans ces conditions, en tant qu'expert et facilitateur de l'apprentissage, l'enseignant ne doit ménager aucun effort pour une réussite scolaire efficace et efficiente. C'est assurément dans ce sens que Lenoir (2012 :15) abonde, lorsqu'il affirme : « la performance est aujourd'hui exigée tant des institutions scolaires que des cadres qui les dirigent et des enseignants qui y interviennent ». Autrement dit, la performance est une nécessité impérieuse dans les « pratiques didactiques » (Toua, 2021 :39) et s'impose à toute la communauté éducative. Or il a été relevé les mauvaises performances des élèves des premières A4 et D dans l'enseignement – apprentissage de la contraction de texte.

En effet, ces mauvaises performances découlent d'un constat que nous avons effectué : celui de l'absence d'un paradigme épistémologique, l'approche modulaire du discours en l'occurrence, pouvant rendre compte de manière efficace de l'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topique ; d'où la formulation du présent sujet : ***l'approche modulaire du discours et la contraction de texte : cas des premières A4 et D des lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui.***

De ce constat jaillit le problème suivant : la non-prise en compte de l'approche modulaire du discours en contraction de texte en classe de français.

Ainsi, ce problème donne lieu à une question principale et aux deux autres qui lui sont secondaires : quel peut-être l'apport de l'approche modulaire du discours sur les performances des apprenants en contraction de texte ? Autrement dit, en quoi l'approche modulaire peut-elle contribuer à réduire les échecs des apprenants des classes des premières A4 et D en contraction de texte ?

Quel rôle la dimension textuelle peut-elle jouer dans l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte ? Quelle peut être l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte ? En d'autres termes, en quoi la dimension situationnelle peut-elle être utile dans la compréhension des aspects référentiels du texte ?

Ces questions nous ont également amenée à formuler les hypothèses (une principale et deux secondaires) suivantes :

- L'apport de l'approche modulaire(AM) peut-être significatif sur les performances des apprenants des classes de première A4 et D en contraction de texte.
- La dimension textuelle peut jouer un rôle important dans l'analyse de la structure informationnelle et dans l'organisation topicale en contraction de texte.
- La dimension situationnelle peut être d'une utilité notoire dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.

Comme objectifs, cette étude vise à :

- Montrer l'implication des paradigmes de la linguistique textuelle, notamment l'approche modulaire du discours sur les performances des élèves des premières A4 et D des lycées d'enseignement général.
- Présenter la dimension textuelle comme base d'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale et proposer un dispositif d'enseignement apprentissage et d'analyse de la contraction de texte au Cameroun.
- Montrer l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.
- Notre travail portera sur deux parties : le cadre théorique et le cadre méthodologique. La première partie comporte deux chapitres à savoir la revue de littérature et la problématique. La seconde partie quant à elle se structure en trois chapitres : la méthode de la recherche ; analyse des résultats, discussion, interprétation, difficultés rencontrées et suggestions.

**PARTIE I :**  
**ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR SITUER LE SUJET**

**CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA  
QUESTION**

## 1.1. QU'EST-CE QUE LA REVUE DE LITTÉRATURE ?

Un travail scientifique ne se situe que par rapport aux écrits antérieurs. Non seulement ces derniers permettent au chercheur de rendre compte de l'état d'évolution de la question mais aussi permettent-ils de percevoir les limites qu'elle a rencontrées. Ainsi, la revue de littérature tient lieu de boussole, de cadre de référence à partir duquel le chercheur peut offrir une nouvelle perspective au sujet. C'est sans doute pour cela que Dumes (2011, p.16) affirme :

Un problème scientifique a la forme d'une tension entre savoir et non-savoir. Il se situe aux frontières de la connaissance, sur cette ligne qui en marque la limite, l'objectif de la recherche étant de déplacer cette ligne pour agrandir (un peu) la sphère du savoir. Si vous situez votre question de recherche en deçà de la frontière, vous êtes en train de faire quelque chose qui a déjà été fait, et votre apport est nul. Si vous êtes très au-delà, vous risquez de rédiger un essai, pas une recherche, ou de vous perdre dans les sables.

Cette vision de la revue de la littérature permet ainsi de concevoir les travaux antérieurs comme une espèce de fondation à partir de laquelle prend appui l'édifice scientifique dont chaque orientation constitue un appartement. Dès lors, la première finalité de toute revue de littérature consiste à prendre conscience de ce « non-savoir » (op.cit.), la démarche étant de migrer du connu vers l'inconnu, à travers un étayage discursif.

En effet l'originalité du chercheur ne consiste pas seulement en sa capacité à rendre compte de ses lectures c'est-à-dire à traduire sa « compétence de lecture » (Banga 2020, p.183) et en sa capacité à insérer la parole d'autrui, notamment la « compétence pragmatique » (Ibid.) mais encore en « l'attribution d'une propriété (propos ou prédicat) à un certain objet de discours (thème ou topique) » (Ducrot et Todorov, 1972 : 344 cités par Banga 2020a : 285). Notre revue de littérature s'attardera sur les thématiques suivantes : la contraction de texte ; la linguistique textuelle ; les performances des élèves et la didactique de l'écrit. Concernant la délimitation temporelle, nous nous appesantirons sur les travaux effectués dans la période comprise entre 2010-2020, toutefois, il peut nous arriver de sortir de notre borne chronologique. Cela signifie que nous pourrions mentionner les travaux situés en deçà ou au-delà de la période sus-prédéfinie mais avant toute chose, commençons par la définition des concepts.

### 1.1.1. Définition des concepts

#### La linguistique textuelle

Pour Grzmil – Tylutki (2016 :32.), « **la linguistique textuelle** est considérée comme une discipline récente, contemporaine de l'analyse du discours ». Ainsi, **la linguistique textuelle** est une approche de la linguistique énonciative qui prend en compte les structures informationnelles régies par les unités du texte, les chaînes référentielles, les systèmes de marques de connexité fondés sur la dynamique communicative. Elle comporte plusieurs composantes. **Les Unités du texte** : elles désignent un ensemble de principes organisateurs qui permettent d'analyser les structures informationnelles ou argumentatives du texte. Elles sont de deux ordres : **le thème et le rhème**. **La cohésion** est « un ensemble d'outils relationnels de nature sémantico-pragmatique qui, en quelque sorte, complètent le système de relations distributionnelles et positionnelles de caractère ainsi que le dispositif logico-énonciatif thème/rhème » Charolles (1995 : 135). Ainsi perçue, nous pouvons dire en d'autres termes que la cohésion est le processus par lequel les unités de sens se nouent entre elles par des systèmes de marques relationnelles ou outils logiques dont le rôle est nettement d'assurer la connexité entre les structures argumentatives ou informationnelles du texte. **La cohérence** est un ensemble de relations anaphoriques ou référentielles entre les structures informationnelles qui permettent d'assurer la logique textuelle. C'est le principe par lequel le texte assure sa continuité. **La progression thématique ou textuelle** est la « *hiérarchisation de l'information* », Combettes (1993 :45). En d'autres termes, la progression textuelle est la façon dont l'information s'agence dans le texte, c'est-à-dire l'axe syntagmatique (ordonnancement) de la structure informationnelle du texte.

L'approche modulaire

Par ce concept, il faut entendre un paradigme de la linguistique textuelle développé par roulet comportant les structures linguistique, textuelle et situationnelle. Sa propriété réside dans sa capacité à construire la compétence discursive dans la réception des textes ou discours.

#### La contraction de texte

C'est un exercice littéraire inscrit au programme du second cycle de l'enseignement secondaire qui vise à évaluer la capacité d'analyse, de compréhension et d'inférence de l'apprenant. Elle porte généralement sur des thèmes variés, notamment sur l'actualité : culture, littérature, économie, bref la culture générale, etc. Elle procède soit par **le résumé** qui le réduit au quart soit par **l'analyse** qui réduit le texte au tiers. Elle porte sur deux parties : le résumé ou l'analyse et la discussion. La longueur du texte varie entre 400 et 600 mots. La

contraction de texte évalue aussi bien la compétence textuelle (Chama, Kadi, 2017 : 201 Souchon, 2000 :1 ; Turgeon, Tremblay, Gagnon ,2020 :53 ; Garcia-Debanc, Bonne maison, 2014 :63) que la compétence scripturale (Niwese, El Hajj, 2020 :2 ; Dabène, 1991 :10) des apprenants. Le développement desdites compétences passe par diverses habiletés, notamment la lecture, la compréhension, l'analyse et les capacités organisationnelles (compétence transversale). Dans notre étude, nous nous intéresserons uniquement à la première partie, notamment aux procédés de résumé et d'analyse.

### **Texte**

Du latin, « textus, de texere » qui signifie tisser, le texte désigne un ensemble de phrases qui constituent un écrit. De cette approche définitionnelle jaillit une difficulté, celle de l'analyse. Car une suite d'énoncés ne conclut pas à un texte. Les phrases isolées par exemple ne sauraient justifier l'existence d'un texte. Mais la présence du verbe « tisser » dans l'étymologie de ce concept peut déjà amener à exclure une éventuelle thèse d'isolement des phrases. La conception structuraliste du texte sur la base de la grammaire générative de Chomsky JS garantit le principe de « compositionnalité », c'est-à-dire celui qui va de la phrase au texte. Malgré l'apparente difficulté à définir le texte, Adam tente l'aventure en essayant d'aborder la notion sous plusieurs angles. À cet effet, il questionne d'abord le rapport entre texte, langue et grammaire. Il examine ainsi les critères épistémologique et méthodologique du d'établissement, d'attestation et d'institution des événements texte. Il soutient alors que le texte est un « observatoire de la langue » d'où sa triple fonction « linguistiques ». Ensuite, il oppose le texte au discours. Parlant du premier, il le définit comme ensemble d'actes linguistiques » régis par les principes de connexité et d'unification, qu'ils soient écrits ou oraux. Quant au discours, il peut être perçu comme un macro-texte et l'intégration du contexte à ce concept le diffère du texte. Ainsi, plusieurs textes peuvent constituer un discours. Dans ce critère définitoire émerge la notion d'échelle : la microstructure pour le texte et la macrostructure pour le discours.

De ce qui précède, nous pouvons retenir de la définition du texte deux dimensions : phrastique et transphrastique. Et sur la base de ces deux concepts, nous pouvons lui proposer la définition suivante : une structure informationnelle écrite ou orale, régie par les principes de cohérence (agencement logique et relations entretenues par les idées) et de cohésion (marques de connexité ou moyens linguistiques qui permettent aux idées de se nouer entre elles)

### **Discours :**

C'est une notion polysémique. Le discours s'appréhende en fonction de l'angle épistémologique adopté par le locuteur. Tantôt il se conçoit par opposition à l'énoncé, à la

phrase et au texte, tantôt par opposition au récit. Maingueneau (2014 :25) le définit comme une unité linguistique de rang supérieur prise en charge par un sujet régie par des normes et construit dans un contexte.

### **Performance**

D'après Larousse (2002 : 577), la performance désigne « un résultat obtenu par un sportif, un auteur ». Un peu plus loin le même dictionnaire apporte les précisions suivantes : « une performance est une réussite remarquable, un exploit, possibilités optimales. » Dans le domaine de l'éducation, ce vocable désigne ce qui résulte des travaux, des productions d'un apprenant dans une discipline ou sous-discipline donnée. En effet, la notion de performance entretient un lien étroit avec les **dimensions didactique, épistémologique et psychogénétique (facteurs motivationnels)**.

### **Didactique**

Par didactique, on désigne la science de l'éducation qui évalue les situations de l'enseignement / apprentissage non sans questionner les moyens, les techniques et les stratégies de conduite d'une leçon. Selon Belinga Bessala (2013 : 22), la didactique est « la science de l'éducation qui a pour objet d'étude le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes, la docimologie ». Cette définition fait jaillir trois approches de la didactique : l'orientation psychologique, l'orientation praxéologique et l'orientation épistémologique. Cependant, son auteur l'inscrit dans une perspective ensembliste, c'est-à-dire la didactique générale. Cette vision de la didactique émerge de la thèse cognitiviste issue de « l'intelligence artificielle » (Laurin, Gaudreau, 2005 :9). Dans ce cas, elle se donne pour objet la situation pédagogique. Or celle-ci ne peut prendre de sens que si on la situe par rapport à une discipline. Il convient à cet effet de définir la didactique des langues, notamment celle de l'écrit. Richterich (1994 : 175) définit la première (didactique des langues) comme une discipline qui « a pour objet la relation entre les actions d'enseignement de celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes ». Mais il existe un flou sémantique dans cette acception, dans la mesure où l'objet de cette discipline n'est pas mentionné. Halté (1993 :127) enrichit la définition en lui donnant le sens suivant : « une discipline théorico-pratique dont l'objectif est essentiel est de produire des argumentations savantes, étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques enseignantes ». De cette approche définitionnelle apparaît l'aspect théorico-pratique qui constitue l'essence même de la didactique des langues. C'est à partir de ces différentes

a2ceptions que nous pouvons définir la didactique de l'écrit. Il convient de signaler que notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLES.

Entendons par didactique de l'écrit une composante de la didactique des langues dont la principale spécificité réside dans la scripturalité. Plusieurs travaux ont été initiés dans ce domaine de recherche. Les plus illustres en sont ceux liés aux concepts de performances, de sujet lisant, sujet écrivant, aspects cognitifs, etc. Il convient toutefois de définir le concept de langue.

### **Langue**

Selon l'approche saussurienne, la langue est un système de communication propre aux humains. C'est l'œuvre d'une convention sociale transmise à l'individu par la société. En tant que système, elle revêt ses règles propres (grammaire, orthographe) et peut se percevoir selon deux dimensions : l'axe syntagmatique (compositionnalité) et l'axe paradigmatique (sémantique). Saussure (2005 : 24) oppose la langue à la parole. La dernière désigne l'actualisation de la première par un locuteur. En contexte scolaire, la langue désigne l'objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture (Cuq, 2003 : 147). De cette définition émergent deux aspects :

- L'aspect idiomatique qui met en exergue les modalités linguistiques (sémantique, phonétique, syntaxe, lexicale, morphologie, rhétorique, etc.)
- L'aspect social ou culturel qui fait ressortir la dimension anthropologique et la pratique culturelle.

#### **1.1.2. Les écrits portant sur la contraction de texte**

Charolles (1991) aborde les questions de « fonctions et principes d'élaboration du résumé scolaire ». Il évoque le contexte d'émergence de cet exercice notamment « l'explosion de l'information » favorisée par le développement des mass-médias. Une telle mutation communicationnelle a entraîné avec elle une vague de réformes : l'adoption d'un exercice susceptible de synthétiser ou d'analyser les informations disponibles, le résumé de texte en l'occurrence, d'où son introduction dans le domaine scolaire en 1969 à l'épreuve du baccalauréat. Le développement du résumé de texte a également été favorisé par la critique de la dissertation, jugée très élitiste et « inadaptée aux besoins des lycéens ». Ainsi, le résumé sera désormais apprécié des acteurs éducatifs en raison de son caractère fonctionnel et multidimensionnel, car les textes à contracter relèvent des domaines divers, variés et invitent à la culture générale des apprenants. Il convient de rappeler que l'adoption du résumé scolaire avait pour visée la maîtrise de l'information. Dès lors, l'auteur reconnaît que, quoique moins

prestigieuse que les autres exercices littéraires proposés à savoir la dissertation et le commentaire composé, le résumé de texte est peu aisé de conception, contrairement aux idées reçues, du fait de son utilité et ses exigences qui sont de plusieurs ordres :

D'abord le résumé se soumet aux « contraintes de fabrication » en raison de son caractère transmissif car il est question de prendre connaissance d'un texte source à l'effet d'élaborer un texte second. Ainsi apparaissent d'autres contraintes : la contrainte de fidélité au texte source qui se traduit par l'équivalence sémantique. Dès lors sont à proscrire tout commentaire personnel du résumé, toute substitution énonciative. Comme corollaires de la contrainte de fidélité, apparaissent le respect de la cohérence et de la cohésion textuelles, l'adéquation stylistique et l'équivalence langagière. De plus, le résumé doit être lexicalement différent du texte de départ dans la mesure où il s'en veut une version abrégée, contractée. Sont proscrits pour ce faire, les reproductions littérales, les paraphrases et les emprunts intempestifs. En effet le résumé de texte, remarque Charolles, peut relever des genres de discours argumentatifs, explicatifs, scientifiques, expositifs, excepté les textes spéculatifs.

Ensuite, le résumé scolaire, note l'auteur, est corrélée aux multiples pratiques vocationnelles auxquelles sont exposés les apprenants en tant que futurs professionnels. Les cas les plus illustratifs en sont : les analyses documentaires, les abstracts en tête d'articles, les notes de synthèse d'experts, les notes de lecture, les résumés intégrés (dans leurs textes source), les résumés de données non textuelles (résumés de films). Dans cette perspective, le résumé de texte vise à :

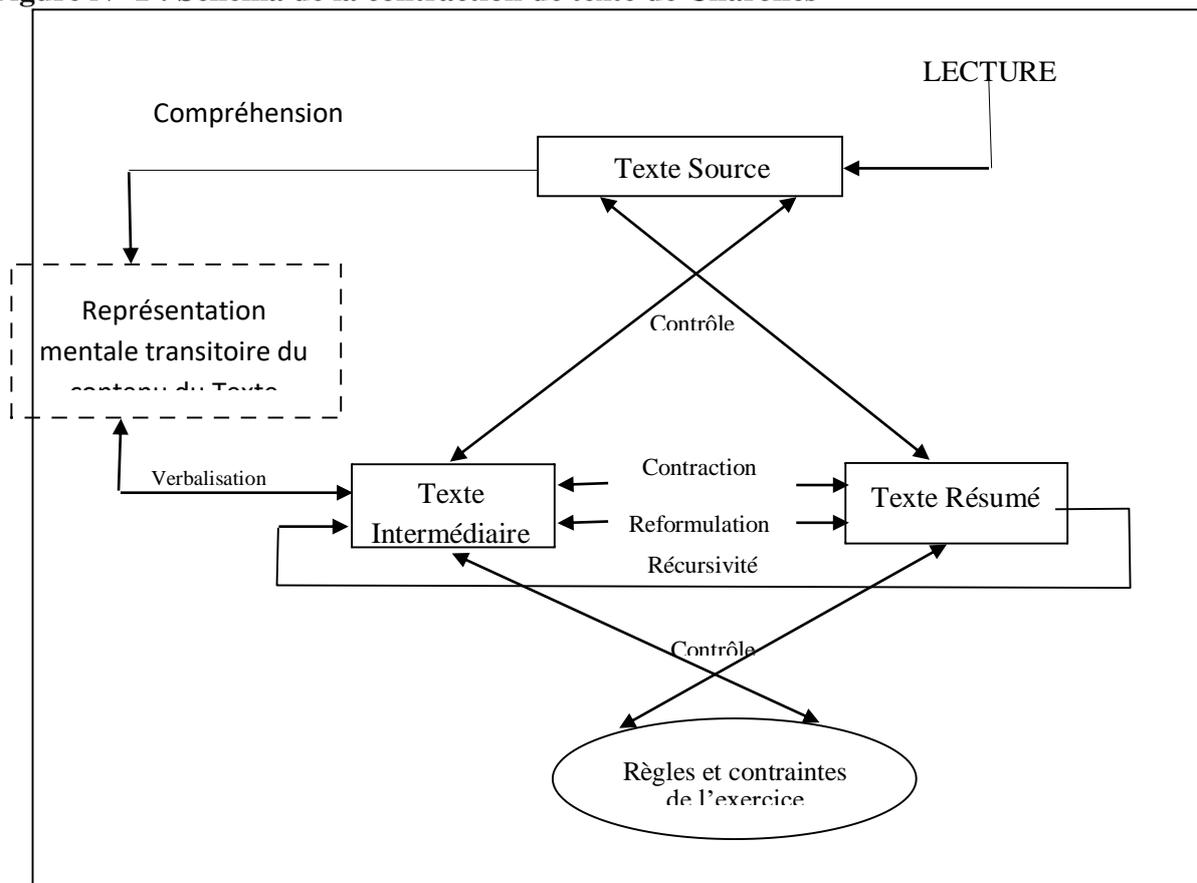
- Faciliter l'identification et la recherche de l'information ;
- Permettre le recouvrement de données très spécifiques (rapports, compte-rendu, etc.)
- Inviter à la lecture d'un texte-source ;
- Guider l'interprétation d'un document supposé difficile à comprendre dans sa totalité.
- Initier les apprenants à résumer les textes très diversifiés, qui s'éloignent thématiquement de leur domaine d'expertise. L'auteur relève que, malgré la particularité à installer chez les apprenants les capacités de synthèse, le résumé scolaire demeure spéculatif du fait de sa forte centration sur le texte-source au mépris des finalités de l'activité résumante et des connaissances du domaine, ce qui pourrait biaiser la formation des élèves aux pratiques professionnelles apparentées.

Enfin, l'auteur signale les enjeux que regorge l'entreprise résumante : la compréhension et la production écrite. Ainsi, la tâche de compréhension présuppose la compétence de lecture, faute de quoi la transmission serait biaisée. Aussi recourt-il aux

travaux des psycholinguistes afin de cerner les opérations induites par la compréhension. Parmi celles-ci, figurent en bonne place les capacités mémorielles afin de comprendre le fonctionnement des structures cognitives des apprenants. De ce fait, il met en évidence les opérations de condensation-reformulation, comme corollaires de l'activité de lecture. La condensation consiste en l'élaboration d'une représentation mentale du contenu global du texte. Cette condensation n'exclut pas pour autant des retours intermittents du résumeur au texte source, non seulement pour une bonne constitution de la mémoire visuelle, mais aussi pour une actualisation du contenu ainsi représenté, en vue d'une sélection optimale des informations à gommer ou à reformuler. En outre, l'auteur conçoit le résumé comme une pratique relevant exclusivement de l'écrit.

Charolles apparente le résumé scolaire à une sorte de lecture expliquée à la seule différence que les élèves doivent manifester ce qu'ils ont compris. À cet effet, il propose une schématisation des opérations mises en jeu dans cet exercice scolaire. L'illustre la figure ci-après, conçue par l'auteur.

**Figure N° 1 : Schéma de la contraction de texte de Charolles**



**Source :** M. Charolles (1991). Le résumé de texte. Fonctions et principes d'élaboration, in *Pratiques : Linguistique, Littérature, Didactique* 72, 3-21.

Si l'auteur conçoit un tel schéma du résumé scolaire, c'est pour révéler ses carences, plus précisément son caractère non pragmatique, donc spéculative, ainsi que les supposées opérations impliquées dans le traitement des données textuelles. De ce schéma se dégage également un constat : le caractère évolutif du contenu représenté du fait son constant réaménagement. Il est par conséquent à noter que ce premier jet n'est pas encore l'activité contractante mais c'est à ce niveau intermédiaire que s'effectuent d'importantes retouches dans l'optique d'une préparation à la contraction proprement dite.

L'opération de contraction met en relief les principes de « dépendance énonciative » manifesté par la cohérence et la cohésion textuelles à partir desquelles est déduite la relation logico-sémantique. Parmi les éléments de l'organisation textuelle, l'auteur identifie les marques de segmentation (paragraphes). En illustrant la contraction de texte par un extrait, l'auteur conseille que seules les informations essentielles soient conservées et que l'on en gomme des accessoires. Il fait alors une distinction entre les « énoncés directeurs » et les « énoncés subordonnés ». Il émet alors le principe de récursivité comme base d'identification des informations essentielles et critère d'élimination de celles dites secondaires (la subordination). Pour l'auteur, la règle de récursivité permet de rendre compte des différents niveaux de condensation.

Il pense davantage que la reformulation n'est pas le seul apanage du résumé en raison de son omniprésence dans toutes les pratiques discursives. De ce fait, il doit revêtir un caractère paraphrastique au regard de la contrainte sémantique, l'enjeu étant l'accessibilité au sens visé par le sens original. Une telle contrainte se double d'une exigence de « compaction » qui est « consubstantielle » à l'activité résumante. Or cette entreprise n'est pas aisée en raison de son exigence à mobiliser les données lexicales disponibles par l'apprenant afin d'éviter tout égarement sémantique. L'approche paraphrastique du résumé se veut une œuvre titanesque du fait de la non-prédictibilité thématique des données textuelles à résumer. La compaction ne doit en aucun cas être confondue avec la contraction car la première évoque une démarche paraphrastique tandis que la seconde exige le recours aux techniques du résumé et de reformulation. Charolles remarque que la grande difficulté réside dans l'identification des informations sémantiquement essentielles qui ne se fait que sur l'intuition du résumeur. Il observe que l'opposition thème / rhème bien qu'évocatrice ne contribue pas davantage à pallier ces apories cognitives. Il propose alors que soit maintenus les indices textuels susceptibles de rendre compte de la cohérence textuelle, pour une meilleure saisie des informations pressenties comme essentielles.

Les travaux de Charolles mettent en lumière le caractère spéculatif du résumé scolaire dont l'observance scrupuleuse et la forte centration sur le texte-source amènent les acteurs éducatifs à basculer dans un certain nombre d'écueils, notamment l'approche structuraliste du texte. Outre les apories évoquées, l'auteur présente toute une batterie de jeux et enjeux sociaux qui se dissimulent derrière cette pratique scolaire, qui pourtant devrait transcender son domaine d'exercice de prédilection pour s'ancrer aux multiples entreprises vocationnelles, d'où son extrême exigence d'opérationnalisation. Si l'auteur offre des outils nécessaires à la compréhension de cet exercice multidimensionnel, ils demeurent néanmoins opaques, en raison de leur caractère non transposable, donc non fonctionnel. Nous en voulons pour preuve l'analyse des informations. En effet l'auteur ne rend pas effectivement compte de la structure informationnelle, il ne le fait pas davantage de l'organisation topicale. La seule intuition du lecteur suffit-elle à distinguer les informations importantes des moins importantes ? Autrement dit, sous quels critères conserve-t-on ou gomme-t-on les informations ?

Bellot Antony et al (1980) analysent les problèmes posés par la contraction de texte. Ils passent en revue les difficultés qu'éprouvent les sujets soumis à cet exercice dans la migration du texte de départ (T) à celui d'arrivée (t) et identifient un certain nombre de contraintes relatives à cette opération, notamment les contraintes sur le signifiant, l'invariance informative, la linéarité de l'information (cohérence). Après identification de 4 modalités de contraction (résumé, le montage, l'analyse, le résumé synthétique) et leurs principales caractéristiques, les auteurs mentionnent les sphères de réalisation de cet exercice en contexte éducatif (primaire, secondaire...). Bien que cette étude rende compte de façon efficiente de la problématique de la contraction de texte, elle ne met pas en évidence l'articulation entre la théorie et la pratique. Autrement dit, l'aspect fonctionnel demeure encore flou.

Petrov (1975), dans l'analyse de la contraction de texte insiste sur le concept de transmission qu'il définit comme la « transformation d'un texte source T pour produire un texte second t, de telle façon que T et t soient équivalents pour une catégorie de destinataire. » Il relève les différents constats qui découlent de cette opération. Il identifie alors les constantes de la traduction notamment les destinateurs et le destinataire des textes sources et texte second, la variable de temps, la variable de graphèmes. Il distingue les informations essentielles qu'il nomme **noyaux** et les informations accessoires qu'il nomme **catalyses**. Il met en exergue trois concepts opératoires pour analyser le principe de cohérence : **la détermination des éléments, la recherche des rapports de redondance, la recherche des éléments d'argumentation**. Il identifie possiblement trois types de contraction : **la réduction, la contraction de texte, le résumé**. Il ressort enfin les types d'erreurs qui

surviennent au cours de cette opération. Si Petrov met en relief les notions comme transmission, la cohérence, les constantes de la traduction, les types de contraction et les types d'erreurs, il ne propose pas une orientation scolaire de cette opération dans la mesure où à travers cette approche de la contraction de texte, l'auteur énumère les différents domaines d'application de cet exercice, mais fait abstraction du cadre didactique.

Meney (1993), quant à lui, évoque la problématique de l'amélioration des productions des apprenants et ainsi que les domaines de prédilection de la contraction de texte, il définit l'exercice proprement dit ainsi les règles du jeu à travers un certain nombre d'objectifs pédagogiques modifiables (donc subjectifs) sous forme de consignes. Il décrit l'intérêt pédagogique de l'exercice sus-mentionné et livre enfin les étapes de la contraction de texte mais sans énoncer une épistémologie propre et une méthodologie clairement définie pour la pratique de cette activité littéraire.

Jomand-Baudry (1991) aborde la problématique du résumé de texte au baccalauréat. Elle questionne dans un premier temps et dans une logique actualisante le contexte de son institution (motifs et modalités). En effet, elle signale que le résumé de texte a été conçu pour les techniciens et scientifiques de grandes écoles, et s'est imposé à ceux de l'enseignement secondaire par la suite et finalement au baccalauréat, toutes séries confondues, en dépit de sa particulière convenance aux séries scientifiques et techniques. Son intégration dans le domaine scolaire a été favorisée par sa fonctionnalité et son caractère pragmatique, en raison de l'ancrage social des sujets proposés aux candidats, contrairement aux autres exercices littéraires jugés plus hermétiques et spéculatifs.

L'on en est ainsi venu à la codification du résumé de texte, du fait de ses « consignes vagues » et la définition approximative de la longueur du texte source. Dans ces conditions, s'est imposée la nécessité de distinguer le résumé de l'analyse. Il est évident que le premier se distingue du second par son objectivité, sa fidélité au texte source et l'originalité du candidat traduite par sa capacité de reformulation. Jomand-Baudry, décrit le processus de codification à travers les différentes réformes institutionnelles dont la plus grande et la plus historique reste celle de la suppression de l'analyse et, de la contraction jugée en raison de son fonctionnement générique (résumé et analyse). Ces innovations ont permis non seulement de manifester le souci d'« harmoniser les pratiques » et les évaluations (précision de la longueur du texte source, de l'échelle de réduction). Ce protocole d'instruction a suffi à faire du résumé la production la plus contraignante du baccalauréat.

Deuxièmement, l'auteure effectue une analyse critique des consignes proposées dans la réalisation du résumé de texte et constate que le résumé est irréalisable dans ces conditions

notamment l'univocité et l'immanentisme du texte-source. Elle récuse de ce fait-là non-prise en compte du processus constructif du sens du texte d'arrivée, c'est-à-dire l'exclusion totale des « compétences linguistiques, encyclopédiques et rhétorico-pragmatiques » des récepteurs dans l'activité résumante d'une part, et d'autre part l'illusion de la non-altération du sens de départ. Or il est évident que toute transformation scripturale implique une « resémantisation » (plane, 2017 :2). Comment rendre compte dès lors de la compétence et de l'expansion rédactionnelle des candidats dans une atmosphère aussi contraignante et introvertie ? En somme, le résumé ainsi conçue n'est pas réalisable.

Si la codification du résumé de texte permet une homogénéisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, elle ne manque pas de susciter des interrogations. Il s'agit notamment du caractère artificiel du résumé car, bien qu'on veuille se convaincre de son pragmatisme, les candidats n'ont pas une représentation sociale de « ce produit de l'écriture » (ibid. p.7) en raison du purisme des consignes qui « méconnaît totalement le rôle déterminant des contraintes communicationnelles réelles » (sélection des registres communicationnels compte tenu du public visé et des finalités poursuivies). À côté de l'artificialité de l'entreprise résumante, il faut ajouter le caractère arbitraire de l'échelle de réduction. Jomand-Baudry souhaite à cet effet que la définition de cette dernière se fasse en fonction de l'étude et de l'évaluation de la charge informative du texte initial.

Troisièmement, l'auteure procède à un examen paranomique des manuels officiels en vue d'avoir un aperçu global des démarches d'apprentissages proposées pour en faire un corpus et des guides usuels des futurs bacheliers à l'effet de déterminer les types d'aide qu'ils proposent à ces derniers. Elle structure ce travail sur trois axes : les manuels qui proposent une démarche, ceux qui proposent une progression et ceux qui présentent les « bonnes copies ».

Concernant les manuels proposant une démarche, Jomand-Baudry dégage une constante dans les apprentissages : la scission du résumé des autres apprentissages d'une part, le caractère injonctif qui rend la tâche très contraignante pour le résumeur, ce qui limite toute initiative personnelle de ce dernier. Ainsi, le résumé d'un point de vue global en référence aux manuels méthodologiques se fait en trois étapes : lecture et compréhension du texte source (dégager le thème, les objectifs de l'auteur, les problèmes posés par l'énoncé) ; analyse, hiérarchisation et sélection des informations : rédaction (correction de la langue et du style). Elle identifie la gamme d'exercices assortie de la méthode proposée par les IO et les répartit selon qu'ils relèvent de l'élucidation (mot, paragraphe, texte), relevé des idées essentielles, des « rapports de sens entre les différents paragraphes du texte initial » (connecteurs

logiques), la gestion de la contrainte de longueur. L'auteure relève en dépit de l'apparente pertinence de la démarche proposée quelques apories procédurales, et des insuffisances méthodologiques, la mauvaise restitution du texte d'arrivée, donc le problème de reformulation, faute d'équivalence sémantique. Il se dégage dès lors un constat : celui d'un enfermement méthodologique qui ne laisse pas libre cours à l'expression de l'originalité du candidat, dû au manque d'initiative de celui-ci. L'auteure déplore également l'inexistence d'une progression globale cohérente dans les exercices proposés par lesdits manuels. Que disent ceux qui en proposent une ?

Concernant les manuels proposant une progression, ils ont la propriété de présenter les textes d'une manière hiérarchique, c'est-à-dire du moins volumineux au plus volumineux. Cette approche prône l'examen de plusieurs variables ou « critères techniques » à prendre en compte dans l'activité résumante. Il s'agit particulièrement des niveaux énonciatif, lexical, organisationnel, puis de la structure informationnelle (arguments, exemples, connecteurs logiques). L'auteure remarque que la diversification et la hiérarchisation des paramètres que proposent ces manuels ne suffisent pas à rendre compte de la dimension processuelle de la machine résumante et se révèlent inadaptées pour les élèves de classe de terminale car elles visent un public ayant acquis des compétences nécessaires à cet effet.

L'approche des « bonnes copies » de bac s'illustre par sa fonctionnalité car sa propriété consiste en l'examen et à la confrontation des copies d'élèves afin d'en apprécier les bonnes productions. Sont ainsi examinées tour à tour les variables suivantes : le respect du texte source, le soin accordé aux enchaînements, la structure du résumé en référence à celle du texte source. Cette méthode a pour principale fonction d'évaluer les « opérations effectuées » par le résumeur et de mesurer la validité des annotations du correcteur. D'après Jomand-Baudry, quelque pertinents que soient les manuels de « bonnes copies » (car ils mettent en exergue la complexité des opérations induites par la tâche résumante), il n'en demeure pas moins qu'ils sont insuffisants dans la mesure où ils s'adressent aux élèves en fin de parcours des études secondaires ayant conséquemment de solides acquis leur permettant de gérer et de contourner les difficultés rencontrées.

Eu égard aux insuffisances sus-relevées dans les manuels officiels, l'auteure fait quelques propositions « pour un apprentissage progressif du texte » en s'inspirant des travaux de le Dû-Daros. Ces propositions portent précisément sur les points suivants : la cohérence et l'organisation textuelles : la hiérarchisation de l'information ; la reformulation et il n'est pas superflu de rappeler que chaque étape en plus de comporter une double activité de lecture et de production, la démarche proposée comporte des exercices spécifiques.

La cohérence et l'organisation textuelles : l'auteure entend par là un ensemble de relations qui régissent le texte de départ comme le texte d'arrivée. Elle en identifie deux modalités : les relations anaphoriques et les relations d'enchaînement. Ainsi, bâties sur la mode d'enchaînement des unités du texte (thème/rhème), elles ont pour fonction principale de construire et de faire avancer l'information. Elles ont plusieurs zones de déploiement : le niveau phrastique, le niveau paragraphique et le niveau global. Jomand-Baudry relève comme autre principe de cohérence et d'organisation textuelle la cohésion, particulièrement celle qui concerne la structuration en paragraphes, le premier objectif étant de « faire comprendre » la cohérence d'un texte, au niveau de son organisation en séquences. Elle suppose que ce niveau d'analyse est aisément perceptible par les apprenants et est susceptible de les aider à comprendre globalement le texte et par conséquent, à produire le résumé. Elle pose que dans la modalité argumentative, la disposition en paragraphes repose sur le système cohésif (articulation logique) du texte. Comme prérequis, elle pose la maîtrise des systèmes anaphorique et cohésif par les élèves.

Elle propose alors une série d'exercices (6 au total) relatifs à la mise en place des cohérences et organisation textuelles. L'objectif du premier exercice consiste à construire l'articulation locale d'un texte présenté sans marques de segmentation, en s'inspirant des connecteurs logiques et des organisateurs textuels. L'objectif du deuxième exercice consiste à reconstruire une structure d'ensemble en ordonnant les différents paragraphes d'un texte donné dans le désordre. Les piliers en reposent sur les connecteurs logiques et les reprises anaphoriques présents au début de chaque paragraphe. L'objectif de l'exercice n° 3 est de « rectifier un découpage dans un texte où l'organisation ne correspond pas à son articulation *logique* ». Plusieurs objectifs sont dégagés au niveau de l'exercice n° 4 : restituer la place du paragraphe déplacé ; retrancher le paragraphe parasite qui a été ajouté dans le texte : réhabiliter le texte, le paragraphe qui a été retranché. L'objectif de l'exercice 5 consiste en l'opération de découpage du texte d'arrivée en référence à celui de départ tandis que l'objectif du dernier exercice consiste à construire la cohérence globale du texte en effectuant des regroupements.

Quant à la hiérarchisation des informations, elle désigne la sélection des informations les unes par rapport aux autres, en vertu de la charge informative. Elle se fait sur la base des relations entretenues par les éléments du texte (rapports logiques ou de redondance). Parmi les éléments identifiés comme facteurs discriminants des informations, l'auteure en dénombre les suivants :

- Ceux utilisés par le scripteur à savoir les indices typographiques et les indices lexicaux (parenthèses et tirets ou hiérarchiseurs discursifs qui servent de support aux informations accessoires ou supplémentaires.
- Ceux construits par le lecteur à partir des rapports « *sémantico-logiques* » entre les éléments informatifs reposant sur les principes de reprise (répétition et redondance) d'inclusion (citation, illustration), de rang informatif (informations indispensables pour la construction du raisonnement (arguments)).

L'auteure propose alors deux exercices pouvant rendre compte de la hiérarchisation des informations en se servant des marques du scripteur d'une part, et de celle du lecteur d'autre part. Au niveau de l'exercice 1, il est question de faire repérer et faire insérer des informations complémentaires dans un texte à partir des marques de ponctuation. Au niveau de l'exercice 2, l'objectif est de dégager les informations indispensables dans un texte. Pour ce qui relève de la reformulation, l'auteur pose l'équivalence sémantique comme critère essentiel. Elle en examine deux modalités : l'équivalence sémantique locale et la reformulation.

Concernant la première (équivalence sémantique locale), plusieurs cas sont examinés : l'identité parfaite qui pose que les mots-clés, les titres soient repris : « la quasi-synonymie » qui réfère à la capacité intuitive du lecteur, la reformulation paraphrastique par « équivalence transformative » (transcatégorisation), consistant à substituer à une séquence affirmative. la « reformulation paraphrastique » Concernant la seconde (la reformulation concise), il est question d'exercer les élèves à la manipulation des ressources lexicales et syntaxiques, en tant que principes fondateurs de l'économie textuelle. Interviennent alors deux opérations possibles du point de vue sémantique : la généralisation et la construction (réduction structurale). Sur le plan syntaxique interviennent les procédés suivants : la nominalisation, l'adjectivation, l'adverbialisation qui sont des pratiques auxquelles sont entraînés les élèves du premier cycle. L'auteure procède enfin à des propositions d'exercices qui se déclinent en trois objectifs : faire repérer dans un texte les équivalents sémantiques ; faire produire des équivalents sémantiques ; faire évaluer des reformulations produites par des élèves, en les confrontant au texte source correspondant.

Au regard de ce qui précède, il ressort que l'analyse des manuels scolaires relatifs au résumé de texte a permis à l'auteure de relever un nombre important d'insuffisances, notamment l'approche immanentiste du texte, l'enferment méthodologique dans un système injonctif qui restreint l'action des apprenants, le flou terminologique en ce qui concerne la

définition la hiérarchisation des informations, etc. Les travaux de l'auteure ont constitué à la fois un éclairage méthodologique afin de lever les implicites épistémologiques et processuels, dans l'entreprise résumante. Cet apport a consisté précisément à l'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation de l'information. Cependant, l'auteure n'a pas évoqué les unités du texte à savoir le topique et le propos comme principes organisateurs du texte.

Van Hijfte (2020) aborde la problématique du résumé scolaire. Elle examine le contexte de développement de la langue française en examinant tour à tour les dimensions diachronique et synchronique du résumé de texte. Elle identifie alors les mutations sociales comme facteur responsable du développement de la didactique du français. Elle ne manque pas de mentionner le flou définitionnel du résumé entretenu par différents auteurs. Elle analyse les productions des apprenants et en identifie les principales erreurs sous les prismes de la linguistique et de la didactique de l'écrit. Elle identifie la linguistique textuelle comme cadre de référence épistémologique pour l'examen des erreurs des apprenants. Néanmoins, elle ne propose pas un dispositif d'enseignement qui rende effectivement compte de l'implication didactique de la linguistique textuelle.

### **1.1.3. Les écrits portant sur la linguistique textuelle**

La question de la linguistique textuelle et de la contraction de texte a été abordée par plusieurs auteurs notamment :

Roulet (1996) fait l'hypothèse de « la capacité de rendre compte de la complexité des différents plans d'organisation des dialogues en combinant des structures réduites à leurs éléments les plus simples ». Il situe cette nouvelle orientation par rapport aux travaux antérieurs, relatifs à l'approche modulaire. Il montre alors la pertinence d'une telle approche dans l'analyse du dialogue romanesque. Il s'agit d'un travail d'analyse dans lequel l'auteur met en évidence non seulement l'organisation topicale mais aussi la complexité qu'implique un tel processus. C'est montrer d'une part comment se structurent les informations et comment elles se combinent dans leur globalité (plan d'organisation) d'autre part. L'approche fait intervenir les modules qui constituent de grands ensembles d'organisation discursive à l'intérieur desquels se situent les éléments compositionnels (3 modules pour 13 composantes).

Pour Roulet, cette approche consiste à prendre les composantes de chaque module dans un premier temps en vue de leur description, opération qu'il dénomme « découplage » (niveau simple) et de procéder à leur combinaison dans un second temps (couplage), afin de rendre compte de la complexité des différents plans d'organisation. Sur la base de l'analyse d'un extrait d'entretien de radio, l'auteur procède d'abord par une description sécante des

structures hiérarchique, relationnelle, informationnelle et référentielle, ensuite, il procède à leur croisement notamment entre les dimensions hiérarchique et informationnelle ; entre les dimensions référentielle et informationnelle.

Concernant la structure hiérarchique, l'auteur identifie 3 types de constituants à savoir l'échange, l'intervention et l'acte. Il définit ce dernier comme l'unité textuelle minimale. Il en découle alors 3 types de rapports à savoir : de dépendance, d'interdépendance et d'indépendance. Il en présente les critères respectifs et s'appesantit sur le cas de dépendance. Il en déduit alors deux actes : principal et subordonné. Ainsi, l'acte principal est compris comme information essentielle à la constitution discursive, c'est-à-dire celle dont la suppression affecterait et même biaiserait la compréhension du message, tandis que l'acte subordonné se comprend comme une information complémentaire, secondaire dont la suppression ne nuit aucunement à la compréhension de l'énoncé.

Le niveau relationnel permet de dégager la perspective illocutoire dans laquelle s'inscrit un énoncé et d'en analyser les différentes modalités, les « relations illocutoires initiatives, réactives et interactives ». Ces relations illocutoires ne peuvent s'analyser indépendamment des informations en mémoire discursive. La structure relationnelle fait intervenir un système de marques nécessaires à sa description. Il peut bien évidemment s'agir des marqueurs de relations logiques (connecteurs logiques), les anaphores par exemple.

Au niveau de la structure informationnelle, l'auteur rend compte du mode d'enchaînement des informations du texte. Il s'agit principalement d'étudier la façon dont le thème qu'il nomme « point d'ancrage » est verbalisé. Ainsi, la structure informationnelle est identifiable à travers l'acte, le point d'ancrage discursif (topique), l'objet de discours (information ou propos), la chaîne anaphorique, les types d'enchaînements (progressions). Concernant ces derniers, il en identifie 3 modalités : linéaire, constant et à distance. Mais l'auteur souligne qu'une telle analyse ne peut se situer que dans l'environnement immédiat de l'acte (niveau local) et que la complétude ne peut être envisagée que dans l'extension de la structure informationnelle (niveau global) d'où la pertinence du couplage. Toutefois, l'auteur met en garde contre un écueil : la confusion de la structure informationnelle avec l'organisation topicale.

Le pouvoir d'action de la structure informationnelle se situe au niveau local tandis que celui de l'organisation topicale se situe au niveau global. En plus clair, si la structure informationnelle permet de rendre compte des points d'ancrage des informations, elle ne permet pas pour autant de distinguer aisément l'objet de discours, non plus de rendre compte des relations d'implication entre ces objets de discours, encore moins d'expliquer ce qui fonde

les enchaînements d'où la nécessité de coupler aussi bien ces composantes hiérarchique et informationnelle que les dimensions référentielle et informationnelle.

La structure référentielle fait apparaître l'espace conceptuel ou perceptuel qui constitue l'univers de référence des êtres humains. Il s'agit d'un espace où la mémoire discursive trouve sa pleine expression, du fait de sa fonction praxéologique. Fonction praxéologique eu égard aux différentes implications qui se dégagent (conceptuelles, culturelles, axiologiques, etc.). Ainsi, une notion est chère à la construction de cet espace : la négociation. Il s'agit d'un principe fondateur de praxéologie, dont la propriété consiste à désambiguïser tout point d'ancrage discursif. Les critères en sont la clarté et la complétude. De toute évidence, la clarté consiste à lever toute situation embarrassante dans le processus négociationnel. Par complétude, Roulet désigne toute opération qui consiste à combler les « trous » laissés par l'acte de négociation.

Après l'analyse de ces quatre dimensions, vient l'étape de couplage. Roulet relève que seul le couplage permet de rendre compte de l'organisation topicale. Ainsi, le croisement entre des composantes hiérarchique et informationnelle permet de décrire l'organisation topicale, c'est-à-dire le mode d'enchaînement entre l'information activée et l'information semi-active. Il est plus précisément question de situer les informations les unes par rapport aux autres. En effet, il s'agit nettement de distinguer les informations essentielles qu'il nomme « objet de discours principal » et les informations complémentaires qu'il nomme « objet de discours secondaire ». Ces dernières sont susceptibles d'être supprimées sans incidence sémantique sur la compréhension du discours. En réalité, les enchaînements topicaux (linéaire, constant, à distance) sont régis par le principe de cohérence textuelle, manifestée par la chaîne anaphorique, le niveau relationnel (connecteurs logiques, métadiscursifs, argumentatifs, etc.).

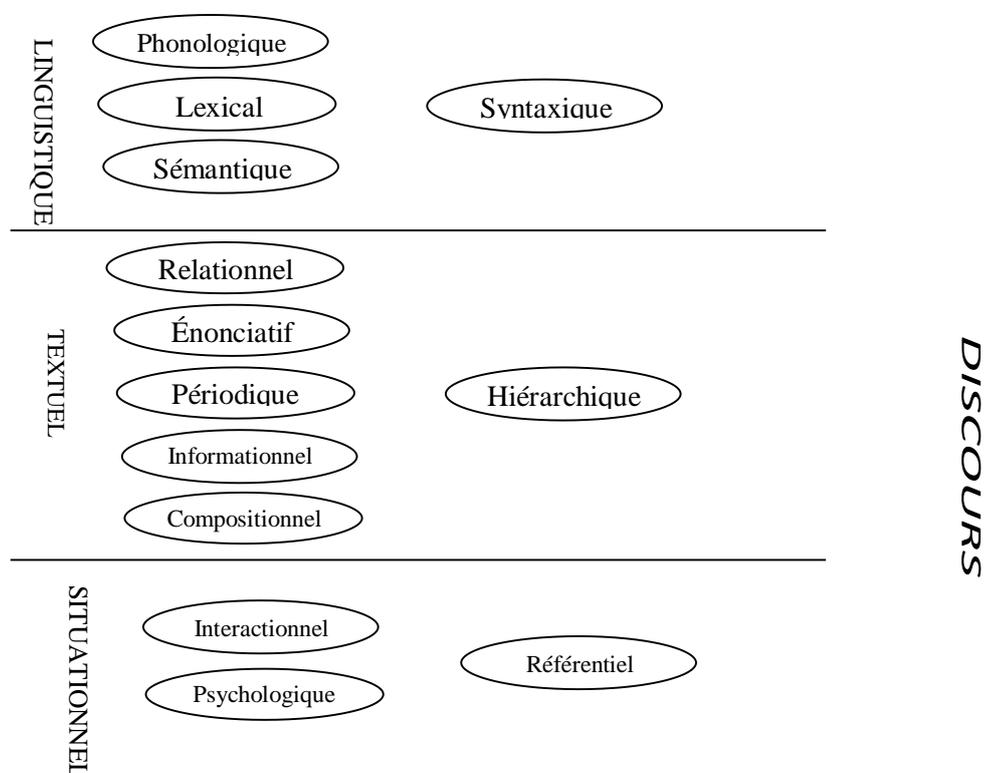
Le couplage entre les dimensions référentielle et informationnelle permet de rendre compte de l'acte de communication en procès du point de vue spatio-temporel, situationnel. Ainsi, intervient la notion de contexte qui en constitue « le point d'ancrage d'arrière-fond » qui est non moins important dans la compréhension de l'environnement culturel et situationnel qui a vocation d'étayage praxéologique. On comprend qu'il n'existe pas de discours ex-nihilo, c'est-à-dire sans univers de référence qui en constitue la consubstance. Dès lors, un discours n'est bien interprété que si son cadre d'inscription est cerné. Il est clair que la structure référentielle a partie liée avec l'« avant-texte » et le « contexte ». Ainsi l'information (objet de discours principal) prend sa source dans le point d'ancrage d'arrière-fond.

L'article que nous venons d'explorer constitue une avancée incontestable dans l'analyse informationnelle, dans la mesure où son auteur (Roulet) cherche à rendre compte de la complexité des différents plans de dialogue en combinant des structures réduites à leur plus simple expression. Cette tâche permet ainsi de lever la confusion faite par l'approche pragoise entre la structure informationnelle et l'organisation topicale. Cet apport scientifique nous sera d'un secours essentiel dans la conception de notre dispositif d'enseignement / apprentissage de la contraction de texte dans la mesure où il va nous permettre d'analyser la structure informationnelle en référence au plan d'organisation topicale. L'opération consistera à déduire les énoncés directeurs ou principaux et les énoncés subordonnés non sans évaluer le critère de dépendance discursive, notamment le principe de récursivité. De ce fait, nous nous intéresserons aux modules textuel et situationnel. Toutefois, il peut arriver de ne nous intéresser qu'à certains éléments des modules suscités.

Bien que Roulet rende compte de l'analyse de la structure informationnelle ainsi que de l'organisation topicale, cette mesure ne concerne que des extraits de dialogues. Ne conviendrait-il pas de l'orienter vers une séquence argumentative afin de lever les indéterminations méthodologiques qui régissent l'approche proposée par les IO ?

**Figure N° 2 : Schéma modulaire de Roulet**

*Eddy Roulet*



**Source** : Roulet, E. (1996). Une description modulaire de l'organisation topicale d'un segment d'entretien. In *Cahiers de linguistique Française*, 18,11-32.

Pour ce qui est de Roulet (1999), dans l'approche informationnelle, la primauté est accordée à la « **compétence discursive** ». L'auteur préfère cette appellation à celle de compétence de communication (du fait de la restriction de cette dernière) car il estime qu'elle est plus englobante (la maîtrise d'acte de langage). Il en relève trois composantes à savoir :

- Les structures linguistiques
- Les structures textuelles
- Les contraintes situationnelles

Pour conforter l'apport de la compétence discursive dans le champ didactique, Roulet conçoit un schéma relatif aux composantes sus-identifiées et en relève respectivement trois niveaux : syntaxique, hiérarchique, contextuel.

Combettes (1993) : il oppose la phrase au texte par la dichotomie conceptuelle **grammaire de phrase / grammaire textuelle**. Pour lui, ces deux notions ne sont pas à confondre dans la mesure où la première (grammaire de phrase), suppose l'analyse et la description des structures syntaxiques qui se conçoivent comme des énoncés isolés tandis que la seconde (grammaire de texte) est centrée sur les phénomènes qui intègrent la cohérence textuelle. En tant que telle, elle prend en charge l'organisation du discours, la gestion des structures informationnelles, la chaîne anaphorique ou référentielle des unités de sens, les opérateurs argumentatifs qui sont des systèmes de marque de connexité et dont le rôle est d'assurer la structure logique des informations. Aussi, l'auteur introduit la notion de progression thématique et en définit trois modalités à savoir : **la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés ou éclatés**. Il est indéniable que cette exploration de l'auteur nous sera d'un apport consistant dans l'analyse du corpus, notamment l'aspect de l'agencement ou « hiérarchisation des informations » qu'il nomme progression thématique.

Toujours dans l'optique de la linguistique textuelle, Combettes (2010) évoque le contexte du développement de certains aspects de la grammaire et identifie les approches des sciences du langage qui ont favorisé la genèse de cette jeune science et décrit les circonstances de la transposition de cette dernière dans le domaine didactique. Il distingue alors les objectifs de la didactique du FLE et ceux de la didactique du FLM. Les objectifs du FLE réfèrent à la perspective fonctionnelle de la grammaire (dimension communicationnelle) tandis que ceux du FLM sont centrés sur la grammaire textuelle et la didactique va d'ailleurs constituer un terrain favorable à la mise en application de cette jeune discipline. Ainsi, le linguiste évoque les facteurs qui ont motivé l'émergence de cette tendance linguistique.

Notamment le contexte de rénovation de l'enseignement élémentaire et le désir des didacticiens à en découdre avec la perspective phrastique qui a longtemps dominé le monde scientifique et qui a entretenu un certain scepticisme du fait de l'absence de « contextualisation ». La perception de cette limite amène d'ailleurs les chercheurs à baser leurs travaux sur la linguistique du texte de peur de « renforcer » davantage ce « scepticisme ». Ainsi, le champ disciplinaire ainsi implanté à savoir la linguistique textuelle se révèle pertinent de par sa capacité à répondre aux préoccupations didactiques, surtout au lycée du fait de la forte orientation de l'enseignement vers l'étude de la littérature. C'est le lieu d'affirmer que la linguistique textuelle en même temps qu'elle inscrit le procès de signification de la dichotomie phrase / texte se situe à la confluence de nombreux apports ressortissants aux approches linguistiques qui lui sont connexes, notamment la narratologie et l'analyse du discours, abstraction faite de toute exhaustivité. Néanmoins, l'on assiste à une diversité d'opinions entre les linguistes et les didacticiens. Tandis que les premiers prônent une disjonction des concepts grammaire de phrase / grammaire de texte, les seconds recommandent plutôt d'établir un rapport entre eux pour une exploitation optimale en situation pédagogique réelle. Dans la perspective fonctionnelle de la phrase, les notions cohérence et progression sont abordées. Cet article nous a permis de comprendre le contexte d'émergence et de développement de la grammaire textuelle et les conditions de migration de ce champ disciplinaire dans le cadre didactique.

Combettes (2012) aborde également le concept d'émergence par lequel il désigne, l'apparition d'une nouvelle forme, d'un nouveau type d'énoncé dans un texte. Aussi déclare-t-il que « l'émergence d'une catégorie nouvelle discursive est corrélée au changement de *la* compétence du locuteur ». Toujours dans la perspective textuelle de la linguistique, l'auteur de « l'émergence » distingue la compétence linguistique et la compétence textuelle du sujet parlant. La première suppose la maîtrise et le maniement des structures linguistiques par le sujet parlant. La seconde met en évidence la maîtrise de l'analyse des formes textuelles c'est – dire des combinaisons des unités textuelles, des références anaphoriques, des marques de connexité et leur mode de déploiement dans le texte. Cet article met en relief les différentes alternances discursives qui caractérisent les formes textuelles ainsi que le développement des compétences langagières et textuelles du sujet parlant.

Charolles (1995) quant à lui, aborde les notions de cohésion et cohérence. Tandis que la cohésion évoque les systèmes de marques de connexité qui assurent et mettent en évidence la dynamique textuelle impliquant un certain nombre de rapports (logiques, spatio-temporel, solidarité référentielle, etc.), la **cohérence** étudie les modes de connexité des structures

propositionnelles et distributionnelles, notamment les chaînes de référence, les relations entre les contenus propositionnels, etc. Il identifie ainsi dans le cadre de la cohésion quatre types de systèmes de marques :

**Les connecteurs** (justification, opposition, consécution)

- **Les différentes formes d'anaphores**

- Les expressions relatives au cadre du discours (temporels, spatiaux, modaux, etc.)
- Les marques configurationnelles (alinéas, organisateurs métadiscursifs.) Les deux notions (**cohésion / cohérence**) nous seront d'un grand apport dans l'analyse de la structure informationnelle des corpus à contracter.

Lundquist (1999) démontre la vision limitée de la perspective phrastique. Elle remet en cause la thèse structuraliste qui limite le texte à la phrase et récuse la grammaire textuelle du fait que le texte ne constitue pas un objet de recherche. Ainsi, pour ruiner cette approche parcellaire et restrictive dont le dispositif organisateur reste la syntaxe, Lundquist pose que, si le texte n'est pas régi par une structure, un système, une syntaxe, comment nettement rendre compte des prédispositions des sujets à reconnaître consensuellement si une séquence phrastique constitue un texte ou non. L'auteur mène une expérimentation pilote pour tester la capacité des apprenants à discerner un texte. Elle se demande alors si ce ne serait pas un signe empirique de la présence d'une « grammaire textuelle » avec ses spécificités propres donc, système, syntaxe et structure sous une autre forme. De ce fait, Lundquist identifie le « *fait textuel* » (factum textus) à la fois comme un fait de grammaire, fait de cognition et fait linguistique. Fait de grammaire parce que dans l'expérimentation pilote on en vient à convenir de l'ordre de cohérence du texte selon trois dimensions : la dimension cataphorique et anaphorique qui relève de la chaîne référentielle. Ainsi, une simple juxtaposition d'énoncés ne conclut pas à un texte. Aussi faut-il explorer l'aspect référentiel à travers la prise en compte des cataphores et des anaphores. La dimension des constructeurs des espaces mentaux qui s'illustrent par les SN et qui se déclinent par l'espace parent et l'espace subordonné. La dimension des opérateurs argumentatifs qui rendent compte des organisateurs grammaticaux à savoir « les antécédents » les « prédicats argumentatifs ». Fait de cognition parce qu'il suppose la maîtrise et la mobilisation des connaissances. Ainsi l'aptitude des sujets à identifier le texte comme tel suppose la maîtrise des critères de textualité, donc des « règles textuelles ». Fait de linguistique enfin parce qu'il suppose « l'empirique » entendu comme corpus d'expérimentation, la « mathématisation » qui est une forme de codification des données linguistiques et la technique qui suppose le recours aux aspects de la linguistique textuelle pour analyser les corpus. De toute évidence, le fait linguistique est à la fois un fait de

grammaire, de cognition et de linguistique, en référence aux arguments agencés par l'auteur. Le concept « opérateurs argumentatifs » nous sera utile dans l'analyse des systèmes de marques de connexité.

Adam (1992) évoque l'instabilité de la notion de « typologie de texte » du fait de l'hétérogénéité compositionnelle. Ainsi, sur la base des travaux de Bakhtine sur les « genres du discours », l'auteur propose un système de marques distinctives propres à chaque séquence textuelle sous la désignation de « prototype » à l'intérieur de laquelle on retrouve des textes secondaires qu'il nomme « types ». Cet apport scientifique nous sera d'une utilité incontestable dans la mesure où les textes à contracter relèvent pour la plupart de la séquence dite « argumentative ». Cependant, cette approche typologique aurait été davantage intéressante si l'auteur lui avait affecté une orientation didactique, c'est-à-dire un mode d'approche en fonction de ses différentes modalités en situation de classe par exemple.

Banga Amvene (2020a) relève les insuffisances des écrits scientifiques relatifs à l'introduction de l'article scientifique, notamment l'approche logico-énonciative, qui ne rend pas véritablement compte de la « complexité de l'organisation en général, et singulièrement de l'organisation informationnelle » en la matière. Il propose l'approche thématique à cet effet en s'arc-boutant sur les travaux de roulet, et éventuellement Ducrot, Todorov et Bakhtine, etc. et postule : « l'introduction de l'article scientifique peut être décrite comme l'attribution d'une propriété (propos ou prédicat) à un certain objet de discours (thème ou topique) ».

De cette définition, l'auteur fait jaillir l'opposition thème/rhème. De ce fait, il conçoit le thème comme « ce dont on parle » et le rhème comme « ce qu'on en dit ». Cette assertion se fait sous les prismes des précurseurs ou plutôt défenseurs (ou non) de la linguistique textuelle dont les plus illustres sont : Neveu, Bally, Barthes.

Ainsi, l'auteur procède d'abord par l'analyse de modèles logico-énonciatifs de l'introduction et des concepts de la linguistique textuelle comme « invariants opérationnels » d'un modèle thématique d'organisation du discours introductif ; ensuite il procède à la modélisation de l'approche thématique comme cadre méthodologique de l'organisation tropicale de l'introduction.

En identifiant la didactique comme camp d'étude de cet apport scientifique, l'auteur passe en revue trois modèles à savoir : CARS de Swales, cadrage et planification de Nuchèze, et le paradigme rhétorique d'Herman.

Concernant le modèle de Nuchèze, il en dégage deux composants : le cadrage et la planification. Ainsi, le cadrage se caractérise par trois aspects à savoir : le format générique hétéro-centré où le scripteur procède par généralisation

- Le format spécifique autocentré : c'est la phase à laquelle le scripteur procède à la particularisation de l'assertion à travers des constructions restrictives et concessives identifiables par les connecteurs d'opposition.
- Le format autocentré sans cadrage générique consiste en la présentation du travail.

Ce cadrage est suivi de l'opération dite « planification » dans laquelle l'organisation du travail est mentionnée à travers des indications hiérarchisantes dénommées « marqueurs métatextuels ». Le modèle de Swales quant à lui, comporte trois phases qu'il dénomme « rhetorical moves » à savoir :

- Établir un territoire : il s'agit d « situer la recherche dans un contexte ».
- Établir une niche : il s'agit pour l'auteur dans une perspective concessive d'occuper l'espace inexploré par les recherches antérieures. Cette entreprise peut s'inscrire dans une perspective polémique (perception des limites des travaux antérieurs) ou consensuelle (prolongement des travaux antérieurs).
- Occuper la niche : il s'agit pour l'auteur de montrer en quoi réside l'originalité de ses travaux.

L'auteur évoque les retombées positives du modèle de Swales dans le monde scientifique, notamment le domaine économique, les différents types de texte.

D'ailleurs, le troisième modèle à savoir celui d'Herman s'inspire du précédent (celui de Swales) et intervient dans une dynamique analogique dans la mesure où son auteur l'allie à la rhétorique classique. Elle comporte trois étapes constitutives :

- La captatio benevolentiae (revue des travaux importants, fondateurs de l'article) ;
- La propositio (thèse – but – enjeux) : contextualisation méthodologique.
- La partitio (clôture).

L'auteur relève que, en dépit de leur perspicacité, ces articles présentent de nombreuses insuffisances du point de vue de la complexité organisationnelle du discours et de l'analyse de la structure informationnelle.

Ainsi, il se tourne vers l'approche topicale de Roulet pour combler ces lacunes discursives et informationnelles, pour une meilleure élaboration introductive de l'article scientifique. Ce modèle a pour avantage non seulement de rendre compte des dimensions de l'organisation discursive, mais aussi de la structure informationnelle.

En prenant appui sur le postulat de Ducrot et Todorov (1972 ; cités par Banga) relatif aux énoncés assertifs, l'auteur en vient à cerner les unités du texte, thème / rhème qu'il

analyse sur trois axes selon les approches pragoise et combettienne : syntaxique, sémantique et thématique.

**Tableau N° 1 : Thème et propos dans l'énoncé, Banga Amvene.**

Enoncé	Madeleine	Se promène	Dans la cour
Niveau syntaxique	Sujet	Verbe	Circonstant
Niveau sémantique	Agent	Action	Lieu
Niveau thématique	Thème topique		Propos

**Source** : Banga Amvene, J.D. (2020). L'introduction de l'article scientifique : approche thématique. In *Syllabus Review*, 9(1) ,282-303.

Ainsi, il distingue le thème comme le fondement du rhème en tant que point de départ de toute formation discursive. Le rhème se caractérise par sa valeur prédicative, c'est-à-dire le fait d'affecter une propriété au thème. C'est d'ailleurs en vertu de cette distinction qu'il étudie leur mode d'enchaînement dans le texte.

En identifiant les unités textuelles comme cadre d'analyse de toute phrase sur la base des travaux de Barthes, l'auteur en vient à établir un « rapport homologique entre la phrase et le discours ». Il fait la proposition procédurale suivante :

- Enoncé du topique et des propriétés qui lui sont attribuées dans la littérature scientifique ;
- Mise en évidence des limites du propos initial ;
- Formulation du problème puis énoncé d'un propos alternatif qui marque le positionnement de l'auteur.

**Tableau N°2 : Modèle thématique comparé aux modèles de Swales et Nuchèze**

Modèles	Mouvements / Unités				
Cars (Swales)	Territoire	Niche	Occupation de la niche		
Pragmatico- énonciatif (Nuchèze)	Premier format		Cadrage	Planification	
Topique (Top)	Topique ce dont on parle	Propos ce qu'on en dit	Problème lacunes du propos	Propos alternatif positionnel	Planification

**Source** : Banga Amvene, J.D. (2020). L'introduction de l'article scientifique : approche thématique. In *Syllabus Review*, 9(1) ,282-303.

L'auteur illustre le modèle thématique par deux introductions de deux champs disciplinaires bien distincts à savoir la linguistique et la géographie. Il n'hésite pas à récuser la thèse structuraliste qui a longtemps dominé le monde de la recherche, eu égard à l'introduction de l'article scientifique, limitant le texte à la phrase. En montrant le bien-fondé de l'approche thématique de par sa compétence textuelle et son caractère fonctionnel dans la production introductive de l'article scientifique, Banga identifie éminemment le dialogisme comme une constante à travers son omniprésence dans la construction des discours scientifiques en matière d'introduction. Ainsi, les écrits antérieurs s'illustrent comme le lieu de construction, le point de référence du discours du scripteur. L'on assiste alors à un dialogue interne où seul de discours d'autrui fait foi, en raison de sa reconnaissance universelle et constitue d'ailleurs une base plausible sur laquelle prend source le propos du scripteur.

Pour notre part, l'approche thématique est salutaire en ce qui concerne la construction de notre dispositif didactique dans la mesure où elle transcende la dimension phrastique pour se hisser à la dimension transphrastique, initiative sans doute bénéfique pour l'analyse de la structure informationnelle. Cependant, la limiter à l'introduction de l'article scientifique ne permettrait pas de rendre compte du plan d'organisation textuelle en général et celui du texte argumentatif en particulier. Ainsi, notre étude se veut un prolongement de l'approche thématique dans l'optique de désambiguïser la démarche proposée par les IO pour l'enseignement / apprentissage de la contraction de texte.

Banga Amvene (2020b) analyse la problématique de la lecture et de l'écriture du texte scientifique. L'auteur observe que l'entreprise des étudiants est à la fois un processus inférentiel et de (re)construction. Processus inférentiel parce qu'il fait intervenir la compétence de lecture chez les étudiants dans la compréhension du discours scientifique, ce dernier étant entendu comme un ensemble d'énoncés stabilisés. Ils se distinguent des autres discours par leur intemporalité et leur caractère inattaquable. Processus de (re)construction parce que le nouvel énonciateur (étudiant) se propose d'affecter une nouvelle propriété au thème (énoncé rhématique). L'auteur remarque que de cette entreprise se dégagent deux compétences : la compétence textuelle et la compétence pragmatique. La compétence textuelle relève de l'analyse des unités compositionnelles du discours et de leur mode de déploiement dans le texte : compétence de lecture. La compétence pragmatique relève de la

capacité du nouvel énonciateur d'insérer la parole d'autrui d'où le caractère dialogique du discours scientifique.

Cette contribution scientifique est fort pertinente dans l'analyse de la structure informationnelle dans la mesure où elle forme l'étudiant non seulement à rendre compte de ses lectures mais aussi à se servir des discours scientifiques afin d'en relever des insuffisances et d'y apporter de nouvelles avenues scientifiques. Cependant, cette étude ne concerne que les masses textuelles de dimension considérable, adaptées aux seuls étudiants du supérieur. Il conviendrait de la ramener à un palier inférieur de l'éducation, notamment au second cycle des lycées, en concevant des textes de volume raisonnable pour améliorer les performances des apprenants en contraction de texte.

#### **1.1.4. Les écrits portant sur la didactique de l'écrit et les performances des apprenants**

Penloup (2017) évoque la problématique de la textualité numérique en contexte extrascolaire et émet l'hypothèse suivante sur deux axes : **la textualité numérique peut constituer un objet de recherche en didactique de l'écrit et par conséquent est transposable en situation pédagogique** : l'axe linguistique et l'axe didactique. Concernant la dimension linguistique, elle identifie trois grandes catégories d'effets perlocutoires.

- Simplifier la langue française (bjr pour bonjour)
- La production des formes spécifiques ou notation sémiophonologique (KC pour casser).
- S'appuyer sur la valeur numérique d'un chiffre (2m1 pour demain).

Outre l'aspect sus-relevé, elle mentionne un fait linguistique présent dans la textualité numérique : l'alternance codique. Elle entend à partir de cette observation amener les apprenants à examiner les proximités ou les écarts de « l'usage normé du français avec les genres de l'écrit enseignés à l'école, avec les compétences visées ».

Sur le plan didactique, elle entend orienter une réflexion sur le contact des langues à partir de la textualité numérique. Ceci constitue un objet d'étude sur les « variétés possibles du français » au sein du répertoire individuel en comparaison avec celle « décrétée socialement comme dominante ». En effet, il s'agit de la transposition de l'aspect pragmatique de la textualité numérique en contexte scolaire.

Bien que la démarche de Penloup présente un double intérêt didactico-linguistique, l'écriture n'est pas étudiée comme une production globale suivie, il s'agit d'un aspect discontinu de la production textuelle, du fait de la détachabilité du corpus. Or la production

écrite ne devrait pas seulement être évaluée d'un point de vue linguistique, mais dans une perspective ensembliste afin d'examiner le système cohésif de la masse textuelle.

Astolfi (1997) analyse les types d'erreurs chez les apprenants auxquels il propose des médiations et des remédiations. Si cette nomenclature des erreurs nous permet de situer les mauvaises performances des apprenants dans la catégorie des « erreurs relevant de la rédaction et de la compréhension des consignes », elle n'aborde pas spécifiquement la problématique de la contraction de texte, par conséquent, les erreurs sont perçues et analysées dans un cadre général.

Alamargot (2018) évoque la problématique des « enjeux sociétaux et individuels » de l'enseignement de la production écrite. Il mentionne l'omniprésence de la production écrite dans les pratiques quotidiennes et tente d'énumérer les formats dont elle relève ainsi que les différents supports utilisés. À cet effet, il reconnaît que la compétence scripturale est plus que nécessaire dans les multiples pratiques vocationnelles. L'auteur définit alors la production écrite d'un point de vue cognitif et reconnaît l'intrication de cette pratique disciplinaire notamment les « processus mentaux », pragmatiques, linguistiques et moteurs induits par la tâche scripturale. Le scripteur évoque l'aspect développemental de la production écrite chez l'enfant. Sa particularité réside dans la « complexification des processus ». Ainsi deux mécanismes sont impliqués dans cette entreprise développementale et se substituent mutuellement dans une dynamique temporelle : « l'automatisation des niveaux de traitements graphomoteurs et orthographiques ; l'élaboration des stratégies rédactionnelles ». De plus, les stratégies procédurales mises en œuvre dans l'entreprise scripturale sont fonction de l'âge de l'élève. L'on va assister dans un premier temps au développement du niveau orthographique et des activités graphomotrices chez les enfants plus jeunes au primaire, et plus tard vers la fin de ce cycle à la mise en place des activités de révision et de planification, plus fonctionnelles, dans l'appréhension des « emports de texte plus larges. »

Alamargot remarque que l'orthographe est au centre de la production écrite. Il mentionne la frugalité des recherches en orthographe grammaticale contrairement à leur prodigalité dans le domaine lexical. Aussi mentionne-t-il le caractère flexionnel des études dans le traitement des erreurs chez les apprenants, privilégiant parfois les dimensions sémantique et compositionnelle des productions scolaires (niveau primaire). Nous comprenons que les recherches y relatives concernent majoritairement le niveau graphomoteur, c'est-à-dire l'aptitude des apprenants à produire des écrits, les règles d'accord relevant des « fixations régressives » en vue de leur ré-encodage en mémoire. Il relève les apports de la psychologie cognitive en la matière, en raison de sa centration sur les processus

mentaux induits dans la production écrite, contrairement à la didactique du français plus centrée sur le mode d'enseignement / apprentissage des contenus.

L'auteur identifie comme tout premier apport de la psychologie cognitive la proposition d'une analyse de la trace écrite et l'activité sous-jacente, notamment le modèle d'Hayes et Flower : il s'agit des processus rédactionnels induits par la production écrite, notamment la planification, la formulation et la révision. Cependant, l'auteur mentionne les implicites cognitifs et procéduraux induits par le modèle sus-évoqué du fait de la non prise en compte des traitements orthographiques dans la formulation, de la graphomotricité, de la question d'appropriation des savoirs, des contraintes mémorielles, de la capacité attentionnelle dans la mise en œuvre des processus.

Selon l'auteur, le second apport de la psychologie cognitive a consisté en l'intégration des processus rédactionnels dans un modèle de traitement de l'information « composé classiquement des différents registres mémoriels (mémoire sensorielle, mémoire de travail, mémoire à long terme) et caractérisé par une capacité attentionnelle limitée, contraignant le maintien et le traitement des représentations l'auteur) ». De ce fait, la « théorie capacitaire » de Mc Eutchen sert de cadre de conception d'une mesure alternative entre les processus les plus contraignants du point de vue attentionnel. C'est le lieu d'interprétation des performances et des erreurs. La compétition entre les processus les plus exigeants conduit à associer l'évaluation des ressources cognitives (savoirs notionnels) et celle des ressources procédurales, mobilisées au cours de la production afin de mettre en place une mesure régulatrice adéquate. La théorie capacitaire a ceci d'avantageux : elle analyse les conditions de construction de la production scripturale avant de passer au crible les erreurs des apprenants et de définir une stratégie d'intervention adaptée aux besoins d'apprentissage.

Comme troisième apport de la psychologie cognitive, Alamargot souligne les travaux portant sur l'autonomisation des traitements et qui s'appliquent aux processus de bas niveaux comme la graphomotricité et certaines procédures orthographiques. Cela induit la possibilité de concevoir des situations préparatoires qui ont pour enjeu la réduction du coût de ces processus afin d'accéder à un niveau supérieur de traitements selon les postulats de la thèse capacitaire. L'auteur fait remarquer que l'automatisation relève d'une entreprise motrice, répétitive et s'inscrit dans la durée. Par conséquent, son assimilation exige une certaine plage temporelle.

La quatrième contribution de la psychologie, comme le dit l'auteur relève de l'aspect métacognitif et du développement des stratégies procédurales. Cet apport a permis la modélisation de dispositifs de gestion de la production écrite, avec pour illustration le modèle

de Butterfield, Hacker et Albertson (1996, p.8 cités par Alamargot), formalisant ainsi les processus et représentations sous-jacents dans la supervision et le contrôle. En autonomisant l'apprenant, cet apport a été d'un secours incontestable dans l'amélioration de ses performances eu égard à la mise en œuvre des problématiques détection – correction des erreurs et de « l'évaluation – révision » dans le processus rédactionnel.

La cinquième contribution de la psychologie cognitive, relève l'auteur, est « transversale », du fait de son aspect méthodologique. Elle a consisté au développement des méthodes d'analyse en temps réel permettant la description de la mise en œuvre des processus. Il faut noter que depuis la publication des travaux de Hayes et Flower, l'on assiste à un foisonnement de recherches sur les traitements cognitifs de la production écrite. Cet intérêt pour les produits de l'écriture et les conditions de leur réalisation a été appuyé par « l'amélioration des outils et techniques d'investigations expérimentales, notamment des paradigmes en temps réel ». Ces paradigmes prennent en compte le temps mis dans la réalisation de la production écrite et les conditions de sa réalisation.

Les trois paradigmes d'analyse pris en compte sont les suivants : les protocoles verbaux, les temps de réaction aux signaux et l'analyse des pauses et débits au cours de l'écriture. Il est à mentionner que les paramètres sus-évoqués ont la particularité d'explorer des aspects distincts chez le sujet écrivant.

Pour conclure, l'auteur déclare que de telles avancées de la psychologie cognitive déployées dans le champ disciplinaire de la didactique du français se sont inscrites dans l'optique d'améliorer l'apprentissage de la rédaction. Il identifie cet intérêt sur trois volets :

- Une décomposition de l'activité en composantes techniques et mentales ;
- Le développement des principes de mise en œuvre des traitements cognitifs dans le cadre de la capacité limitée à la mémoire à court terme et de la métacognition ;
- Les modalités de développement des traitements via la mémoire à long terme (automatisation, stratégies).

L'auteur mentionne les deux types d'intervention pédagogiques qui découlent de ces processus cognitifs, susceptibles d'améliorer les performances productives des élèves à savoir : isoler une composante en vue d'une production efficiente au terme d'un entraînement prononcé ; améliorer la coordination d'ensemble des traitements impliqués dans la production écrite des textes. Cette dernière composante revêt un caractère essentiel dans l'acquisition de la compétence scripturale dans la mesure où elle met en évidence le mode de combinaison des processus impliqués dans la production écrite.

En identifiant la production écrite comme une entreprise omniprésente, l'auteur évoque tour à tour son importance dans les pratiques vocationnelles et les ressources qu'elle exige pour sa mise en œuvre. Ainsi, ces ressources relèvent de l'aspect graphologique et orthographique. Aussi sa réalisation implique-t-elle la combinaison d'un certain nombre de processus à savoir les stratégies techniques, les processus mentaux et rédactionnels. C'est ici que se manifeste toute la pertinence de la psychologie cognitive dans l'étude de la complexification des tâches rédactionnelles induites par la production écrite. Cependant, la compétence textuelle qui est au cœur de l'entreprise scripturale n'est pas évoquée. Peut-on envisager une production écrite sans ses composantes textuelles et organisationnelles ? C'est cette orientation que nous allons donner à la production écrite dans le traitement de notre question de recherche.

Charolles (1986) quant à lui tente de répondre à la problématique des difficultés rencontrées par les élèves de l'enseignement secondaire en expression écrite, non sans aborder les facteurs qui ont favorisé ce phénomène, notamment « l'accroissement de la scolarité obligatoire et la prolongation générale du temps de formation ». Ainsi, l'artificialité des situations scolaires de production, l'opacité du processus compositionnel du sujet, l'ambiguïté de certains sujets, l'implicite culturel, les représentations des élèves de l'écrit, l'absence d'acquisition de certains mécanismes linguistiques sont autant des sources de difficultés identifiées par l'auteur dans l'exercice sus-évoqué.

Après l'énumération de ces sources de difficultés rédactionnelles au palier scolaire sus-identifié, Charolles propose des dispositifs et activités visant à y remédier.

En ce qui concerne les difficultés liées à l'artificialité, il propose les formules suivantes : aller du texte libre à la correspondance scolaire ou au journal de classe avec « ciblage » d'un auditoire réel (opération qu'il nomme « fonctionnalisation des écrits et feedback non magistral »). Cette formule a ainsi abouti à la mise en œuvre d'un nouveau système d'évaluation dans lequel le texte est « lu et apprécié selon des critères motivés par le contexte qui lui donne sens ».

Relevant des représentations anxiogènes des élèves vis-à-vis de l'écrit, a été adoptée l'initiative de déconstruction de ces représentations à l'effet de motiver les élèves à s'inspirer des productions d'experts pour réaliser les leurs et non plus à percevoir celles-là comme des modèles inaccessibles, inimitables. Bref il s'agit de lever le handicap suscité par le style des écrivains afin de motiver l'expansion rédactionnelle, donc la compétence scripturale chez les apprenants.

Concernant les apories morphosyntaxiques, des activités de structuration linguistique ont été proposées. Elles consistent à remédier aux difficultés relatives au maniement de certaines formes verbales. Il s'agit d'une part d'améliorer les « constructions métalinguistiques » (morphosyntaxe, orthographe, lexicologie, stylistique) qui relèvent de la grammaire et d'autre part de les fixer sous un mode répétitif (exercices d'entraînements). Au-delà des querelles linguistiques, il s'agit bien plus d'évaluer leur mode de déploiement dans la production écrite.

Cette opération requiert l'exploration de la dimension psychologique qui concerne le style pédagogique (mode de transmission des savoirs) et la fonction métacognitive qui relève du mode de construction des connaissances par les apprenants. Ainsi cette réforme a eu pour point focal le passage de l'analyse logique aux activités de substitution, pronominalisation, nominalisation et distribution en l'occurrence. En toute légitimité, elle a consisté en l'examen des phénomènes linguistiques intervenant dans la constitution et la composition des textes.

Relevant de l'approche centrée sur les opérations accomplies par le sujet écrivant, l'auteur après avoir passé en revue les travaux portant sur la problématique de production textuelle d'inspiration nord-américaine pour la plupart, leur donne de nouvelles avenues didactiques en s'inspirant des deux articles, notamment ceux de Fayol et de Esperet, parus respectivement dans « *Repères* » et « Moscato et G. Piérait-Le Bonniec éds ». Il situe ses travaux par rapport aux recherches antérieures susmentionnées, celles relatives à la grammaire textuelle dont l'intérêt pour les didacticiens et les enseignants n'est plus à démontrer du fait de leur fonctionnalité, plus précisément l'évaluation des productions des élèves dans une perspective transphrastique au lieu de la dimension phrastique. Une telle émergence a conduit les enseignants à aller explorer les champs disciplinaires de la sémiotique et de la linguistique textuelle afin de s'approprier des outils conceptuels, des catégories descriptives, des « modèles », pour une meilleure conception des démarches d'enseignement.

Si l'auteur reconnaît l'apport des travaux de la sémiotique et de la linguistique, notamment les représentations des structures textuelles dans le domaine didactique, il récuse cependant leur absence d'intérêt au sujet écrivant, c'est-à-dire la façon dont ce dernier s'y prend pour interpréter ou construire un texte. Ainsi, l'orientation de Charolles consiste justement à pallier ces difficultés, en proposant une nouvelle orientation aux travaux : celle de s'intéresser au sujet écrivant. Il s'agit non seulement d'évaluer sa compétence scripturale mais aussi de comprendre les opérations de planification, de mise en texte et de révision.

Dans les opérations de planification, l'auteur identifie les activités de mobilisation, d'activation de sélection, recherche et composition qui aboutissent à « l'élaboration d'un plan

guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble ». Il souligne que c'est le plan qui précède la mise en texte et peut être plus ou moins élaboré. Il comporte de ce fait une représentation du but de l'activité et une représentation de l'auditoire. La mobilisation qui en constitue la deuxième étape consiste en une mise en relation des données disponibles dans la mémoire à long terme avec le sujet en procès afin de procéder à leur classification après discernement. La sélection consiste au choix méticuleux des idées en fonction de leur pertinence. Il arrive que toutes ces opérations (activation – sélection, organisation – composition, etc.) se combinent lors de la production d'un discours (étape de la planification).

Pour ce qui relève de la mise en texte, l'auteur identifie les activités y relatives. Il s'agit principalement des activités de structuration linguistique d'une part et de la structure organisationnelle d'autre part. La structuration linguistique fait intervenir les capacités, lexicales, stylistiques, orthographiques et morphosyntaxiques. La dimension organisationnelle quant à elle fait intervenir les structures textuelles, notamment le mode d'organisation de la structure textuelle qui met en œuvre l'aspect logico-sémantique. Aussi le sujet écrivain doit-il rendre compte de la cohérence et la cohésion textuelles manifestées par la construction de la chaîne anaphorique, les progressions thématiques et les connecteurs logiques.

Les révisions quant à elles, souligne l'auteur, sont des opérations de retouches, visant à corriger non seulement les imperfections de la production, mais aussi les erreurs qui ont pu échapper au contrôle du scripteur. Elles concernent aussi bien la forme que le fond et s'affranchissent de la conception classique qui établit une distinction entre ces deux facettes. Elles prônent plutôt à cet effet une interaction parfaite entre les deux aspects. Dès lors se trouve éclairé à travers ce caractère interactif le processus rédactionnel qui relève de la dimension cognitive du fait des activités induites par la tâche scripturale.

L'auteur relève l'intrication de l'entreprise rédactionnelle d'où émerge la surcharge cognitive du fait de la mobilisation des données cognitives d'une part qui relèvent des capacités organisationnelles, linguistiques d'autre part, qui impliquent la compétence métalinguistique et informationnelle qui relèvent des capacités textuelles du sujet écrivain. Devant un processus aussi diversifié que complexe, Charolles propose la mesure de facilitation procédurale.

En ce qui concerne les activités de facilitation procédurale, l'auteur en propose les suivantes : le contrôle de la confusion sémantique dans les contextes à risques ; le recours au formalisme logique comme procédure heuristique dans la planification. L'auteur s'inspire à cet effet des travaux de Bartlett concernant la gestion des références anaphoriques par les sujets écrivain afin d'évaluer les capacités substitutives chez ces derniers. Il constate alors que

les difficultés liées au phénomène décrit concernent aussi bien les jeunes élèves que les plus âgés. Il propose de ce fait comme moyen de remédiation les activités de structuration métalinguistique « centrées sur les pouvoirs discriminants de pronoms comme « celui-ci », « celui-là », « lequel » et recommande leur réinvestissement en situation d'enseignement / apprentissage de la production textuelle en vue de leur fonctionnalité au lieu de les étudier ou analyser de façon marginale. En plus il conseille de proposer aux apprenants des situations de production écrite dans une perspective restreinte afin d'évaluer la gestion des chaînes référentielles chez ceux-là (microprocessus rédactionnels). Mais cette dimension n'est pas le seul moyen de remédiation aux difficultés de production textuelle, proposé par l'auteur.

Il implique le « recours au formalisme logique comme procédure heuristique dans la planification ». Dans cette opération de planification, l'auteur observe les schémas préconstruits des apprenants qui fonctionnent comme des clichés en situation de production écrite et émet la nécessité d'une organisation de données en vue d'un montage logico-discursif qui débouche sur les activités de classement, d'implication, etc. Cette prise en compte du « formalisme logique » conduit ainsi les sujets écrivants à construire les diverses « possibilités de confirmation ou de réfutation ». Il s'agit d'élaborer toute une batterie de stratégies de réfutation dont les principales consistent à :

- Contester les présupposés ;
- Nier en attaquant soit le premier membre de l'énoncé, soit le second membre, soit les deux à la fois.

Quelques pertinentes que soient les activités de facilitation procédurale, l'examen de la spécificité des processus rédactionnels reste essentiel. L'auteur observe que les processus rédactionnels interviennent aussi bien en production écrite qu'en production orale, donc en production verbale. Ainsi, il distingue la textualité écrite à travers ses marques particulières, plus précisément son rigorisme. Il en présente alors les différentes facettes :

- L'aspect grapho-moteur qui exige de l'apprenant une bonne capacité scripturale à l'effet de rendre lisible la copie ;
- La compétence métalinguistique qui requiert de l'apprenant une bonne maîtrise des normes orthographiques grammaticales, lexicales, morphosyntaxiques, stylistiques, etc.
- La compétence textuelle évoque cette aptitude à organiser le discours, c'est-à-dire à respecter la cohérence, perceptible à travers le système cohésif. De ce fait, l'auteur présente la textualité écrite comme un atout majeur dans la construction des savoirs de par les activités de planification, de mise en texte et de révision, la ponctuation.

Revenant à la textualité orale, l'auteur en révèle les différences à plusieurs égards, par rapport à la production écrite. Ainsi, il mentionne le laxisme dont elle fait montre du point de vue linguistique, textuel. Ainsi les constructions orales sont identifiées à travers leurs marques spécifiques, notamment l'absence de rigorisme orthographique par exemple, et cohésif, la production orale ayant ses propres marques logiques.

Cet article s'est illustré dans une perspective analytique et propositionnelle. Analytique dans la mesure où elle livre un compte rendu non moins exhaustif des performances des apprenants lors de la production rédactionnelle. De ce fait ont été identifiées les erreurs de divers ordres :

- **Linguistique** : erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe, etc.
- **Textuel** : mauvaise compréhension du sujet, mauvaise utilisation des connecteurs logiques, mauvaise organisation du discours, la quasi-absence de la ponctuation.

Propositionnel parce que l'auteur a construit un certain nombre de dispositifs et d'activités visant à améliorer les performances des apprenants en production écrite.

Quelqu'intéressants que soient les travaux de Charolles, la dimension textuelle reste superficielle car la part belle est offerte à la déconstruction des représentations anxiogènes des apprenants et à mettre à la disposition des acteurs un certain nombre d'outils métalinguistiques en vue d'améliorer les productions de ceux-là en expression écrite.

Ainsi, la compétence textuelle reste ignorée ou alors relayée au deuxième plan dans la mesure où l'auteur ne propose pas d'outils concrets nécessaires à la construction de cette dernière. De plus, l'étude menée bien qu'elle aborde l'expression écrite en général revêt pour seule illustration la modalité dissertative. Or il est plus qu'impératif dans une telle perspective de concevoir un dispositif d'enseignement / apprentissage en vue de rendre compte du fonctionnement de la structure informationnelle et de l'organisation topicale d'où l'implication de notre étude à savoir le rôle que peut jouer la linguistique textuelle dans l'amélioration des performances des apprenants en contraction de texte.

## **1.2. THÉORIES DE RÉFÉRENCE**

Dans le cadre de ce travail, nous convoquerons deux paradigmes théoriques de la linguistique textuelle : l'école de Prague et l'approche modulaire.

### **1.2.1. La linguistique textuelle tchèque : l'école de Prague**

Par l'école de Prague, on désigne un cercle de linguistes influents qui émerge et évolue en république Tchèque entre les années 20 et 80. Leur apport est le développement des

méthodes de critique littéraire qui a eu des échos considérables dans le monde scientifique. C'est un prolongement de la linguistique saussurienne à la seule différence qu'elle s'appuie sur l'aspect énonciatif à l'effet de rechercher la compétence textuelle dans l'acte de production et d'analyse du discours. La linguistique textuelle tchèque a connu deux grandes phases d'évolution : la tradition structurale-fonctionnelle du foyer pragois ; la linguistique textuelle tchèque des dernières décennies du XXème siècle (le rôle de l'héritage pragois).

Comme son nom l'indique, la tradition structurale-fonctionnelle du foyer pragois se caractérise par son structuralisme fonctionnel ou fonctionnalisme linguistique. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'émerge le concept de « structure ». Elle (la tradition structurale-fonctionnelle) comporte trois périodes d'évolution : la période classique, les premières études programmatiques, la perspective fonctionnelle de la phrase. L'une des particularités du structuralisme fonctionnel réside dans la conception de la langue comme outil de communication. C'est d'ailleurs cette vision qui démarque le foyer pragois de la thèse saussurienne dominante d'alors, qui prône l'autoréférentialité de la langue (étude de la langue par elle-même et pour elle-même). Il est évident que c'est cette dimension énonciative qui rend au cercle pragois toutes ses lettres de noblesse. Il convient de préciser que l'analyse de la structure informationnelle a constitué l'une des orientations du foyer pragois.

Concernant la période classique, on peut désigner Mathesius (dans les années 20), puis Firbas (dans les années 50) comme pionniers dans le développement de l'analyse de la structure informationnelle. Toutefois, si l'on remonte au XIXème siècle, on pourrait désigner H. Weil comme précurseur de la linguistique textuelle de par la distinction qu'il établit entre la dynamique syntaxique et la dynamique logique ou conceptuelle. L'un des facteurs innovants de la période classique est la prise en compte de la dimension textuelle. Cette innovation s'est justifiée par l'émergence d'un groupe de chercheurs qui identifient le texte comme l'objet de la linguistique textuelle. Ils entendent allier la dimension textuelle et le paradigme fonctionnel (école sémiotique de Jan Mukarovsky avec pour paramètres d'analyse la forme, le contenu, l'auteur, le destinataire, etc. ; la stylistique fonctionnelle de Bahuslav Havrànek : choix des différents moyens linguistiques que fait le locuteur conformément à une situation de communication). L'approche de Havranek se réclame d'une discipline à part entière, cependant, les linguistes reconnaissent qu'elle ne manque pas certes de susciter des problèmes pertinents, mais qui méritent d'être traités par « des concepts de la linguistique moderne » (Pesek : 2010, p. 270). C'est sans doute dans cette optique que l'on assiste à une franche collaboration entre littéraires, linguistes, stylisticiens en vue de « l'élaboration du

modèle fonctionnel ». Il n'est pas superflu de rappeler que ce cadre a été très fertile, favorable à « l'étude de la linguistique du discours ».

Concernant les études programmatiques, elles se font sous les prismes de la thèse benvenistienne de l'énonciation à travers l'examen des genres discursifs » « (Belibi, 2009 : 289) c'est-à-dire à travers l'examen des « phénomènes relevant de la mise en fonctionnement de la langue dans une situation de communication concrète ». Skalicka en est le principal promoteur et prône l'étude de la dichotomie de langue / parole au niveau du mot, de la phrase et du discours, à l'égal de Benveniste (1996 :43) qui oppose les pronoms de la première personne à ceux de la troisième personne. Ainsi, il plaide que la linguistique implique le discours dans son orientation épistémologique. Aussi, plusieurs sujets d'inspiration moderne sont abordés, notamment la structuration thématique des discours, l'intertextualité ou la relation entre les discours monologiques et dialogiques.

Quant à la perspective fonctionnelle de la phrase, nous devons ce concept à Mathesius. L'auteur distingue dans sa publication d'alors le point de départ de l'énoncé (thème : appellation d'aujourd'hui), c'est-à-dire ce qui est à l'origine de toute émission discursive, « ce qui est connu » et le noyau de l'énoncé qui représente ce qui est dit à propos du point de départ et s'appréhende comme un « donné nouveau ». En outre, l'auteur étudie la relation entre le « connu » et le « donné nouveau » (analyse syntaxique). Il distingue l'articulation formelle qui se situe au niveau systémique et l'articulation actuelle, perceptible dans les modalités énonciatives (phrases déclarative, interrogative, etc.). Cette orientation scientifique a eu de bonnes répercussions dans le foyer pragois comme le justifie l'émergence de trois écoles : celle de Firbas (1964 :269), celle de Sgall et celle de Danes (1970 :74).

Si les trois écoles ont pris des orientations divergentes, elles ne s'excluent pas fondamentalement pour autant dans la mesure où elles se complètent par leur apport. Aussi, sous la loupe de la perspective fonctionnelle de Mathesius, Firbas introduit le concept de « dynamisme communicatif » pour rendre compte des principes qui régissent l'analyse de charge informationnelle. Ainsi, il s'intéresse davantage aux phénomènes de sémantique énonciative susceptibles de faciliter l'identification de la structure informationnelle qu'aux règles de l'agencement syntaxique. De toute évidence, l'approche de Firbas de par sa persistance et surtout sa pertinence finit par intégrer la dimension textuelle. Le concept de « parcours thématiques et rhématiques » est intégré à l'approche Firbasienne pour rendre compte de la structure logique de l'énoncé. Le principal reproche que l'on peut faire à cette orientation (qui diffère de celle de Prague), c'est le fait de limiter le dynamisme communicatif à l'énoncé, donc à la parole. Quant à Sgall et ses collaborateurs, ils soutiennent la thèse de

l'articulation actuelle qui s'opère au niveau phrastique. Selon eux, le parcours thématique et rhématique relève du niveau systémique, au sens saussurien.

Danes (1970 :75) lui, il se veut l'inconditionnel interprète de l'approche de Mathesius dans la mesure où contrairement à Firbas et Sgall qui limitent respectivement l'articulation thématique-rhématique à la sémantique de l'énoncé ou à la sémantique de la phrase, il étend ces variables au niveau textuel. Il apparaît évident que cette orientation a eu des retombées épistémologiques incontestables dans le monde scientifique, notamment l'introduction de la notion de progressions thématiques. C'est à cette occasion que Danes explicite d'ailleurs l'objet de la linguistique textuelle, bien que celle-ci soit une discipline composite (dérivée des disciplines contributives comme la grammaire générative, la stylistique, etc.). L'auteur affirme à cet effet que cet apport a permis d'avoir une longueur d'avance sur la linguistique mondiale.

La seconde phase de la linguistique textuelle tchèque se situe dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Elle concerne précisément les années 70 et 80. C'est une linguistique qui a su garder ses marques de spécificités malgré sa cohabitation avec la linguistique étrangère. Il est à noter que cette période est fortement marquée par l'aspect communicationnel qui fait d'ailleurs partie intégrante de la tradition tchèque. Parmi les spécificités de cette seconde période, nous pouvons citer les points suivants : le lien étroit qu'entretient la linguistique du texte avec la syntaxe traditionnelle (de l'articulation actuelle aux progressions thématique) ; l'accent est mis sur la communication en tant qu'acte complexe englobant l'utilisation de la langue ; l'effort d'intégration du palier textuel dans le modèle stratificationnel du système linguistique.

Concernant les progressions thématiques et la théorie de la structure sémantique du texte, elles s'illustrent comme fondement des études textuelles tchèques des années 90. Ainsi, les études y afférentes s'appliquent aux paragraphes en tant « qu'unités centrales de la structure thématique et compositionnelle du texte ». Pour ce faire, Danes explore d'abord la dimension sémantique de l'organisation textuelle selon les approches mondiales, ensuite il présente sa conception qui met en évidence des relations complexes qui s'opèrent entre plusieurs niveaux :

- Le niveau des relations sémantiques propositionnelles ;
- Le niveau isotopique – identité ou affinité des objets de la parole ;
- Le niveau des relations compositionnelles – fonctions des parties informationnelles du texte (exemple, notes explicatives, contraste, antithèse) ;
- Le niveau de l'interaction performative (interaction, actes, impacts).

Ainsi, la conception de Danes s'inscrit dans une perspective englobante dans la mesure où elle s'applique à tous les domaines (linguistiques ou non linguistiques). Quant à l'approche firbasienne, elle permet de rendre compte de l'organisation topicale d'un segment d'une « manière exacte et contrôlable » à travers la notion de parcours thématiques et rhématiques. Issue de la perspective fonctionnelle, elle s'est révélée adaptée pour l'étude théorique de la progression et de la cohésion textuelles.

Pour ce qui est de la communication et du modèle stratificationnel pragois, elle utilise l'action humaine comme finalité de la langue. À cet effet, la communication dépasse la thèse classique qui la définit comme simple transmission d'un message à autrui et intègre la dimension complexe à travers l'exploration des facteurs qui la composent. Cette nouvelle conception s'est inspirée des théories mathématiques et cybernétiques. Parmi les partisans de cette nouvelle orientation, on peut citer Jakobson à travers l'introduction des facteurs de la communication et des fonctions du langage. La communication s'exploite à deux égards : au niveau systémique (langue) et au niveau actuel (niveau textuel). Cependant, des difficultés surviennent dans le développement de la linguistique textuelle des années 70 et 80 : l'émergence des deux camps. D'une part ceux qui conçoivent le texte comme un système et ceux qui le conçoivent comme un phénomène linguistique. Face à ce débat, Danes adopte la position médiane. Mais Sgall fait partie des linguistes qui contestent l'érection du texte au niveau des entités systémiques car il le considère comme manifestation du système, à l'égal de la dichotomie saussurienne langue / parole. Le paradigme procédural fonctionnel de Korensky intervient en réaction au modèle stratificationnel et à la dichotomie saussurienne langue / parole. Pour l'auteur, il s'agit d'une conception « moniste » qui intègre les dimensions psychologique et sociologique de l'appareil analytique. Korensky se démarque certes des linguistes pragois mais il n'est pour autant pas exclu de le considérer comme leur continuateur. Cela peut être vérifié sur deux plans :

- La conception de l'acte de communication ne diffère pas radicalement des théories classiques « la conception de la langue comme un potentiel créatif qui s'actualise lors du processus de l'activité langagière dont le résultat est le texte » (Pesek : 2010, p. 271).

L'exploration de l'école pragoise nous a permis de comprendre le contexte de genèse de la linguistique textuelle et les différentes approches qui se sont développées en son sein. C'est le lieu d'affirmer que c'est sur la base de ce paradigme théorique et ses tendances les

plus illustres que nous allons nous fonder afin d'expliquer ou d'expliciter leur rôle dans l'amélioration des performances des apprenants en contraction de texte.

### **1.2.2. L'approche modulaire de Roulet**

Par cette approche, il faut entendre un paradigme scientifique qui vise au-delà de la maîtrise d'actes de langage, à rendre compte de la complexité du discours, à travers l'examen de son système compositionnel et organisationnel. Son auteur la définit en ces termes : « adopter une approche modulaire du discours, c'est faire l'hypothèse que les propriétés du discours relèvent des domaines différents, caractérisés par des systèmes de connaissances indépendants qui se combine dans la production et l'interprétation du discours » (Roulet : 1991a et 1995a cité par Roulet : 1999, p.23). Cette définition met en exergue la quintessence de la maîtrise de la construction et de l'interprétation discursive, donc de la compétence discursive. Il n'est pas superflu de rappeler que l'approche modulaire s'inscrit en mesure complémentaire de la compétence communicative, dans la mesure où Roulet reconnaît que si la tâche de cette dernière a consisté à prendre en compte au-delà de la maîtrise de l'enchaînement des structures syntaxiques (compétence linguistique), le contexte de production, la dimension pragmatique des actes de langage (compétence extralinguistique), elle ne s'est pas pour autant attardée sur la dimension textuelle, donc du mode de combinaison de ceux-ci en didactique des langues. Aussi, il a été démontré que les recherches en analyse du discours ne pouvaient apporter davantage en didactique que si les difficultés suivantes étaient résolues, notamment :

- La non-prise en compte de la dimension hiérarchique ;
- La non-prise en compte des structures discursives et des formes linguistiques.
- Le cloisonnement voire l'atomisation des approches discursives.

Ainsi, Roulet pose que l'acquisition de la compétence discursive en didactique des langues requiert au-delà de la « maîtrise d'un lexique, de structures syntaxiques et d'actes de langage », une maîtrise des composantes linguistique, textuelle et situationnelle. Ainsi, la mise en place d'une telle compétence revêt comme implication méthodologique, une approche diversifiée ou multidimensionnelle « une conception intégrée de la langue maternelle et des langues secondes », l'approche modulaire en l'occurrence. C'est dans cette lancée que l'auteur propose que soient exploitées les ressources cognitives et capacités intuitives des apprenants en les dotant du matériau langagier « riche, sous la forme de discours » tiré de l'environnement immédiat d'une part, et d'autre part des outils « heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexions » sur celui-ci. Il est

indéniable qu'une telle perspective est déterminante pour l'apprenant dans la saisie du « fonctionnement du langage dans l'interaction » et que fort de cette expérience cognitive, il pourra en comprendre les formes et modalités « employées » en langue maternelle ou seconde.

Ainsi, adopter le système modulaire de Roulet pour la construction et l'interprétation discursives, c'est pouvoir rendre compte des propriétés organisationnelles et des modes de combinaison des actes de langage dans une entreprise discursive. Plus clairement, l'approche modulaire se veut un cadre de référence pour la construction et l'interprétation discursive. Cette opération processuelle ne va pas sans mettre en évidence la tâche complexifiante induite par une entité discursive, quelle qu'en soit la modalité. Il s'agit de trois modules (linguistique, textuel, situationnel) que l'auteur nomme « structures portantes » et des quatorze dimensions qui en découlent (syntaxique, lexical, grapho-phonique, sémantique, hiérarchique, relationnel, énonciatif, périodique, informationnel, compositionnel, référentiel, social, interactionnel, psychologique).

La structure linguistique renvoie à la compétence linguistique du locuteur. Elle porte essentiellement sur la syntaxe et la sémantique. À cet effet, elle se propose d'évaluer les aspects graph-moteurs, c'est-à-dire l'écriture et lexicaux c'est-à-dire le mode de combinaison des unités linguistiques mieux des structures syntaxiques. Ainsi, la compétence linguistique d'un locuteur réside dans sa capacité à structurer les signifiants en leur affectant un signifié.

La structure textuelle rend compte de la compétence textuelle, des producteurs ou des lecteurs, c'est-à-dire de leur capacité à analyser la structure informationnelle, notamment le mode d'enchaînement des informations, à travers les principes organisateurs que constituent les unités du texte (thèmes / propos), la nature des relations entretenues par les idées c'est-à-dire la structure logique du texte identifiable à travers le système cohésif, perceptible par les connecteurs logiques, les anaphores et les progressions textuelles.

La dimension situationnelle renvoie au contexte de production du texte, notamment les aspects référentiels tels que l'auteur, l'œuvre, modalité textuelle (texte d'idée), le contexte et l'année de publication. Nous avons opté pour l'approche modulaire en raison de sa capacité à rendre compte de la complexité du discours. De ce fait, nous nous intéresserons essentiellement aux dimensions textuelles et situationnelle.

La première (structure textuelle) constitue une base d'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. Il s'agit notamment au niveau hiérarchique de pouvoir distinguer les actes de langage qui sont des actes directeurs ou principaux (informations essentielles) et les actes subordonnés (informations secondaires). Il est à noter

que cette distinction n'est rendue possible que sur l'examen de deux critères : l'indépendance et la dépendance. Ainsi, les actes directeurs obéissent au principe d'indépendance dans la mesure où ils peuvent être compris indépendamment des autres en l'occurrence les actes subordonnés. Ces derniers tout au contraire ont besoin des actes directeurs pour être compris. On dira qu'ils s'inscrivent dans une logique complémentaire. Par exemple dans l'énoncé suivant : Ada a cueilli les mangues, elle a rempli une cuvette. L'acte directeur c'est : Ada a cueilli les mangues tandis que l'acte subordonné est : elle a rempli une cuvette. Ainsi l'acte directeur est indépendant de l'acte secondaire tandis que celui-ci dépend du premier.

La structure relationnelle quant à elle met en exergue l'ensemble des relations logiques entretenues par les unités compositionnelles du texte. Elles sont perceptibles à travers les connecteurs logiques et la chaîne anaphorique. Étudions la dimension relationnelle dans l'énoncé suivant : exemple Ada a cueilli les mangues, elle a rempli une cuvette. Son oncle est content et l'en a félicitée, mais notre héroïne reste humble parce qu'elle estime qu'elle n'a pas assez fait. Ainsi, les anaphores contenues dans cet énoncé sont : elle (02 occurrences), 1 ; avec pour référent Ada. Les connecteurs logiques en sont : mais (opposition) parce que (cause, explication, justification).

La structure informationnelle fait intervenir les unités du texte (thème, rhème) et leur mode d'enchaînement dans le texte (progression thématique, l'alternance logique, la cohérence). Si nous nous en tenons à l'exemple 2, nous verrons que l'énoncé se structure ainsi qu'il suit :

Thème : Ada

Propos : a cueilli les mangues (1<sup>ère</sup> phrase).

Phrase 2 :

Thème : Elle (mis pour Ada)

Propos : a rempli une cuvette.

Nous avons une progression thème constant car « elle » remplace « Ada » qui est le thème ou le référent.

La structure énonciative, elle, met en évidence le système verbal et le système pronominal. Pour le premier, il s'agit de relever les temps verbaux dominants en présence à travers l'analyse de leurs occurrences, et le second de relever les pronoms personnels en présence et de déduire le plus utilisé par le biais des occurrences. Ainsi, un texte peut être écrit à la première personne ou à la troisième personne et au présent ou à l'imparfait de l'indicatif selon le choix de l'auteur.

Le niveau contextuel fait intervenir les éléments référentiels tels que l'auteur, le titre de l'ouvrage, la date de parution, etc.

En effet, le système modulaire constitue l'épine dorsale de notre étude dans la mesure où c'est sous ses prismes que nous ferons nos propositions didactiques (dispositif d'enseignement-apprentissage, dispositif d'analyse).

## **CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

## **Contexte et justification de l'étude**

Le concept de compétence émerge des entreprises dans les années 70. Cette réforme s'inscrivait dans un contexte économique particulièrement marqué par la mondialisation. Aussi offrait-elle déjà aux entreprises une base afin de répondre de manière efficace aux défis qu'elle entraînait en termes de concurrence et de compétitivité. Au nombre de ces défis figurait donc de la main d'œuvre, car il fallait dans un pareil environnement former un personnel « compétent » pour satisfaire aux mesures restrictives qu'imposaient les échanges économiques planétaires. On peut comprendre dans un tel contexte d'émergence que la notion de compétence n'était pas encore théorisée. Mais comme le font remarquer Montmolin (1984 :27) ; Gilbert et Parlier (1992 :15), Gilbert (2006 :68) ; Spencer et Spencer (1993 :95), le Boterf (1997 :112), Zarifian (1992 :16) Klarsfeld (1997 :34), il « existait une pluralité de contributions visant à mettre l'accent sur les caractéristiques sous-jacentes de cette thématique ». C'est sur la base de ces contributions que la compétence se voit offrir un champ définitionnel plus plausible. Pour Marmorat (2010 :96) par exemple, la compétence est « l'ensemble des connaissances théoriques, expériences pratiques et comportements individuels mis en pratique concrètement dans une situation de travail selon l'atteinte des objectifs particuliers et soumis à l'appréciation et à l'évaluation des tierces personnes ». De toute évidence, jaillissent de cette définition, trois composantes de la compétence : la dimension cognitive (savoirs théoriques), la dimension pratique (savoir-faire repérable par les expériences pratiques) et la dimension comportementale (savoir-être illustré par les comportements individuels).

En effet, il convient de noter que l'adoption du paradigme de la compétence n'est pas restée la seule réalité des entreprises car, comme il fallait s'y attendre, ce concept s'est déporté dans le domaine scolaire. C'est au début des années 90 que l'APC fait son entrée dans les systèmes éducatifs. Ce nouveau paradigme pédagogique s'inscrivait non pas en rupture, mais en mesure complémentaire à l'APO qui était restée la réalité des salles de classes, c'est-à-dire socialement exploitable. Il fallait de ce fait « reproblématiser les savoirs codifiés » afin de leur assurer non pas une « variabilité cognitive », mais une « viabilité sociale ». Cette réforme a consisté en la redéfinition des acteurs en présence : celui de l'apprenant (constructeur des savoirs) et celui de l'expert comme facilitateur (co-constructeur des savoirs) (Desgagné et Bednarz : 2001 :33). Ainsi perçue, l'APC a pour finalité de doter les acteurs du système didactique des outils nécessaires pour la réinterprétation des savoirs en contexte social. Il n'est pas superflu de rappeler qu'elle trouve son fondement dans le socioconstructivisme de Vigotsky (2019).

Conformément à la loi n° 98/004 du 04 avril 1998, l'approche pédagogique susmentionnée est entrée en vigueur dans le système éducatif camerounaise en 2014. Ainsi, par l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014, le MINESEC d'antan définissait les programmes d'études du premier cycle. D'importantes réformes s'en sont suivies, en témoigne l'arrêté n° 227/18/MINESEC/IGE portant redéfinition des séries.

Revenant à l'enseignement du français, l'on a assisté par exemple au maintien des trois types d'exercices littéraires (contraction de texte, commentaire composé, dissertation littéraire) en série littéraire et par contre à la suppression du type II (commentaire composé) en série scientifique. Ainsi, l'arrêté n° 93/22/MINESEC du 17 Mars 2022 relatif à la nature et à la définition des épreuves du probatoire de l'enseignement général alloue quatre (04) heures et coefficient 03 à l'épreuve de littérature ou culture générale en série A4, et 03 heures et coefficient 2 à la même épreuve en série D. Cela laisse transparaître l'importance et la nécessité de la pratique des exercices littéraires dans l'optique de l'ancrage social des savoirs. C'est le cas de la contraction (CT) qui reste un exercice omniprésent dans les pratiques sociales. Or, notre passage sur le terrain nous a permis de relever un constat sur cet exercice qui se décline en plusieurs points.

### **Constat**

Le constat que nous avons pu effectuer dans l'enseignement – apprentissage de la CT en première notamment dans les séries A4 et D est celui des mauvaises performances des apprenants, notamment l'absence d'analyse de la structure informationnelle et la non-compréhension de l'organisation topicale. Ces échecs scolaires portent plus précisément sur :

- L'approche structuraliste du texte : comme le démontrent leurs copies, les apprenants ont tendance à réduire le texte phrase par phrase, ce qui les conduit à se prêter au jeu de paraphrase et de synonymie et par conséquent au bâclage (problème de reformulation).
- Le problème d'analyse de la structure informationnelle. Il a été relevé dans les productions des apprenants un autre écueil : celui de l'indistinction entre les informations essentielles et accessoires, d'où le problème de cohésion et de cohérence dans la production du texte d'arrivée (équivalence sémantique, Ubersfeld :1996): la logique textuelle et ses manifestations (connecteurs logique) sont ignorées dans les pratiques des apprenants, surtout dans le procédé de résumé, d'où la production des textes décousus. Cette insuffisance méthodologique remet ainsi en cause la compétence textuelle des apprenants.

- **Le style** : le texte est parfois restitué dans un style décousu, ce qui rend inefficace la compétence linguistique des apprenants.
- Le problème d'organisation topicale : les unités textuelles sont ignorées dans l'analyse de la structure informationnelle. Ainsi, le thème n'apparaît qu'au niveau global et reste inexistant au niveau local. Seuls, les propos sont mentionnés. Nous pouvons le voir à travers les IO et les corrigés des épreuves du probatoire qui ne sont d'ailleurs que la mise en application de celles-là.

Toujours dans la même optique, le récent guide pédagogique du second cycle (2018 :25), prescrit une démarche en cinq étapes :

- Repérer le thème du texte ;
- Repérer la thèse défendue par l'auteur ;
- Repérer le système énonciatif ;
- Dégager la structure argumentative (thèse, connecteurs logiques, arguments...) ;
- Gérer les exemples et les citations pour en retenir l'essentiel.

En ce qui concerne le résumé, les IO recommandent :

« De reformuler les idées retenues et de rédiger le résumé en appliquant les principes (respect du système énonciatif, respect de l'ordre des idées du texte initial, respect des limites fixées pour le résumé).

- D'appliquer les techniques de contraction en recourant aux formes de réduction (réduction lexicale, grammaticale et structurale) ;
- De préciser le nombre exact de mots employés » ;

Pour ce qui est de l'analyse de texte, elles instruisent non sans relever la différence entre les deux procédés, les étapes suivantes :

- « Appliquer les principes de l'analyse (non-respect du système d'énonciation du texte initial, réorganisation éventuelle de l'ordre des idées du texte initial ; mise en évidence des liens logiques, etc.)
- Appliquer les techniques de contraction pour réduire la longueur du texte en vue de rester dans l'intervalle indiqué (voir résumé) » ;

Comme nous pouvons le voir dans les IO et même dans les pratiques didactiques qui n'en sont qu'une conséquence, les unités textuelles notamment le thème sont absentes au niveau local car seuls les propos (arguments) sont analysés. En plus, il existe un flou méthodologique dans la mesure où aucune mention n'est faite des critères d'identification des informations essentielles et même de celles dites accessoires. Or nous voyons que cette indistinction est également à l'origine des performances des élèves. Comment nettement

réduire et reformuler les informations essentielles si elles ne sont pas identifiables ? Il faut à cet effet explorer un paradigme qui permette de rendre efficacement compte de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. Ceci nous conduit à formuler sans ambages notre problème de recherche.

## **2.1. POSITION DU PROBLÈME**

D'après Tremblay et Perrier (2006 : 2), « un problème de recherche est une interrogation sur un objet donné dont l'exploration est à la portée d'un chercheur, compte tenu de ses ressources et de l'état actuel de la théorie ». En d'autres termes, un problème de recherche est une « difficulté à résoudre », c'est-à-dire une préoccupation à laquelle le chercheur doit apporter des réponses.

Ainsi, le constat des mauvaises performances chez les apprenants de première pose le problème de *l'absence d'un paradigme épistémologique pouvant efficacement rendre compte de la structure informationnelle et de l'organisation topicale, l'approche modulaire du discours en l'occurrence. Il s'agit notamment de la non-prise en compte des structures textuelle et situationnelle dans l'enseignement-apprentissage de la contraction de texte.*

## **2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE**

### **2.2.1. Question principale**

Quel peut être l'apport de l'approche modulaire du discours sur les performances des apprenants en contraction de texte ? Autrement dit, en quoi l'approche modulaire peut-elle contribuer à réduire les échecs des apprenants de classe de première en contraction de texte ?

### **2.2.2. Question spécifique n° 1 :**

Quel rôle la dimension textuelle peut-elle jouer sur l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte ?

### **2.2.3. Question spécifique n° 2 :**

Quelle peut être l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte ? En d'autres termes, en quoi la dimension situationnelle peut-elle être utile pour la compréhension des aspects référentiels du texte ?

## **2.3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

### **2.3.1. Hypothèse principale**

- L'apport de l'approche modulaire peut être significatif sur les performances des apprenants des classes de premières A4 et D en contraction de texte.

### **2.3.2. Hypothèse spécifique n° 1 :**

La dimension textuelle peut jouer un rôle important sur l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte.

### **2.3.3. Hypothèse spécifique n° 2 :**

La dimension situationnelle peut être d'une utilité notoire dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.

## **2.4. OBJECTIFS**

Cette recherche poursuit les objectifs suivants :

### **2.4.1. Objectif général**

- Montrer l'implication de l'approche modulaire du discours sur les performances des apprenants des classes de 1<sup>ères</sup> A4 et D des lycées d'enseignement général.

### **2.4.2. Objectif spécifique n° 1 :**

- Présenter la dimension textuelle comme base d'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale et proposer un dispositif d'enseignement et d'analyse de la contraction de texte en FLES au Cameroun.

### **2.4.3. Objectif spécifique n° 2 :**

Montrer l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.

## **2.5. INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE**

Cette recherche revêt :

- Un intérêt didactique et pédagogique dans la mesure où elle propose un outil de médiation et même de remédiation pédagogique, à l'instar du dispositif d'enseignement – apprentissage de la contraction de texte à l'effet d'améliorer les performances des apprenants en contraction de texte.
- Un intérêt épistémologique en ce qu'elle identifie l'approche modulaire comme cadre de référence méthodologique dans l'optique d'évaluer la compétence textuelle des apprenants.
- Un intérêt social dans la mesure où elle vise à améliorer les performances des apprenants et rime en phase avec les priorités de l'État, la formation des citoyens en l'occurrence.

## **2.6. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS**

Par variable, on entend les éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes lorsqu'on passe une observation à une autre. MIMCHE (2010, 16), la définit comme « un regroupement d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement ».

Dans notre étude, qui porte sur *l'approche modulaire et contraction de texte : cas des Ières A4 et D des lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui*, nous avons affaire à deux variables une dépendante et une indépendante.

### **2.6.1. Variable dépendante :**

Elle est ainsi appelée parce que son explication en dépend d'une autre (de la variable explicative.) Notre variable dépendante ici est la contraction de texte. Il est question ici non seulement d'expliquer pourquoi les échecs des apprenants des premières A4 et D (déterminer l'origine des échecs) dans cette sous discipline mais aussi comment améliorer leurs performances dans le même exercice littéraire.

### **2.6.2. Variable indépendante :**

C'est la variable explicative c'est-à-dire celle qui peut constituer un moyen de médiation ou de remédiation pédagogique (amélioration des performances des apprenants en contraction de texte), il s'agit ici de l'approche modulaire. Notre postulat est que l'adoption de ce paradigme épistémologique peut aider les apprenants des premières A4 et D à améliorer leurs performances en contraction de texte. Il convient d'examiner le tableau synoptique ci-après afin d'en comprendre davantage.

**Tableau 3 : Tableau synoptique de recherche**

	Questions de recherché	Hypothèses de recherché	Objectifs de l'étude	Les variables de l'étude		Modalités	Indicateurs	Indices	
Sujet : Approche modulaire du discours et contraction de texte : cas des élèves de premières A4 et D D des lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui	Question principale : quel peut-être l'apport l'approche modulaire du discours sur les performances des apprenants en contraction de texte ?	Hypothèse principale :  L'apport de l'approche modulaire du discours peut-être significatif sur les performances des élèves des classes de 1ères A4 et D en contraction de texte.	objectif général :  Montrer l'implication de l'approche modulaire du discours sur les performances des élèves de premières A4 et D en contraction de texte.	Dépendante  contraction de texte	Variable indépendante l'approche modulaire du discours .				
	Q1 : Quel rôle la dimension textuelle peut-elle jouer dans l'analyse de la structure informationnelle et dans l'organisation topicale ?	La dimension textuelle peut jouer un rôle important dans l'analyse de la structure informationnelle et dans l'organisation topicale en contraction de texte.	objectif spécifique 1 :  Présenter la dimension textuelle comme base d'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale et proposer un dispositif d'enseignant -apprenant de la contraction de texte.			Variable indépendante 1 : Dimension textuelle	Structure informationnelle	Cohérence	Thèmes propos, progression textuelle
							Structure relationnelle	cohésion	Connecteurs logiques anaphores
						Structure hiérarchique	Informations essentielles  Informations accessoires	Indépendance  Dépendance  expressions exemplifiantes, passages explicatifs, etc.	

						Structure énonciative	Système verbal / système pronominal	Temps verbaux, pronoms personnels.
	Q2 : Quelle peut être l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte ?	La dimension situationnelle peut être d'une utilité notoire dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.	objectif spécifique 2 : Montrer l'utilité de la dimension situationnelle dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter		Variable indépendante 2 : dimension situationnelle	Aspects référentiels	Contexte	Auteur ,titre année de publication idéologie, etc.

**PARTIE II :**  
**APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU SUJET**

**CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE,  
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Dans cette partie, il sera question de présenter la méthodologie adoptée d'une part, de présenter et d'analyser les données recueillies d'autre part. La méthodologie renvoie à un ensemble de démarches adoptées par le candidat dans la phase d'investigation à l'effet de recueillir des données factuelles en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Ainsi, définie, elle met en exergue le mode et techniques d'approche ou les procédures adoptées pour rendre compte de manière objective et scientifique d'un phénomène social observé. La recherche en sciences sociales n'a de valeur que si elle se fonde sur une méthodologie. C'est sans doute pour cela que Stiftung (2016 :15) affirme : « la méthodologie scientifique constitue l'épine dorsale de toute recherche en sciences sociales qui vise à produire des connaissances ou aspire à observer et à comprendre les comportements ainsi que les changements sociaux et politiques ». Il n'est pas vain de rappeler que l'adoption d'une méthode de recherche est fortement conditionnée par l'objectif poursuivi par le chercheur. De ce fait, le processus heuristique repose sur le « recours systématique à des méthodes et procédures spécifiques pour obtenir des informations ou pour révéler les relations entre les variables de la société » (Ibid.).

En ce qui concerne notre sujet, nous avons opté pour la méthode qualitative dans la mesure où nous cherchons à comprendre le phénomène des mauvaises performances chez les apprenants en contraction de texte. Pour Taylor et Bogdan (1983), « le terme recherche qualitative désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes ».

La spécificité de la recherche qualitative réside dans sa capacité à traiter « les données difficilement quantifiables » (Deslauriers : 1991, p. 6). Ainsi notre recherche sera descriptive dans la mesure où elle consistera à rendre compte des « *données de terrain* » afin de déterminer l'origine des échecs scolaires en contraction de texte. Tout au long de ce chapitre, nous nous attarderons d'abord sur les notions de population d'étude, l'échantillon, la méthode et les instruments, les outils et le traitement des procédures de données. Ensuite, nous présenterons et analyserons les données recueillies. Il importe de préciser qu'elles sont de deux ordres : verbal et curriculaire.

### **3.1. POPULATION D'ÉTUDE**

Notre population d'étude sera le second cycle de l'enseignement secondaire général. Quant à la population accessible, nous nous intéresserons aux classes de premières, notamment les séries A4 et D.

### **3.2. DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLONNAGE**

Par échantillonnage, on désigne une étape procédurale dans la recherche scientifique qui consiste à définir un échantillon. Dans notre cas, nous allons utiliser l'échantillon non probabiliste.

Il s'agira notamment de l'échantillon de cas critiques. Ainsi nous aurons une série littéraire (A4) et une série scientifique (D) par établissement dont nous prélèverons quelques données représentatives que nous analyserons par la suite (3 copies par série).

### **3.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE ET GÉOGRAPHIQUE**

En ce qui concerne la délimitation temporelle, nous avons mené notre étude dans la période comprise entre décembre 2021 et mars 2023.

Quant à la délimitation géographique, nous avons effectué notre descente dans les départements du Mbam et Kim et du Mfoundi, tous deux dépendant de la région du centre. Nous nous sommes intéressées respectivement aux classes de première A<sub>4</sub> et D, A<sub>4</sub> esp. 1 et D1 des lycées bilingues de Ntui et de Nkolndongo. Mais il convient de préciser la démarche scientifique adoptée ainsi que les instruments de collecte de données utilisés.

### **3.4. CHOIX DE LA MÉTHODE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

Comme nous l'avons énoncé plus haut, nous avons jeté notre dévolu sur la méthode qualitative car nous tenons à comprendre le phénomène des mauvaises performances chez les apprenants en contraction de texte. Il s'agit d'étudier l'origine, c'est-à-dire les causes et la manière dont ce phénomène se répercute sur les apprenants.

Pour ce qui est des techniques de collecte de données, nous aurons recours aux observations, aux lectures et aux entretiens.

Concernant les instruments de collecte de données, nous aurons pour les observations, les grilles d'observation, les guides d'entretiens semi-directifs pour les entretiens et le projet pédagogique, les fiches de préparation, les épreuves (le corrigé), les copies des élèves, pour les données curriculaires.

### **3.5. OUTILS ET TRAITEMENTS DES PROCÉDURES DE DONNÉES**

Par outils, entendons des objets matériels ou palpables qui vont nous permettre de collecter nos données. Ainsi, nous aurons au papier format, le phone, le magnétophone, les appareils photos. Comme méthode d'analyse, nous aurons recours à l'analyse thématique. Sa particularité réside dans la détermination de la pertinence et la non-pertinence des informations reçues dans nos thèmes lors des entretiens. Elle ne s'intéresse pas à l'écriture ou

à la forme des mots encore moins à leur sens dans l'entretien mais veut juste savoir si les informations données par le participant sont intéressantes ou non.

Au regard de ce qui précède, l'approche qualitative tient son originalité par sa capacité à ne pas se fier aux données chiffrées d'une situation mais à rendre compte d'un phénomène observé afin de mieux le saisir. Il s'agira pour notre cas d'étudier de fond en comble le phénomène des mauvaises performances des apprenants en contraction de texte. Il sera donc question d'étudier de plus près ses causes et ses manifestations. C'est pourquoi il importe de présenter et d'analyser les données verbales et non verbales ou curriculaires.

### **3.6. PRÉSENTATION DES DONNÉES VERBALES**

Dans le cadre des descentes empiriques, nous avons réalisé deux entretiens semi-directifs : un avec un censeur, une dame ayant assuré dans les années antérieures la fonction de professeur de français (2010-2022, soit 12 ans d'expérience) et un autre sur le second site avec un professeur de français, un homme ayant huit ans d'expérience professionnelle.

#### **3.6.1. Présentation de l'entretien avec l'enseignant de français**

Bonjour monsieur, comme nous vous l'avons dit à l'avance, nous voulons nous entretenir avec vous sur les performances des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général d'une manière générale et celles des classes de première A4 et D en particulier, qui font partie de notre population cible dans cette étude.

Nous réaliserons un entretien semi-directif avec vous. Notre thème se fragmente en deux sous-thèmes qui constituent les parties de cet entretien.

##### **3.6.1.1. Thème 1 : La dimension textuelle**

Nous 1 : comment définissez-vous la contraction de texte ?

Participant : c'est un exercice dans lequel on attend de l'élève qu'il lise, comprenne et restitue un texte en réduisant la longueur et en reformulant les idées essentielles.

Nous 2 : Avez-vous déjà entendu parler de la linguistique textuelle et notamment de l'approche modulaire ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : Non, je n'en ai aucune idée, de quoi s'agit-il ?

Nous 3 : quelles sont les composantes de l'approche modulaire ?

Participant : (pas de réponse)

Nous 4 : Avez-vous déjà entendu parler de la dimension textuelle ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : Non, sincèrement, je n'en ai jamais entendu parler.

Nous 5 : Comment vos apprenants comprennent-ils l'organisation du texte au niveau global et paragraphique ?

Participant : Au niveau global, ils relèvent l'idée générale. Au niveau paragraphique, ils relèvent les idées essentielles.

Nous 6: Quels sont les éléments qui leur permettent de rendre compte de l'organisation du texte ?

Participant : Les idées essentielles, les relations logiques, le type de raisonnement.

Nous 7 : Compréhendent-ils la structure logique du texte ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Participant : Oui, en analysant les relations logiques entre les idées afin de ressortir le circuit argumentatif.

Nous 8: Qu'est-ce qui leur permet de distinguer les informations essentielles et celles dites accessoires.

Participant : En identifiant les exemples purement illustratifs, les explications et les idées répétées. En relevant l'information principale de chaque paragraphe.

Nous 9: Maîtrisent-ils le système d'énonciation dans l'entreprise résumante ou d'analyse ? Si oui comment ? Sinon pourquoi selon vous ?

Participant : Oui, ils le maîtrisent vraiment car dans leurs productions, ils s'attèlent à restituer les mêmes systèmes verbaux et pronominaux du texte de départ.

### **3.6.1.2. Thème 2 : La dimension situationnelle**

Nous 1: Vos apprenants maîtrisent-ils les références dans la production d'une analyse de texte ?

Participant : Oui, ils les maîtrisent puisqu'ils restituent le plus souvent les informations y relations.

Nous 2 : Si oui, quels sont les éléments qui intègrent cette dimension (sources) ?

Participant : Le nom de l'auteur, la source du texte (œuvre dont il a été tiré) la date de parution et éventuellement le titre du texte.

Nous 3 : Pensez-vous que cette dimension est indispensable pour l'analyse d'un texte de contraction ? Pourquoi ?

Participant : Ces éléments sont importants dans la mesure où les titres de l'ouvrage et du texte peuvent les aider à saisir l'idée générale du texte.

Nous 4 : Quelles suggestions pouvez-vous faire pour améliorer davantage les performances des apprenants en contraction de texte en français au Cameroun ?

Participant : Il faudrait que l'enseignant mette plus l'accent sur la pratique en multipliant les exercices de réduction et de reformulation.

Merci de votre louable contribution Monsieur.

Participant : Je vous en prie, ça a été un plaisir.

### **3.6.2. Présentation de l'entretien avec madame le censeur.**

Bonjour Madame, comme nous vous l'avons dit à l'avance, nous voulons nous entretenir avec vous sur les performances des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général d'une manière générale et celles des classes de première A4 et D en particulier, qui font partie de notre population cible dans cette étude.

Nous réaliserons un entretien semi-directif avec vous. Notre thème se fragmente en deux sous-thèmes qui constituent les parties de cet entretien.

#### **3.6.2.1. Thème 1 : Dimension textuelle**

Nous 1: Comment définissez-vous la contraction de texte ?

Participant : la contraction de texte se définit comme un exercice littéraire qui consiste à donner une version condensée d'un texte en conservant sa cohérence et en respectant le nombre imparti de mots.

Nous 2: Avez-vous déjà entendu parler de la linguistique textuelle et notamment de l'approche modulaire ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : oui, la linguistique textuelle c'est le lexique, le registre auquel s'insère un texte : vocabulaire spécialisé, registre affectif, ton polémique, didactique.

Nous 3 : Quelles sont les composantes de l'approche modulaire ?

Participant : Les composantes de l'approche modulaire sont : le thème, le sous-thème, la thèse.

Nous 4: Avez-vous déjà entendu parler de la dimension textuelle ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : La dimension textuelle c'est la longueur, le nombre des idées véhiculées dans le texte.

Nous 5: Comment vos apprenants comprennent-ils l'organisation du texte au niveau global et paragraphique ?

Participant : Au niveau global est organisée autour d'un thème et d'une idée générale et chaque paragraphe développe une idée secondaire .

Nous 6 : Quels sont les éléments qui leur permettent de rendre compte de l'organisation du texte ?

Participant : Les connecteurs logiques, les champs lexicaux, les paragraphes

Nous 7 : Comprennent-ils la structure logique du texte ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Participant : Oui, en s'appuyant sur les liens logiques.

Nous 8: Qu'est-ce qui leur permet de distinguer les informations essentielles et celles dites accessoires.

Participant : Pour eux, les informations essentielles, c'est celles qui sont indispensables celles qui sont à retenir alors que les informations accessoires sont celles qu'on peut négliger car elles apportent le détail, la répétition.

Nous 9: Maîtrisent-ils le système d'énonciation dans l'entreprise résumante ou d'analyse ? Sinon pourquoi selon vous ?

Participant : Oui puisqu'ils restituent les mêmes temps verbaux et les mêmes pronoms personnels quand ils produisent le résumé ou l'analyse.

### **3.6.2.2. Thème 2 : La dimension situationnelle**

Nous 1 : Vos apprenants maîtrisent-ils les références d'une analyse de texte ?

Participant : Oui, ils les maîtrisent puisqu'ils se servent le plus souvent des éléments para textuels pour situer le texte à analyser.

Nous 2: Si oui, quels sont les éléments qui intègrent cette dimension (sources) ?

Participant : Le nom de l'auteur, le siècle d'appartenance, le titre de l'œuvre et même du texte.

Nous 3: Pensez-vous que cette dimension est indispensable pour l'analyse d'un texte de contraction ? Pourquoi ?

Participant : Oui parce qu'elle nous permet de mieux comprendre les motivations de l'auteur et le contexte de production du texte.

Nous 4 : Quelles suggestions pouvez-vous faire pour améliorer davantage les performances des apprenants en C.T en français au Cameroun ?

Participant : (pas de réponse)

Nous : Je vous remercie de votre participation Madame !

Participant : Je vous en prie, je vous souhaite un bon vent !

Nous : Merci.

## **3.7. ANALYSE DES DONNÉES VERBALES**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les données que nous avons recueillies sont de type qualitatif et relèvent des entretiens semi-directifs. Nous aurons recours à l'analyse thématique et plus précisément la thématisation séquencée. Elle consiste d'abord à lire et

relire la transcription de l'entretien obtenu, ensuite à le découper en séquences et enfin à analyser de manière significative chaque séquence. Il sera donc question de prendre alternativement les entretiens afin de les analyser et les commenter.

### 3.7.1. Analyse de l'entretien avec l'enseignant

Il s'agira dans cette partie d'analyser chaque thème de l'entretien. Ainsi, nous en ferons deux de cet entretien.

#### 3.7.1.1. Analyse du thème 1 : La dimension textuelle

Présentation des catégories séquentielles

Séquence neutre	Séquence informative	Séquence réflexive	Séquence démonstrative
<p>5 : « Au niveau global, ils relèvent l'idée générale. Au niveau paragraphique, ils relèvent les idées essentielles ».</p> <p>6 : « Les idées essentielles, les relations logiques, le type de raisonnement.</p> <p>8 : « En identifiant les exemples purement illustratifs, les explications et les idées répétées. En relevant l'information principale de chaque paragraphe »</p>	<p>1 : « C'est un exercice dans lequel on attend de l'élève qu'il lise, comprenne et restitue en réduisant la longueur et en reformulant les idées essentielles »</p> <p>7 : « Oui, en analysant les relations logiques entre les idées afin de ressortir le circuit argumentatif.</p> <p>9 : « Oui, ils le maîtrisent vraiment car dans leurs productions, ils s'attèlent à restituer les mêmes systèmes verbaux et pronominaux du texte de départ.</p>	<p>2 : « Non, je n'en ai aucune idée. De quoi s'agit-il ?</p> <p>3 : Aucune réponse</p> <p>4 : « non, sincèrement je n'en ai jamais entendu parler ». 5 : « Au niveau global, ils relèvent l'idée générale. Au niveau paragraphique, ils relèvent les idées essentielles ».</p> <p>6 : « Les idées essentielles, les relations logiques, le type de raisonnement. »</p> <p>8 : « en identifiant les exemples purement illustratifs, les explications et les idées répétées. En relevant l'information principale de chaque paragraphe ».</p>	<p>9 : « Oui, ils les maîtrisent puisqu'ils restituent le plus souvent les informations y relatives.</p>

#### Commentaire du thème 1 :

Dans ce thème portant sur la dimension textuelle, nous remarquons que les quatre (04) séquences contiennent des données. Cela en dénote la pertinence :

La séquence réflexive y prédomine avec plus d'occurrences extraites du corpus de l'entretien. Ici, nous nous rendons compte que le participant à certaines questions a donné des réponses qui suscitent des interrogations. C'est le cas de la question 2 « *non, je n'ai aucune idée. De quoi s'agit-il* » Et la question à laquelle il n'a donné aucune réponse. Ceci montre déjà qu'il n'a aucune connaissance du paradigme épistémologique exploré. Ce qui remet en question la qualité de sa formation initiale reçue et celle reçue dans le cadre professionnel, l'école normale en occurrence.

Au niveau de la quatrième question « *avez-vous déjà entendu parler de la dimension textuelle ?* », nous remarquons que le participant n'a aucune idée du thème évoqué. Or cette dimension est une partie importante pour la compréhension de la structure logique en contraction de texte dans la mesure où elle intègre la cohésion, la cohérence, la progression textuelle, notions chères à l'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. Sa réponse « *non, sincèrement je n'en ai jamais entendu parler* » nous amène vraiment à réfléchir.

Quant à ses réponses aux questions 5 « *au niveau global, ils relèvent l'idée générale [...] idées essentielles* » et 6 « *les idées essentielles, les relations logiques...argumentatif* », on se rend déjà compte que même l'organisation du texte, il ne maîtrise pas, ce qui attire davantage notre attention et nous pousse à réfléchir. Ensuite, en lisant sa réponse à la question 8 « *en identifiant les exemples illustratifs [...] en relevant l'information de chaque paragraphe* », on a l'impression que le participant ne donne pas d'informations pertinentes et se laisse embourber dans une forme de redondance discursive dans la mesure où il reprend intégralement en ses propres termes la question sans pouvoir identifier pertinemment les critères de distinction des informations essentielles et accessoires.

Pour ce qui est de la séquence neutre, nous nous rendons également compte qu'elle renferme des infos. Ce qui voudrait dire que par rapport à certaines questions posées sur notre thème « la dimension textuelle en contraction de texte », le participant nous a donné des informations qui ne cadrent pas avec ce qu'on attendait de lui. C'est le cas de ses réponses aux questions 5 « *au niveau global, ils relèvent l'idée générale [...] ils relèvent les idées essentielles* », et 6 « *les idées essentielles, les relations logiques, le type de raisonnement* ». Où les réponses n'ont rien à voir avec l'organisation du texte car celle-ci prévoit au niveau global l'existence d'un thème central et la thèse ; et au niveau paragraphique l'enchaînement des thèmes et propos. Sa réponse à la question 8 « *en identifiant les exemples purement illustratifs [...] en relevant l'information principale de chaque paragraphe* » démontre à

suffisance qu'il ne connaît pas les critères de distinction des informations essentielles et accessoires.

Bien que possédant peu d'indices textuels du corpus, la séquence informative possède quand même des informations. Ce qui démontre la pertinence des propos du participant par rapport à notre thème sur certains aspects. Sa réponse à la question 1 « *c'est un exercice dans lequel on attend de l'élève [...] en réduisant et en reformulant la longueur et en reformulant les idées essentielles* » montre à suffisance qu'il connaît en quoi consiste effectivement la contraction de texte. En lisant également sa réponse à la question 7 « *oui, en analysant les relations logiques entre les idées afin de ressortir le circuit argumentatif* ». Cela prouve qu'il a une certaine idée de la structure logique du texte. Enfin sa réponse 9 « *oui, ils le maîtrisent vraiment [...] systèmes verbaux et pronominaux* » nous montre que les apprenants respectent effectivement le système d'énonciation du texte de départ et le restituent dans la construction du texte d'arrivée (dans l'entreprise résumante ou d'analyse).

Concernant la séquence démonstrative, elle est quasi-inexistante dans ce thème. Ceci se justifie du fait que dans le corpus, l'entretien ne donne presque pas des informations qui peuvent permettre d'illustrer et d'étayer ses propos sur le thème. Néanmoins, à la question 9 « *maîtrisent-ils le système énonciatif [...] selon vous ?* », on peut se rendre compte à travers sa réponse « *oui, ils le maîtrisent [...] systèmes verbaux et pronominaux* » que le participant essaie d'illustrer son argumentaire à partir des mots comme « *production* », « *maîtrisent* ».

### 3.7.1.2. Analyse du thème 2 : la dimension situationnelle dans la contraction de texte

Présentation des catégories séquentielles.

Séquence neutre	Séquence informative	Séquence réflexive	Séquence démonstrative
	<p>1 : « oui, ils les maîtrisent puisqu'ils restituent le plus souvent les informations y relatives ».</p> <p>2 : « oui, le nom de l'auteur, la source du texte (œuvre dont il a été tiré) la date de parution et éventuellement le titre du texte. »</p> <p>3 : « ces éléments sont importants dans</p>		

	la mesure où les titres de l'ouvrage et du texte peuvent les aider à saisir l'idée générale du texte ».		
--	---	--	--

Parlant de la question 1 : sur la maîtrise des références d'un texte de contraction par les apprenants, le participant apporte une réponse « *oui, ils le maîtrisent puisqu'ils restituent le plus souvent les infos y relatives* » assez satisfaisante pour nous. Concernant les questions 2 et 3 sur les éléments intégrateurs de la DS et leur importance dans l'analyse d'un texte de contraction, les réponses du participant « *le nom de l'auteur [...] le titre du texte* », et « *ces éléments sont importants [...] l'idée générale du texte* », montrent qu'il a une maîtrise suffisante de cette dimension (situationnelle).

Quant aux réponses neutres, réflexives et démonstratives, nous observons qu'elles sont totalement vides car elles ne renferment aucune information sur ce thème parce que le participant a donné toutes les informations pertinentes qui annulaient déjà la séquence neutre mais aussi qui ne poussaient pas à la réflexion pour la séquence réflexive et à l'illustration pour la séquence démonstrative.

### **Commentaire du thème 2 : la dimension situationnelle**

Pour ce qui est de ce thème relatif à la dimension situationnelle nous constatons que les informations sont concentrées dans une seule séquence à savoir la séquence informative. Cela voudrait que le participant avait des informations vraiment pertinentes sur les différentes questions qui lui ont été posées concernant ce thème. Ceci est bénéfique pour la recherche que nous menons étant donné que ce thème est l'une de nos variables indépendantes sur lesquelles porte notre étude.

### **Commentaire général de l'analyse de l'entretien**

Dans l'analyse de notre entretien qui portait sur deux thèmes à savoir dimensions textuelle (thème 1) et dimension situationnelle (thème 2), nous nous rendons compte que les informations obtenues dans les séquences varient en fonction de chacun de ces thèmes.

Dans le thème 1 (dimension textuelle), la séquence réflexive et la séquence neutre dominant avec un grand nombre d'informations sur le thème par rapport aux questions posées aux participants. Ceci parce qu'on se rend compte que participant ne possède pas assez de connaissances sur la linguistique textuelle, notamment l'approche modulaire et la dimension textuelle qui la compose. Cela est observable à travers les réponses « *non je n'en ai aucune idée. De quoi s'agit-il ?* », le vide laissé à la question 3, « *non, sincèrement, je n'en ai jamais*

*entendu parler* » qui laissent déjà entrevoir sa méconnaissance du paradigme. Ses réponses aux questions 5 « *au niveau global [...] les idées essentielles* », 6 « *les idées essentielles, les relations logiques, le type de raisonnement* », et 8 « *en identifiant les exemples [...] chaque paragraphe* » permet de voir qu'il n'a qu'une idée approximative de la dimension textuelle en contraction de texte.

Dans le thème 2 (la dimension situationnelle) par contre, on se rend compte que la séquence informative est la seule existence des quatre (04). Cela témoigne que le participant pour ce thème a des connaissances pertinentes. Cela peut se voir à travers les références textuelles du corpus extraites de l'entretien sur ce thème à savoir : « *oui, ils maîtrisent puisqu'ils restituent le plus souvent y relatives* », « *le nom de l'auteur [...] le titre du texte* », et « *ces éléments sont importants [...] l'idée générale* », qui montrent à suffisance que le participant pour ce qui est de la dimension situationnelle s'y connaît.

L'inférence qui en découle est que le participant a une connaissance précise sur la dimension situationnelle tandis qu'il reste vague sur la dimension textuelle.

### 3.7.2. Analyse de l'entretien avec Madame le censeur

#### 3.7.2.1. Analyse du thème 1 : Dimension textuelle

##### Présentation des catégories séquentielles

Séquence neutre	Séquence informative	Séquence réflexive	Séquence démonstrative
2 : « oui, la linguistique textuelle c'est le registre auquel s'insère un texte : vocabulaire spécialisé, registre affectif, ton polémique didactique ».	1 : « la contraction de texte se définit comme un exercice littéraire qui consiste à donner une version condensée d'un texte en conservant sa cohérence et en respectant le nombre imparti de mots ».  5 : « au niveau global est organisée autour d'un thème et d'une idée générale et chaque paragraphe développe une idée secondaire ».  7 : oui, en s'appuyant sur	2 : « oui la linguistique textuelle, c'est le registre auquel s'insère un texte : vocabulaire spécialisé, registre affectif, ton polémique, didactique »  3 : « les composantes de la linguistique textuelle sont : le thème, le sous-thème, la thèse ».  4 : « la dimension textuelle c'est la longueur, le nombre des idées véhiculées dans le texte.  5 : au niveau global est organisée autour d'un thème et d'une idée générale et chaque paragraphe développe une idée secondaire »  6 : « les connecteurs logiques, les	

	les liens logiques » 9 : « oui, puisqu'ils restituent les mêmes temps verbaux et les mêmes pronoms personnels quand ils produisent le résumé ou l'analyse. »	champs lexicaux, les paragraphes ». 7 : « oui, en s'appuyant sur les liens logiques ». 8 : « Pour eux, les informations essentielles c'est celles qui sont indispensables, celles qui sont à retenir alors que les informations accessoires sont celles qu'on peut négliger car elles apportent le détail, la répétition ».	
--	---	---	--

### Commentaire du thème 1 : la dimension textuelle

Dans ce thème intitulé dimension textuelle, nous observons que trois des quatre séquences contiennent les données à savoir les séquences neutres, informative, réflexive.

La séquence réflexive domine avec les informations issues du corpus de l'entretien. On remarque qu'en dehors de la question 1 portant sur la définition de la contraction de texte et la question 9 sur la maîtrise du système d'énonciation où la participante a donné suffisamment informations pertinentes, les réponses de celle-ci ont suscité en nous des interrogations. C'est ce qui justifie la prédominance de la séquence réflexive. Les réponses 2 « *la linguistique textuelle c'est le lexique registre auquel s'inscrit [...] didactique* », 3 « *les composantes de l'approche modulaire sont le thème, le sous-thème, la thèse.* », 4 « *la dimension textuelle c'est la longueur, le nombre des idées véhiculées dans le texte* », 6 « *les connecteurs logiques, les champs lexicaux, les paragraphes* » et le 8 « *pour eux, les informateurs essentielles [...] car elles apportent le détail, la répétition* » données par la participante attirent vraiment notre attention et nous poussent à nous questionner sur ses connaissances en ce qui concerne la linguistique textuelle et même en contraction de texte . Elle avoue en savoir plus sur la linguistique pourtant ses réponses n'ont rien à voir avec ce paradigme. Ces informations ne sont pas pertinentes. Par contre dans les réponses 5 « *au niveau global est organisée [...] idée secondaire* » et 7 « *oui, en s'appuyant sur les liens logiques* » la participante apporte certes informations pertinentes, mais en partie. Ce qui créé en nous une confusion quant à la maîtrise ou non des connaissances que nous attendions d'elle.

La séquence neutre suit avec le nombre d'indices textuels du corpus la séquence réflexive. À travers les réponses aux questions 2 « *la linguistique textuelle c'est le lexique, le*

registre auquel s'inscrit [...] didactique », et 3 « les composantes de l'approche modulaire sont le thème, le sous-thème et la thèse », nous remarquons que les informations la participante a données sont erronées et n'ont rien à voir avec la linguistique textuelle notamment l'approche modulaire, encore moins avec ses composantes. Les réponses aux 4 « la dimension textuelle c'est la longueur, le nombre des idées véhiculées dans le texte », 6 « les connecteurs logiques, les champs lexicaux, les paragraphes » et 8 « pour eux les infos essentielles [...] car elles apportent le détail et la répétition » montrent à suffisance que la participante n'a aucune connaissance sur la dimension textuelle selon l'approche modulaire.

La séquence informative apparaît quand même avec des informations bien qu'étant moins abondantes que celles évoquées plus haut. Ces infos témoignent quand même que malgré tout dans ce thème sur la dimension textuelle, la participante a certaines connaissances pertinentes. La réponse de la participante « la contraction de texte se définit comme un exercice [...] et en respectant le nombre de mots » relative à la question 1 nous montre celle-ci a une connaissance aussi large que théorique sur la contraction de texte en français. Cependant, la suite de ses réponses ne conclut pas à une connaissance pratique de la C.T. La réponse 9 « oui parce qu'ils restituent [...] le résumé ou l'analyse » démontre à suffisance que la participante a des connaissances sur le système d'énonciation qui est un élément de la dimension textuelle selon l'approche modulaire. Quant aux réponses 5 « au niveau global [...] développe une idée secondaire », et 7 « oui en s'appuyant sur les liens logiques », la participante nous donne quand même des informations pertinentes qui témoignent de sa connaissance générale sur certains aspects du thème bien qu'étant superficielles.

La séquence démonstrative dans ce thème ne contient pas des informations dans la mesure où la participante n'apporte aucune illustration concrète dans le corpus pour argumenter ses propos, d'où sa vacuité.

### 3.7.2.2. Analyse du thème 2 : la dimension situationnelle

Présentation des catégories séquentielles

Séquence neutre	Séquence informative	Séquence réflexive	Séquence démonstrative
	1 : Oui, ils les maîtrisent puisqu'ils se servent le plus souvent des éléments paratextuels pour situer le texte à analyser.»		

2 : « le nom de l'auteur, le siècle d'appartenance, le titre de l'œuvre et même du texte ».

3 : « oui, parce qu'elle nous permet de mieux comprendre les motivations de l'auteur et le contexte de production du texte ».

### **Commentaire du thème 2 : la dimension situationnelle**

Le thème dont nous venons de présenter les catégories séquentielles porte sur la dimension situationnelle. L'observation que nous en faisons est que les informations sont centrées dans une seule séquence à savoir celle dite informative. Cela dénote la pertinence des informations portées par la participante sur les questions qui lui ont été posées sur ce thème. Il est indéniable que cela est fructueux pour nous dans la mesure où la recherche que nous menons cherche à recueillir des informations susceptibles d'étayer la dimension situationnelle qui est l'une de nos variables indépendantes.

Relevant de la maîtrise des références d'un texte à analyser par les apprenants, la participante apporte une réponse « *oui, puisqu'ils se servent, ils le maîtrisent* puisqu'ils se servent le plus souvent des éléments paragraphes pour situer le texte à analyser » assez étayante pour nous. En ce qui concerne les questions 2 et 3 relevant des éléments intégrateurs de la dimension situationnelle et leur importance dans l'analyse d'un texte de contraction, les réponses de la participante « *le nom de l'auteur, le siècle d'appartenance, le titre de l'œuvre et même du texte* », « *oui, parce qu'elle nous permet de comprendre les motivations de l'auteur et le contexte de production du texte* » attestent qu'elle possède des connaissances avérées dans ce module.

Revenant aux séquences neutre, réflexive et démonstrative, nous remarquons qu'elles sont totalement dépourvues d'informations sur le thème abordé parce que la participante détient déjà toutes les informations pertinentes, qui ne poussent ni à la réflexion ni ne s'écartent du thème mais qui cependant ne peuvent pas être illustrées.

### **Commentaire général de l'analyse de l'entretien**

Dans cet entretien qui portait sur la dimension textuelle et la dimension situationnelle de la linguistique textuelle à orientation modulaire, l'observation que nous en tirons est la suivante :

Dans le thème 1 relatif à la dimension textuelle, nous remarquons que la séquence réflexive prédomine avec le grand nombre de références textuelles du corpus de l'entretien. Cela se justifie par le fait que la majeure partie des réponses apportées par la participante ont suscité en nous de nombreuses réflexions qui ont débouché sur un questionnement. Nous pouvons l'observer dans les réponses 2 « *la linguistique textuelle c'est le lexique [...] didactique* », 3 « *les composantes de l'approche modulaire sont le thème, le sous-thème, la thèse* », 4 « *la dimension textuelle [...] dans le texte* », 6 « *les connecteurs logiques [...] et les paragraphes* », et 8 « *pour eux, les idées essentielles [...] répétition* », d'une part où les infos apportées par la participante n'avaient rien à voir avec les questions qui lui étaient posées sur le concept de la linguistique textuelle et la dimension textuelle qu'elle renferme. Les réponses 5 « *au niveau global, [...] une idée secondaire* » et 7 « *oui, en s'appuyant sur les liens logiques* » d'autre part laissent entrevoir sur certains aspects de la dimension textuelle.

Dans le thème 2 par contre que la séquence informative est la seule des quatre (04 à être fournies en informations. En témoignent les indices textuels extraits du corpus à savoir : « *oui, ils maîtrisent parce qu'ils se servent le plus souvent des éléments para-textuels pour situer le texte à analyser* » « *le nom de l'auteur, le siècle d'appartenance, le titre de l'œuvre et même du texte* », « *oui parce qu'elle nous permet de comprendre les motivations de l'auteur et le contexte de production du texte.* » Toutes ces informations font voir que la participante a une assez bonne maîtrise du module abordé.

La remarque que nous pouvons en tirer est que la participante a une assez bonne maîtrise sur le thème 2 tandis qu'elle ne possède que des connaissances approximatives sur le thème 1.

### **3.8. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES CURRICULAIRES**

Nous analyserons ici le guide pédagogique, les fiches de préparation, les épreuves, les copies des apprenants.

#### **3.8.1. Le guide pédagogique**

Comme nous l'avons évoqué dans les constats, l'actuel guide pédagogique prescrit cinq étapes nécessaires à l'analyse de la structure informationnelle en contraction de texte à savoir :

- Repérer le thème du texte ;
- Repérer la thèse défendue par l'auteur ;
- Repérer le système énonciatif ;
- Dégager la structure argumentative (thèse, connecteurs logiques, arguments...)

- Gérer les exemples et les citations pour en retenir l'essentiel ;

### 3.8.1.1. Grille d'analyse du guide pédagogique

Variables I (dimension textuelle)	Modalités	Indicateurs	Indices
	Structure informationnelle	Cohérence	Thème / propos au niveau global ✓ Thèmes / propos au niveau local Progression textuelle
	Structure relationnelle	Cohésion	Connecteurs logiques ✓ anaphores
	Structure hiérarchique	Informations essentielles ✓ Informations accessoires ✓	Indépendance Dépendance
	Structure énonciative	Système verbal Système pronominal	Temps verbaux Pronoms personnels
Variable II (Dimension situationnelle)	Aspects référentiels	Contexte	Auteur, titre année de publication idéologie

### 3.8.1.2. Commentaire du guide pédagogique

Comme nous pouvons le voir, pour ce qui est de la dimension textuelle, seules les unités textuelles sont évoquées au niveau global et sont inexistantes au niveau local. Il est évident qu'une telle approche ne permet pas de rendre compte de l'organisation topicale. De même, dans la structure relationnelle, les connecteurs logiques en sont identifiés comme seule manifestation, abstraction faite des anaphores. Par ailleurs, la structure hiérarchique met en exergue les informations essentielles et celles dites accessoires. Cependant, les critères d'identification ne sont pas examinés, notamment l'indépendance pour les actes principaux et la dépendance pour ce qui est des actes secondaires. Concernant la dimension situationnelle,

nous relevons l'absence notoire des aspects référentiels, notamment le contexte, plus précisément le paratexte auctorial (auteur, titre, année de publication, idéologie, etc.).

### 3.8.2. Les fiches de préparation

Ici, nous nous attarderons sur la leçon portant sur l'analyse de la structure informationnelle. Il convient d'abord d'examiner ledit outil pédagogique, de l'analyser ensuite et de le commenter enfin.

**Enseignant : M. Sébastien Brice Bengono**

**Année scolaire : 2021-2022**

**Classe : 1<sup>ère</sup>**

**Heure: 55min**

**Séquence didactique 5**

**Nature de la leçon : Méthodologie des exercices littéraires**

**Titre: Contraction de texte : thème, arguments et structure du texte**

**S.A:** À la fin de cette leçon, l'apprenant dégagera le thème, les arguments et la structure du texte en vue de le résumer ou de l'analyser.

**Corpus : L'influence des enseignants**

Aux yeux du petit enfant, ses parents sont des dieux tutélaires, tout-puissants, omniscients dont il faut essayer de capter la bienveillance par les moyens appropriés. Mais un moment vient où la critique et la perspicacité interviennent peu à peu pour discréditer les idoles de naguère. Les parents ne sont pas infallibles ; il leur arrive de mentir et de tricher dans leurs rapports avec l'enfant. Celui-ci se trouve agrandi par le jeu de cette diminution capitale, qui d'ailleurs affecte de proche en proche les adultes en général. Mais du même coup, l'enfant se trouve mis à découvert par la perte du prestige de tous ceux en qui il plaçait sa confiance et qui étaient les protecteurs naturels de son espace vital. Il naît ainsi l'apprentissage de la solitude et l'insécurité, dont il commence à découvrir qu'elles sont les caractères inaliénables de la condition humaine... Avant de se résigner à subir son destin, le petit homme cherchera néanmoins d'autres garants de sa tranquillité. Si les parents ont fait faillite, si leur autorité ne doit plus être acceptée que sous réserve d'inventaire, il doit subsister de par le monde des êtres d'exception, dignes d'une totale confiance.

C'est ainsi que, souvent, le maître d'école primaire intervient au matin de la vie, pour relayer le père et la mère dans la fonction capitale de témoin et d'indicateur du Vrai, du Bien et du Beau. Il lui appartient de servir de refuge à toutes les espérances déçues ; l'ordre du monde et l'ordre dans l'homme reposent sur lui. Digne ou indigne, et qu'il le veuille ou non, l'instituteur, au plus modeste degré de l'enseignement, jouit ainsi d'une autorité spirituelle qu'aucun autre ne possédera parmi ceux qui lui succéderont pas à égaliser le prestige dont se trouve sans peine revêtu l'ange gardien de l'espace scolaire aux yeux de l'enfant qui franchit pour la première fois avec respect, crainte et tremblement le seuil de la maison d'école.

**Georges Gusdorf, Pourquoi les enseignants ?**

**I- Découverte de la situation problème**

- 1- Que signifie contracter un texte?
- 2- Qu'attend-on de l'apprenant au terme de cette leçon ?

**II- Traitement de la situation problème**

- 1- Après avoir bien lu le texte, dégagez-en, en vos propres termes, le thème.
- 2- Après une lecture partielle, relevez les idées secondaires de chaque paragraphe.
- 3- Identifiez les connecteurs logiques structurant ce texte et précisez leurs valeurs d'emploi.

**III- Confrontation des résultats :** Proposition justification des réponses des élèves, et amélioration par l'enseignant.

**IV- Formulation de la règle**

Pour parvenir à la rédaction d'un bon résumé ou d'une bonne analyse, il est nécessaire au préalable, de recenser, à travers un repérage, les éléments essentiels du texte. Puis, retenir ses idées essentielles.

Ainsi, on relèvera :

- 1- Son thème : l'évolution psychologique de l'enfant.
- 2- La thèse de l'auteur : l'auteur démontre que dans son bas âge, l'enfant adore ou vénère ses parents, mais lorsqu'il grandit, il découvre leurs limites.
- 3- Son énonciation : L'auteur du texte s'exprime essentiellement à la troisième personne.
- 4- Son temps dominant : le présent de l'indicatif.
- 5- Le type de phrase dominant : déclaratif.
- 6- Ses connecteurs logiques :
  - mais : l'opposition (Dans la mesure où le regard que l'enfant avait sur ses parents a changé en grandissant. Il découvre ses limites.)
  - Ainsi : la conséquence (Le changement d'attitude de l'enfant découle du fait qu'il ne fait plus confiance à ses parents.)
- 7- Les idées secondaires :
  - Paragraphe 1: La perte de confiance de l'enfant vis-à-vis de ses parents suite à la découverte de leurs limites;
  - Paragraphe 2- La substitution du parent par le maître d'école primaire.

**V- Consolidation :** Supprimez dans ce texte, les idées qui ne sont que des détails.

### 3.8.2.1. Grille d'analyse

Variables I (dimension textuelle)	Modalités	Indicateurs	Indices
	Structure informationnelle	Cohérence	L'enseignant demande-t-il aux apprenants d'identifier les thèmes et les propos : - Au niveau global ? ✓ - Au niveau local ? Les amène-t-il à examiner la progression textuelle ?
	Structure relationnelle :	Cohésion	Les apprenants repèrent-ils les connecteurs logiques ✓ et déterminent-ils leur valeur sur l'instruction de l'enseignant ?
	Structure hiérarchique	Informations essentielles ✓ Informations accessoires ✓	L'enseignant évoque-t-il le critère d'indépendance ou de dépendance nécessaire à l'identification des informations essentielles / accessoires ?
	Structure énonciative	Système verbal Système pronominal ✓	L'enseignant demande-t-il aux apprenants d'identifier dans le texte : - Les temps verbaux dominants ? ✓ - Les pronoms personnels dominants ?
Variables II (dimension situationnelle)	Aspects référentiels	Contexte ✓	L'enseignant demande-t-il aux apprenants de relever les éléments suivants : ✓ - Le nom de l'auteur ? - Le titre de l'œuvre dont est extrait le texte ? - L'année de publication ? - Le courant idéologique ou littéraire d'appartenance du texte ?

### 3.8.2.2. Commentaire de la grille d'analyse

Il se dégage de cette grille d'analyse les insuffisances suivantes : au niveau textuel, l'absence des unités textuelles du point de vue local ; le non examen de la progression textuelle ; la non-évoquant du critère de dépendance et d'indépendance nécessaire à l'identification des informations essentielles et accessoires. Au niveau situationnel, l'absence des aspects référentiels.

Concernant les unités textuelles (thème / propos), nous remarquons qu'elles sont présentes au niveau global et quasi absentes au niveau local car seuls les propos sont évoqués comme si les thèmes n'en étaient pas le point d'ancrage. Aussi, la progression textuelle n'apparaît pas non plus. Or comment rendre efficacement compte de l'organisation topicale sans examen préalable de l'alternance des unités textuelles ainsi que de la progression thématique du point de vue local ? De même, sur quel critère se fait l'identification des informations essentielles et accessoires si les contraintes hiérarchiques « indépendance » et « dépendance » ne sont pas passées au crible ? Autrement dit, peut-on se fier à la seule intuition des apprenants dans cette tâche identificatoire ? Quant à la variable situationnelle, aucune mention n'est faite des aspects référentiels à l'instar des noms de l'auteur, titre, date de publication, etc. Examinons à présent l'épreuve de contraction de texte (le corrigé) pour en savoir davantage.

### **3.8.3. L'épreuve de contraction de texte : le corrigé**

Étant donné que le résumé ou l'analyse de texte s'applique à toutes les séries de l'enseignement secondaire général, nous avons choisi d'analyser le corrigé de l'épreuve de zéro au probatoire de la session 2021, (le corrigé) notamment les séries C-D et TI dont nous retrouverons le sujet en annexe.

## PROPOSITION DE CORRIGÉ DE L'ÉPREUVE ZÉRO

EXAMEN : PROBATOIRE ESG

SESSION : 2021

SÉRIE : C – D – E – TI

ÉPREUVE : LITTÉRATURE (Contraction de texte)

COEFFICIENT : 2

NOTE ÉLIMINATOIRE : /

REFERENCES ET SOLUTIONS	BAREME	COMMENTAIRES
<p><b>Sujet de type I : Contraction de texte et discussion</b></p> <p><b>1. Indications pour le résumé</b>  <b>Thème :</b> Les avantages et les risques des progrès de la science.</p> <p><b>Thèse :</b> à défaut de la stopper, la recherche scientifique doit être contrôlée.</p> <p><b>Structure du texte :</b> Le texte est constitué de 4 paragraphes dont les idées essentielles sont les suivantes :</p> <p><b>Paragraphe 1 :</b> Les prouesses scientifiques ont considérablement amélioré la vie de l'homme. Mais les nombreux risques qui en découlent poussent beaucoup à se demander si l'homme saura les utiliser convenablement ou s'il faudrait stopper les recherches scientifiques.</p> <p><b>Paragraphe 2 :</b> Le premier risque est socioéconomique. D'une part, dans les usines, les robots ont remplacé l'homme et ceux qui échappent au chômage sont transformés en automates devant des chaînes de production infatigables. D'autre part, l'emploi systématique des technologies au quotidien crée une dépendance. D'aucun sont prêts à tout pour obtenir les gadgets de dernière génération.</p> <p><b>Paragraphe 3 :</b> L'autre risque, et le plus inquiétant, est celui de produire des armes aux capacités de destruction accrues.</p> <p><b>Paragraphe 4 :</b> Il est donc impératif de mettre en place un système qui puisse limiter les effets négatifs de l'innovation scientifique, sans freiner son évolution.</p>	<p><b>Le résumé sera noté sur 9 points selon les critères suivants :</b></p> <p><b>Critère 1 : Compréhension / Pertinence</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Production d'un texte réduit. 1pt</li> <li>➤ Fidélité au texte d'origine (restitution exacte des idées du texte). 1 pt</li> <li>➤ Respect des proportions définies par la consigne. 1 pt</li> </ul> <p><b>Critère 2 : Maîtrise de la technique du résumé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respect l'ordre de des idées et du système d'énonciation. 1 pt</li> <li>➤ Enchaînement logique des idées et utilisation correcte des connecteurs logiques. 1 pt</li> <li>➤ Convergence des idées du texte vers un même but. 1 pt</li> </ul> <p><b>Critère 3 : Correction de l'expression</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilisation d'un vocabulaire personnel. 1 pt</li> <li>➤ Respect des règles orthographiques et grammaticales, etc. 1 pt</li> <li>➤ Respect des normes syntaxiques (construction correcte des phrases). 1 pt</li> </ul>	<p>Le texte à contracter ne présente pas de difficulté particulière. Il est écrit dans une langue accessible et pose un problème relatif à la recherche scientifique.</p> <p>L'élève produira un résumé qui respecte la structure et le système d'énonciation du texte. Il sera présenté en un seul bloc, sans titre ni nom d'auteur.</p> <p>Le texte comportant 513 mots, le résumé devra en compter au moins 116 et au plus 142.</p>

### 3.8.3.1. Grille d'analyse

Variables I (dimension textuelle)	Modalités	Indicateurs	Indices
	Structure informationnelle	Cohérence	A-t-on cerné les unités textuelles (thème / propos).  - Au niveau global ? ✓ - Au niveau local ?  A-t-on étudié la progression textuelle ?
	Structure relationnelle	Cohésion	A-t-on repéré les connecteurs logiques et déterminé leur valeur, établi la chaîne anaphorique ?
	Structure hiérarchique	Informations essentielles ✓  Informations accessoires ✓	A-t-on évoqué le critère d'indépendance / de dépendance pour distinguer les informations essentielles de celles dites accessoires ?
	Structure énonciative	Systeme verbal ✓  systeme pronominal ✓	A-t-on employé les mêmes temps verbaux que ceux du texte de départ ? ✓  A-t-on employé les mêmes pronoms personnels que ceux du texte de départ ? ✓
Variable II (Dimension situationnelle)	Aspects référentiels	Contexte	A-t-on relevé les références du texte, notamment :  - nom de l'auteur ? - Le titre de l'ouvrage dont est extrait le texte ? - L'année de publication - Le courant idéologique ou littéraire d'appartenance du texte ?

### **3.8.3.2. Commentaire**

Comme nous pouvons l'observer, une fois de plus, les unités textuelles sont présentes au niveau global et incomplètes au niveau local car seuls les propos sont évoqués. De plus, aucune mention n'est faite ni des connecteurs logiques ni de la chaîne anaphorique. Nous remarquons que les premiers sont directement intégrés au texte d'arrivée. Néanmoins, l'on rend bien compte de la structure paragraphique du texte de départ mais le mécanisme de réduction n'est pas mis en évidence. La dimension hiérarchique est mise à mal dans la mesure où seules les informations essentielles ont été retenues sans évocation aucune du critère de leur conservation. Cependant, la dimension énonciative a été explorée car l'on retrouve les mêmes systèmes verbal et pronominal dans le texte d'arrivée, quoique l'analyse ait été bâclée. La dernière remarque que nous avons faite relève de la structure situationnelle : les éléments référentiels sont tout simplement passés sous silence. Cela démontre à suffisance l'inexistence de cette variable dans l'enseignement – apprentissage de la C.T.

### **3.8.4. Les copies des apprenants**

Nous en avons retenu 3 par série soit 6 par établissement, c'est-à-dire un total de 12. Nous allons les alterner pendant l'analyse. Cela signifie que nous commencerons par la série A suivie de la série D du lycée de Nkolndongo et nous poursuivrons par le lycée de Ntui, dans le même ordre. Nous avons choisi d'envoyer les copies en annexe afin de pouvoir avoir de l'espace nécessaire à l'analyse.

### 3.8.4.1. Grille d'analyse

Légende: E= élève.

Variable I (dimension textuelle)	Modalités	Indicateurs	Indices	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>4</sub>	E <sub>5</sub>	E <sub>6</sub>	E <sub>7</sub>	E <sub>8</sub>	E <sub>9</sub>	E <sub>10</sub>	E <sub>11</sub>	E <sub>12</sub>		
	Structure informationnelle	Cohérence	L'élève identifie-t-il les thèmes et propos au niveau global ?	/	/		/		/	/	/	/	/	/	/		
			Les identifie-t- il au niveau local ?														
			Suit-il la progression textuelle du texte de départ ?					/						/			
	Structure relationnelle	Cohésion	Fait-il usage des connecteurs logiques de même valeur que ceux du texte de départ ?		/					/				/	/		
			Garde-t-il un lien entre les passages comme dans le texte de départ à travers l'étude de la chaîne anaphorique ?				/					/			/		
	Structure hiérarchique	Informations essentielles / accessoires	L'élève gomme-t-il ? les passages accessoires	/				/					/			/	
			Réformule-t-il en ses propres termes les informations essentielles ?	/				/		/							
	Structure énonciative	Système verbal système pronominal	L'élève utilise- t-il les mêmes temps verbaux que ceux du texte de départ ?	/	/	/	/	/			/	/	/	/	/	/	
			Utilise-t-il les mêmes pronoms personnels que ceux du texte de départ ?	/	/	/	/							/	/	/	
	Variable II (dimension situationnelle)	Aspects référentiels	Contexte	L'élève situe-t- il le texte en introduction ?													

### 3.8.4.2. Commentaire de la grille d'analyse

La remarque qui se dégage de cette analyse est la suivante : la quasi-totalité des élèves (11 élèves sur 12) identifie les unités textuelles au niveau global. Par contre, ils ne les identifient au niveau local (0 élève sur 12) ; ce qui ne permet pas de rendre compte de l'organisation topicale (mode d'articulation des unités textuelles dans l'extrait à contracter). Il en est de même, en ce qui concerne la progression textuelle. Seuls deux élèves (de la série D) ont pu en rendre hasardeusement compte. La cohésion textuelle est également problématique, car 4 élèves sur 12 (dont 3 de la série D) ont pu utiliser les connecteurs logiques d'égalité. En plus, l'on assiste aux constructions abruptes, dues à l'absence de maintien de lien entre les idées, perceptible à travers la chaîne anaphorique ; 3 élèves sur 12 (dont 2 de la série D) ont pu le faire. Quant à la dimension hiérarchique, nous relevons que beaucoup peinent à distinguer les informations essentielles de celles dites accessoires étant donné les insuffisances méthodologiques : ils ne savent pas sur quel critère gommer ou non les informations. 4 élèves sur 12 (dont 2 de la série D) ont pu le faire. En outre, ils ne savent pas reformuler les prétendues informations retenues, ce qui met à mal la machine contractante, les techniques de réduction et de reformulation en l'occurrence. Seuls trois élèves sur 12 (dont 2 de la série D) ont pu réaliser cette tâche. Quant à la structure énonciative, nous observons que les apprenants font preuve de plus en plus de bonne volonté dans la mesure où 10 élèves sur 12 (dont 5 dans chaque série) ont pu restituer le même système verbal dans la construction du texte d'arrivée. Quant à la restitution du système pronominal, 7 élèves sur 12 (dont 4 de la série D) ont pu le faire. En ce qui concerne la dimension situationnelle, aucune information n'est donnée dans les deux séries. Cela démontre à suffisance que ce module est ignoré des praticiens.

Rendue au terme de ce chapitre, il convient d'évoquer les deux grands axes qui l'ont déroulé : la méthode de recherche d'une part, la présentation et l'analyse de ces données recueillies d'autre part. Dans le premier point, notre tâche a consisté à présenter littéralement la méthodologie adoptée. Ainsi, nous avons jeté notre dévolu sur l'approche qualitative, notamment la modalité descriptive. Nous avons également défini nos deux sites à savoir les lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui. Comme population cible, nous avons identifié la classe de première et comme population accessible, nous avons retenu les premières A4 et D. Nous avons par la même occasion présenté les instruments de collecte et les outils de traitement des procédures de données. Quant à la présentation et l'analyse des données, nous en avons au préalable recueilli deux modalités : les données verbales et les données curriculaires. Concernant les premières, nous avons mené deux entretiens semi directifs avec

un enseignant et un censeur et les réponses des participants nous ont permis de conclure à la méconnaissance de l'approche modulaire du discours. Pour ce qui est des données curriculaires, nous avons exploré et analysé de fond en comble, le guide pédagogique, les fiches de préparation, les épreuves (le corrigé) et les copies des élèves. Il en ressort que ni les pratiques didactiques ni les prescriptions curriculaires ne permettent n'abordent l'approche modulaire dans leurs démarches. Nous en dirons davantage dans l'interprétation et la discussion des résultats.

**CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS,  
DISCUSSION, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES,  
DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET SUGGESTIONS**

Dans ce chapitre, il sera essentiellement question d'interprétation des résultats d'abord, de les discuter et vérifier les hypothèses ensuite, puis de faire part des difficultés rencontrées, enfin de faire des suggestions.

#### **4.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Dans cette partie, notre tâche consistera en l'interprétation des données préalablement analysées au chapitre précédent. Ainsi, cette interprétation se fera thème par thème. Il n'est pas superflu de rappeler que nous en avons retenu deux dans le cadre de notre étude : la dimension textuelle et la dimension situationnelle.

##### **4.1.1. Interprétation des résultats du premier thème**

L'analyse des données verbales au chapitre précédent a permis non seulement de dégager plus ou moins la pertinence des propos des participants, mais aussi, de prendre connaissance de leurs appréhensions et représentations du thème évoqué, la dimension textuelle en l'occurrence.

Il convient de rappeler que dans le module textuel, nous avons axé notre étude sur les aspects hiérarchique, relationnel, informationnel et énonciatif afin de rendre compte de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. Mais les réponses des deux participants n'ont été que très peu satisfaisantes.

D'abord en évoquant le paradigme épistémologique qui sous-entend notre étude à savoir la linguistique textuelle en général et en particulier l'approche modulaire, le participant a répondu par « Non » pour le premier concept et n'a apporté aucune réponse en ce qui concerne le second tandis que la participante a avoué connaître les deux vocables en question mais n'y a proposé aucune réponse juste car toutes les informations qu'elles a apportées étaient erronées. Cela dénote leur méconnaissance des paradigmes explorés. On pourrait remettre en cause leur formation initiale et même professionnelle.

En ce qui concerne la formation initiale, il est incompréhensible que des enseignants nantis d'une licence en LMF méconnaissent la linguistique textuelle et l'approche modulaire. Ainsi, l'on pourrait être amené à questionner la qualité de formation reçue dans nos milieux universitaires notamment les contenus curriculaires et disciplinaires car il est inconcevable que l'on aborde la notion de texte sans en évoquer les tenants et les aboutissants, la linguistique textuelle qui en constitue le cadre de référence, l'épine dorsale de toute production et analyse textuelle.

Du point de vue professionnel, les réponses des participants laissent transparaître une insuffisance dans leur formation en tant qu'enseignant issus de l'ENS. Ainsi, comment peut-

on enseigner en amont un exercice littéraire sans évoquer le cadre épistémologique qui sous-tend sa compréhension et son analyse ? Autrement dit comment peut-on rendre compte de la cohésion et la cohérence textuelles sans se référer préalablement au cadre de référence qui sous-tend sa pratique méthodologique ? Il est évident dans un tel contexte que le rapport des enseignants au savoir est celui de dépendance cognitive dans la mesure où ils manquent d'autonomie dans l'acquisition des savoirs. En effet, ils sont indéniablement dépendants du système de formation professionnelle dont ils sont issus.

Revenant aux ressources structurantes du module textuel que nous avons choisies que le cadre de notre étude à savoir les structures hiérarchique, relationnelle, informationnelle et énonciative, les réponses des participants sont restées assez vagues. D'abord, concernant la structure hiérarchique, ils se sont contentés de dire en quoi consistent les informations essentielles et celles dites accessoires sans pouvoir en préciser les critères d'identification. Or ces critères de dépendance devraient être perceptibles par la prise en compte des anaphores, les expressions introduisant les explications, les exemples, l'identification des référents et des substituts, etc.

Cependant, les participants n'en ont fait aucune mention dans leurs réponses, mais se sont plutôt contentés de définir ce qu'on entend par les informations indispensables ou actes principaux et par les informations accessoires ou actes subordonnés sans pouvoir préciser ce qui permet de les identifier et de les distinguer dans un texte de contraction.

Cette indétermination méthodologique révèle à suffisance les apories procédurales auxquelles sont confrontés autant les enseignants que les apprenants dans un devoir de contraction de texte. L'intuition seule suffit-elle à juger des actes majeurs informations capitales et des actes secondaires ? Nous répondrons par la négative étant donné que le référent devrait être identifié tant au niveau global qu'au niveau local, et en vertu de cette identification, l'on devrait procéder à l'étude de la chaîne substitutive en vue de distinguer mieux dégager les actes principaux d'une part, et ceux subordonnés d'autre part. De plus, l'étude des expressions introduisant les explications et les exemples à l'effet de mettre en évidence, voire étayer les critères de dépendance et d'indépendance.

Au niveau de la structure relationnelle, seul, un participant a pu évoquer les connecteurs logiques comme manifestation de cet aspect, l'autre étant resté digressif. Comment donc rendre compte de manière efficace des liens logiques mieux de l'appareil logique du texte si on ne peut pas en identifier les outils. Il est évident que l'absence de reconnaissance de cette structure est à coup sûr à l'origine de la production des textes décousus dont font preuve nos apprenants dans l'entreprise contractante.

Quant à la structure informationnelle, non seulement les participants peinent à identifier tant au niveau global qu'au niveau local les unités du texte (thème /rhème) comme principes organisateurs de l'information, mais aussi peinent-ils à analyser la structure informationnelle d'un texte de contraction.

Ainsi, quand on évoque les éléments compositionnels qui permettent de comprendre l'organisation du texte au niveau global et au niveau local, les réponses des participants sont quasi identiques étant donné que le participant et la participante énumèrent les idées essentielles, les idées relation logiques et le type de raisonnement (pour l'homme) et les connecteurs logiques, les champs lexicaux et les paragraphes pour la femme. Ces réponses laissent entrevoir l'absence d'information en ce qui concerne les unités textuelles, en tant que principes organisateurs de l'information. En outre, quand évoque l'analyse de la structure informationnelle, les participants s'attardent uniquement sur les liens logiques, les informations essentielles, les informations secondaires. Or les unités du texte constituent l'une des variables déterminantes dans la distribution de l'information. Si elles ne sont pas identifiables au niveau local, comment peut-on rendre compte de manière efficace de la structure informationnelle si les thèmes et propos ne sont pas identifiés en amont ? Cette aporie méthodologique entrave non seulement la compréhension du texte à contracter mais empêche également une bonne saisie de la logique textuelle dans la mesure où les notions de cohésion, de cohérence et de progression textuelle ne sont pas prises en compte dans l'analyse du circuit argumentatif. Cela justifie certainement les ruptures abruptes dont font montre les apprenants dans la construction de leur texte d'arrivée. Ainsi, si les enseignants rencontrent d'énormes difficultés dans l'analyse de la structure informationnelle, il est évident que les apprenants ne feront pas mieux en raison des biais méthodologiques observés.

Concernant la structure énonciative, aucune difficulté n'a été relevée étant donné que les deux participants se rejoignent sur le respect du système d'énonciation par les élèves dans l'entreprise contractante. Au regard de l'interprétation des résultats du premier thème de notre entretien, force est de constater les indéterminations méthodologiques constatées autant chez les élèves que chez les apprenants. Il en ressort que les élèves et enseignants ont non seulement du mal à analyser la structure informationnelle qui reste un préalable incontournable autant en résumé qu'en analyse de texte, mais aussi éprouvent-ils des difficultés à rendre compte de l'organisation topicale du fait de la non reconnaissance des unités textuelles en tant que base de distribution de l'information. De surcroît comment peuvent-ils procéder à une meilleure sélection des informations si les critères de dépendance et d'indépendance au moyen de l'examen des aspects comme le référent, la chaîne

référentielle, les expressions explicatives et exemplifiantes restent méconnus ? Aussi, l'exploration et l'analyse des données curriculaires confortent davantage la méconnaissance de l'approche modulaire dans les pratiques didactiques. Après l'interprétation de ce premier thème qui concerne autant le résumé que l'analyse, il convient de passer à celle du deuxième thème qui ne concerne que l'analyse.

#### **4.1.2. Interprétation des résultats du second thème**

Le second thème portait sur la dimension situationnelle en contraction de texte. Les réponses des participants ont été assez satisfaisantes voire édifiantes. Il convient de préciser que la dimension situationnelle est propre au procédé d'analyse de texte. Cela démontre à suffisance que les apprenants maîtrisent ce pan de l'exercice qui les aide nettement à situer un texte d'analyse. Son utilité, comme l'ont évoqué les participants, réside dans la compréhension du contexte de production du texte à partir de l'analyse des éléments para textuels. Il semble bien que, situer un texte de contraction ne soit pas un problème pour les apprenants. D'ailleurs, ils le font avec aisance comme on peut le déceler dans le discours des participants. Cependant, leurs véritables difficultés résident dans la compréhension et l'analyse de la structure informationnelle et l'organisation topicale, ce qui compromet lourdement la machine contractante. Comment peut-on appliquer les techniques de réduction et de reformulation pour un texte dont on ne peut pas rendre compte de la structure logique ? Par conséquent comment retenir les informations essentielles et en supprimer des accessoires si la structure hiérarchique n'est pas prise en compte ? Ainsi toutes les apories méthodologiques des apprenants résident dans la non-maîtrise de la dimension textuelle et non dans la dimension situationnelle mais l'analyse des données curriculaires nous a permis de constater l'absence totale de cet aspect de l'approche modulaire que les praticiens semblent pourtant maîtriser, dans le programme d'enseignement de la contraction de texte. Après cette interprétation des résultats, il convient de les discuter.

#### **4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE**

Cette partie met en évidence la confrontation entre les hypothèses de recherche émises au départ et les résultats de l'analyse des données afin de juger de leur concordance ou non. Il serait judicieux de discuter les résultats en examinant chaque hypothèse.

#### **4.2.1. Discussion des résultats liés à l'hypothèse principale**

À l'entame de notre recherche, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle l'apport l'approche modulaire pouvait être significatif sur les performances des apprenants des classes de premières A4 et D en contraction de texte. Lorsque nous parcourons les données recueillies et analysées, nous nous rendons bien compte que ces deux concepts ne relèvent pas de la connaissance des deux participants. Il est évident que la non-maîtrise de ces paradigmes théoriques constitue un handicap pour les apprenants, ce qui explique clairement leurs mauvaises performances en contractions de texte. Il apparaît incontestable que la maîtrise et l'adoption de ces notions comme cadre de référence méthodologique peuvent contribuer à améliorer les performances en contraction de texte. Or comment l'enseignant qui ne l'a pas en sa possession pourrait-il le mettre à la disposition des apprenants pour aider à réduire les échecs scolaires en contraction de texte ? Par conséquent, l'approche modulaire du discours peut se révéler d'un apport significatif dans l'amélioration des performances des élèves en contraction de texte. Mais pour cela, il conviendrait d'en examiner les dimensions que nous retenons, qui constituent les hypothèses secondaires.

#### **4.2.2. Discussion des résultats liés aux hypothèses secondaires de recherche**

Dans la cadre de ce travail, deux hypothèses secondaires ont été émises. Cela signifie que nous discuterons des résultats selon chaque hypothèse secondaire. Ainsi, nous aurons les discussions suivantes :

##### **4.2.2.1. Discussion des résultats liés à l'hypothèse n° 1**

Cette hypothèse affirme que la dimension textuelle peut jouer un rôle important sur l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte. Lorsque nous nous reportons aux informations données par participants que nous avons analysées au chapitre précédent, nous nous rendons bien compte que la dimension textuelle reste peu maîtrisée des participants. En effet pour eux, l'organisation topicale se fait en amont c'est-à-dire au niveau global, par contre, elle est inexistante en aval ou au niveau local. Lorsque nous nous reportons à la question y relative, la divergence des réponses des participants en dit long.

En effet l'homme (enseignant) trouve que la compréhension de l'organisation du texte se fait au niveau global à travers le relevé de l'idée générale et des idées essentielles au niveau local tandis que la femme (madame le censeur) mentionne le niveau global par le thème et l'idée générale et le niveau paragraphique par les idées secondaires. Dans les deux cas, aucune mention n'est faite des aspects thématiques et rhématiques qui constituent

indéniablement les principes organisateurs de l'information et qui en assurant la continuité au niveau local. Comment peut-on comprendre l'enchaînement des idées si on méconnaît les principes qui en assurent la distribution ? En revenant sur la question sur l'analyse de la structure informationnelle, les deux participants ont évoqué respectivement les connecteurs et les liens logiques, en faisant carrément abstraction des informations essentielles, de celles accessoires, des anaphores des progressions thématiques qui permettent de rendre compte de la cohérence textuelle. Pour eux, seuls les connecteurs et les liens logiques interviennent dans la compréhension de la structure informationnelle. Or nous savons avec Charolles (1995) que la cohésion est la manifestation de la cohérence dans la mesure où elle rend compte des outils linguistiques utilisés pour manifester l'aspect relationnel, le système cohésif en l'occurrence. En effet, les deux participants ne disposent que d'une variable chacun (les liens logiques pour la femme et les connecteurs logiques pour l'homme) pour analyser la structure informationnelle du texte. Or comment rendre compte de la cohésion si la cohérence qui est l'ordre logique des informations dans un texte n'est pas maîtrisée ? Il est donc évident que, d'un point de vue pragmatique, les participants peinent à analyser la structure logique du texte. Concernant la question portant sur les critères ou modes de distinction des informations essentielles et accessoires dans un texte à contracter, les participants n'ont pas fourni d'informations satisfaisantes à ce sujet. Ils ne peuvent donc pas distinguer les informations essentielles de celles dites accessoires s'ils n'étudient pas en amont les expressions exemplifiantes, les anaphores, le référent, les critères de dépendance et d'indépendance.

#### **4.2.2.3. Discussion des résultats liés à l'hypothèse n° 2**

Cette hypothèse affirme que la dimension situationnelle peut-être d'une utilité notoire dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter. Les réponses des participants à ce sujet permettent effectivement d'entrevoir l'utilité de la dimension situationnelle en contraction de texte. En effet, elle permet non seulement de comprendre l'univers de référence du texte, mais aussi le contexte de production du texte ainsi que les motivations de l'auteur.

### **4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

C'est le lieu de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons émises au départ dans le cadre de la problématique de cette étude. Pour mener à bien cette vérification, nous nous appuyerons sur certains travaux et paradigmes théoriques des auteurs dans le domaine exploré afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses ainsi formulées. Aussi convient-il de les rappeler.

#### 4.3.1. Rappel des hypothèses de recherche

Ce travail comporte une hypothèse principale et deux hypothèses secondaires.

##### **Hypothèse principale (HP)**

L'apport des paradigmes de l'approche modulaire peut-être significatif sur les performances des apprenants des classes de première A4 et D en contraction de texte.

Cette hypothèse principale en appelle à d'autres qui lui sont secondaires.

##### **Hypothèse secondaire 1 (HS1)**

La dimension textuelle peut jouer un rôle important sur l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte. Par conséquent, sa non-maîtrise peut biaiser la saisie et la compréhension de celles-ci (structure informationnelle et organisation topicale).

##### **Hypothèse secondaire 2 (HS2)**

La dimension situationnelle peut être d'une utilité notoire dans la compréhension de l'univers de référence du texte à contracter.

#### 4.3.2. Validation des hypothèses

Elle se fera selon chaque hypothèse formulée.

**Hypothèse principale** : en référence aux travaux de Lundquist (1999) dans son article intitulé « le factum textus fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition » paru dans *Langue Française*, de Shirley Carter – Thomas (2009) intitulé *texte et contexte pour une approche fonctionnelle et empirique* dans son mémoire de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Grizmil-Tylutki dans son ouvrage intitulé *initiation à la linguistique textuelle* paru en 2016 chez Iwona Piechnik éd., Roulet (1996) dans son article intitulé « une description modulaire d'un segment d'entretien » paru dans la revue *cahiers de linguistique Française*, Meney dans son article « un exercice de rédaction : la contraction de texte » paru dans la revue *techno style*, Van Hijfte (2020) mémoire de master intitulé *le résumé scolaire en questions. Analyse de productions d'élèves de 4<sup>ème</sup> secondaire dans des écoles à indices socioéconomiques contrastés* et aux résultats de nos analyses, nous pouvons dire que l'apport de la linguistique textuelle et plus précisément de l'approche modulaire est plus que significatif dans l'amélioration des performances des classes de première A4 et D en contraction de texte. Cependant, ces paradigmes restent méconnus des acteurs éducatifs. Il conviendrait de les adopter dans l'optique de réduire les échecs scolaires dans cet exercice littéraire. Par conséquent, nous confirmons que l'apport des paradigmes de la linguistique

textuelle et plus précisément l'approche modulaire est plus que significatif pour l'amélioration des performances des apprenants en contraction de texte.

**Hypothèse secondaire 1 :** Suite aux travaux de Combettes (1993) dans son article intitulé « grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques », parus dans la revue *pratiques*, Charolles (1995) dans son article intitulé « cohésion, cohérence et pertinence du discours » paru dans *Travaux de linguistique*, Jomand-Baudry (1991) intitulé « le résumé de texte au baccalauréat » paru dans *pratiques*, Veck (1991) dans son article intitulé « Réduire / traduire : l'épreuve du résumé » paru dans la revue *pratiques*, nous pouvons affirmer que la dimension textuelle joue un rôle important sur l'analyse de la structure informationnelle et sur l'organisation topicale en contraction de texte dans la mesure où ses aspects (hiérarchique, relationnel, informationnel, énonciatif) permettent de rendre compte de la cohérence, la cohésion et la progression textuelles. Cependant, les informations fournies par les participants et les résultats de l'analyse concluent à la méconnaissance de cette dimension dans les pratiques didactiques dans l'exercice littéraire en question. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la dimension textuelle joue un rôle important sur l'analyse de la structure information et sur l'organisation topicale est confirmée.

**Hypothèse secondaire 2 :** Suite aux travaux de Roulet (1999) parus dans article « une approche modulaire de l'enseignement / apprentissage de la compétence discursive » paru dans *Actas do 4º encontro nacional do ensino das linguas vivas*, de Maingueneau (2012) dans son article intitulé « Que cherchent les analystes du discours ? » Paru dans la revue *Argumentation et analyse du discours*, de Kao (2018) dans sa thèse de Doctorat intitulée « *Éléments de l'énonciation discursive* », et suite aux résultats de l'analyse, nous affirmons que la dimension situationnelle est d'une utilité notoire dans l'analyse du texte à contracter. Donc nous validons notre hypothèse secondaire n° 2. Il convient à présent de faire part des difficultés que nous avons rencontrées tout au long de cette étude.

#### **4.4. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES**

Comme toute œuvre humaine, ce travail est loin d'être parfait. Nous avons rencontré des difficultés tout au long de son déroulement. Celles-ci sont des plusieurs ordres parmi lesquelles nous en avons retenu deux : difficultés d'ordre administratif et difficultés d'ordre documentaire.

#### **4.4.1. Difficultés d'ordre administratif**

Il convient de mentionner que la présente étude tient dans sa genèse dans un contexte fortement marqué par le covid-19 (2020-2022). Ainsi, le stage d'observation s'est effectué dans des conditions particulières. En effet, il fallait non seulement adresser une demande d'accès à des autorités administratives compétentes mais aussi fallait-il le justifier par les notes des autorités académiques. Toutefois, nous avons finalement été bien reçue dans nos différents lieux d'affectation après toutes ces formalités administratives. C'est d'ailleurs pendant ce stage d'observation qu'est apparu notre constat : celui de l'absence d'un paradigme épistémologique pouvant servir de cadre méthodologique à l'enseignement – apprentissage de la contraction de texte. En outre, notre stage pratique qui est survenu un an après celui d'observation a fortement été perturbé par la CAN. Nous en voulons pour preuve des modifications qu'ont subies les emplois de temps. Nous parlons particulièrement des premières qui constituent notre population cible. Ainsi, pendant un mois, on est passé de 13H -17H à 10H -13H. Néanmoins nous avons mené à bien notre stage dans la mesure où il fallait juste s'adapter aux désormais contraintes temporelles. Ainsi, au lieu de 55 minutes, une leçon en durait 40. En outre, nous avons pu bénéficier d'un encadrement optimal des entités éducatives auprès desquelles nous avons été référées car elles étaient très ouvertes à nos préoccupations et ont mis tout le nécessaire à notre disposition pendant notre stage.

Par ailleurs, nous n'avons pas rencontré de difficultés majeures sur le plan disciplinaire. Nous avons eu affaire à des apprenants très réceptifs et curieux d'ailleurs.

#### **4.4.2. Difficultés d'ordre documentaire**

Étant donné la portée scientifique notre sujet qui s'appuyait sur trois variables à savoir la contraction de texte, les performances (et éventuellement la didactique de l'écrit) et la linguistique textuelle, nous avons eu beaucoup de difficulté à nous documenter. Néanmoins, nous avons pu bénéficier d'une grande assistance de la part de nos encadreurs qui les ont mis à notre disposition. Nous ne les remercions jamais assez pour ce geste magnanime. Nous avons malgré tout pu avoir d'autres ouvrages physiques et numériques pour l'élaboration de ce travail. Nous pourrions également évoquer des difficultés d'ordre logistique qui sont survenus lors de notre déplacement pour notre second site à savoir le lycée bilingue de Ntui. En effet, notre première présence n'avait pas été bénéfique du fait qu'elle coïncidait avec les journées pédagogiques. C'était la première quinzaine de février 2023 du fait des activités culturelles relatives à la célébration de la fête de la jeunesse. Alors nous dû répartir deux

semaines plus tard dans l'optique d'observer les pratiques didactiques de recueillir les données. Il convient à présent de passer aux suggestions.

#### **4.5. SUGGESTIONS**

Après notre descente empirique et analyse des données, il convient de faire un certain nombre de suggestions. Elles seront de deux ordres : pédagogiques et didactiques.

##### **4.5.1. Suggestions pédagogiques**

Avant de faire des suggestions pédagogiques, il est judicieux de relever un certain nombre d'observations que nous avons relevées lors de notre passage sur le terrain, notamment la dépendance des enseignants aux savoirs et la méconnaissance des paradigmes épistémologiques servant de cadre de référence aux notions enseignés.

Concernant la dépendance des enseignants aux savoirs, nous avons relevé tant sur le premier site que sur le second que les leçons dispensées étaient conçues et mises en circulation sur la toile par d'autres enseignants. En contraction de texte par exemple, les leçons que nous avons observées étaient identiques et quand nous avons demandé à consulter les fiches de préparation, nous nous sommes rendu compte que ces leçons étaient l'œuvre d'une même personne, un jeune enseignant dont nous préférons taire le nom, sorti de l'ENS.

Pour ce qui est de la méconnaissance des paradigmes épistémologiques servant de cadre de référence aux notions enseignées, nous nous sommes rendue compte que non seulement les enseignants se contentent des produits finis c'est-à-dire des savoirs traités et mis à leur disposition mais aussi ils ne s'abreuvent pas à la source. Nous en voulons pour preuve la méconnaissance de la linguistique textuelle. Comment peut-on ignorer ces paradigmes épistémologiques alors les notions de cohésion – cohérence – progression textuelles qui en tirent leur source sont enseignées dans nos lycées. Après ces observations, il convient de passer aux suggestions proprement dites.

Fort de nos observations, nous suggérons que les enseignants améliorent leur style pédagogique en concevant eux-mêmes leurs fiches de préparation (nous savons cependant que d'autres le font) car le faire leur confère un nombre important de savoir : le savoir disciplinaire qui a trait à la discipline enseignée ; le savoir curriculaire et le savoir d'expérience. Il est évident que ce faisant « le savoir enseignant » (Tardif, Lessard, Lahaye : 199 : 55) contribuera à bâtir leur style pédagogique, ce dernier étant personnel.

Il est également impérieux que les inspecteurs pédagogiques assurent un travail de proximité en multipliant non seulement des descentes sur le terrain, mais aussi en assurant

l'encadrement des enseignants débutants ou même de ceux qui éprouvent des difficultés dans la pratique de leur fonction.

Il conviendrait aussi que les enseignants améliorent leur rapport au savoir en ne se contentant pas uniquement des contenus tout fait. Aussi doivent-ils s'abreuer à la source en questionnant les systèmes épistémologiques et théoriques des savoirs afin de mieux cerner leurs rouages et contours. Ainsi, ils pourront effectuer une bonne transposition didactique interne, par un dévoilement conceptuel optimal pour rendre les savoirs disciplinaires assimilables par les apprenants. Les suggestions didactiques porteront essentiellement sur la proposition des dispositions d'enseignement et d'analyse de la contraction de texte en plus ensemble de propositions didactiques.

#### **4.5.2. Suggestions didactiques**

Nous entendons par ces suggestions un ensemble de propositions tenant lieu d'avenues didactiques que nous voulons mettre à la disposition des acteurs éducatifs à l'effet d'améliorer leurs performances en contraction de texte. L'objectif repose essentiellement sur l'acquisition de la compétence textuelle. Ainsi, nous concevons à cet effet, non seulement des dispositifs d'enseignement – apprentissage de la contraction de texte mais aussi nous proposerons également deux exercices de résumé et l'autre d'analyse. Mais avant, étudions l'organisation de l'information dans le tableau suivant :

**Tableau n°4 : Organisation topique d'après l'approche modulaire de roulet**

Thème	Propos
Point d'ancrage d'arrière-fond (thème central) : les droits civiques américains	Objet de discours global (propos central) : les droits civiques américains sont toujours bafoués malgré la signature de l'acte d'émancipation un siècle plutôt par Abraham Lincoln.
<b>Thème 1</b> : l'expression de la félicité de l'auteur.	Propos 1 : Grande est ma joie de participer à ce rassemblement historique relatif à notre affranchissement.
<b>Thème 2</b> : Évocation du contexte de signature de l'acte d'affranchissement	Propos 2 : La signature de l'acte d'affranchissement du peuple noir il y a un siècle par une figure emblématique américaine faisait naître chez cette communauté l'espoir d'abolition des injustices jadis subies et l'espérance en des lendemains meilleurs.
<b>Thème 3</b> : La continuelle endurance du peuple noir au mépris de l'acte d'émancipation.	Propos 3 : Cependant, rien n'a changé 100 ans après. Les noirs croupissent toujours sous les chaînes de l'injustice, des discriminations de toutes sortes, sous la servitude dans un univers prospère, raison pour laquelle nous venons dénoncer cette situation.
<b>Thème 4</b> : Revendication des droits civiques du peuple américain.	Propos : Nous venons acter la réalisation de cette promesse jadis signée qui a fait naître tant d'espoir chez les Américains.
Thème 5 : L'échec de la promesse.	Propos 5 : De toute évidence, l'Amérique n'a pas respecté ses engagements à l'égard du peuple noir ; c'était une promesse vide de réalisation et il est inadmissible qu'elle l'ait rangée dans les oubliettes d'où notre manifestation.
Thème 6 : L'urgence de réaliser les promesses faites au peuple noir	Propos 6 : Il est temps que l'Amérique réalise ses promesses non pas à travers des pis-aller mais des solutions durables qui fassent sortir le peuple sans exclusive des sentiers battus pour le réhabiliter dans ses droits ; l'heure a sonné de restaurer les innocents dans leur dignité absolue.

## **Elaboration des dispositifs d'enseignement-apprentissage et d'analyse de la contraction de texte**

Cuq (2003 :74) définit le dispositif comme « un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique ». Cette définition met ainsi en exergue les différentes composantes de cet outil pédagogique à savoir : la réalisation d'un projet, le rôle des acteurs (enseignants et élèves), des outils associés (ressources cognitives) et les étapes nécessaires (planifications didactiques) pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée : la production de la contraction de texte en l'occurrence.

### **Dispositif d'enseignement - apprentissage de la contraction de texte**

Il porte sur la structure informationnelle et l'organisation topicale. Rendre compte de cette dernière reviendra non seulement à identifier les unités de texte au niveau local, mais aussi à répertorier les anaphores (Salles : 2010 ; Kleber : 1995 ; Corblin : 1995 ; Collinet : 2016 ; Salles : 2020 ; Pescheux : 2008), déterminer le type de progression et la nature de la relation à partir des indices (connecteurs logiques). Analyser la structure informationnelle revient à dégager composante hiérarchique en vue de distinguer les informations essentielles (actes principaux) des accessoires (actes secondaires) en vertu des types de rapport entretenu. Ainsi, entre les macro-unités textuelles (point d'ancrage d'arrière-fond et objet de discours global) et le texte, il existe un rapport d'interdépendance, entre les actes principaux et les actes secondaires, le rapport est de type dépendant du fait que les seconds sont subordonnés aux premiers, les actes principaux employés seuls entretiennent un rapport d'indépendance. En cela il est clair que, en plus des unités du texte qui jouent le rôle de principes organisateurs de l'information, les règles de distribution de ces unités textuelles (progression, répétition, relation), interviennent comme base d'analyse de la structure informationnelle et de l'organisation topicale. En d'autres termes, les unités du texte, fondent l'organisation informationnelle tandis que les règles de distribution de ces unités jouent un rôle essentiel dans l'organisation topicale et l'organisation de la structure informationnelle. Nous ne saurions concevoir le dispositif d'enseignement en amont sans élaborer en aval le dispositif d'analyse faute de quoi notre proposition serait vide de compréhension.

## **Dispositif d'enseignement - apprentissage de la contraction de texte**

Nature de la leçon : Production écrite

Titre de la leçon : la contraction de texte : Analyse de la structure argumentative.

SA : Analyser la structure informationnelle et rendre compte de l'organisation topicale à partir des règles de distribution des unités du texte.

Classes : 1ères (enseignement Général)

Prérequis : Notions de cohésion, cohérence et progression textuelles.

**Texte d'appui** : Martin Luther King, *je fais un rêve*. Paris : Bayard Edition, 1987.

Je suis heureux de participer avec vous aujourd'hui à ce rassemblement qui restera dans l'histoire comme la plus grande manifestation que notre pays ait connu en faveur de la liberté.

Il y a un siècle de cela, un grand Américain qui nous couvre aujourd'hui de son ombre symbolique signait notre Acte d'Émancipation. Cette proclamation historique faisait comme un grand phare briller la lumière de l'espérance aux yeux de millions d'esclaves noirs marqués au feu d'une brûlante injustice. Ce fut comme l'aube joyeuse qui mettrait fin à la longue nuit de leur captivité.

Mais cent ans ont passé et le Noir n'est pas libre. Cent ans ont passé et le Noir est toujours tristement entravé par les liens de la ségrégation, les chaînes de la discrimination ; cent ans ont passé et le Noir vit encore sur l'île solitaire de la pauvreté, dans un vaste océan de prospérité matérielle. Cent ans ont passé et le Noir languit toujours dans les marges de la société américaine et se trouve en exil dans son propre pays. C'est pourquoi nous sommes accourus aujourd'hui en ce lieu pour rendre manifeste cette honteuse situation.

En un sens, nous sommes montés à la capitale de notre pays pour toucher un chèque. En traçant les mots magiques qui forment notre constitution et notre déclaration d'indépendance, les architectes de notre République signaient une promesse dont héritait chaque Américain. Aux termes de cet engagement, tous les hommes, les Noirs, oui, aussi bien que les Blancs, se verraient garantir leurs droits inaliénables à la vie, à la liberté et à la recherche du bonheur.

Il est aujourd'hui évident que l'Amérique a failli à ses promesses en ce qui concerne les citoyens de couleur. Au lieu d'honorer son obligation sacrée, l'Amérique a délivré au peuple noir un chèque sans valeur ; un chèque qui est revenu avec la mention « provisions insuffisantes ». Nous ne pouvons croire qu'il n'y ait pas de quoi honorer ce chèque dans les

vastes coffres de la chance en notre pays. Aussi sommes-nous venus encaisser ce chèque qui nous fournira sur simple présentation les richesses de la liberté et la sécurité de la justice.

Nous sommes également venus en ce lieu sanctifié pour rappeler à l'Amérique les exigeantes urgences de l'heure présente. Il n'est plus temps de se laisser aller au luxe d'attendre ni de prendre les tranquillisants des demi-mesures, Le moment est maintenant venu de réaliser les promesses de la démocratie ; le moment est venu d'émerger des vallées obscures et désolées de la ségrégation pour fouler le sentier ensoleillé de la justice raciale ; le moment est venu de tirer notre nation des sables mouvants de l'injustice raciale pour la hisser sur le roc solide de la fraternité; le moment est venu de réaliser la justice pour tous les enfants du Bon Dieu. Il serait fatal à notre nation d'ignorer qu'il y a péril ne la demeure.

Cet étouffant été du légitime mécontentement des Noirs ne se terminera pas sans qu'advienne un automne vivifiant de liberté et d'égalité. [...]

Martin Luther King, *Je fais un rêve*, Paris, Bayard  
Edition, 1978, PP. 62-63

## **DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT -APPRENTISSAGE DE LA CONTRACTION DE TEXTE**

(L'enseignant a mis à la disposition des apprenants un texte-support lors de la séance précédente).

(Les apprenants se sont déjà imprégnés du texte d'appui).

- Demandez aux apprenants de rappeler le thème développé par l'auteur.
- Les apprenants identifient le thème. Thème :(point d'ancrage d'arrière-fond) les droits civiques américains.
- Demandez-leur ce que l'auteur en dit (propos)
- Les apprenants rappellent le propos (thèse). Rhème (propos global) : les droits civiques américains sont toujours bafoués malgré la signature de l'acte d'émancipation un siècle plus tôt par Abraham Lincoln.
- Demandez à vos apprenants d'identifier les thèmes et les rhèmes au niveau local (référent et propos paragraphiques) tout en retrouvant les mots et expressions y relatives (chaîne anaphorique ou substituts du référent) ainsi que le type de progression et de relations entretenues par les différents paragraphes à travers des marques spécifiques (liens logiques et connecteurs logiques).
- Les apprenants identifient les unités textuelles (thèmes et propos) au niveau local ainsi que les anaphores et étudient les types de relations logiques entretenues par les idées à

travers les connecteurs logiques et identifient le type de progression par rapport au thème central.

Paragraphe 1 :

Thème 1 : L'expression de la joie de l'auteur.

Propos 1 : grande est ma joie de participer à ce rassemblement historique.

Anaphores (répétitions)

« je », « notre »

Type de progression : par rapport au thème central. Thèmes dérivés

Relation : comparaison

Indice : comme

Paragraphe 2 :

Thème 2 : la signature de l'acte d'affranchissement du peuple noir.

Propos 2 : La signature de l'acte d'affranchissement du peuple noir il y a un siècle faisait naître chez cette communauté l'espoir d'abolition de ses injustices subies jadis et

Anaphores (répétition)

Cette proclamation, ce (fut)

Type de progression par rapport au thème central : thèmes dérivés

Relation par rapport au paragraphe précédent :

Indice : 0

Paragraphe 3 :

Thème : la permanence de l'injustice faite au peuple noir en dépit de la signature de leur liberté.

Propos 3 : cependant, rien n'a changé 100 ans après. Les noirs croupissent toujours sous la servitude et l'injustice ainsi que les discriminations de toutes sortes et la servitude dans un univers pourtant prospère.

Type de progression par rapport au thème central : thèmes dérivés

Relation par rapport au paragraphe précédent et aux informations locales : opposition, justification, addition.

Indices : mais, c'est pourquoi, et.

Anaphores : constitution, déclaration d'indépendance,

Thème 4 : revendication des droits civiques américains (mise en application de l'acte d'émancipation)

Propos 4 : Nous sommes venus acter la réalisation de la promesse jadis signée qui a fait naître tant d'espoir chez le peuple américain

Type de progression par rapport au thème central : thème dérivés

Anaphores : constitution, déclaration d'indépendance, promesse.

Relation : aussi bien que (comparaison), en un sens (conséquence).

Thème 5 : L'échec de la promesse

Propos 5 : De toute évidence l'Amérique n'a pas respecté ses engagements à l'égard du peuple noir : c'était une promesse vide de réalisation et il est inadmissible qu'elle les ait rangés dans les oubliettes d'où notre revendication.

Anaphores : chèque sans valeur, provision insuffisantes.

Relation : /

Type de progression : thèmes dérivés

Paragraphe 6 :

Thème 6 : l'urgence de la situation

Propos 6 : il convient d'appliquer intégralement les clauses de l'acte d'émancipation à travers l'adoption des solutions durables et non plus des pis-aller vu l'urgence de la situation.

Anaphores : exigeantes urgences de l'heure pas de tranquillisants des demi-mesures.

Progression : thèmes dérivés

Relation

- Demandez à vos apprenants de repérer les expressions exemplifiantes, les passages explicatifs et en vertu de ceux-ci, d'identifier les types de rapport (dépendance, indépendance) entre les informations du texte de distinguer celles qui sont essentielles c'est-à-dire ne peuvent être supprimées et celles qui sont accessoires c'est-à-dire peuvent être supprimées sans nuire à la compréhension du texte.
- Les apprenants repèrent les expressions exemplifiantes, les passages explicatifs afin de distinguer le type de rapport entre les informations du texte et en vertu de ce rapport, ils distinguent les informations essentielles de celles dites accessoires.
- Instruisez à vos apprenants de déterminer le système d'énonciation utilisé dans le texte.
- Les apprenants identifient le système d'énonciation (système verbal, système pronominal dominants). Les pronoms personnels : nous. Les temps verbaux : passé composé, présent de l'indicatif.

Entre le thème central (point d'ancrage d'arrière-fond), le rhème central (objet de discours global) et le texte, le rapport est celui d'interdépendance). Dans le premier paragraphe, le rapport entretenu est celui de dépendance car les informations secondaires dépendent des principales.

Dans le second paragraphe, le rapport entretenu est celui de dépendance car il existe des actes secondaires.

Dans le 3<sup>ème</sup> paragraphe, le rapport est celui d'indépendance car le propos n'a pas besoin d'acte secondaires pour être compris.

Dans le 4<sup>ème</sup> paragraphe, c'est le rapport est celui d'indépendance.

Dans le 5<sup>ème</sup> paragraphe, le rapport est également celui d'indépendance.

Dans le dernier paragraphe le rapport est celui d'indépendance. Par conséquent, tous les actes principaux sont à conserver et ne demandent qu'à être reformulés d'où la nécessité de supprimer les actes secondaires.

- Demandez-leur de donner les références du texte (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage dont est extrait le texte, la date de publication, etc., si vous avez affaire au procédé d'analyse).
- Les apprenants donnent les références du texte. Nom de l'auteur : Martin Luther King. Titre : *Je fais un rêve*. Maison d'édition et date lieu de publication : Bayard, Paris, 1987.

### **Elaboration du dispositif d'analyse**

Ce dispositif permet de rendre compte des ressources structurantes sur les plans organisationnel et informationnel. Ainsi au niveau de l'organisation topicale, on prendra soin de rendre compte de la cohérence textuelle en analysant les éléments suivants : topique, traces topicale (chaîne anaphorique), type de progression. Au niveau de la structure informationnelle par contre, on évaluera les dimensions hiérarchiques des informationnelle. La première renvoie à l'ordre des informations à savoir les actes principaux et les actes subordonnés et les types de rapport entretenu tandis que la seconde réfère aux marques de connexité (connecteurs logiques) et aux relations induites par ces dernières.

**Tableau N° 5 : Dispositif d'analyse de la contraction de texte**

DIMENSION TEXTUELLE									DIMENSION SITUATIONNELLE			
STRUCTURE INFORMATIONNELLE									nom de l'auteur	titre de l'ouvrage	Maison d'édition et Année de publication	Ideologies (courant d'appartenance)
Organisation topicale (enchaînement des thèmes / cohérence)			Niveau hiérarchique			Niveau relationnel (cohésion)		Niveau énonciatif	Martin LUTHER KING	<i>Je fais un rêve</i>	Editions Bayard 1987	Indépendiste
Topique	Traces topicale	Type de progression par rapport au thème global	Actes principaux (informations essentielles)	Actes secondaires (informations accessoires)	Type de rapport	Indices	Type de rapport logique	Système pronominal : première personne (nous)  système verbal : présent et passé composé de l'indicatif				
Point	Ensembl	Thèmes	Objet de	Ensemb	Interdép	/	/					

d'ancrage d'arrière-fond (thème central) : les droits civiques américains	es d'anaphores lexicales et grammaticales	dérivés	discours principal : les droits civiques américains sont toujours bafoués malgré la signature de l'acte d'émancipation un siècle plutôt par Abraham Lincoln.	le des actes textuels	endance							
Thème 1 : l'expression de la félicité de l'auteur	« je » ; « note »	Thèmes dérivés	Grande est ma joie de participer à ce rassemblement de notre affranchissement	« qui restera dans l'histoire comme la plus grande manifestation que notre pays ait jamais	Dépendance	Comme	Comparaison					

Topique 2 : la signature de l'affranchissement	Cette proclamation, ce (fut)	Thèmes dérivés	Propos 2 : la signature de l'affranchissement du peuple noir il a un siècle par une figure historique américaine faisait naître chez cette communauté l'espoir d'abolition de ses injustices subies jadis et l'espérance en des lendemains meilleurs.	« ce fut... » leur captivité »	Dépendance							
Topique 3 : la permanence faite au peuple noir en dépit de la signature	Cent ans (04 occurrences)	Thèmes dérivés	Propos 3 : cependant rien n'a changé après 100 ans après. Les noirs crouissent toujours sous l'injustice et les	/	Indépendance	Mais  C'est pourquoi	Opposition  Cause justificative					

de leur liberté.			discriminations de toutes sortes et la servitude dans un univers prospère raison pour laquelle nous venons dénoncer cette situation			Et	Addition					
Topique 4 : Revendication des droits civiques du peuple américain.	« constitution, déclaration d'indépendance promesse »	Thèmes dérivés	Nous sommes venus acter la réalisation de la promesse signée a fait naître tant d'espoir chez le peuple américain.	/	Indépendance	En un sens  Aussi bien que	Conséquence  Comparaison					
Topique 5 : l'échec de la promesse	« Chèque sans valeur, provisions insuffisantes :	Thèmes dérivés	Propos 5 : de toute évidence, l'Amérique n'a pas respecté ses engagements à l'égard du peuple noir, c'était une promesse vide	/	Indépendance	/	/					

			de réalisation et il est inadmissible									
Topique	Traces topicales	Type de progression par rapport au thème central	Actes principaux	Actes secondaires	Type de rapport	Indices	Type de rapport logique					
/	/	/	Qu'elle les ait rangés dans les oubliettes d'où notre revendication.	/	/	/	/					
Topique 6 : l'urgence de la situation (l'impossibilité d'attendre) nécessité de réaliser les	Exigeantes urgences de l'heure ; pas de tranquillisants des demi-mesures,	Thèmes dérivés	Il convient d'appliquer totalement les clauses de l'acte d'émancipation américain à travers l'adoption des solutions durables et non	/	Indépendance	/	/					

promesses			plus des pis- aller vu l'urgence de la situation.									
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## **Proposition d'exercices**

### **Texte d'appui**

La machine 1950 favorise directement l'individualisme des hommes, non seulement parce qu'elle marche toute seule, ou exige des soins moins subalternes et moins serviles, mais parce qu'elle est un auxiliaire apte au service individuel. Le charbon impliquait une industrie et des transports concentrés et de larges usines ; l'électricité et le pétrole mettent l'énergie mécanique au service des entreprises les plus petites et au service des individus. Le renversement des tendances est particulièrement apparent en ce qui concerne les transports : le chemin de fer était générateur de déterminisme collectif, l'automobile et le vélomoteur ouvrent la voie à un individualisme effréné ; les voyages, les vacances, puis, à la longue, l'habitat, sont bouleversés. Les conséquences de ce fait sont considérables ; la ville et la banlieue tentaculaires ont vécu ; peu à peu, l'homme revient à l'habitat dispersé de ses ancêtres. Visitez Washington ou la banlieue de Stockholm, et jugez de ce que sera la ville de l'avenir.

Plus généralement, la machine est génératrice de loisir. Si, dans une première phase, l'homme ne profite de sa productivité accrue que pour satisfaire des désirs forcenés de consommation, s'il sacrifie à ses normes absolument théoriques de propreté, d'habitat ou de confort, une seconde phase s'annonce où il préfère, d'habitat ou de confort, une seconde phase s'annonce où il préfère borner sa consommation et accroître son loisir. Or, si la consommation massive engendre l'uniformité, le loisir est par nature individualiste ; d'abord, une bonne part du loisir des jeunes est utilisée à l'enseignement et si l'enseignement primaire est générateur de conformisme (orthographe, arithmétique), l'enseignement supérieur est toujours propre à développer des facultés d'initiative, l'esprit critique et l'autonomie du jugement. Ensuite, chacun cherche dans les loisirs ce qui lui plaît, et, en particulier, un antidote aux contraintes sociales ; l'un chasse, l'autre pêche, le troisième joue aux boules, tous voyagent et découvrent l'incroyable diversité de la campagne, des villes, des hommes. Les voyages donnent à la jeunesse et à l'âge mûr le sens de la tolérance, par la conscience de l'infinie variété de la terre et du comportement des êtres vivants. Le tourisme, en Europe, est le meilleur contrepoison du conformisme américain.

En libérant l'homme du travail servile, la machine moderne le rend donc disponible pour les activités plus complexes de la civilisation intellectuelle, artistique et morale. Il était nécessaire que, au moment où il créait les premières machines, l'homme s'absorbât dans leur étude et dans leur service. Mais dès maintenant, une division du travail s'esquisse, qui ne peut

pas ne pas s'affirmer : la machine accomplira toutes les tâches nécessaires à la vie qui ne mettent en jeu que des réflexes ou des déterminismes ; l'homme sera ainsi libéré d'une part considérable de ses travaux traditionnels, mais justement de ceux qui, étant les plus matériels, sont les moins essentiellement humains. La machine conduit ainsi l'homme à se spécialiser dans l'humain.

Jean Fourastié, *Machinisme et individualité*

- Elaboration de la grille d'analyse

**Tableau N° 6 : Grille d'analyse de la contraction de texte**

			STRUCTURE INFORMATIONNELLE				
Organisation topicale (enchaînement des thèmes /cohérence)			Niveau hiérarchique			Niveau relationnel (cohésion)	
Topiques	Traces topicales (répétitions et anaphores)	Type de progression	Actes principaux	Actes secondaires	Type de rapport	Indices	Type de rapport logique
Point d'ancrage d'arrière-fond (thème central) : la machine 1950	Elle (02 occurrences)	Thème constant	Favorise directement l'individualisme	Les propos dérivés	Interdépendance	Parce qu'  Mais	Justification (cause) opposition
<u>Paragraphe 1</u>  <u>Thème 1</u> : le charbon	/	Thèmes dérivés	<u>Propos 1</u> : impliquait une industrie... larges usines.	/	/	/	/
<u>Thème 2</u> : l'électricité et le pétrole	/	Thèmes dérivés	<u>Propos 2</u> : mettent l'énergie mécanique au service des...	Ouvrent la voie à un individualisme	Indépendance	/	/
<u>Thème 3</u> : les							



<u>Thème 4</u> : une bonne part du loisir des jeunes	L'homme, il (03 occurrences)	Thème dérivé	<u>Propos 3</u> :	/	Dépendance	Or	opposition
<u>Thème 5</u> : chacun	/	Thème dérivé	<u>Propos 4</u> : est utilisé à l'enseignement.		Dépendance	D'abord	Succession
<u>Thème 6</u> : tous	L'un, l'autre le troisième  /	Thème constant	<u>Propos 5</u> : cherche dans les loisirs ce qui lui plaît  <u>Propos 6</u> : voyagent et découvrent... hommes	Et si l'enseignement primaire... du jugement  Chasse, pêche joue aux boules.  /	Indépendance	Ensuite  /	/
<u>Thème 7</u> : les voyages	Le tourisme	Thème dérivé	<u>Propos 7</u> : à la jeunesse et donnent à l'âge mûr... êtres	Est-ce le meilleur contre poison...	Dépendance	/	/

<p><u>Paragraphe 3</u> : thème 1 : la machine</p> <p><u>Thème 2</u> : il</p> <p><u>Thème 3</u> : une division du travail</p> <p><u>Thème 4</u> : l'homme</p> <p><u>Thème 5</u> : la machine</p>	<p>La machine (a déjà été évoquée dans les 2 premiers paragraphes)</p> <p>/</p> <p>Qui</p>	<p>Thème constant par rapport au thème central</p> <p>Thème dérivé</p> <p>Thème dérivé</p> <p>Thème dérivé</p>	<p>vivants</p> <p><u>Propos 1</u> : le rend disponible.. morale</p> <p><u>Propos 2</u> : était nécessaire... service</p> <p><u>Propos 3</u> : s'esquisse... s'affirmer</p> <p><u>Propos 4</u> : sera libéré... essentiellement humains</p> <p>Conduit l'homme à se</p>	<p>américain</p> <p>/</p> <p>/</p> <p>La machine accomplira... déterminismes</p> <p>/</p>	<p>Indépendance</p> <p>/</p> <p>Dépendance</p>	<p>/</p> <p>/</p> <p>Mais</p> <p>Dès maintenant</p> <p>Ainsi</p> <p>Mais</p>	<p>/</p> <p>/</p> <p>Opposition temps</p> <p>Conséquence opposition</p> <p>Justification</p>
---	--	--	--	---	--	--	--

			spécialiser dans l'humain		Indépendance	Ainsi	
--	--	--	---------------------------	--	--------------	-------	--

- Suppression des passages illustratifs ou explicatifs en vertu des rapports entretenus par les unités du texte (dépendance, indépendance, interdépendance) et conservation des informations essentielles. Autrefois, le charbon favorisait le collectivisme, aujourd'hui, l'électricité, le pétrole favorisent la dispersion et la mobilité des homes, de par ses fonctions individualisantes.

L'homme éprouve un besoin compulsif de loisir et de confort et généré par la machine. Malgré la dépense engendrée par la mode, le divertissement est individuel. Premièrement les jeunes lisent la quasi-totalité de leur temps dans le secteur éducatif. Deuxièmement, le loisir est question de goût mais le voyage intervient comme une constante du fait de son caractère interculturel.

En affranchissant l'homme, la machine lui ouvre la voie à des pratiques diverses. La machine traditionnelle était contraignante pour l'homme de par son temps d'étude et son exigence de prestation. Mais la machine moderne l'est moins de par ses soins spécifiques et sophistiqués.

- Reformulation des idées essentielles du texte tout en respectant la structure logique et le système énonciatif.

Autrefois, le charbon favorisait le collectivisme ; aujourd'hui, l'électricité, le pétrole sont facteur d'égoïsme de par leurs fonctions individualisantes.

- La machine génère le loisir et l'homme ne produit que pour consommer et pour son confort. Si la dépense est expression d'un certain conformisme social le divertissement reste néanmoins individuel. Premièrement le loisir juvénile repose essentiellement sur le secteur éducatif. Deuxièmement, c'est une question de goût, toutefois, le voyage est partagé par tous.
- L'homme ainsi affranchi des contraintes mécaniques trouve matière à s'épanouir. La machine traditionnelle était plus contraignante de par ses fonctions généralisantes, Par contre, la machine moderne l'est moins à travers ses soins spécifiques et autonomes.

### **Production du résumé**

Autrefois, le charbon était facteur du collectivisme. Aujourd'hui, l'électricité, le pétrole favorisent l'égoïsme du fait de leurs fonctions individualisantes. La machine génère le loisir et l'homme ne produit que pour consommer et pour son confort matériel. Si la dépense est expression d'un certain conformisme social, le divertissement reste néanmoins

individuel. Premièrement le loisir juvénile repose essentiellement sur les activités éducatives. Deuxièmement c'est une question de goût ; toutefois, le voyage est partagé par tous du fait de son caractère interculturel. L'homme ainsi affranchi de ses contraintes mécaniques trouve matière à se divertir. La machine traditionnelle était plus contraignante de par ses fonctions généralisantes. Par contre la machine moderne l'est moins car elle propose des soins spécifiques et autonomes. (124 mots).

### **Production de l'analyse**

Le texte soumis à notre analyse est extrait de l'ouvrage intitulé *Machinisme et individualité* dont l'auteur est Jean Fourastié. Le thème du présent texte est la machine. L'auteur pense qu'elle favorise l'individualisme des hommes du fait de son autonomie et de l'assistance facultative de l'homme. Le scripteur pense que le charbon ne produit que pour consommer et pour son confort matériel. Selon lui, si la dépense est expression d'un certain conformisme social, le divertissement reste néanmoins individuel. Premièrement parce que le loisir juvénile repose essentiellement sur les activités éducatives. Deuxièmement parce que c'est une question de goût mais le voyage est partagé par tous du fait de son caractère interculturel. D'après Fourastié, l'homme ainsi affranchi de ses contraintes mécaniques trouve de quoi se divertir. Il pense que la machine traditionnelle était plus contraignante que ne l'est la machine moderne car elle propose des soins spécifiques et autonomes. (167 mots)

Ce chapitre a consisté essentiellement à interpréter les résultats, à les discuter, à vérifier les hypothèses, à faire part des difficultés rencontrées et à faire des suggestions. D'abord, en examinant les données recueillies et analysées, nous nous sommes aperçues que les participants non seulement méconnaissaient les paradigmes de la linguistique textuelle, l'approche modulaire en l'occurrence mais aussi qu'ils faisaient montre des apories méthodologiques dans l'enseignement – apprentissage de cet exercice littéraire. Cela nous a permis de voir à quel point de ce paradigme pouvait être significatif dans l'amélioration de performances des apprenants en contraction de texte. Ainsi nous avons pu voir que les notions de cohésion, de cohérence et de progression textuelle qui constituent des prérequis à la contraction de texte ne sont pas exploitées à bon escient, c'est-à-dire dans une dimension pragmatique. C'est ce qui explique certainement la production des textes décousus, chez les apprenants. Ils préfèrent ainsi se livrer au paraphrasage qui a pour corollaire le bâchage textuel. Ensuite, les difficultés rencontrées, étaient d'ordre administratif et documentaire. En effet, aucune œuvre humaine n'étant pas parfaite, nous avons éprouvé d'énormes difficultés

dans l'élaboration de ce travail. Néanmoins, nous en sommes venues à bout grâce à l'assistance des astres bienfaisants, nos encadreurs en l'occurrence. Enfin, nos suggestions avaient pour point focal la proposition d'un dispositif d'enseignement – apprentissage de la contraction de texte et d'un dispositif d'analyse du même exercice. C'était d'ailleurs l'un des objectifs de cette recherche.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Parvenue au terme de notre travail qui portait sur « *les paradigmes de la linguistique textuelle (l'approche modulaire) et la contraction de texte : cas des premières A4 et D des lycées bilingues de Nkolndongo et de Ntui* », il était question d'explorer le problème d'apport des paradigmes de la linguistique textuelle notamment l'approche modulaire sur les performances des apprenants en contraction de texte en classe de français. Nous avons structuré notre travail en deux parties à savoir : le cadre méthodologique et le cadre pratique.

Dans la première partie, nous avons la revue de littérature et la problématique. Concernant la revue de littérature, elle portait sur trois axes principaux à savoir la contraction de texte, la linguistique textuelle, les performances des apprenants et la didactique de l'écrit. Cela nous a permis de prendre connaissance des différentes orientations relatives aux thèmes sus évoqués afin de proposer une nouvelle perspective au sujet.

Quant à la problématique de l'étude, la principale question de recherche était la suivante : quel peut être l'apport des paradigmes de la linguistique textuelle, notamment l'approche modulaire sur les performances des apprenants en contraction ? Autrement dit, en quoi l'approche modulaire peut-elle contribuer à réduire les échecs scolaires des apprenants des classes des premières A4 et D en contraction de texte ? La question ainsi formulée nous a permis de faire des hypothèses en guise de réponses provisoires, la principale stipulant que l'apport des paradigmes de la linguistique textuelle, notamment de l'approche modulaire peut être significatif sur les performances des apprenants des classes de première en contraction de texte.

La deuxième partie quant à elle comportait les articulations suivantes : la méthode de la recherche ; l'analyse des résultats ; discussion, interprétation, difficultés rencontrées et suggestions.

En effet, nous avons opté pour la recherche qualitative notamment l'analyse thématique. Notre population cible était la classe de première et notre population accessible étaient les premières A4 et D et nous avons choisi de mener notre étude sur deux sites : lycée bilingue de Nkolndongo et lycée bilingue de Ntui.

Pour ce qui est de l'analyse nous avons axé notre entretien (semi-directif) sur deux thèmes : la dimension textuelle et la dimension situationnelle. Nous avons à cet effet retenu deux participants un homme (lycée bilingue de Ntui) et une dame (lycée bilingue de Nkolndongo). Les questions visaient à évaluer la compétence textuelle des participants à travers les notions clés comme les unités textuelles, la progression textuelle, la cohérence et la cohésion. L'analyse nous a permis de constater les paradigmes de la linguistique et

précisément l'approche modulaire étaient méconnus des praticiens et que cette méconnaissance paradigmatique pouvait influencer sur les performances des apprenants en contraction de texte.

En référence à tout ce qui a été démontré dans ce travail, nous pouvons affirmer que l'absence d'un paradigme épistémologique pouvant rendre compte de la structure informationnelle et de l'organisation constitue une entrave à la construction de la compétence textuelle des apprenants dans « l'enseignement – apprentissage » (Mouto : 2013) de la contraction de texte. Par conséquent l'adoption des paradigmes de la linguistique textuelle plus précisément l'approche modulaire peut jouer un rôle significatif sur les performances des apprenants en contraction de texte. Nous avons proposé à cet effet un dispositif d'enseignement – apprentissage pouvant rendre compte de la structure informationnelle et de l'organisation textuelle, gage de construction de la compétence textuelle des apprenants.

Aucune œuvre humaine, n'étant parfaite, nous avons rencontré des difficultés de plusieurs ordres dans la réalisation de ce travail. Cependant, sans prétention aucune, nous en sommes venue à bout grâce à l'assistance et à l'encadrement des uns et des autres. Nous tenons à préciser que cette étude loin d'être une remise en question de l'approche actuelle, se veut juste une mesure complémentaire, un étayage méthodologique à l'effet d'améliorer les performances. Il s'agit de doter les acteurs en présence des « ressources structurantes » qui tiennent lieu de cadre de référence méthodologique pour ainsi dire, à travers « le jeu de contraintes » du système didactique afin de réduire les échecs scolaires. En d'autres termes, c'est un dispositif d'intervention éducative qui tient lieu d'avenue didactique dans la mesure où il se propose d'outiller les acteurs en présence afin de résorber la problématique de l'échec scolaire, c'est-à-dire une sorte de va et vient procédural de par sa capacité à inscrire le système didactique dans une dynamique cognitive bienveillante et finalisée. Cependant, les échecs scolaires ne trouvent-ils pas davantage leur justification dans les représentations anxiogènes des apprenants en contraction de texte ?

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan
- Astolfi, J.P (1997). *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris ESF éditeur.
- Bednarz, N. (2005). *Une didactique des mathématiques tenant compte de la pratique des enseignants*. Dans P. Jonnaert, S. Laurin (dir.). *Didactique de discipline un débat contemporain*. Presses de l'Université du Canada.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international.
- Danes, F. (1970). *One instant of Prague School Methodology. Functional Analysis of Utterance and text*. Garvin (ed.), *Method and Theory in Linguistics*. Le Hague : MOUTON.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : chenelière MC Graw-Hill.
- Dictionnaire Larousse (2002). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil.
- Grzmil-Tylutki, H. (2016). *Initiation à la Linguistique textuelle*. Krakow : Joanna Gornikiewicz, Barbara Marczuk, Iwona Piechnik éd.
- Halté, J.F. (1994). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.F. Halté, M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (P. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2005). *Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines*. Dans P. Jonnaert, S. Laurin (dir.). *Les didactiques des disciplines un débat contemporain*. Presses de l'université du Canada.
- Laurin, S., Gaudreau, L. (2005). De la didactique aux didactiques. Dialogue sur des enjeux éducatifs. Dans P. Jonnaert, S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain* (P.10-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : éditions d'organisation.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Mimche, H. (2010). *Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. La recherche quantitative*. Yaoundé : IFORD.
- Montmolin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne :

- Peter Lang.
- Niwese, M., Parlier, M., witte, S. (1994). *La compétence. Mythe, construction ou réalité ?*  
Paris :L'Harmattan.
- Richterich, R. (1994). À propos des programmes. Dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (P. 75-192). Paris : Hatier / Didier.
- Saussure, F. (2005). *Cours de linguistique générale*. Genève : Arbre d'or.
- Spencer, L.M., Spencer, S.L.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New-york: John and sons, inc.
- Taylor,S.J., Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative Research Methods: The search for meaning*, <https://www.amazon.com>.
- Tremblay, R.R, et Perrier, Y. (2006). *Savoirs plus : outils et méthodes de travail intellectuel*.  
Paris : Les éditions de la chenelière inc.
- Vandijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammar*. The Hague : Mouton.
- Vygotski, L. (2019). *Pensée et langage* (traduction de Stève, F.). Paris : La Dispute.
- Adam, J.M. (2019). La notion de texte. *Encyclopédie Grammaticale du Français*, 10, 1-75.  
Repéré à <http://encyclogram.fr>.
- Banga Amvene, J.D. (2020). L'introduction de l'article scientifique : approche thématique.  
*Syllabus Review*, 9(1), 282-303.
- Banga Amvene, J.D. (2020). Lire et écrire la recherche : compétences textuelles pragmatiques. *Educare*, 1(1), 183-200.
- Belilbi, A.B. (2009). Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES2 : approche empirique pour une didactique du discours de recherche. *Syllabus Review*, 1, 281-297.
- Bellot-Antony et al. (1980). La problématique de la contraction de texte. *Condensor*,1, 13-44.
- Betoko Ambassa, M.T. (2012). L'évaluation dans les filières modernes françaises et lettres bilingues de l'école normale supérieure. *Syllabus Review*, 3(1), 173 – 188.
- Chama, Z., Kadi, L. (2017). L'évaluation de la compétence textuelle: analyse des connecteurs logiques chez de étudiants algériens de FLE. *Synergies*, 24, 199-212.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration.  
*Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 72, 3-21. Doi : <https://doi.org/10.3406/prti.1991.1649>.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*,

- 29, 129-151.
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77, 43-57.
- Combettes, B. (2010). Entre théorie et didactique : les débuts de la linguistique de texte en France. *Verbum*, 32,2, 219-234.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Danes, F. (1974). A three – Level Approach to syntax. *Travaux linguistiques de Prague*, 1, 225-24.
- Desgagné, S., Bednarz, N. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l’éducation*, 37 (1), 33-64.
- Dumes, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? *Le Libellio AEGIS*, 7(2), 15-27.
- El Hajj, K. (2020). Réécriture et développement de la compétence scripturale des élèves allophones. *Revue TDFLE*, 76, 1-34.
- Fabre, M. et Musquet, A. (2009). Comment aider les élèves à problématiser ? *Les Sciences de l’Education*, 42, 111-129.
- Firbas, J. 1964. On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux linguistiques de Prague*, 1, 27, 267-280. France. *Verbum*, Tome 32 : 2, 219-235.
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 67-77.
- Gilbert, P., Parlier, M. (1992). La compétence : du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- Klarsfeld, A. (1997). Rémunérer les compétences : bilan d’une expérience. *Personnel ANDCP*, 385, 32-36.
- Lenoir, Y. (2012), éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques. *LINGVARDVM AREN*, 3,9-36.
- Lundquist, L. (1999). Le factum textus: fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition. *Langue Française*, 121, 56-75.
- Meney, L. (1993). Un exercice de rédaction : la contraction de texte. *Technostyle*, 11(2), 18-38.
- Mouto Betoko, C. (2013). Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine. *Multilinguales*, 1, 1-11.
- Pavlov, I. (1934). Le réflexe conditionnel. In *la Grande Encyclopédie médicale*, 8, 258-284.

- Penloup, M.C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, 196, 57-70.
- Pesek, O. (2010). La linguistique textuelle tchèque au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle : la genèse d'une discipline et la tradition pragoise. *Verbum*, 32 (2), 263-281.
- Pétrov, A. (1975). Méthodologie de la contraction de texte. *Langue Française*, 26, 41-55.
- Plane, S. (2017). Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation. *Pratiques*, 173-174, 1-16.
- Roulet, E. (1996). Une description modulaire de l'organisation topicale d'un segment d'entretien. *Cahiers de Linguistique Française*, 18, 11-32.
- Souchon, M. (2000). Lecture de textes en LE et compétence textuelle. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 1-2.
- Stiftung, F.E. (2016). Méthodologie de la recherche scientifique pour les organisations de la société civile. Réponses pratiques à des questions essentielles. [http:// library-fes-de/pdf-files / buenos/beirut/12954.pdf](http://library-fes-de/pdf-files/buenos/beirut/12954.pdf).
- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Toua, L. (2021). L'analyse des pratiques didactiques : un levier d'application de l'APC ? *Educare*, 1(2) 239-256. Repéré à <http://educare.fse-uy1.cm.view>
- Turgeon, E., Tremblay, O., Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à revisiter d'élèves en 6<sup>ème</sup> année. *Revue Hybride, de l'Education*, 2, 53-72.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education permanente*, 112, 15-22.
- Alamargot, D. (2018). Enseigner la production écrite : enjeux sociétaux. *Conférence de consensus, Ecrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissage ?*
- Garcia-Debanc, C., Bonnemaïson, K- (2014). La gestion de la cohésion textuelle par les élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *Congrès Mondial de linguistique Française*, 2014, 9, 62-976. Mars 2018, 4-11.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de l'enseignement – apprentissage de la compétence discursive. *In Actas do 4<sup>o</sup> encontro Nacional do Ensino das linguas vivas*. Porto :Faculdade de letras universidade do porto, 19-27.
- Carter – Thomas, S. (2009). *Texte et contexte pour une approche fonctionnelle et empirique*

- (Mémoire de synthèse, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00482108V1>.
- Kao, C.F. (2018). *Éléments de l'énonciation discursive* (Thèse de Doctorat, Université de recherche Paris sciences et Lettres PSL).
- Marmorat, S. (2010). *La reconnaissance et la valorisation des compétences individuelles dans les politiques de rémunération : entre recherche d'efficience et quête de légitimité* (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne). Repéré à <http://n.s.3040652.4-164.132.163.eu> *Meanings*, 2<sup>e</sup> édition, New York: Wiley.
- Van Hijfte, M. (2020). *Le résumé scolaire en questions. Analyse de production d'élèves de 4<sup>e</sup> secondaire dans des écoles à indices socioéconomiques contrastés* (Mémoire de Master, Université catholique de Louvain).
- Loi 98 (1998). Loi de l'orientation de l'éducation.
- Minesec (2014). Arrêté n° 263/14/MINESEC / IGE, Définition des programmes du premier cycle.
- Minesec (2018). Arrêté n° 227/18/MINESEC/IGE, redéfinition des séries.
- Minesec (2018). Guide pédagogique seconde cycle.
- MINESEC (2022). Arrêté N° 93/22/MINESEC du 17 Mars 2022 relatif à la nature et à la définition des épreuves du probatoire de l'enseignement général.

## **ANNEXES**

Annexe 1 : autorisation de recherche

<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie</p> <p>UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I</p> <p>FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION</p> <p>DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace – Work – Fatherland</p> <p>THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I</p> <p>THE FACULTY OF EDUCATION</p> <p>DEPARTMENT OF DIDACTICS</p>
<p>N° 225/20/UYI/FSE/DID</p>		
<p>Yaoundé, le ..... 10 Mars 2021</p>		
<p><b>AUTORISATION DE RECHERCHE</b></p>		
<p>Je soussigné, Pr. MOUPOU Moïse, <i>Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation</i>, atteste que l'étudiant (e) <b>NDAPEUH SUZY BLONDELLE</b> Matricule <b>20V3355</b>, est inscrit (e) en <b>Master I</b> au Département de Didactique des disciplines, années académique 2020/2021.</p>		
<p>L'intéressé (e), doit effectuer des descentes dans les établissements afin de collecter les informations dans le cadre des activités dédiées aux stéréotypes disciplinaires du second semestre de l'année en cours, portant sur l'unité d'enseignement <b>UE DID 422</b> Intitulée <b>Stage d'observation</b>.</p>		
<p>Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherche.</p>		
<p>En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-</p>		
<p>Pour le Doyen et Par Ordre</p> 		

**REPUBLIQUE DU CAMEROUN**  
*Paix-Travail-Patrie*  
\*\*\*\*\*  
**UNIVERSITE DE YAOUNDE I**  
\*\*\*\*\*  
**FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION**  
\*\*\*\*\*



**REPUBLIC OF CAMEROON**  
*Peace-Work-Fatherland*  
\*\*\*\*\*  
**UNIVERSITY OF YAOUNDE I**  
\*\*\*\*\*  
**FACULTY OF EDUCATION**  
\*\*\*\*\*

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

Bonjour Madame, Bonjour Monsieur !

Je suis MBOUO Abiba, étudiante chercheuse à l'Université de Yaoundé I en Sciences de l'éducation, plus précisément au département de Didactique des disciplines (DID), spécialité didactique du français langue étrangère / langue seconde (FLES). Je viens auprès de vous pour administrer mon questionnaire qui participe de la recherche que je mène dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du français. Notre thème porte sur les performances des apprenants des 1ères A4 et D en contraction de texte. Eu égard à l'éthique et déontologie de la recherche universitaire, je vous garantis que toutes les informations que vous me donnerez resteront confidentielles et ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche. Ce questionnaire se structure en deux thèmes : la dimension textuelle et la dimension situationnelle. La première comporte 09 questions et la seconde 04 questions.

Veuillez nous aider à le remplir s'il vous plaît.

Merci déjà pour votre bien aimable attention.

### **Thème 1 : Dimension textuelle**

Moi 1 : Comment définissez-vous la contraction de texte ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Moi 2 : Avez-vous déjà entendu parler de la linguistique textuelle et notamment de l'approche modulaire ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

Moi 3 : Quelles sont les composantes de l'approche modulaire ?

Participant : \_\_\_\_\_

---

---

---

Moi 4 : Avez-vous déjà entendu parler de la dimension textuelle ? Si oui en quoi consiste-t-elle ?

Participant : \_\_\_\_\_

---

---

---

Moi 5 : Comment vos apprenants comprennent-ils l'organisation du texte au niveau global et paragraphique ?

Participant : \_\_\_\_\_

---

---

---

Moi 6 : Quels sont les éléments qui leur permettent de rendre compte de l'organisation du texte ?

Participant : \_\_\_\_\_

---

---

---

Moi 7 : Comprennent-ils la structure logique du texte ? Si oui comment ? Si non pourquoi ?

Participant : \_\_\_\_\_

---

---

---

Moi 8 : Comment distinguent-ils les informations essentielles et celles dites accessoires.

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Moi 9 : Maitrisent-ils le système d'énonciation dans l'entreprise résumante ou d'analyse ?  
Sinon pourquoi selon vous ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Thème 2 : La dimension situationnelle

Moi 1 : Vos apprenants maitrisent-ils le contexte de production d'un texte à analyser en C.T ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Moi 2 : Si oui, quels sont les éléments qui intègrent cette dimension (sources) ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Moi 3 : Pensez-vous que cette dimension est indispensable pour l'analyse d'un texte de contraction ? Pourquoi ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Moi 4 : Quelles suggestions pouvez-vous faire pour améliorer davantage les performances des apprenants en C.T en français au Cameroun ?

Participant : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Je vous remercie de votre participation...

Annexe 3 : Fiche d'observation N° 1

Date : Lundi, 13 décembre 2021

Fiche d'observation n° 1

Nature de la leçon : contraction de texte : Définition de l'exercice et structure de l'épreuve.

Classe : 1<sup>ère</sup> D3

NB :

- 1- Très insuffisant
- 2- Insuffisant
- 3- Passable
- 4- Bien
- 5- Très bien.

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Enseignant						Apprenant					
Mise en train					X	L'apprenant a-t-il déjà entendu parler de la C.T? En a-t-il une idée ?			X		
Évocation du rapport entre la discipline enseignée et les pratiques sociales de référence						Sais-il établir un rapport entre cet exercice et ce qui se passe dans la société ?	X		X		
Degré de congruence entre les SA et le	X					Attention (l'élève est-il attentif au			X		

déroulement					lien entre les SA et le déroulement de la leçon ?)					
Longueur du corpus choisi en conformité avec les IO ?			X		Concentration (l'apprenant li-il le corpus proposé ?)			X		
Maîtrise du contenu (définition de l'exercice, rocrages et enjeux)			X		Utilisation du matériel didactique				X	
Bonne formulation de la tâche (l'enseignante a-t-elle bien orienté les questions			X		Degré d'engagement (l'élève pose-t-il des questions nécessaires à la réalisation de la tâche ? Exécute-t-il effectivement cette dernière ?			X		
Respect des étapes de la leçon et du temps alloué				X	Respect du temps alloué (l'apprenant respecte, réalise-t-il la tâche dans la marge temporelle définie ?).			X		
La consolidation (l'enseignante donne-t-elle un autre travail à faire à la maison?)			X		Compréhension (l'élève a-t-il réellement compris la définition et la structure ?				x	

<b>Protocole (étapes)</b>	<b>Consigne</b>	<b>Orientation de la tâche</b>	<b>Production attendue</b>
1- L'enseignant élabore une épreuve de contraction de texte qu'il met à la disposition des apprenants	<p>Observez l'épreuve support. Comment est-elle structurée (quels en sont les éléments constitutifs ?)</p> <p>Exercice tiré du support (d'exercices)</p>	Forme	Ressortir la structure externe à une épreuve de construction de texte.
2- L'enseignant instruit aux apprenants de s'imprégner de l'épreuve support par la lecture et la relecture, d'un ressortir les éléments structurants. Il prépare une autre épreuve qu'il remettra aux apprenants à la fin de la séance, en guise de support d'exercices. L'enseignant pris soin au début de la séance de disposer sa classe en groupe de travail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lisez et relisez attentivement le sujet support</li> <li>- Quel est le thème développé par l'auteur ?</li> <li>- Qu'en dit-il ?</li> <li>- Proposez à chaque paragraphe un titre et ressortez les éléments de son articulation (organisation topicale)</li> <li>- Quelles sont les phrases qui apportent de nouvelles informations au thème retenu dans chaque paragraphe ?</li> <li>- Quelles sont les informations qui se répètent au niveau de chaque paragraphe ?</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> <li>- Quels sont les liens logiques entretenus par les différents paragraphes du texte et quels sont les connecteurs logiques qui permettent de les mettre en évidence ?</li> <li>- Quelles sont au niveau de chaque paragraphe les informations dispensables, c'est-à-dire celles dont la suppression nuisait à la compréhension du texte ?</li> <li>- Quelles en sont celles qui peuvent être supprimées sans nuire à la compréhension du message ?</li> <li>- À quel temps et à quelle personne sont conjugués les verbes du texte ?</li> </ul>	Lecture, compréhension et manipulation (fond)	Analyser la structure informationnelle et rendre compte de l'organisation topicale et du système énonciatif.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>		
3- L'enseignant toujours en se servant du sujet support ordonne aux apprenants de reformuler les grandes idées du texte en se servant des techniques de réduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Préciser le nombre de mots du TA</li> <li>- Quelles sont les informations essentielles du texte ?</li> <li>- Reformuler – les, en vous servant des procédés suivant ; nominalisation, pronominalisation, adjectivation, adverbiation, généralisation, etc.</li> <li>- Supprimer les passages explicatifs ou illustratifs. Qui ne servent que de détails au texte</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>	Les techniques de réduction et de reformulation (forme)	Gestion des contraintes du signifiant
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remplacez le con. Logiques par les équipements</li> <li>- En vous servant des différents procédés de résumés qui conviennent, résumez me texte paragraphe par paragraphes.</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>		
4- L'enseignant amène les apprenants à produire le résumé en se servant des différentes techniques de réduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À quelle échelle le résumé produit le texte ?</li> <li>- Examinez l'ordre des idées du texte</li> <li>- En vous servant des techniques de reformulation apprises lors de la séance précédente, produisez en un paragraphe le résumé en reliant les grandes articulations du texte par les connecteurs logiques d'égale valeur que deux de texte précédent</li> <li>- Respectez le système énonciatif dans la construction de votre résumé et précisez le</li> </ul>	Production du résumé (compétences textuelle et linguistique) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fond et forme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion des contraintes du signifiant et du signifié</li> <li>- Respect de la cohérence textuelle</li> <li>- Pertinence (équivalence sémantique : examen du degré de congruence entre le texte source et le texte second)</li> </ul>

	<p>nombre de mots à la fin</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veillez à la correction de la langue et du style dans cette opération. Précisez le nombre de mots à la fin de votre production</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>		
5- L'enseignant amène les	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À quelle échelle l'analyse réduit elle le texte ?</li> <li>- Quelles sont les différentes techniques de réduction apprises lors des précédentes séances</li> <li>- Quelle est la différence entre le résumé et l'analyse ?</li> <li>- Faites l'analyse du sujet support</li> <li>- veillez</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>	<p>Production de l'analyse (compétences textuelle et linguistique)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fond et forme</li> </ul>	<p>Gestion des contraintes du signifiant et du signifié</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- modification possible du système énonciatif et de la cohérence textuelle</li> </ul>
6- l'enseignant instruit aux apprenants d'analyser le sujet de discussion de l'épreuve support afin d'en ressortir une problématique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lisez et relisez attentivement le sujet de discussion</li> <li>- au brouillon, effectuez le travail suivant : <ul style="list-style-type: none"> <li><b><u>Compréhension</u></b></li> <li><b>a.</b> lire intégralement le sujet ;</li> <li><b>b.</b> repérez les composantes du sujet</li> <li><b>c.</b> souligner et expliquer les mots clés du libellé</li> <li><b>d.</b> définir le domaine d'application et le thème précis du sujet</li> <li><b>e.</b> procéder à une lecture analytique du sujet</li> <li><b>f.</b> reformuler le sujet en ses propres termes plus simples et en une phrase</li> <li><b>g.</b> analyse la consigne la et type de plan</li> <li><b>h.</b> déterminer le problème posé par le sujet</li> <li><b>i.</b> formuler une problématique en étant attentif aux instructions du sujet</li> </ul> </li> </ul>	<p>Travail de fond (analyse du sujet)</p>	<p>Formulation de la problématique définition du type de plan épousé par le sujet</p>

	<b>j. Exercice tiré du support (d'exercices)</b>		
7- l'enseignant amène les élèves à élaborer un plan détaillé du sujet de discussion soumis à leur analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'entendez-vous par plan détaillé ?</li> <li>- Que retrouve-t-on dans un plan détaillé de discussion ?</li> <li>- D'où proviennent ces éléments ?</li> <li>- Après avoir rappelé la problématique le type de plan de notre sujet, ressortez les arguments et les exemples qui permettent de bâtir le développement</li> <li>- Quelle est la différence entre une discussion de contraction et une discussion de dissertation littéraire ?</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>	Fond  (organisation du travail)	<p>Élaboration d'un plan détaillé de discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b><u>Thèse</u></b> : arguments + exemples</li> <li>- <b><u>Transition</u></b></li> <li>- <b><u>Antithèse</u></b> : arguments + exemples</li> <li>- <b><u>Transition</u></b></li> <li>- <b><u>Synthèse</u></b> : arguments + exemples</li> </ul>
8- L'enseignant amène les élèves à produire une introduction de discussion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans un devoir écrit quelle place occupe l'introduction ?</li> <li>- Combien d'étapes comporte une introduction de discussion ?</li> <li>- Citez-les et dites en quoi chaque étape consiste.</li> <li>- Quelle est la place des connecteurs logiques dans un devoir de discussion ?</li> <li>- À partir de l'analyse du sujet support, de sa problématique formulée et du plan détaillé, rédigez une introduction en respectant les différentes étapes et en veillant à la correction de la langue et de l'expression et au respect de la ponctuation</li> <li>- L'introduction d'une discussion de contraction doit-elle être aussi dense que celle d'une dissertation littéraire ? Pourquoi ?</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>	Fond et forme	<p>Élaboration d'une introduction respectueuse des étapes y afférentes, emploi correct des connecteurs logiques (transitions mineures) et correction de la langue et de l'expression et de la ponctuation.</p>

<p>9- L'enseignant conduit les apprenants à rédiger le développement d'un sujet de discussion.</p>	<p>Selon le schéma du plan détaillé, combien de parties compte votre développement ? En tenant compte des arguments qui constituent chaque partie du devoir, en combien de paragraphes le développement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les éléments nécessaires à la rédaction d'un paragraphe ?</li> <li>- Comment appelle-t-on le paragraphe qui permet d'ouvrir le développement de chaque partie ? Quels en sont les éléments constitutifs ?</li> <li>- Comment appelle-t-on le paragraphe qui permet de faire le bilan de la partie rédigée et d'annoncer la partie suivante ? Quels en sont les éléments constitutifs ?</li> <li>- A partir du plan détaillé, rédigez le premier paragraphe de la première partie de votre devoir.</li> <li>- Quels sont les éléments ou outils linguistiques qui permettent de relier les idées ou d'assurer la cohérence et la progression des arguments dans une partie du développement ?</li> <li>- Un développement de discussion est-il aussi dense et détaillé que celui de la contraction ?</li> <li>- Exercice tiré du support (d'exercices)</li> </ul>	<p>Fond et forme</p>	<p>Production d'un développement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédaction des paragraphes constitution locale : idée maîtresse + développement + connecteurs logiques.</li> <li>- Paragraphes</li> <li>- Transitifs</li> <li>- Cohérence globale : articulation entre les paragraphes.</li> </ul>
<p>10- L'enseignant amène les élèves à produire une conclusion de discussion</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la place de la conclusion dans un devoir écrit ?</li> <li>- Quel est l'objectif de cette partie du devoir dans une discussion contraction de texte ?</li> <li>- Quelles sont selon vous les étapes d'une</li> </ul>	<p>Fond et forme</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le rappel du problème et le bureau du développement – formule conclusive étapes).</li> <li>- La réponse à la question posée (formule adéquate,</li> </ul>

	conclusion de discussion. - En vous servant du plan détaillé, rédigez une conclusion de votre devoir veillez à la correction de la langue et à l'expression. - Exercice tiré du support (d'exercices)		point de vue du candidat, etc.) - Ouverture du débat - Ménager des transitions internes à travers des connecteurs logiques.
11- L'enseignant met plusieurs sujets qu'il a élaborée à la disposition des apprenants et coordonne les travaux (groupes)	- Lisez premier et effectuez la tâche qui vous est donnée - Lisez l'autre épreuve et effectuez la tâche. - Quelles réponses vous semblent pertinentes ? Validez-les.	Fond et forme	- Production complète

### Fiche d'observation n° 2 sur la leçon portant sur l'analyse de la structure argumentative

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Enseignant						Apprenant					
Mise en train (rappel du titre de la leçon + SA) observation du corpus			X			L'apprenant a-t-il déjà le texte à sa disposition ? L'observe-t-il			X		
L'enseignant demande-t-il aux apprenants d'identifier le thème et la thèse au niveau global.					X	L'apprenant exécute-t-il la consigne ?			X		
Évoque-t-il le thème et le propos au niveau local ?						Sait-il identifier les unités textuelles au niveau local ?					
L'enseignant maîtrise-il la cohésion et la cohérence du texte à travers un système de marques comme les connecteurs logiques, les						L'élève a-t-il une idée la chaîne anaphorique et des progressions thématiques dans l'analyse de la					

anaphores, la progression textuelle ?					cohésion et de la cohérence textuelles ?					
Amène-t-il les apprenants à relever les liens logiques entre les idées ?				X	Sait-il identifier la nature des liens logiques entre les idées			X		
Demande-t-il aux apprenants de repérer les passages illustratifs dans le texte ?					L'apprenant exécute-t-il la tâche ?					
Instruit-il aux élèves de distinguer les informations essentielles de celles dites accessoires sous le critère d'indépendance et de dépendance ?					Distingue-t-il les informations essentielles de celles dites accessoires selon les critères de dépendance ou d'indépendance ?					
Attire-t-il l'attention sur le système énonciatif ?				X	Reconnaît-il le système verbal et le système pronominal du texte de départ ?					X
Evoque-t-il l'univers de référence du texte-source ?				X	Maîtrise-t-il les aspects référentiels comme le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage ou l'article dont est extrait le texte ? L'année de publication du texte ?					

HENGOUMOU  
DAVID  
P. 3

Évitez  
de reproduire  
le texte de  
cette page avec  
votre technique  
de mot à mot

En fondant leurs propos sur l'attention, les adeptes de l'humour dans l'institution scolaire s'opposent à l'austérité d'antan. Si au moins on ne pas l'école devient une société de loisirs hors de l'apprentissage.

Dans cette école en changement ou des différentes philosophies. S'opposent pour rassembler le jeu et le sérieux et résiste à la rigueur obtuse. en fin d'endormir le rôle du rire en classe.

Or, les chercheurs en didactique en langues volent faire le rapprochement. s'intéressent peu sur l'émotion. Les enseignants sérieux ne sont pas avec la délinquance car perturbe le cours. Les différents à chaque côté de la classe, le rire un accompagnateur de parole publique et répond à la culture et pousse à la maîtrisées.

Le rire est un objet d'étude dont on doit se méfier.

134 Mots

CT: 1/6  
MTR: 2/6  
E: 2/6  
P: 1/2

Écrivez  
prompts!

On ne  
devrait plus  
retourner  
de subor-  
dination  
relative dans  
votre texte  
d'écriture!

En fondant la façon d'être ~~plus~~ plus ~~plus~~ le  
en niant, les responsables de l'humour de  
ne place de ceux qui dans un milieu de  
laire s'oppose le judaïsme d'aujourd'hui à l'e-  
terité d'antan. Pouvant ainsi l'école dans  
un jeu d'investissement qui réduit l'éducate  
dans cette école en changement, le travail  
et la distinction du jeu au sérieux est le  
bon sens. Cette quête d'équilibre entre le  
plaisir et l'éducation met en évidence la po-  
le excès de rigueur en classe, le chercheur didac-  
tique cherche à mettre l'affection de côté pour  
une bonne éducation. L'excès <sup>de rigueur</sup> trouve sa  
classe à des grands principes et même  
à l'extérieur dans la société, la ~~par~~ domi-  
tion de la prudence, si l'école ayant une  
vocation d'éduquer, l'institution scolaire  
ne peut la mettre de côté. Les penseurs  
ont donné une grande attention, le rigueur  
est indispensable à la parole publique, le ri-  
gueur à une partie ~~de la parole~~ de la parole, et  
la communication est grandit. En tant que  
à du succès il apporte aussi l'échec.

137 mots.

CT: 2/6

MTR: 2/6

E: 1/6

P: 1/2

Vendredi, 14 Janvier 2022

## EVALUATION DE LA 3<sup>e</sup> SEQUENCE

### EPREUVE DE LITTÉRATURE

~~Ce n'est pas ce que dit le texte!~~  
Dans les institutions scolaires le rire est considéré comme un objet d'étude en matière d'éducation. D'où l'école doit s'inscrire dans la société des loisirs.

~~Vous avez un réel problème de compréhension pendant la recherche d'équilibre pour l'éducation.~~  
~~Le rire est un véritable problème que l'école doit résoudre.~~  
est la place et le rôle du rire dans une classe. Les tenants devraient plutôt être plus stricts et rigoureux de sorte qu'ils choisissent la discipline et le travail plutôt que de passer du temps à s'amuser.

~~Me dites pas ce que le texte ne dit pas!~~  
Si le rire était le propre de l'homme qu'en est-il de l'éducation des enfants. Néanmoins l'institution scolaire doit avoir une vocation d'éduquer et d'instruire les enfants.

Par ailleurs le rire est en partie lié à l'humour, mais n'empêche pas de sévir avec ceux-là qui ignorent le règlement.

~~L'école a des devoirs de faire précéder certaines instructions.~~  
L'école a des devoirs de faire précéder certaines instructions.

CT: 2/6

MTR: 2/6

E: 2/6

P: 1/2

Nombre de mots:

149

**PROPOSITION DE CORRIGÉE DE L'ÉPREUVE DE LITTÉRATURE 1ère C-D.**

**SUJET DE TYPE I : CONTRACTION DE TEXTE**

**1- RESUME :**

Nombre de mots requis : (79- 107) mots.

**Thème :** Le sport

**Thèse :** L'auteur pense que le sport a cessé d'être une activité de divertissement pour devenir une activité essentiellement lucrative et un facteur de vantardise pour la jeunesse.

- **Premier argument :** L'auteur pense qu'une minorité pratique le sport d'équipe pendant que d'autres restent immobiles et se contentent de crier.
- **Deuxième argument :** Il pense que le sport ne devrait pas être un spectacle.
- **Troisième argument :** Il soutient que le sport est d'abord une partie de plaisir, une activité essentiellement ludique.
- **Quatrième argument :** Il affirme que le sport est désormais un spectacle hautement lucratif parce que conçu comme une source de richesse. Le sport s'est transformé en gagne-pain, mieux en commerce dans lequel les jeunes mettent de côté leur amour du jeu pour courir après la gloire et l'argent.
- **Cinquième argument :** Il soutient que les jeunes vont jusqu'à sacrifier leurs corps par ambition. Dès lors, le sport cesse d'être une partie de plaisir pour devenir non seulement une corvée, mais aussi source de cupidité et de haine.

**2- Discussion :**

Georges Duhamel affirme : « Le sport est devenu la plus avantageuse des entreprises de spectacle. » Expliquez et discutez son propos.

**Reformulation du sujet :** Le sport est désormais un business médiatique très rentable.

**Problématique :** Le domaine sportif n'est-il qu'une activité lucrative ?

**Plan du sujet :**

1- **Thèse :** Le sport est une activité essentiellement lucrative.

**Argument 1 :** Les sportifs professionnels jouent le plus souvent pour de l'argent.

**Exemples :** Les footballeurs (Etoo Fils, Lionel Messi, Cristiano Ronaldo, etc.), les basketteurs (Stephen Curry, Klay Thomson, Luc Mbah A Moute).

**Argument 2 :** Les sportifs se vendent aux plus offrants.

**Exemples :** Samuel Eto'o qui quitte l'Inter de Milan en 2011 pour Anzhi Makhachkala à cause d'une offre mensuelle de 20.000.000 d'Euros que lui ont fait les dirigeants de ce club russe. Les marques sportives (Adidas, Nike, Puma, etc.) déboursent des sommes exorbitantes pour s'offrir certains sportifs.

**Argument 3 :** Les spectateurs sportifs parient pour gagner de l'argent.

**Exemples :** Les parifoots, Scorebet, etc.

**Transition :** Le sport n'est pas toujours une activité rentable.

2- **Antithèse :** Le sport est aussi un moyen de rassemblement des peuples.

**Argument 1 :** Le sport est source d'unité nationale.

**Exemples :** Les spectateurs et les téléspectateurs camerounais se réunissent dans les bars, les stades et les domiciles pour soutenir l'équipe nationale lors d'un match de football.

**Argument 2 :** Le sport est aussi une activité grégaire qui engendre l'esprit d'équipe.

**Exemples :** les footballeurs, les basketteurs, les handballeurs, les volleyeurs, lorsqu'ils jouent ensemble.

**Argument 3 :** Le sport permet de briser les frontières mondiales et favorise l'union entre les nations.

**Exemples :** Les joueurs d'horizons divers (Afrique, Europe, etc.) qui sont recrutés par des clubs étrangers dont ils ne sont pas issus (Vincent Aboubakar au F.C Porto au Portugal ; Alexandre Song à West Ham United en Angleterre).

**Conclusion ou synthèse :** Certes le domaine sportif est devenu un business hautement rentable, mais il demeure tout de même un moyen de rassemblement des peuples.

Groupe de répétition la rigueur		Année scolaire 2020/2021
Département de Français	PROBATOIRE BLANC N° 1	Date : 10 avril 2021
<b>EPREUVE DE LITTERATURE</b>		
Durée : 3heures	Coefficient : 2	Examineur : M.AMBASSA M.

Le candidat traitera l'un des deux sujets au choix.

### Sujet de type I : CONTRACTION DE TEXTE

#### Texte :

Nous sommes dans une période où l'histoire s'accélère, où les découvertes de la science et les progrès de ses applications sont si rapides que les conditions de la vie matérielle et de la vie intellectuelle elle-même sont sans cesse en prompte et constante révolution.

De plus, l'Europe occidentale et méditerranéenne a peu à peu cessé d'être le centre de la civilisation humaine. Celle-ci s'étend lentement à la terre entière, et, dans tous les domaines, le rapport des forces en présence s'en est trouvé modifié.

La langue française a subi et subit chaque jour davantage les conséquences de cette situation. Envahie par des mots étrangers qu'on ne cherche même pas à assimiler en les « franchissant », défigurée par toute sorte d'expressions ou de locutions mal formées, introduites hâtivement et sans esprit critique par la presse, la radio ou les écrivains sans scrupule, la langue française court aujourd'hui un très grand risque de se détériorer rapidement. Il est certain qu'à notre époque, plus qu'à toute autre, une langue doit évoluer et qu'elle doit même s'enrichir rapidement de mots nouveaux permettant de traduire l'accroissement rapide de nos connaissances et des possibilités d'action : tout purisme excessif qui tenterait de s'opposer à cette conséquence inéluctable du progrès de la civilisation ne pourrait que venir se briser contre la force d'un courant qu'il ne pourrait remonter et, en se refusant de tenter de le guider, il ferait finalement plus de mal que de bien.

Mais l'enrichissement du français, s'il est à la fois souhaitable et inévitable, doit se faire de façon rationnelle préservant l'autonomie de la langue et restant conforme à ses origines et à son génie. Le français doit, certes, se transformer et s'accroître, mais il doit le faire sans perdre les qualités essentielles de précision et de cohérence qui ont assuré dans le passé le succès de son emploi dans le monde et la diffusion des idées dont il était l'interprète.

Dans le domaine scientifique plus que dans tout autre, la langue française est appelée chaque jour à se transformer et à s'accroître parce que la science à chaque jour besoin des mots nouveaux pour désigner les conceptions qu'elle introduit, les phénomènes qu'elle découvre, les instruments qu'elle invente. Il serait aussi nuisible que vain de vouloir empêcher le langage scientifique de proliférer puisque cette prolifération est la conséquence nécessaire d'un besoin sans cesse plus pressant des termes nouveaux pour désigner les idées nouvelles.

Louis De Broglie, *sur les sentiers de la science*, Ed. Albin Michel, 1960.

#### I-Résumé 8pts

Ce texte comporte 404mots. Réduisez-le ce texte en 101 mots. Une marge de 10% de mots en plus ou en moins sera tolérée. Vous indiquerez à la fin de votre résumé le nombre de mots utilisés.

#### II-Discussion 10pts

Selon Louis De Broglie, « il est certains qu'à notre époque, plus qu'à toute autre, une langue doit évoluer et qu'elle doit même s'enrichir rapidement de mots nouveaux ».

Partagez-vous sans réserve ce point de vue ? Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté illustré d'exemples tirés de votre observation de la société.

## **TABLE DES MATIÈRES**

SOMMAIRE .....	i
DÉDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
LISTE DES FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PARTIE I : ÉLÉMENTS THÉORIQUES POUR SITUER LE SUJET.....	4
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION .....	5
1.1. QU'EST-CE QUE LA REVUE DE LITTÉRATURE ? .....	6
1.1.1. Définition des concepts .....	7
1.1.2. Les écrits portant sur la contraction de texte .....	10
1.1.3. Les écrits portant sur la linguistique textuelle .....	20
1.1.4. Les écrits portant sur la didactique de l'écrit et les performances des apprenants... ..	31
1.2. THÉORIES DE RÉFÉRENCE .....	39
1.2.1. La linguistique textuelle tchèque : l'école de Prague.....	39
1.2.2. L'approche modulaire de Roulet.....	44
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	48
2.1. POSITION DU PROBLÈME .....	52
2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE .....	52
2.2.1. Question principale .....	52
2.2.2. Question spécifique n° 1 : .....	52
2.2.3. Question spécifique n° 2 : .....	52
2.3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	52

2.3.1. Hypothèse principale .....	52
2.3.2. Hypothèse spécifique n° 1 : .....	53
2.3.3. Hypothèse spécifique n° 2 : .....	53
2.4. OBJECTIFS .....	53
2.4.1. Objectif général .....	53
2.4.2. Objectif spécifique n° 1 : .....	53
2.4.3. Objectif spécifique n° 2 : .....	53
2.5. INTÉRÊTS DE LA RECHERCHE .....	53
2.6. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS .....	54
2.6.1. Variable dépendante : .....	54
2.6.2. Variable indépendante : .....	54
PARTIE II : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DU SUJET .....	57
CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE, PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....	58
3.1. POPULATION D'ÉTUDE .....	59
3.2. DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLONNAGE .....	60
3.3. DÉLIMITATION TEMPORELLE ET GÉOGRAPHIQUE .....	60
3.4. CHOIX DE LA MÉTHODE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .60	
3.5. OUTILS ET TRAITEMENTS DES PROCÉDURES DE DONNÉES .....	60
3.6. PRÉSENTATION DES DONNÉES VERBALES .....	61
3.6.1. Présentation de l'entretien avec l'enseignant de français .....	61
3.6.1.1. Thème 1 : La dimension textuelle .....	61
3.6.1.2. Thème 2 : La dimension situationnelle .....	62
3.6.2. Présentation de l'entretien avec madame le censeur. ....	63
3.6.2.1. Thème 1 : Dimension textuelle .....	63
3.6.2.2. Thème 2 : La dimension situationnelle .....	64
3.7. ANALYSE DES DONNÉES VERBALES .....	64

3.7.1. Analyse de l'entretien avec l'enseignant .....	65
3.7.1.1. Analyse du thème 1 : La dimension textuelle .....	65
3.7.1.2. Analyse du thème 2 : la dimension situationnelle dans la contraction de texte	67
3.7.2. Analyse de l'entretien avec Madame le censeur .....	69
3.7.2.1. Analyse du thème 1 : Dimension textuelle .....	69
3.7.2.2. Analyse du thème 2 : la dimension situationnelle.....	71
3.8. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES CURRICULAIRES.....	73
3.8.1. Le guide pédagogique .....	73
3.8.1.1. Grille d'analyse du guide pédagogique .....	74
3.8.1.2. Commentaire du guide pédagogique .....	74
3.8.2. Les fiches de préparation .....	75
3.8.2.1. Grille d'analyse .....	76
3.8.2.2. Commentaire de la grille d'analyse.....	76
3.8.3. L'épreuve de contraction de texte : le corrigé.....	77
3.8.3.1. Grille d'analyse .....	79
3.8.3.2. Commentaire.....	80
3.8.4. Les copies des apprenants .....	80
3.8.4.1. Grille d'analyse .....	81
3.8.4.2. Commentaire de la grille d'analyse.....	82
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET SUGGESTIONS.....	84
4.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	85
4.1.1. Interprétation des résultats du premier thème .....	85
4.1.2. Interprétation des résultats du second thème.....	88
4.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE .....	88
4.2.1. Discussion des résultats liés à l'hypothèse principale .....	89
4.2.2. Discussion des résultats liés aux hypothèses secondaires de recherche .....	89

4.2.2.1. Discussion des résultats liés à l'hypothèse n° 1 .....	89
4.2.2.3. Discussion des résultats liés à l'hypothèse n° 2 .....	90
4.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE .....	90
4.3.1. Rappel des hypothèses de recherche .....	91
4.3.2. Validation des hypothèses .....	91
4.4. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES .....	92
4.4.1. Difficultés d'ordre administratif .....	93
4.4.2. Difficultés d'ordre documentaire .....	93
4.5. SUGGESTIONS .....	94
4.5.1. Suggestions pédagogiques .....	94
4.5.2. Suggestions didactiques .....	95
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	112
ANNEXES .....	112