

Didier DUPONT

Université de Mons-Hainaut

**DYNAMIQUE DE L'INFORMATION ET ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS ÉCRIT, LANGUE ÉTRANGÈRE, NIVEAU
SUPÉRIEUR ***

Mon intervention se développera en 3 temps :

- ★ d'abord, je vous entretiendrai brièvement du lieu institutionnel dans lequel je travaille, l'École d'Interprètes Internationaux de l'Université de Mons-Hainaut, dans la mesure où cette appartenance et la pratique d'enseignement qui en résulte déterminent largement le propos que je tiendrai;
- ★ ensuite, je tenterai de tracer les grandes lignes qui permettent de définir le type de travail qui y est mené en FLE, à l'écrit, au niveau supérieur;
- ★ enfin, je développerai un aspect particulier des activités menées avec mes étudiants : le travail de la dynamique de l'information dans le cadre particulier de la compréhension du texte argumentatif et de la production de son résumé.

1. LES INCIDENCES D'UN LIEU INSTITUTIONNEL SUR UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT

Reconnue comme l'un des centres d'élaboration et de rayonnement des méthodes structuro-globales audio-visuelles, l'Université de Mons-Hainaut et son École d'Interprètes ont une tradition d'enseignement des langues étrangères vieille de 35 ans déjà. C'est

* Communication au Ixe Congrès International Expolingua. Madrid, 18-21 avril 1996.

dire que les équipes actuelles et singulièrement celle de FLE s'inscrivent dans ce sillage, tout en veillant à échapper à toute forme d'intégrisme méthodologique.

Les enseignements dispensés au sein du Département de français de l'École d'Interprètes internationaux se sont particulièrement étoffés en 35 ans. En plus du français langue maternelle (langue de base du travail traductif au sein de l'École), et à la faveur de l'afflux d'étudiants étrangers, s'est développé au cours de ces dix dernières années, un important volet d'enseignement du FLE.

Le travail accompli en ce domaine ne porte bien évidemment pas sur les niveaux premiers d'apprentissage du français : les étudiants étrangers concernés ont choisi de suivre des études de traducteurs/interprètes dans une institution francophone; ils connaissent donc, en général, assez bien le français, tant à l'oral qu'à l'écrit.

C'est donc sur les niveaux supérieurs de formation linguistique -au sens le plus large du terme- que porte l'essentiel de notre effort en FLE, tant il est vrai que les compétences exigées d'un traducteur/interprète sont d'un haut niveau et requièrent de la part d'un locuteur -natif ou étranger- une maîtrise élevée de connaissances linguistiques et culturelles très variées.

La perspective dans laquelle nous nous plaçons se veut résolument communicative. Certes, objectera-t-on que la notion de compétence communicative est loin d'être décrite de manière identique selon les auteurs. Mais sur ce point, je rejoins Hymes en 1984 qui notait déjà que «l'absence d'un modèle général unique ne constitue pas un désavantage pour l'étude de la compétence de communication par rapport à l'étude de la grammaire»¹. C'est pourquoi, parmi l'abondance des modèles, je me rattacherai plus particulièrement à la conception exposée par Évelyne Bérard dans *L'approche communicative*² pour qui la compétence de communication comprend les composantes suivantes :

1 HYMES, Dell H. (1984), *Vers la compétence de communication*, CREDIF, Hatier LAL, p. 185.

2 BERARD, E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*,

a) *Compétence linguistique*

Vise à la maîtrise du code.

a) *Compétence sociolinguistique*

Vise à la maîtrise des règles sociales qui pèsent sur l'actualisation du code et des règles d'interaction entre les individus et les institutions.

c) *Compétence référentielle*

Vise à la maîtrise de la prise en considération des informations circonstancielles extralinguistiques liées à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

d) *Compétence stratégique*

S'inscrit en surimpression par rapport à la compétence de communication proprement dite dans la mesure où elle intervient au moment de l'actualisation de cette compétence, pour compenser les ratés de la communication. Ces phénomènes de compensation relèvent de «stratégies individuelles de communication».

L'hétérogénéité des cursus antérieurs de nos étudiants explique pour partie l'inégalité de maîtrise de ces différentes compétences. La mieux maîtrisée est, généralement, la compétence linguistique dans ses dimensions implicites et explicites et ce en dépit de différences parfois sensibles entre chacun de nos étudiants. Si l'on a du code une vision restrictive, essentiellement lexicale et grammaticale, cette compétence ne ferait pas l'objet d'un enseignement particulier.

Toutefois, les exigences d'une formation linguistique hautement spécialisée nous obligent à approfondir la maîtrise de la compétence linguistique en tenant compte des contraintes spécifiques suivantes :

- ★ on ne travaille pas l'écrit pour l'écrit, mais préparer l'étudiant à la traduction; de même pour l'oral, qui vise l'interprétation;

- ★ on travaille en permanence sur le discours, c'est-à-dire sur des documents authentiques abordés dans la globalité de leur dimension;
- ★ on privilégie le sens, ou plus précisément la relation forme/sens, compte tenu des apports de la théorie des actes de paroles, mais plus encore de ceux de l'analyse de discours.

2. LE FLE, ÉCRIT, NIVEAU SUPÉRIEUR À L'E.I.I (1ÈRE ANNÉE)

L'un des exercices sur lesquels nous insistons le plus en première année (FLM ou FLE) est le résumé de texte et singulièrement le résumé de texte argumentatif.

Pourquoi le résumé? Pour les raisons académiques et professionnelles généralement invoquées : développer des aptitudes de traitement synthétique de l'information et de rédaction d'un texte cohérent, avec contenu de sens imposé; aptitudes susceptibles d'être réinvesties, à court terme, dans le cursus universitaire et, à plus long terme, dans la vie professionnelle.

Toutefois, nous y voyons une raison supplémentaire dictée par la parenté relative entre le travail du «résumeur» et celui du «traducteur» (ou de l'interprète, si l'exercice se fait à l'oral sous forme de restitution consécutive d'un exposé). On peut en effet considérer que résumer un texte c'est opérer un acte de paraphrase de ce texte, caractérisé par une réduction du matériau langagier initial, une permanence typologique discursive stricte et une fidélité sémantique globale au texte de départ. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'une traduction interne à la langue, raison supplémentaire d'insister sur cet exercice dans la formation des traducteurs/interprètes de même que sur celui de la paraphrase «simple», c'est-à-dire sans visée réductrice du matériau initial.

Je n'exploiterai pas ici les difficultés rencontrées dans la maîtrise de la compétence résumante stricto sensu (faire plus court), préférant m'étendre sur celles liées à la réécriture d'un texte

cohérent, à savoir les difficultés liées à la textualisation de la macrostructure du texte de départ³.

De ce point de vue, écrire un résumé n'est rien d'autre qu'écrire un texte : une séquence de communication linguistique verbale linéairement orientée, significativement cohérente et intentionnellement close. La réussite de cette activité mobilise des compétences de plusieurs types :

a) *Compétences linguistiques*

celles qui concernent essentiellement l'organisation de la phrase.

b) *Compétences textuelles*

— celles qui portent sur la maîtrise de l'organisation transphrastique,

- ★ *susceptibles* d'assurer la cohérence du texte notamment au travers du problème d'équilibre entre répétition et progression et de la question de l'enchaînement des propositions en séquences constitutives de la totalité textuelle;
- ★ *susceptibles* aussi de régler l'appartenance du texte à un ensemble générique, à un type de texte particulier défini notamment par un agencement superstructurel à visée pragmatique et par des marques énonciatives spécifiques⁴.

c) *Compétences encyclopédiques*

celles qui, s'appuyant sur les connaissances du monde référentiel, permettent de donner du sens dans les domaines les plus variés convoqués par les textes.

Les questions traitées par la suite concernent plus particulièrement les compétences textuelles, parfois appelées «discursives», génératrices d'une forme de cohérence textuelle.

3 DEGAUQUIER, C., DUPONT, D., POUPART, R. (1992), «La contraction de texte : une pratique globalisante», *Evaluation and Language Teaching*, Ed. A. Helbo, Peter Lang, pp. 219-257.

4 Voir à ce propos la conception des types de discours proposée dans BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., PASQUIER, A. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé.

À cet égard certains problèmes semblent assez largement partagés au sein de nos groupes; notamment ceux liés à la progression de l'information dans le texte, ce que j'ai choisi d'appeler la dynamique de l'information⁵. Comment commencer le texte? (pas dans son «que dire?», puisque le résumé impose un contenu, mais dans le «comment le dire»); Comment enchaîner? Comment ménager les ruptures? Comment conclure? (C'est-à-dire comment boucler le texte par une séquence qui -argumentation obligeait la conséquence logique et nécessaire des propositions qui la précèdent?).

Certes, menant ce genre d'exercices également dans des classes de FLM, je n'aurai pas la naïveté de croire que ces questions sont spécifiques de l'enseignement d'une langue étrangère. Je veux simplement signifier qu'à un niveau avancé, ils se posent aussi dans l'enseignement d'une langue étrangère et que, dans une démarche communicative, il est maintenant unanimement admis que leur règlement ne peut s'opérer que dans une perspective textuelle.

Prenons comme exemple un exercice de sensibilisation au respect de l'intention de discours, consistant à poursuivre le texte suivant :

«La Belgique est enfin un pays fédéralisé. Cette vieille revendication du mouvement wallon n'aura en tout cas pas été facile à mettre en oeuvre. Assurée d'une certaine prospérité économique, la Flandre a imposé ses conditions pour une réforme que naguère elle refusait. Alors qu'elle subit les conséquences d'une grave crise consécutive à une désindustrialisation structurelle, la Wallonie n'a pu qu'accepter ces conditions».

Il est demandé aux étudiants d'introduire à la suite de ces lignes l'idée que la nouvelle organisation politique du pays place Bruxelles dans une situation particulière, l'obligeant à se retourner vers l'Europe pour se construire un avenir autonome. Pour

5 DUPONT, D., FAUVAX, T., GHENET, M. (1994), *La dynamique de l'information*, De Boeck-Duculot.

ce faire, l'étudiant doit prendre en considération l'enchaînement des informations préalables. La solution la plus cohérente qui s'offre dès lors à lui consiste à placer dans la zone thématique les éléments circonstanciels de l'acceptation du fédéralisme par Bruxelles. L'avenir de la ville est ainsi présenté selon la même répartition présumé/posé que pour les deux autres régions. Tous les sous thèmes de l'hyperthème «pays fédéralisé» sont ainsi mis sur le même pied. Une suite telle que.

«Délaissée par les deux autres régions, mais culturellement liée aux flamands et aux francophones, Bruxelles a dû se résoudre au fédéralisme et s'évertue désormais à revendiquer le titre de «capitale de l'Europe»,

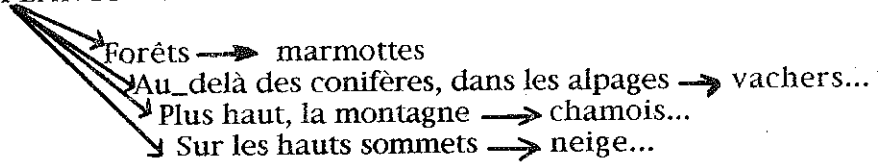
sera acceptée sans problème. En revanche, l'enchaînement suivant paraît problématique :

«Les flamands et les francophones ont des liens avec Bruxelles qui, délaissée par les deux autres régions, a dû se résoudre au fédéralisme. Le titre de «capitale de l'Europe» constitue désormais sa revendication».

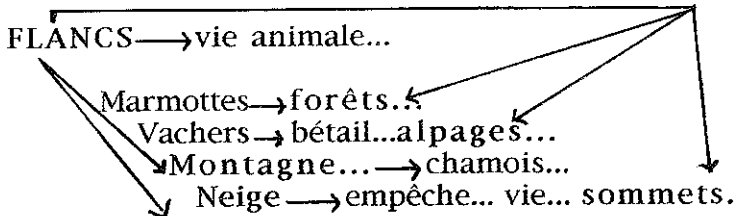
La question sous-jacente à tout ceci est celle de l'intention de communication, liée au repérage correct des paramètres de la situation de communication. Elle se pose en compréhension et en production et doit être travaillée en tant que telle dans ces deux composantes en lecture/écriture. Voici à cet égard un autre type d'exercice de sensibilisation proposé aux étudiants. Il s'agit de deux versions d'un même texte présentant chacune une progression différente. Le contenu informatif est globalement identique, mais son organisation répond à des intentions de communication différentes que l'on demande d'identifier.

- a) «Les flancs de nos montagnes connaissent une vie animale importante. Dans les forêts, vivent marmottes et vipères. Au-delà de la zone des conifères, dans les alpages, les vachers gardent leur bétail cinq mois par an. Plus haut encore, la montagne est le domaine du chamois, du bouquetin et de l'aigle. Sur les hauts sommets, par contre, la neige et la glace empêchent toute vie».

FLANCS → vie animale



-
- b) «Les flancs de nos montagnes connaissent une vie animale importante. Les marmottes, les martres et les vipères vivent dans les forêts. Les vachers gardent leur bétail pendant cinq mois par an, au-delà de la zone des conifères, dans les alpages. La montagne, plus haut, est le domaine du chamois, du bouquetin et de l'aigle. La neige et la glace empêchent toute vie sur les hauts sommets».



Le texte *a* semble répondre à une intention didactique, celle -par exemple- d'un manuel scolaire de géographie qui viserait à informer les élèves du type de vie animale aux différentes altitudes. Les déplacements en tête de phrase instaurent une liaison au sein du texte entre chacun des différents lieux composant «des flancs de nos montagnes». En revanche, le texte *b* organise différemment la progression comme l'indique assez bien la confrontation des deux schémas. On y est en effet invité à passer «des marmottes...» aux «vachers», puis à sauter à «la montagne», pour se retrouver enfin «dans la neige et la glace».

Il paraît difficile d'assigner à ce texte une visée didactique aussi claire que pour le texte *a*. Une partie des étudiants a estimé ce texte moins bien organisé que le premier, d'autres y ont vu en revanche un souci de variété stylistique dans la rédaction, souci répondant éventuellement à un projet esthétique de description plus littéraire.

Quel lien opérer entre ces observations et la rédaction d'un résumé de texte? Poser cette question, c'est, me semble-t-il, en poser une autre : quelle demande sociale commande le besoin de résumer des textes? On résume essentiellement parce qu'on n'a pas les moyens d'accéder au texte source ou qu'on ne désire pas y recourir pour des besoins de temps : résumer, c'est notamment faire gagner du temps. D'où l'intérêt de construire une progression de l'information dont la dynamique contribue à ce gain de temps, en accord avec l'intention de communication du texte source.

Quels sont donc les points qui, eu égard à cette dynamique, semblent poser problème dans la confection du résumé?

1. *Le début de texte*

Le choix du thème dans les premières phrases du texte est délicat dans la mesure où il conditionne la suite du texte. Non rattachable à du « déjà-dit », le thème de la première phrase sera considéré comme le point de départ de l'information et devra coïncider, en bonne logique, avec la précision de l'objet de l'argumentation.

Ceci suppose de la part de l'étudiant la capacité à repérer l'objet d'argumentation dans le texte source et à le traiter comme tel dans son résumé. La thématization de l'objet d'argumentation est particulièrement indiquée, en nominalisant, si besoin, l'information et en la plaçant en tête de phrase, en position de thème mais également de sujet syntaxique. Ainsi, dès les premiers mots, le lecteur est informé de l'objet sur lequel portera l'argumentation résumée, comme dans cette introduction d'un résumé portant sur l'état du franc CFA, deux ans après sa dévaluation :

«Bien qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine des finances publiques, la dévaluation du franc CFA constitue, sur bien des plans, un succès global».

La suite du texte détaillait les plans politique, économique, social, et financier du succès et examinait le détail du bilan de cette dévaluation pour convaincre de son succès⁶.

2. *L'intervalle-texte*

L'intervalle-texte désigne la portion du texte prise en considération pour établir la distinction entre éléments connus et nouveaux⁷.

Daneš émet l'hypothèse qu'il existe une relation entre la notion d'intervalle-texte et la segmentation du texte en paragraphes, groupes de paragraphes voire chapitres pour les textes longs. Le souci de la progression de l'information et de sa cohérence rejoint de la sorte des préoccupations d'image du texte sur l'aire scripturale. Idéalement, le résumé du texte argumentatif produira l'image suivante, en accord avec la superstructure canonique d'un texte argumentatif :

6 ROUSSIN, M., «Le franc CFA, deux ans plus tard», *Le Monde*, 2 février 1996.

7 DANEŠ, F. (1974), «Functional Sentence Perspective and the Organisation of the Text», *Papers on Functional Sentence Perspective*, Ed. F. Daneš, Mouton.

Thèse antérieure

Prémises

Thèse argumentative

Argument 1

.

.

.

Argument n

Thèse conclusive

3. *Les ruptures*

Indispensables pour éviter l'épuisement du propos dans sa circularité («ça tourne en rond»), leur gestion se double d'une difficulté spécifique au résumé puisque ce genre d'écrit vise à éliminer notamment les zones-tampons du texte, ces parties qui n'apportent pas d'information proprement nouvelle, mais qui servent à faire le point pour réduire les ambiguïtés et faciliter la compréhension. L'élimination de ces zones dans le résumé rend la compréhension de ce genre d'écrit encore davantage tributaire de la clarté de l'enchaînement logique des informations retenues et augmente par-là même la complexité de la gestion des ruptures.

Le dynamisme de l'information textuelle, chacun le sait, est affaire de tension entre faits de redondance, de reprise, de «déjà-dit» d'une part et faits de progression, de nouveauté, de «pas encore-dit», d'autre part. La rupture dans la progression est l'un des moyens d'introduction d'informations nouvelles. Pour aider

les étudiants à gérer ces ruptures, il paraît utile d'attirer leur attention sur les différents degrés possibles de rupture. Les exemples et le tableau ci-après montrent l'évolution depuis une rupture minimale jusqu'à une rupture absolue en passant par une rupture médiane. Deux critères permettent d'établir la distinction entre ces trois types de ruptures : le recouvrement sémantique et la présence d'indices grammaticaux (anaphoriques et/ou signes de ponctuation) :

Exemples de rupture :

Exemple 1 :

«(...) Cependant, je ne toussais plus, non : je crachais; c'est nouveau; j'amenai cela effort; cela venait par petits coups, à intervalles réguliers; c'était une sensation si bizarre que d'abord je m'en amusa¹ presque, mais je fus bien vite écoeuré par le goût inconnu que cela me laissait dans la bouche. // *Mon mouchoir fut vite hors d'usage(...)*».

GIDE, A., *L'Immoraliste*.

Exemple 2 :

«Parce que je crois à la supériorité des forces morales, je n'ai jamais pensé, même aux heures les plus noires, que l'Allemagne hitlérienne gagnerait la guerre. // *L'Espoir* voit un défaut dans la cuirasse des choses. Ce défaut, c'était l'ignominie intrinsèque du national-socialisme. // *Mais que le temps était long*».

GIROUD, F., *Leçon particulière*.

Exemple 3 :

«(...) D'ailleurs, dans la famille, tout le monde chante. «Je suis né dans la chanson», dira plus tard Brassens. Et, très tôt, il se voudra artiste.

// *Alphonse Bonnafé* est un prof de lettres inhabituel. Ce fou de poésie procure au George Brassens de 15 ans ses premiers émois : Baudelaire, Villon, Verlaine, Valéry (...)

Bonne soirée. Novembre 1991.

Tableau de synthèse

	Recouvrement sémantique	Indice grammatical et/ou signe de ponctuation
Exemple 1 : rupture minimale	I	I
Exemple 2 : rupture médiane	I	0
Exemple 3 : rupture absolue	0	0

La tendance massivement relevée dans les copies d'étudiants privilégie l'accumulation de ruptures absolues, sans introduction préalable de lien de transition; ceci accentue bien évidemment l'effet décousu d'un texte qui donne l'impression de sauter du coq à l'âne, d'un résumé qui semble le produit de collages de différentes parties les unes après les autres.

Une initiation à la fonction des ruptures minimales et médianes, tant en compréhension qu'en production paraît donc d'autant plus utile que dans la réalité des textes authentiques, ce sont ces modes de rupture qui semblent dominer.

J'en viens ainsi à la troisième partie de mon exposé qui consiste en une illustration des propos tenus jusqu'à présent.

3. LA DYNAMIQUE DE L'INFORMATION DANS LA RÉCRITURE D'UN ARGUMENT RÉSUMÉ

Dans cette dernière partie, on montrera l'importance d'un travail qui, au départ d'une prise en compte de la dynamique interne d'un argument, permet la compréhension du sens de cet argument. Cela conduira à prendre globalement en considération les questions de progression thématique, de rapports logico-sémantiques exprimés par les connecteurs mais aussi par le lexique ou l'agencement morpho-syntaxique des éléments de la phrase, les questions relatives aux présupposés, aux connaissances encyclopédiques liées à la réalité référentielle du texte, etc.

Un texte abordé avec deux publics différents (de francophones, d'une part et de non-francophones, de l'autre), retiendra ici notre attention : il s'agit d'un article du *Monde* du 2 février 1996, écrit par Emmanuel Ball, ingénieur de recherche au C.N.R.S. (Laboratoire de tectonophysique, Université de Montpellier II). La visée argumentative du texte consiste à convaincre, en un premier temps que les essais nucléaires français auront des conséquences sur l'environnement du Pacifique, ce qui justifie un suivi scientifique rigoureux et indépendant du pouvoir; à convaincre aussi, en un second temps, que la reprise des essais par M. Chirac constitue l'indice probable de l'abandon de la politique de dissuasion nucléaire au profit d'une politique sans doute plus offensive. Double visée argumentative donc, que résume à sa manière le titre de l'article : *Mururoa, la poubelle et Candide* (cf. texte repris en annexe).

L'expérience dont il ne sera rendu compte que partiellement a été menée dans deux classes différentes : l'une, d'étudiants francophones de première année d'une École normale d'instituteurs de Bruxelles; l'autre, d'étudiants non francophones en première année à l'École d'Interprètes Internationaux de Mons. Chacune de ces deux classes a été divisée en deux groupes, A et B.

Précisons d'emblée qu'il ne sera pas fait état des enseignements que fournirait la comparaison des effectifs francophones et non francophones : le nombre trop restreint interdit d'en tirer une quelconque exploitation statistique. On peut toutefois y lire une tendance : les étudiants non francophones ne se débrouillent pas forcément moins bien que leurs homologues francophones et ceci, tant pour l'exercice imposé aux groupes A que pour celui soumis aux groupes B. Je ne parlerai donc par la suite que des groupes non francophones, A et B.

Les étudiants du groupe A ont dû résumer le texte sans autres explications. La principale difficulté à laquelle ils se sont heurtés dans le résumé du premier argument a consisté en l'identification des causes et des conséquences et en leur hiérarchisation, opérations constituant un préalable indispensable au choix des informations retenues pour la confection du résumé de l'argument dont voici le texte :

Au fil de quelque 200 tirs, nous avons fracturé le soubassement basaltique des atolls de Mururoa et Fangataufa et déstabilisé le récif corallien qui le surmonte. Nous avons emmagasiné quantité d'éléments radioactifs. Nous avons enfin emprisonné sous forme de chaleur une formidable quantité d'énergie.

Au cours d'une évolution inéluctable, la chaleur va maintenant remonter pour se dissiper dans l'océan. En circulant, l'eau réchauffée au contact des roches en sera le véhicule privilégié, drainant irrémédiablement des isotopes radioactifs vers la mer où les chaînes alimentaires les concentreront. Ce processus est lent et durera longtemps. La source ne s'en éteindra pas avant des centaines de milliers d'années. Il est donc impératif de suivre attentivement l'évolution du déséquilibre thermique, radiologique et chimique que nous avons créé.

Les quelques étudiants qui parvinrent à surmonter cette difficulté commettaient par ailleurs des erreurs d'ordre lexical ou même de légers contresens comme en témoigne cet exemple.

«Au fil des essais, la mer a emmagasiné des éléments radioactifs pour une *durée indéterminée*. Cette énergie, *trainée* par la mer, peut contaminer *notre* chaîne alimentaire. Il est donc impératif de surveiller *ces endroits*».

On a alors repris collectivement le texte en soumettant à la classe un jeu de questions du type :

- ★ quelles sont les conséquences des tirs?
- ★ quels sont les termes qui expriment les composantes de l'évolution inéluctable de la situation? La logique des liens a pu ainsi être rétablie et le travail de résumé être repris et amélioré.

La poursuite de l'expérience avec le groupe B, celui qui n'avait pas lu le texte à résumer, tend à montrer que les difficultés rencontrées par le groupe A affectent probablement davantage la faculté de compréhension que celle de production. On a présenté au groupe B le même argument sous la forme d'une suite de pro-

positions nominalisées avec l'indication du statut logico-sémantique de chaque proposition⁸ :

-
- | | |
|--|-----------|
| 1. (Au fil de) quelque 200 tirs (+ passé) | |
| 2. Fracturation du soubassement basaltique des atolls de M. et F. | C1 |
| 3. Déstabilisation du récif corallien surmontant l'atoll. | C1 |
| 4. Emmagasiner de quantité d'éléments radioactifs. | C1 |
| 5. Emprisonnement sous forme de chaleur d'une formidable quantité d'énergie. | C1 |
| 6. (Au cours d'une) évolution inéluctable (+ futur). | |
| 7. Remontée de la chaleur. | Cp6/C9/10 |
| 8. Dissipation de la chaleur dans l'océan. | Cp6/C9/10 |
| 9. Circulation de l'eau réchauffée au contact des roches. | Cp6/C11 |
| 10. Eau, véhicule privilégié de la chaleur. | C7/8 |
| 11. Drainage irrémédiable d'isotopes radioactifs par l'eau. | Cp6/C9 |
| 12. Concentration de ces isotopes les chaînes alimentaires dans la mer. | Cp6/C11 |
| 13. Lenteur et longueur de ce processus. | |
| 14. Création d'un déséquilibre thermique, radiologique de longue durée. | QP13 |
| 15. Impérativité d'un suivi attentif de cette évolution. | C13/14 |
-

Le canevas de propositions nominales orientait la réécriture de l'argument en trois parties :

- a) les conséquences des quelque 200 tirs (1-5);
- b) les différentes phases de l'évolution inéluctable (6-12);
- c) l'exigence d'un suivi attentif (13-15).

⁸ C_n=Conséquence de n; c_n=cause de n; cps_n=Composante de n; Qp_n=Quasi-paraphrase de n.

Cette tripartition a été identifiée comme telle par chaque étudiant du groupe B. En voici un exemple :

«Les 200 essais nucléaires ont provoqué la fracturation du soubassement basaltique des atolls de Mururoa et Fangataufa tout en déstabilisant le récif corallien. Les tirs ont fait s'accumuler une quantité d'éléments radioactifs en ont aussi produit une formidable quantité d'énergie qui est emprisonnée sous forme de chaleur. Au cours d'une évolution inéluctable, la chaleur va remonter et se dissiper dans l'océan. L'eau réchauffée au contact des roches va transporter la chaleur et irrémédiablement les isotopes radioactifs qui vont se concentrer dans les chaînes alimentaires dans la mer. Ce processus va créer à long terme un déséquilibre thermique, radiologique et chimique. Il est urgent de mettre en place une observation attentive de cette évolution».

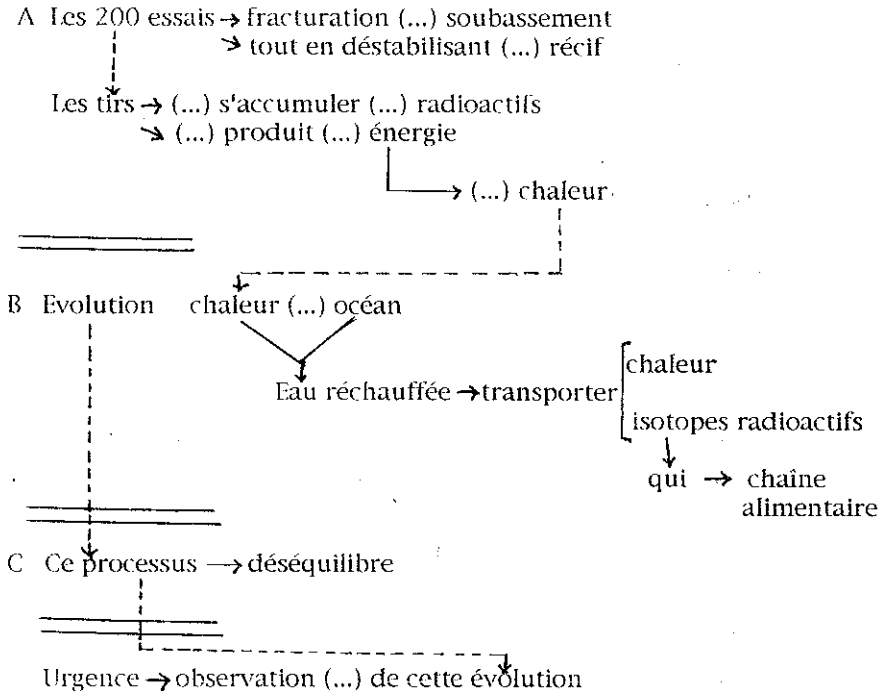
La dynamique informative de cette réécriture présente une Cohésion sur laquelle l'attention des groupes A et B, réunis par la suite, a été attirée :

1°) la tripartition de l'argument épouse une variation de progression thermique assurant l'apport constant d'information. C'est ce que montre le schéma de la page suivante :

- ★ La partie A présente une progression à thème constant : *essais / tirs*;
- ★ la partie B progresse linéairement à partir d'*évolution* et fait ainsi comprendre les différents stades de l'évolution en les liant l'un à l'autre;
- ★ la partie C se construit sur une double transition thématique conclusive : *ce processus / urgence*.

2°) Les ruptures y recouvrent des statuts variés :

- ★ la partie B s'articule sur la partie A par une rupture totale : *évolution* correspond à l'introduction d'un thème nouveau, mais la nouveauté de l'information est néanmoins rattachée



au «déjà-dit» de la partie A par l'expression rhématique *chaleur* ;

- ★ la partie C s'articule sur la B par une rupture minimale : *ce processus* présente en effet un recouvrement sémantique par rapport à *évolution* en même temps que l'anaphorique *ce* permet de lire *processus* comme une reprise synthétique de l'information de la partie B. De plus, la position finale d'*évolution* assure un heureux bouclage de l'information et contribue à identifier le passage comme conclusif.

3°) L'enchaînement des propositions tel qu'il vient d'être décrit, allié à un choix lexical en partie imposé par le canevas de départ, en partie choisi par l'étudiant assure la compréhension des relations logico-sémantiques. Le choix des formes verbales paraît ici décisif :

- ★ Dans la partie A, les passés-composés expriment les conséquences présentes des tirs antérieurs : *ont provoqué, ont fait s'accumuler, ont aussi produit*;
- ★ Dans la partie B, des futurs périphrastiques lient des conséquences ultérieures, fruits d'un processus enclenché à long terme par les tirs : *va remonter / se dissiper, va transporter* (choix discutable pour exprimer synthétiquement que l'eau véhicule la chaleur et draine les isotopes), *vont se concentrer, va créer*.

À l'issue de l'examen de ces relations interphrastiques, certains étudiants ont proposé d'introduire un *donc* dans la dernière phrase, afin de souligner davantage sa fonction conclusive dans l'argument.

L'examen attentif de ces différents facteurs de cohésion a permis, d'une part, aux élèves du groupe A de mieux comprendre l'organisation de l'ensemble de l'argument et, d'autre part, de reprendre collectivement et de manière raisonnée le travail de résumé selon les consignes suivantes :

- 1°) l'argument résumé devra respecter les trois parties identifiées dans le canevas de départ;
- 2°) sa macrostructure informative devra avoir la forme suivante :

A	200	{	essais	
				→ conséquences présentes
			tirs	
B	Évolution			→ conséquences futures
	↓			
C	Processus			→ surveillance

À ce stade, il apparaît que le traitement de l'information des propositions de chacune des trois parties de l'argument a dépendu à la fois de la nature du lien logique qui unit ces propositions l'une à l'autre et du contenu sémantique des thématiques.

Ainsi, les propositions 2 à 5 ont pu être résumées par généralisation de *fracturation, déstabilisation, emmagasinage, emprisonnement en graves conséquences (géologiques, radiologiques et techniques)*, préféré à *dégâts* choisi en premier lieu.

Les propositions 6 à 12 ont, elles, été résumées par construction autour du concept de *contamination* convoqué à partir de la présence d'une part, de *dissipation, circulation, véhicule, drainage, concentration* et, d'autre part, de *chaînes alimentaires*.

La dernière partie de l'argument se devait de garder son caractère conclusif, de reprendre en position thématique les informations déjà données (*processus / évolution*) et d'apporter, sous forme rhématique, l'impérativité du suivi.

L'ensemble de ces contraintes a conduit à un stade intermédiaire entre la planification macrostructurale de la séquence et sa textualisation :

- A) 200 essais → graves conséquences géologiques, radiologiques et thermiques.
- B) ? → contamination des chaînes alimentaires.
- C) Ce processus → surveillance.

La textualisation définitive a encore exigé un travail particulier sur les collocations et sur l'introduction d'informations subsidiaires par rapport à la perspective strictement résumante, mais néanmoins utiles dans une perspective communicative qui vise à la production d'un texte qui soit aussi ce que R. Bouchard appelle un document⁹. Ces informations prendront place dans les expansions thématiques et rhématiques appelées aussi «restes de thème ou de rhème» et étofferont quelque peu le squelette du résumé. C'est ce travail final qu'indiquent les éléments soulignés dans le texte suivant :

9 BOUCHARD, R. (199.), «Texte, discours, document. Une transposition didactique des grammaires de texte», *Le Français Moderne* n° spécial, février-mars 1989, pp. 160-172.

«Les quelque 200 essais (nucléaires français dans le Pacifique) ont entraîné de graves conséquences géologiques, radiologiques et thermiques. De proche en proche, la radioactivité contaminera jusqu'aux chaînes alimentaires. Ce processus, appelé à évoluer lentement et longtemps exige une surveillance attentive».

Cette séquence n'est bien entendu pas un résumé modèle, mais simplement un modèle de résumé parmi d'autres possibles.

4. POUR CONCLURE

Quel intérêt a-t-il à accorder de l'attention à ces questions de dynamisme de l'information en classe de FLE (comme en classe de FLM, d'ailleurs)?

Tout d'abord, il semble qu'en dépit des travaux de recherches et des discours maintes fois tenus en la matière, l'enseignement d'une langue étrangère dans le concret des pratiques de classe ne prend pas assez en compte l'intention communicative et l'analyse de la réalisation de celle-ci à travers les textes. La démarche proposée qui allie un travail global au-delà des limites de la phrase et une étude des relations intraphrastiques nous paraît particulièrement apte à combler cette lacune et indiquée lorsqu'il s'agit de contribuer à l'amélioration des performances en matière de lecture/écriture, singulièrement aux niveaux avancés.

Se pose bien sûr la question des démarches pédagogiques à mettre en oeuvre pour opérer le transfert du plan théorique au plan pédagogique. Notre préférence pour une démarche appropriative telle que décrite par M. Lesne¹⁰ nous incite à privilégier avec nos étudiants une progression dans les exercices, depuis le repérage d'éléments jusqu'à la production autonome en passant par des exercices de reproduction.

¹⁰ LESNES, M. (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, P.U.F.

Cette approche conduit le professeur à dialoguer constamment avec sa classe, à susciter des transferts de compétences de la langue maternelle vers la langue étrangère, à commenter collectivement les productions textuelles dans une volonté d'amélioration des solutions proposées.

Sont ainsi abordés simultanément et évalués globalement des problèmes aussi complexes que le besoin ou le caractère superflu d'une rupture; la pertinence d'une reprise nominale ou pronominale, d'une substitution lexicale; l'enchaînement problématique de deux phrases; la contradiction éventuelle d'éléments posés ou présupposés,...

Par ailleurs, eu égard à l'exercice de résumé qui a retenu notre attention dans cette communication, l'établissement d'une macrostructure informative distinguant parties thématiques et rhématiques et établissant la logique des enchaînements, d'une part, permet de mieux travailler à la réduction de l'information (notamment par élimination des restes de thème et de rhème) et, d'autre part, procure un schéma de réécriture efficace en assurant un passage progressif de la planification à la textualisation. Ce schéma de réécriture peut aussi constituer une grille d'autocorrection et d'évaluation.

Enfin, si l'on prend la peine d'insérer les pratiques d'écriture au sein d'un mouvement permanent de lecture/écriture/relecture/réécriture, l'attachement à la dynamique de l'information dans un texte assure à l'étudiant la possibilité d'«enrichir» son style en étoffant les parties rhématiques et en variant les progressions.

Certes, il est vain d'espérer que toute la classe parvienne au «stade suprême» de la maîtrise stylistique. Mais disposer de critères de cohérence textuelle et de techniques d'autocorrection dans ce domaine constitue déjà un atout indéniable.

D. DUPONT