

**REFORMULER, EST-CE PRODUIRE ?  
POUR QUI ? POUR QUOI ?  
POUR UNE RECONSIDÉRATION DE L'ACTIVITÉ RÉSUMANTE**

Jean-Paul Bernié  
Université de Bordeaux

**INTRODUCTION : ERRANCES DANS L'ARCHIPEL – LA TRISTE  
HISTOIRE DU RÉSUMÉ SCOLAIRE CANONIQUE<sup>1</sup>**

La disparition du résumé de texte à l'épreuve de français du baccalauréat en 1994 a-t-elle signé le déclin de l'activité résumante, ou, au contraire, lui-a-t-elle ouvert des horizons nouveaux ? C'est la seconde option qui sera privilégiée ici, mais en la doublant d'un pivotement : le résumé scolaire traditionnel passe d'une priorité donnée à une certaine conception de la lecture-compréhension à une autre, fondée sur la production textuelle.

On peut y voir les conséquences d'un échec : les exigences du baccalauréat présentaient une formalisation très poussée de critères propres au domaine scolaire bien que jugés inenseignables par de nombreux enseignants. Dans ce cadre, un texte

---

1. Avertissement : la forme de résumé prise comme base, et parfois appelée « résumé traditionnel », ou « canonique » est celle qui a prévalu pendant de longues années dans l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. On la retrouvait avec des exigences et une philosophie très semblables dans des épreuves aussi distinctes que les BTS ou les concours d'entrée aux grandes écoles – et cela pour une raison simple : elle concrétisait une conception fort répandue du sens. Nous y reviendrons amplement...

quatre fois plus court qu'un autre et mobilisant un lexique différent pourrait vouloir dire la même chose en toute circonstance et à tout lecteur. C'est toute une conception de la langue et du discours, ainsi que du texte, de sa compréhension, qui se trouve convoquée. Elle n'appartient pas en propre à ceux qui, aux lendemains de la seconde guerre mondiale, ont cru voir dans l'exercice une bouée de sauvetage pour non-héritiers, ce qui explique sa persistance, mise en lumière par quelques recherches récentes, même lorsque le cadre prescriptif entraîne le résumé dans une direction toute différente. Nous y reviendrons, bien sûr, mais au prix de quelques préalables : on ne peut se contenter de la simple modification technique d'une formule sans élucider les présupposés qui la conditionnent. Et ceux-ci concernent l'essence du langage lui-même, la construction du sens, la nature de la production d'écrits et le rôle du contexte communicatif et social dans lequel elle s'inscrit : au total, les objectifs et les formes de la construction d'une culture de l'écrit.

À l'origine, le résumé scolaire est une tentative de réponse du système scolaire aux difficultés de nouvelles générations d'élèves peu accessibles aux formes académiques : or, il suffit de parcourir, à travers rapports de jurys ou enquêtes, l'ensemble des réactions des enseignants, examinateurs, correcteurs à tous niveaux, pour constater le retournement du processus en son contraire et la gravité de la situation.

L'histoire du résumé n'est qu'une série de paradoxes relatifs d'abord à son mode d'implantation : il apparaît en tant qu'exercice scolaire en 1946, mais à la fois au concours d'entrée à l'École Polytechnique et dans les CAP. Son apparition dans le second degré a lieu en... 1968. Vingt ans après, ce sera le tour du premier degré, comme simple réduction de la formule canonique, quelques années à peine avant la remise en question de son statut au baccalauréat. Entre temps, il s'est étendu à l'ensemble des concours d'entrée aux grandes écoles scientifiques, aux BTS, etc. La note de synthèse des concours administratifs se présente comme entretenant des rapports avec lui sur le plan du « traitement de l'information ». Jusqu'en 1983, il se propose aux futurs bacheliers flanqué d'une alternative baptisée « analyse », bien qu'il s'agisse d'une synthèse, censée reconstituer le mouvement profond du texte sans considération d'ordre linéaire. Sa persistance de 1987 (date d'apparition de la « lecture méthodique ») à 1995 sous des formes très contraignantes propres au seul système scolaire français a ceci de surprenant que la « lecture méthodique » fait place en principe à des lectures plurielles... Le discours officiel répond que celles-ci ne concernent que les textes littéraires, lieu d'une relative indétermination du sens. Cette échappatoire repose sur une conception discutable de la nature des textes et de celle des problèmes des élèves.

## **I. CE QUE MONTRENT LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES : « L'EFFET ARCHIPEL » ET L'ÉCHEC DE SON TRAITEMENT**

L'analyse des difficultés des élèves montre la dimension culturelle du problème. Elle vise à définir le substrat de représentations qui sous-tendent la conception « reçue » du résumé. Elle commencera par faire mention de quelques comportements largement observés chez les élèves, pour s'intéresser ensuite aux

préacquis théoriques, linguistiques et didactiques, qui les engendrent. Des pistes de résolution seront ensuite évoquées.

Le résumé scolaire standard comporte plusieurs impératifs, toujours les mêmes, inlassablement répétés dans tous les manuels proposés, non plus aux lycéens mais aux candidats à divers diplômes professionnels (BTS, concours d'attachés administratifs, etc.). La plupart des capacités exigées par chacun de ces impératifs fait l'objet d'injonctions, très rarement d'un enseignement/apprentissage : elle se concentre sur les aspects apparemment les plus « simples » du résumé (prélèvement d'informations), mais très exceptionnellement sur les aspects complexes (cohérence/cohésion du résultat). Cette situation didactique engendre naturellement de multiples dysfonctionnements.

Leur persistance amène certains à dire qu'il est bien plus difficile de résumer que de commenter un texte, la question de la cohérence/cohésion révélant une même in-compétence : se construire une représentation organique et non atomiste du texte<sup>2</sup>.

Un travail d'enquête mené par l'INRP (exposé par B. Veck dans *Pratiques*) analyse ainsi les stratégies les plus fréquentes. L'élève commence souvent par marquer les « mots-clefs », « à la recherche d'un essentiel et d'un accessoire distincts et isolables », sans que l'hypothèse d'une relation organique entre eux puisse être soulevée (par exemple, que sera le sens d'un récit si l'on enlève comme accessoires les éléments descriptifs, qui assurent le processus de qualification ? Ou la portée de la conclusion d'une argumentation – son « détachement » comme le dit l'école de Neuchâtel, si l'on supprime le lieu d'où elle procède, l'exemple qui lui donne sa portée ?) Les configurations d'éléments prélevés sont très dispersées, signe du flou des critères sur ce plan. La recherche du mot-clef suppose la capacité à hiérarchiser déjà construite, elle n'est pas un moyen de la construire. Comme les distinctions toutes faites entre « idées principales » et « secondaires », sa convocation dénote une confusion entre prérequis et apprentissage. Les mots-clefs prélevés sont décontextualisés, la recherche de synonymes a pour base un sens différent de celui du texte et ils sont donc connectés à d'autres d'une manière qui ne reflète pas ses articulations.

Une approche plus analytique de ces constantes peut néanmoins voir des convergences s'installer autour des points suivants :

- il y a compréhension du texte, mais la forme n'est pas le « résumé » (longueur, citations, commentaires) ;
- il y a condensation mais l'orientation du texte-source est méconnaissable ;

---

2. Ces constats s'alimentent à des sources multiples et diverses : le corpus de travaux d'élèves et d'interviews d'enseignants de lycée réuni à l'occasion de mon travail de doctorat en Sciences du Langage (*Approche sémiologique et pragmatique du « texte d'idées » – Préalable linguistique à la didactique du résumé*, dir. G. Maurand, Université de Toulouse le Mirail, 1990), les documents de classe présentés par les participants à mon séminaire du Colloque et Université d'été d'Albi de Juillet 1992 (enseignants de tous secteurs), une enquête de l'INRP (Bernard Veck, « Réduire/Traduire : l'épreuve du résumé », *Pratiques* n° 72, *Le résumé de texte*) et les rapports des jurys d'une multiplicité de concours. Ces sources ont été complétées par des résumés produits dans le cadre de recherches menées dans diverses classes du Cycle 3 de l'école primaire entre 1996 et 2000, et par celles conduites à Neuchâtel jusqu'en 2006 par Martine Wirthner (cf. *infra*).

- on observe une vague fidélité à l'orientation d'ensemble, mais sans restitution de l'argumentation, dont la structure profonde n'est pas vue ;
- il y a effacement d'éléments pertinents mais aussi ajouts et commentaires ;
- le raisonnement est désarticulé à travers le non-respect de l'ordre et des proportions, l'absence de cohésion des enchaînements, la distribution aléatoire des connecteurs, lorsqu'il y en a (dimension argumentative de l'exercice) ;
- on relève une incapacité à reformuler de manière autonome pour faire du résumé un texte doté d'un minimum de cohérence/cohésion.

Ces difficultés renvoient moins à un manque d'habileté des élèves (donc, les pratiques enseignantes ne sont pas en cause), qu'aux composantes « enfouies » de la culture de l'écrit, ce qui apparaît très clairement au niveau du second degré et ultérieurement :

- d'abord, la relation entre comprendre et produire, sous la forme d'un antagonisme entre compréhension et acte de résumer (paradoxal vu certaines justifications de l'exercice). Soit il y a compréhension, mais la forme n'est pas le résumé (longueur, citations), soit il y a travail de condensation, mais il défigure le texte-source, ou se contente d'une vague concordance avec l'orientation d'ensemble, en gommant ce qui la structure ou l'amène ;

- ensuite, une incapacité à saisir le texte-source comme un système, doté d'une dimension organique à partir de ses paramètres communicationnels, c'est-à-dire de sa dimension productive : désarticulation du raisonnement manifestée par l'effacement d'éléments pertinents (« L'anecdotique côtoie ou même souvent remplace l'essentiel dans des ensembles confus », dit un jury de concours à l'entrée dans une école commerciale) ; le non-respect de l'ordre et des proportions ; l'absence de cohésion des enchaînements ; la distribution et le choix aléatoires des connecteurs, lorsqu'il y en a : 55% des copies examinées les ignorent alors que 77% des élèves affirment conserver l'organisation logique du texte-source (grave malentendu sur la dimension argumentative donc productive du résumé) ; l'incapacité à reformuler pour faire du résumé un texte doté d'un minimum de cohérence / cohésion, point nodal ignoré de l'affaire : la reformulation est la pierre de touche de la réélaboration complète de la démarche que suppose un résumé cohérent et cohésif. On en verra les conséquences.

Ainsi les stratégies dominantes des élèves identifiées par l'enquête de l'INRP favorisent l'émiettement du texte-source aux dépens du repérage du point de vue et des intentions qui l'organisent, seuls susceptibles d'orienter la reformulation et d'en assurer la cohérence. Sur ce point, l'évaluation pourra-t-elle être autre chose que normative, alors qu'on la souhaiterait formative ?

À ce stade, on constate la difficulté qu'éprouve l'élève à faire tenir ensemble les *archipels* substantifs, et ce, même au niveau du baccalauréat ou ensuite. Des gestes de reformulation exécutés sans perspective pourraient expliquer les nombreuses structures syntaxiques aberrantes (anacoluthes, amphibologies) rencontrées à foison dans les copies. Le phénomène est accentué du fait que le principe d'économie semble régir totalement l'activité de l'élève dont le rêve serait celui de morceaux de texte s'emboîtant pour ainsi dire « spontanément » l'un dans l'autre. Dans cette perspective, le travail sur la cohérence du résumé

qui devrait rendre compte de la cohérence du texte de départ, passe au second plan. (B. Veck *op. cit.*, p. 95)

Ce travail de la cohérence est central. Il est complexe : la cohérence se traduit par deux critères enchevêtrés : la « textualité » du résumé (non-contradiction, articulation, reprises d'informations), mais aussi, englobant cette exigence de cohésion, la possibilité de reconnaître dans le résumé le texte-source en tant qu'acte de communication, caractérisé par une intention d'interaction, un dialogisme spécifique et une traduction linguistique adéquate. Or, dans le résumé canonique, cette dimension est éliminée par définition, puisque l'exercice suppose la possibilité d'un sens étranger aux données communicatives.

Et c'est sur cette dimension que vont porter les critiques fondamentales et les remèdes, réalisés ou projetés. Inévitablement, cette conception du résumé repose à la fois sur une vision du langage et sur une vision de l'apprentissage en corrélation... et aussi contestables l'une que l'autre. Par exemple, l'injonction d'employer un « vocabulaire personnel » (cité par Daniel Bain, qui ajoute : « Et pourquoi pas aussi d'une syntaxe personnelle ? », 1992, p. 141) révèle certes le niveau linguistique de l'élève, mais génère aussi parfois non-sens ou contresens, faute de critères clairs pour distinguer entre ce qui doit être conservé et ce qui peut – ou doit – faire l'objet d'un remplacement synonymique ou d'une paraphrase voire d'une pure et simple élimination. La dimension lexicale d'un texte suppose d'ailleurs tout autre chose que le repérage de « mots-clés » : le suivi de réseaux, de quelque manière qu'on les nomme (champs sémantiques – et non pas lexicaux, isotopies, etc.).

Cette conception arbitraire assure un pouvoir peu formateur du maître sur la situation (scolaire en l'occurrence). À partir de ses propres critères (de ce qu'est l'essentiel, de la valeur d'un terme) – celui de distinguer les bons et les mauvais élèves. Dans ce genre de situation émergent des indices de ce que B. Bernstein (1975) appelle le *code (scolaire) série (collection code)*, dont le slogan est « Les choses doivent être gardées à part » et les capacités recherchées consistent à différencier et mettre à part, s'opposant ainsi aux capacités à relier, mettre en relations, intégrer, bref : produire. Et l'on peut suivre D. Bain lorsqu'il souligne qu'une bonne partie de nos systèmes scolaires fonctionne selon ce code, dont on retrouve des traces dans les structures des programmes, les modes d'évaluation, l'organisation du corps enseignant, de la hiérarchie, etc. L'enseignement traditionnel du résumé fait donc partie d'une « philosophie » ou d'une « logique » qui imprègne le fonctionnement habituel de l'école. « Essayer de le modifier n'est pas une petite entreprise », ajoute-t-il.

Or, cette vision est renforcée par une culture langagière diffuse, à peine émergente dans les représentations collectives, qui touche en particulier la relation compréhension – production. La situation de production d'un résumé se réduirait à l'existence de deux textes : un texte de départ, à résumer, et un texte d'arrivée, le résumé, sans laisser de place à tout ce qui touche à la réélaboration. Le passage de l'un à l'autre consisterait, une fois repérés les éléments « importants », à les relier les uns aux autres, dans un cadre parfois lourd, générant ses propres effets de surnorme, allant du réemploi (proscrit) des mots du texte à la prise en compte du régime énonciatif (occulté). D. Bain cite une remarque d'un enseignant, émise lors d'un

séminaire de formation, en réaction à un texte d'élève : « Je croyais qu'il était interdit d'utiliser le discours direct dans un résumé. »

Comme le conclut D. Bain, « aucune objection ne nous empêchera de penser que *le* résumé traditionnel est un jeu bête et méchant. On n'en meurt pas, mais il en reste des traces » : de celles qui s'accumulent dans les parcours de fabrication de « l'excellence ».

L'ignorance de fait de la dimension productive joue donc un rôle central dans les dysfonctionnements. Et l'on voit bien que pivoter vers elle n'est pas simplement affaire de perfectionnement technique.

Comme indiqué ci-dessus, la recherche fondamentale sur l'activité résumante semble avoir marqué le pas alors que diverses pratiques enseignantes se sont efforcées de la réorienter vers la dimension productive. Il y a là un effet de l'intérêt accru pour la production d'écrits, ou tout au moins pour une approche plus productive de la lecture et de la compréhension : en prenant en compte les paramètres contextuels, l'on amorce une lecture-écriture inaboutie, mais prometteuse. Dans divers dispositifs didactiques, on voit se développer un intérêt pour la notion de « genre textuel », qui va sous-tendre des initiatives cherchant à adapter le résumé aux exigences ou normes de la discipline concernée, par exemple l'histoire ou les SVT, ce qui tend à prendre en charge divers aspects de la dimension communicationnelle des opérations. Cependant, comme le fait remarquer Martine Wirthner (2006), de l'Université de Genève, ces tentatives prennent rarement en compte la totalité des paramètres pertinents. Dans une étude des textes officiels du Canton de Vaud, elle observe qu'en dépit d'un cadre inclinant vers des activités de production,

le résumé [...] apparaît encore comme avant tout un moyen de contrôle de la compréhension. Pour le texte informatif, comme rien ou presque n'est dit à ce propos, il s'agit alors de déduire ce que pourraient être les résumés à envisager. Les propositions sont générales, la situation de communication devrait jouer un rôle central, mais ce n'est guère facile de comprendre comment pourraient fonctionner de tels résumés. De ce fait, cet objet conserve un caractère instable.

De fait, l'influence de la vision représentationnelle de la langue est repérable lorsque le résumé est présenté comme essentiellement la reproduction fidèle et raccourcie du texte-source, dont un noyau objectif et intangible de « sens » doit être restitué.

En effet, la clarification de la perspective productive ne va pas de soi, et la chercheuse s'en explique en constatant l'absence de toute référence à l'utilisation de la pluralité des résumés sociaux, ou à la primauté du texte-cible par rapport au texte-source, ce à quoi conduit inévitablement la prise en compte des différents genres sociaux de résumés (buts, destinataires). De fait, les enseignants observés, qui tentent de s'inspirer de ces perspectives officielles, ne parviennent pas à organiser leur séquence sur la base d'un projet d'écriture, au profit de la résurgence d'une mythique « compréhension » objective du texte-source, valant en toute situation.

## **II. RECONNAITRE LA DIMENSION PRODUCTIVE DE TOUTE ACTIVITÉ RÉSUMANTE ET LA TRAITER DANS TOUTES SES DIMENSIONS, SELON TOUS SES PARAMÈTRES**

Ce changement remet en cause la conception scolaire traditionnelle, longtemps réduite à la macroprocédure enchaînant lecture du texte-source/segmentation/hierarchisation-sélection-extraction/écriture du résumé. Coupant le résumé de tout contexte communicationnel, elle situait essentiellement le problème posé par cette activité sur le plan cognitif, isolant la compréhension du texte-source, donc sa lecture.

Les recherches menant à l'affirmation du primat de la dimension productive de l'activité résumante s'inscrivent globalement en rupture avec cet ensemble traditionnel. Comment faire en sorte que la dimension productive permette à l'activité résumante de faire acquérir les contenus ? Dans la mesure où, chez certains enseignants, la phase d'écriture semble secondaire, ou même constituer un obstacle à la phase de compréhension du texte-source, sans doute est-il nécessaire de renverser les questions qui, d'ordinaire, président à l'exercice.

La production d'écrits a considérablement évolué en habitant les disciplines autres que le français, et l'on ne compte plus les publications concernant son rôle et ses modalités en sciences de la vie et de la terre, ou en histoire et géographie. Dans les expériences les plus probantes, le centre de la réflexion concerne ce qui est nécessaire pour que les connaissances en jeu soient assimilées : par exemple, la production d'un texte écrit formulant d'une manière correcte le principe de la circulation intra-utérine après de longs travaux « dialectisant » les représentations spontanées des élèves<sup>3</sup>. Quelle est donc la place possible d'un résumé dans un processus d'acquisition de connaissances dans une discipline ? Ou plutôt quel est le genre de résumé adéquat ?

La diversité des résumés sociaux offre précisément la possibilité de traiter l'écueil formé par l'exigence de lecture « objective » et de reformulation « à l'identique ».

C'est dans cet esprit que nous finirons en proposant une sorte de panoramique de cette variété, suivie d'une panoplie de pratiques, dont la plupart ont été expérimentées dans des classes de tous niveaux, et dont les postulats seront explicités.

### **1. « Résumer, mais pour qui ? Résumer, mais pour quoi<sup>4</sup> ? »**

Quelle utilisation attendre des multiples résumés présents dans la vie quotidienne : résumés de films dans les revues de cinéma ou de télévision, ou de livres dans les magazines hebdomadaires ; résumés terminaux des leçons d'histoire, géographie et sciences ; résumés de certaines « quatrièmes de couverture » de romans ; autorésumés liminaires de certains articles de presse ; relation de la

---

3. L'on se reportera par exemple à l'ouvrage de Martine Jaubert, 2007.

4. J.-B GRIZE (1992a & b).

multitude d'énoncés écrits ou oraux introduits par « bref » (ou équivalents) avec ce qu'ils récapitulent, etc.

Il existe à notre connaissance deux classements typologiques des résumés. L'un de Genette dans *Palimpsestes*, p. 85-90 et 264-284 : digest, concision, contraction, et résumés didactiques. L'autre, utilisable au prix d'un moindre effort de transposition car il permet une définition plus aisée de la valeur des paramètres communicationnels, de J.-B. Grize (*op. cit.*). Il distingue en effet :

– **des résumés-échantillons** : collage d'extraits choisis avec ou sans commentaires de liaison, variant selon que le destinataire connaît ou non le texte-source. La situation permet de poser le problème du résumé d'un poème, donc de la spécificité du langage poétique (inabordable à partir des deux formes suivantes). Écrire : « La courbe de tes yeux fait le tour de mon cœur... Et tout mon sang coule dans leurs regards », dénature certes la poéticité spécifique de ce fragment de « Capitale de la douleur », mais a bien à voir avec la transcription de « l'essentiel » ;

– **des résumés-substitutifs** : le résumé présente les conclusions du résumeur sur le sens du texte-source avec une appréciation globale remplaçant les arguments d'origine. Exemple :

CAMOUFLAGE Le thème. Celui qui croyait à la dignité et celui qui n'y croyait pas. Dans un camp d'été pour étudiants, organisé par la Faculté de philosophie, l'idéalisme et l'honnêteté intellectuelle d'un jeune assistant vont s'opposer au pragmatisme machiavélique d'un professeur bien établi, responsable de cette université d'été, dont le cynisme camoufle la solitude désespérée. Tout le problème du pouvoir, quel qu'il soit, étudié à travers le carriérisme, le hiérarchisme, le favoritisme, le conformisme qui règnent dans les milieux universitaires.  
(Paris-Match, cité par Combettes, Fresson et Tomassone, *De la phrase au texte*, 3<sup>e</sup>, Delagrave, p. 100).

– **des résumés-synthèses** : les plus proches du « nôtre », mais toutes leurs réalisations sociales comportent des marques d'énonciation spécifique et d'interprétation ! Exemple-boutade de Genette (mais si peu !) : résume-t-on mieux *La Recherche du temps perdu* par : « Marcel devient écrivain » ou par : « Marcel finit par devenir écrivain » ? Et le meilleur résumé n'est-il pas celui qui comporte un évaluatif ? Mais où est la fameuse « objectivité » ? Sous cette rubrique, on pourra donc étudier comment joue son rôle la forme suprême des « résumés-synthèses » : les titres ;

– **des résumés-descriptions** : notule où un énonciateur extérieur présente un texte avec l'utilisation d'un métalangage adapté pour qualifier et valoriser les propos du texte-source.

Le Dr. X. analyse, en s'appuyant plus particulièrement sur l'acquis de la cybernétique (dont il nous rappelle l'essentiel), le rôle irremplaçable de la modélisation systémique pour la connaissance des processus de la croissance à l'œuvre dans la morphogenèse du squelette facial. Cet exemple, solidaire de pratiques expérimentales riches d'enseignements sur la méthodologie associée à l'attention portée aux aspects systématiques de toute réalité, pose le problème de l'extension des résultats par-delà les fonctions spécifiques qui



conduisent, pour chaque espèce, à une cohérence interne du système osseux en voie de constitution.

(Franck Tinland, *Systèmes naturels – Systèmes artificiels*, coll. Milieux, Éd. Champ Vallon, présentation de la troisième partie)

L'on retrouve ici un genre de résumé particulièrement utilisé dans le milieu des chercheurs – et important pour leur carrière : l'abstract d'article ou de communication. Un exemple en sera examiné ci-dessous sous l'angle de la portée didactique.

L'évolution introduite par la prise en compte théorique et didactique des diverses formes de résumés sociaux a consisté à abandonner progressivement la croyance (et philosophie) de l'institution scolaire française qu'un texte peut être résumé lorsqu'il a été « compris », donc « bien » lu, pour arriver à la constatation que le texte-source ne peut être « bien » lu (c'est-à-dire lu pour être résumé) que si la lecture est conçue dans la perspective d'une production pleinement consciente de sa dimension communicationnelle et des variables contextuelles par l'instanciation desquelles elle se constitue. La macroprocédure et à travers elle, la conception de l'apprentissage, ainsi que la nature et le rôle de la modélisation linguistique du texte, en ont été bouleversées, les mutations survenues sur un plan « ricochant » sur l'autre, etc. Comme l'analyse Martine Wirthner (2009) :

Les moyens vaudois (Genevay *et al.* 1985, 1986) prennent en considération la situation de communication pour déterminer la longueur, le ton, le contenu du résumé. Dans le cas du texte informatif, les résumés peuvent alors être très divers. Dans ce sens, le résumé perd son caractère absolu que lui confère le recours à des règles de rédaction prototypiques, utilisables quel que soit le texte-source à résumer. Le texte-cible devient alors différent du texte-source, en particulier parce que l'énonciateur prend une distance par rapport à ce dernier en fonction des contraintes de la situation de production.

Encore faut-il souligner que l'entreprise implique une reconsidération approfondie de divers postulats théoriques et didactiques, ce qui n'a pas toujours été le cas.

## **2. Les trois clés de la conversion : textualité, interprétation, réélaboration**

Qu'il s'agisse de reproduire ou de transformer, elle exige une attention prioritaire portée au projet d'écriture et au type textuel. Ces exigences portent sur les points suivants :

### **a) La textualité du résumé**

Une différence frappe lorsque l'on compare cette démarche à celles des manuels qui tentent d'apprendre le résumé aux élèves de l'école élémentaire : alors que ceux-ci placent l'ensemble du processus sous un éclairage strictement cognitif, le traitant en termes d'opérations sans jamais faire intervenir de considération sur la finalité, la nature ou le contexte du résultat, partir des formes scolaires nous a contraint à un détour fructueux. Par rapport aux démarches cognitivistes, la

contrainte est de rapporter l'activité résumante au statut de l'élève soumis à des normes institutionnelles ; or celles-ci ont toutes une exigence commune, explicite même si elle n'a jamais été objet d'apprentissage : le produit final n'est ni une série de notes, ni un de ces schémas logicistes qu'analyse J.-C. Gardin (*et al.*, 1987), mais un *texte*, exigeant donc une activité de production au sens plein. Cet objectif suppose la réalisation d'une entité dotée de sa narrativité propre, ce qu'avec ses démarches éloignées des nôtres a bien capté le Genette de *Palimpsestes*. Décrivant à travers plusieurs attitudes intertextuelles les diverses formes d'activité résumante, il énumère les opérations de « concision » et de « contraction » pour finir (p. 279-280) sur celle de « condensation »...

qui est une sorte de synthèse autonome et à distance opérée pour ainsi dire de mémoire sur l'ensemble du texte à réduire, dont il faut ici, à la limite, oublier chaque détail et chaque phrase pour n'en conserver à l'esprit que la signification ou le mouvement d'ensemble, qui reste le seul objet de texte réduit : réduction, cette fois, par condensation, dont le produit est ce que le langage courant nomme justement condensé, abrégé, résumé, sommaire, ou, plus récemment dans l'usage scolaire, contraction de texte.

Soit, mais comment y parvenir ? Nous écartions tout modèle allant du simple au complexe, supposant la mutation des arbres en forêt. Pour produire un tout cohésif et cohérent, il ne peut suffire de saupoudrer d'un peu de grammaire de texte l'« archipel » produit par l'isolement d'informations « importantes ». L'opération est décevante si le résumé n'est pas devenu un « texte pour le résumeur ». Reste à en imaginer les conditions. Elles seront à l'origine de l'évolution.

### ***b) Le caractère inévitable et transformateur d'une attitude d'interprétation***

Si texte il y a, c'est qu'il y a (eu) reformulation d'une totalité de sens. D'où la mise en lumière d'un caractère négligé du résumé : sa parenté avec la paraphrase. Le jugement métalinguistique décrit par C. Fuchs est présent, avec sa tension caractéristique :

Reformater le sens, c'est toujours le déplacer, le moduler en le re-produisant, mais c'est aussi, et par le même mouvement, faire comme si l'on pouvait annuler ces glissements. (*La Paraphrase*, PUF, 1982, quatrième de couverture)

Cette contradiction est mise en évidence par les autorésumés introduits par « bref » ou son équivalent. Les conclusions de l'admirable étude de C. Schnedecker montrent ainsi qu'il y a changement de régime énonciatif, de « voix », de finalité, de « point de vue ». Dans un autre registre, Lévi-Strauss revendiquera une différence de focalisation entre ses livres et leurs autorésumés, qui portent un regard au second degré fixant les liens, les architectures, de ce que les premiers livraient comme se construisant sur le vif.

D'où notre définition principielle : « **Résumer un texte, c'est en produire une interprétation, à l'intention d'un destinataire.** »

Construisant le sens du texte-source, le résumeur est lui-même inclus dans un réseau de représentations qui donnent un sens à l'activité. Rejoignant des réflexions

sur les « places » venant de la psychologie sociale (par exemple celle de M. Pêcheux), nous dirons que le résumeur, comme tout locuteur, ne résumera qu'avec les mots liés à sa place et à la manière dont il la perçoit. Or la « place » de résumeur est déterminée par sa manière de se situer par rapport au texte-source à *travers sa manière de se situer* par rapport au destinataire du résumé. Tout résumé suppose la réalisation d'une congruence entre ces deux pôles : d'où l'idée d'une évaluation centrée sur la stratégie du résumeur pour gérer la tension.

**c) Le devoir de « réélaboration », affaire de « communauté discursive »**

Il s'agit d'une conséquence directe de a) et b). Les contraintes qu'il entraîne pourraient tirer le résumé vers le récit métalinguistique. En fait, elles jouent dans le sens d'une simulation de la « dramatisation discursive », concept bakhtinien. Vu les exigences de textualité du résumé scolaire, la congruence doit aboutir à l'identification, vue non comme résultat « naturel » de la compréhension, mais comme le stade suprême de l'interprétation. Un manuel assez récent à l'usage des classes de seconde concluait des *IO* que pour assimiler des contraintes artificielles comme le respect du système d'énonciation du texte-source, il fallait « se mettre dans l'esprit de l'auteur qui aurait éprouvé le besoin de réécrire son texte en plus court ». Ce manuel restait très discret sur les moyens d'y parvenir. D'où un souci de « symétrie » entre lecture et écriture. Il ne s'agit pas de tomber dans l'erreur de croire que les deux processus sont symétriques, mais d'appeler une sorte de *mimésis* où le résumé recomposerait ensemble un système d'agents et de buts, etc. que la linéarité du texte-source peut présenter de manière dispersée voire implicite. Réélaborer exige une reconstruction de l'opération par laquelle l'auteur s'est représenté la situation de production : ce que nous avons choisi d'appeler avec B. Schneuwly (1988) « fictionnalisation ». Cela suppose, linguistiquement, que des traces de cette opération soient visibles dans le texte : nous allons jusqu'à dire qu'elles le structurent. Cela suppose aussi, didactiquement, la solution d'un problème : donner du texte-source une vision *in vivo* (reproduction des mouvements discursifs) et *in vitro* (reconstruire et montrer l'architecture symbolique des constructions discursives). Manifester « dans toute sa force » le sens du texte, comme le disaient les instructions officielles de 1984, est lourd de cette ambiguïté inavouée. Le résumé serait donc fondé moins sur un récit du texte, au sens où l'entend Ricœur (avec un problème de position énonciative), que sur le projet de « rejouer sa dramatisation discursive » (Bakhtine, cf. Bernié 1998). Nous avons donné un exemple de la mise en mots de cet « agôn » à l'école primaire que nous ne pouvons reproduire ici faute de place (Bernié, 1994).

Une prise en compte plus complète de ces paramètres s'impose toutefois, comme l'a parfaitement montré une recherche récente menée par F. Boch et M. Pons (2010). Dans un contexte particulier, celui de la comparaison de 110 autorésumés soumis à une étude contrastive, ces auteurs démontrent que la manière dont un auteur se situe dans une communauté de recherche constitue « une variable déterminante » quant à la nature même du texte produit. « La rhétorique du résumé est déterminée par l'expression conjointe de stratégies d'écriture individuelles et de pratiques constitutives de la communauté disciplinaire », écrivent-elles. Une partie

des résumés s'inscrit dans la recherche en formation d'adultes, l'autre dans la recherche en didactique du français : donc, dans deux disciplines de recherche distinctes – et nous irons jusqu'à dire : dans deux communautés discursives distinctes (Bernié, 2002). Les indications relatives aux résultats et perspectives, particulièrement présentes dans les résumés consacrés à la formation d'adultes, viennent renforcer la dimension impliquée de cette communauté dont de nombreuses productions ont pour principal objectif de concevoir des dispositifs innovants ou d'en tester la mise en œuvre : « En formation d'adultes, les besoins sont mouvants et institutionnellement moins établis et la recherche en formation continue relève le plus souvent d'une demande sociale. » Les résumés concernant la didactique du français sont marqués par la prégnance des interrogations concernant la problématique de la contribution et, à contrario, par une faible représentativité des résultats : l'objectif est d'améliorer l'enseignement scolaire de la discipline. L'on reconnaît là une posture discursive fréquente chez les didacticiens du français.

### III. QUELQUES ALIMENTS POUR L'ACTIVITÉ DE CLASSE

Ainsi, la voie est ouverte vers la prise en compte des pratiques sociales dans une perspective correspondant à celle, générale, de la production d'écrits. La notion de projet d'écriture a fait depuis une vingtaine d'années l'objet de tant de travaux, de recherche ou de classe, que nous n'y reviendrons pas. Elle se traduit par le traitement des paramètres contextuels de toute production, et notamment par le travail des genres, vus sous l'angle communicatif. D'où l'apparition d'impératifs didactiques reposant sur l'acquisition de savoirs et de compétences adaptés aux différentes phases du résumé-production.

Bien entendu, la liste ci-dessous est purement indicative. Il est à noter que les activités mentionnées peuvent s'entendre aussi bien comme thème fondamental de projets entiers, ou comme (mini)projets, propres à supporter un entraînement à la réalisation d'ensembles plus conséquents.

#### 1. Manipulation des paramètres interactionnels

Transformation résumante (on peut s'inspirer de deux classifications des résumés, indiquées ci-dessus, J.-B. Grize, voire G. Genette). Les variations porteront sur :

- *la finalité (produire plusieurs résumés à partir d'un texte ou transformer un résumé d'un type vers un autre) :*
  - résumé-échantillon (choix d'extraits et calcul des commentaires de liaison selon que le destinataire connaît ou non le texte-source : confronter comptes rendus et « digests » ;
  - résumé-substitut (le résumé présente les conclusions du résumeur sur le sens du texte-source avec une appréciation globale remplaçant les arguments d'origine) ;
  - résumé-synthèse : le plus proche du « nôtre », mais toujours avec des marques d'interprétation. Étudier le rapport avec concision et condensation selon Genette ;

– résumé-description : « briefing » d'un texte par un énonciateur extérieur ; utilisation d'un métalangage adapté.

- *le destinataire :*

- résumer, à l'intention d'une mère de famille expérimentée, une recette de cuisine faite pour un jeune célibataire (calculs sur le savoir partagé) ;
- résumer un chapitre ou un passage d'un récit dans les cas suivants : le destinataire connaît ce qui précède et ce qui suit ; ce qui précède mais pas ce qui suit ; ce qui suit mais pas ce qui précède (film pris en retard...) ; ni ce qui suit ni ce qui précède. Comparer les résultats.

- *le support :*

- le récit d'un film par un spectateur et ce qu'il devient dans un magazine de télévision.

- *l'énonciateur :*

- même cas avec variation du jugement du journaliste ;
- raccourcir sert aussi à argumenter (travail de la langue : reprises d'information/présupposition) ;
- un récit d'accident de la circulation résumé par des témoins variés.

- *ces éléments combinés par 2 ou par 3 :*

- transformer un récit conversationnel en fait divers ;
- transformer un bilan-récit d'une expérience scientifique en bilan notionnel.

## **2. Construction d'une représentation globale du texte**

- (premier degré) rappel d'un récit lu ou entendu : « Écris ce que tu as compris ». Même consigne, mais à partir d'une histoire en images sans paroles ou d'un schéma scientifique ;

- (premier degré) : rédiger l'équivalent d'une quatrième de couverture pour le fichier de la BCD ; comparer les différentes formules ; lesquelles se rapprochent d'un résumé ? Qu'est-ce que les différentes finalités conduisent à privilégier ?

- (second degré) dialogue oral puis écrit, avec ouverture de chaque réplique par reformulation en une phrase de la dernière réplique de l'interlocuteur (« Tu as dit que... ») ;

- (second degré) après une tirade théâtrale, rajouter en tête de la réplique une phrase reformulant où le protagoniste a voulu en venir ;

- (tous niveaux) écrire ou énoncer la phrase-thème introductive d'une séquence descriptive où elle est absente ou occultée ;

- (cycle III ; second degré) remplacer un titre « référentiel » par un titre indiquant l'orientation du texte ;

- (cycle III ; second degré) écrire la conclusion d'un raisonnement, la morale d'une fable ou même d'un récit ordinaire, absentes ou cachées, ou les choisir entre plusieurs ;

- (second degré) un texte sans conclusion explicite, plusieurs résumés : quelle conclusion faut-il lui supposer pour justifier tel résumé ? Et laquelle paraît la mieux adaptée au texte ?

- appairer des groupes de deux arguments avec une conclusion à choisir dans une série ; combiner avec un choix de connecteurs ;
- texte-puzzle : devant quel élément mettre « en conclusion » ? (ouvre un repérage des formes de renonciation conclusive) ;
- textes sur le même thème, mais de types et de conclusions différents : regrouper les textes présentant la même orientation ;
- prise de notes successives sur un même texte plutôt expositif, avec consignes de sélection (voire de finalité) variées. Les relire, puis, de mémoire, mettre sur le papier l'image du texte (travail de la relation mémorisation-délinéarisation) ;
- faire le portrait du personnage principal d'un récit lu ou entendu, à partir de ce qu'il fait, « de tête » ou avec passage éventuel par l'oral, ou à partir de notes ;
- fusion de textes expositifs de thème et de structure analogues ;
- comparer un récit et son autorésumé (les « robinsonnades » de Michel Tournier) ;
- (tous niveaux) production individuelle d'un texte, puis autorésumé (« réduis ton texte à une page (10 lignes) ») ; confrontations (dépendance de la hiérarchie des informations par rapport au projet) ;
- (variante) faire résumer un texte d'élève par un camarade, puis examen par l'auteur, confrontation ;
- (lycées) fusion de résumés de types différents pour en abstraire la formule canonique.

### **3. Validation de la représentation globale-structuration du texte intermédiaire**

Voir ci-dessus la liste proposée par objectifs et ses renvois bibliographiques. On peut y ajouter :

- *justifier des formulations conceptualisantes* :
  - par la reconstitution du script, son abstraction du texte. Prolongement : manipulation de scripts lacunaires ou en désordre.
- *recherche d'indices pour valider l'identification intuitive des énoncés conclusifs ; exploitation pour ausculter le texte* :
  - (à partir du CM) montage des champs lexicaux : hypothèses sur l'énonciateur qui assume tel pôle ;
  - (lycée) validation par repérage du dialogisme : expliciter le fonctionnement des connecteurs pour aboutir au tableau des énonciateurs mis en scène ;
  - (lycée) exploitation des points précédents : transformer une argumentation en dialogue.

- (*collège-lycée*) repérer les passages récapitulatifs et autorésumants (« autonymiques » : approche du métalangage), délimiter les passages repris : la récapitulation est-elle orientée ? Indices ?

#### 4. Techniques d'écriture dense de textes à raisonnement – maîtrise de la langue de l'argumentation

- (approches en situation) mettre côte à côte un texte et son résumé dans le désordre : retrouver quel élément du résumé résume quel passage du texte ;
- proposer des résumés à trous : trouver à quel(s) élément(s) renvoie chaque trou dans le texte-source. Remplir les trous ;
- utiliser les connecteurs (rôle de « pont » par-dessus un exemple : utilisation de « puisque » pour effacer un argument qui va de soi et dont on ne veut mentionner que les conclusions) ;
- utiliser la pronominalisation et les substituts comme les nominalisations (transformer un processus ou une série de sèmes épars en nom) et les hyperonymes (classer des termes relatifs au même champ, dans l'ordre hypo-/hyperonymes ou l'inverse) ;
- construction de systèmes concessifs pour présenter un débat contradictoire (articulation avec la production d'argumentations) ;
- intégration de circonstants ou d'exemples sous la forme de relatives (appositives ou déterminatives ; lesquelles transformer en adjectif ?) ou de participiales antéposées ;
- substituer des parataxes à des tours subordonnants (« Il n'a plus faim : il a mangé » ; « Faisait-il beau, il allait à la plage ») ;
- utiliser des phrases nominales (« Si vous voulez réussir, le seul moyen est de travailler » → « Réussir ? Un seul moyen, le travail ») ;
- appairer des séries, avec une expression conceptualisante à choisir dans une liste. (X change très souvent d'emploi – X a travaillé chez Y – X a travaillé chez Z = l'instabilité professionnelle de X) ;
- intégrer un commentaire au segment commenté sous forme de verbe d'opinion (« Selon les adversaires de l'immigration, l'on peut renvoyer les immigrés. Cette assertion est contestable. » → « Les adversaires de l'immigration prétendent que... »).

L'on constatera sans peine que la dernière batterie d'exercices peut sans problème convenir à la formule scolaire traditionnelle en cas de besoin ! Mais n'est-il pas clair que celle-ci prend une autre dimension si elle clôt un parcours communicatif intégral, tel que nous avons tenté de le suggérer ?

#### BIBLIOGRAPHIE

- Bain D. (1992), « Et si le résumé n'existait pas ? », dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *L'activité résumante : le résumé de texte, aspects didactiques*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, p. 139-157.
- Bernié J.-P. (1993), *Raisonner pour résumer. Une approche systémique du texte*, Berne, Peter Lang.

- Bernié J.-P. (1994), « Contre “l’effet archipel” : éléments pour une évaluation formative du résumé », *Le Français dans tous ses états*, n° 24, p. 47-64.
- Bernié J.-P. (1998), « Éléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle », dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l’école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Talence, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié J.-P. (2002), « L’approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de “communauté discursive” : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, p. 77-88.
- Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boch F. et Pons M. (2010), « Le résumé de communication – Analyse contrastive en didactique du français et en formation d’adultes », *Revue d’Anthropologie des Connaissances*, Vol 4, 3, p. 527-549.
- Charolles M. (1991), « Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d’élaboration », *Pratiques*, n° 72, p. 7-32.
- Charolles M. (1992), « Marquages linguistiques et résumé de texte », dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *Le résumé de texte : aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*, Paris, Klincksieck, p. 11-27.
- Ehrlich M.-F. (1982), « Construction d’une représentation de texte et fonctionnement de la mémoire sémantique », *Bulletin de Psychologie* (numéro spécial dirigé par Le Ny et Kintsch, *Langage et compréhension*), XXXV, n° 356, p. 659-671.
- Fontanille J. (1984), « Le détournement de texte, activité sémiotique », *Langue Française*, n° 61, *Sémiotique et enseignement du français*, p. 73-90.
- François F. (1988), « De la variation et de ses variétés dans différents discours d’enfants : diversité, mélanges, métaphores, irruptions, et leurs familles », *Repères*, n° 76, *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, p. 13-31.
- Fuchs C. (1982), *La paraphrase*, Paris, PUF.
- Gardin J.-C. (1992), « La schématisation logiciste des textes interprétatifs en sciences humaines est-elle un résumé ou l’expression épurée de leur contenu ? », dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *Le résumé de texte : aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*, Paris, Klincksieck, p. 77-89.
- Gardin J.-C., Lagrange M.-S., Martin J.-M., Molino J., Natali-Smit J. (1981/1987), *La logique du plausible : essai d’épistémologie pratique en sciences humaines*, Paris, Maison des sciences de l’homme.
- Genette G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- Grize J.-B. (1992a), « Résumer, mais pour qui ? », dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *Le résumé de texte : aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*, Paris, Klincksieck, p. 3-10.
- Grize J.-B. (1992b), « Résumer, mais pourquoi ? », dans M. Charolles et A. Petitjean (dir.), *L’activité résumante : le résumé de texte, aspects didactiques*, Metz, Centre d’analyse syntaxique de l’Université de Metz, p. 53-60.



- Jaubert M. (2007), *Langage et construction de connaissances à l'école – Un exemple en sciences*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Kintsch W. et Van Dijk T. A. (1975), « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages*, n° 40, *Problèmes de sémantique psychologique*, p. 98-116.
- Schneidecker C. (1991), « Résumer : gammes d'activités », *Pratiques*, n° 72, p. 55-90.
- Schneuwly B. (1988), « Didactique et pédagogie du texte : production de textes écrits à l'école », dans D. Bain et B. Schneuwly (dir.), *Actes des journées d'étude sur la production d'écrits à l'école*, EN des Hauts de Seine.
- Wirthner M et Schneuwly B. (2004), « Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif », *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 107-133.
- Wirthner M. (2006), « Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant », dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 159-177.

## SITOGRAPHIE

Le Web est fécond en sites concernant le résumé. Hélas, la quasi-totalité s'en tient aux recettes de type « techniques d'expression », et à l'exposé plus ou moins affiné de normes standard reprenant les formes et les présupposés de la formule traditionnelle. Citons cependant les sites suivants.

www.wow.com, Le Résumé

<http://www.espacefrancais.com/faire-le-resume-dun-texte/>

<http://www.studyrama.com/formations/specialites/fonction-publique/tout-savoir-sur-les-epreuves-de-concours-et-comment-s/les-methodes-de-travail-a-adopter-pour-le-resume-de-texte-27405>

[http://www2.collegeem.qc.ca/infosphere/sciences\\_humaines/module1/resumer\\_texte.html](http://www2.collegeem.qc.ca/infosphere/sciences_humaines/module1/resumer_texte.html)

<http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/production-ecrite/le-resume-en-10-etapes-diaporama/>

<http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/txt/resume.htm>

<http://sdp.cegep-rdl.qc.ca/pdf/etudiantplus/commentfaireresume.pdf>

Un seul introduit la question de l'énonciation, mais sans s'engager dans la voie productive.

<http://www.intellego.fr/soutien-scolaire--/aide-scolaire-francais/methodologie-du-resume/2297>