www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

INTERNATIONAL BALKAN UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Research Article / Araştırma Makalesi

« Résumer » : Reconstitution Du Sens Dans La Production Ecrite En Classe De FLE[1]

"Summarize": Reconstitution Of Meaning İn Written Production İn FLE Class

"Özetleme": Fransız Dili Eğitimi Sınıfında Yazılı Anlatımda Anlamın Tekrar Yapılandırılması

Özge Sönmez[**]

Abstract: In the field of foreign language teaching, the acquisition of the language skills of the learner is at the forefront of learning. New methodologies appear according to needs and new technologies. Also changing the relationships and transmissions between the different language skills. In our study, we have chosen to focus on the relationship between the competence of written comprehension and the expression/written production of first-year students of the FLE didactics department of Dokuz Eylül University. The Little Prince by Antoine Saint-Exupéry was the educational support for the first semester of the course "French Reading Skills I". Each of the 14 chapters of the book have been studied from a semantic and lexicological point of view. Then the students were asked to summarize each chapter with their own sentences. In order to analyze the abstracts of the students, the ethics committee permission was obtained from the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee of Dokuz Eylül University, according to the decision dated 09.11.2021 and numbered E-10042736-659-147390.The 31 copies, having been collected, are analyzed to bring out the understanding of the students with regard to the written expression (the book). Each learner summary was assessed against the source text. Then we classified the accepted ideas as primary, secondary and superfluous. Coherence and cohesion, the use of logical connectors, rephrasing markers, adjectives, author citations used by the learner were the focus of our study. This work allowed us to understand if the activity of summarizing/summarizing in the course "Skills in French reading I" simplifies the understanding of a literary text and that it helps to develop the skill of written expression, in particular the (re)construction of the meaning of a literary text by the enunciative processes of each learner.

Structured Abstract: Introduction

With the changing needs and developing technology in foreign language education, teaching methods are also changing. It is clear that there is no perfect teaching method. For this reason, foreign language teachers have to adapt themselves to changing needs and developing technologies. Although these developments and changes are rapid, the basic skills expected from the student in foreign language teaching can be considered essentially the same.

[1] L'approbation du comité éthique a été obtenue, datée 09.11.2021 et numérotée E-10042736-659-147390 par le comité d'éthique de la recherche et de la publication en Science Sociales et Humaines de l'Université Dokuz Eylül.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Asst. Prof. Dr, University Dokuz Eylül, Buca Faculty of Education, Department of Foreign Language Education
ORCİD 0000-0001-6515-6864
osonmez1982@yahoo.fr

Cite as/ Atıf: Sönmez, Ö. (2023). « Résumer » : Reconstitution du sens dans la production ecrite en classe de FLE . *Turkish Studies - Language, 18*(1), 539-555. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66100
Received/Geliş: 01 November/Kasım 2022
Accepted/Kabul: 20 March/Mart 2023
Published/Yayın: 25 March/Mart 2023
Checked by plagiarism software
© Yazar(lar)/Author(s) | CC BY- NC 4.0

All these recent approaches build new ways to achieve effective and permanent teaching and learning of the foreign language. Language skills are at the center of all foreign language teaching methodologies. They are defined several times by several didacticians, linguists according to scientific principles. Although they are named differently, divided into several parts in the various studies carried out, we focus particularly on 4 basic skills: listening (oral comprehension), reading (written comprehension), speaking (oral expression) and write (written expression).

In this study, the function of the summarization activity in foreign language teaching in gaining writing comprehension/expression skills to the student is discussed.

Methodology

In this study, both quantitative and qualitative methods were applied. We have chosen to focus on the relationship between the competence of written comprehension and the expression/written production of first-year students of the FLE didactics department of Dokuz Eylül University. The Little Prince by Antoine Saint-Exupéry was the educational support for the first semester of the course "French Reading Skills I". Each of the 14 chapters of the book have been studied from a semantic and lexicological point of view. Then the students were asked to summarize each chapter with their own sentences. The 31 copies, having been collected, they are analyzed to bring out the understanding of the students with regard to the written expression (the book). Each learner summary was assessed against the source text. Then we classified the accepted ideas as primary, secondary and superfluous. Consistency and cohesion, the use of logical connectors, rephrasing markers, adjectives, author citations used by the learner were the focus of our study. A total of 31 abstracts were analyzed in terms of words, sentences and text, by comparing them with the source text. The obtained results were evaluated both qualitatively and quantitatively.

Findings and discussion

In this research, we tried to understand the effectiveness of the summary activity on written production among first-year learners of French as a foreign language. The text chosen as the body of work was chapter 10 of the book "The Little Prince", the dialogue between the little prince and the king. We have divided this chapter according to a narrative scheme which has allowed us to classify the summaries of the students according to these sequences.

We can affirm that most of the students succeeded in choosing the key words and the essential ideas of the source text, which tends to prove that the pre-readings before the class, but also the readings carried out during the class have taken to a better level of overall understanding of the text. On the other hand, we have found that this understanding does not allow us to build summaries, quite often too short, proportional neither to the length of the text nor even to the level of understanding.

As for the equivalence of the tone, of the language register, few students were confused about the enunciation of the summarized or reformulated text. They used "I" and "he" together, in other words, they had difficulty creating coherence of enunciation in their own texts. Moreover, this confusion also widens in the majority of classes when the concordance of verb tenses is in question. Few students were able to construct their summaries faithful to the verb tenses of the source text and a minimal number of students were able to create a verb tense concordance in their own summaries.

Results and recommendations

In light of the classifications made and the results obtained, and in order to remedy the shortcomings that we have observed, we can affirm that: The summary as an activity of written production should be well clarified by the teacher to the students. The latter should be familiar with the criteria expected of an abstract. We have seen that pre-reading, the different types of source text reading in class, despite the undeniable advantages they provide, are not enough to produce a well-constructed reformulated text of good quality. This is why summarizing should not be accepted as an easy and ordinary activity. This activity for it to be "successful", requires a series of technical knowledge in the field of writing but also that of reading.

Introduction

La didactique des langues étrangères est un domaine ouvert à l'actualisation selon les nouveaux besoins et les nouvelles technologies des sociétés. Au fur et à mesure de ces développements, les nouvelles approches, perspectives et critères d'enseignement et d'apprentissage apparaissent. Toutes ces approches

récentes construisent de nouvelles voies pour arriver à un enseignement et apprentissage efficace et permanent de la langue étrangère. Les compétences langagières se trouvent au centre de toutes les méthodologies de didactiques des langues étrangères. Elles sont définies plusieurs fois par plusieurs didacticiens, linguistes selon les principes scientifiques. Bien qu'on les nomme différemment, et qu'on les divise en plusieurs parties dans des diverses études menées, nous nous concentrons particulièrement sur 4 compétences de base : écouter (la compréhension orale), lire (la compréhension écrite), parler (l'expression orale) et écrire (l'expression écrite). Selon Akkaş Baysal et Ocak (2021), dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, l'étudiant doit se concentrer non seulement sur les structures de la langue, mais aussi sur l'environnement dans lequel la langue cible est utilisée. L'étudiant passe par un processus cognitif. Ce qui est important ici, c'est le développement de la grammaire de base, du vocabulaire et des quatre compétences de base (écouter, parler, lire, écrire) comme un tout.

Dans le monde globalisé, comme la technologie progresse très rapidement, la communication se propage à ce rythme. La compétence de la production écrite est acceptée comme la compétence linguistique la plus difficile par la plupart des apprenants. Cette compétence qui est la dernière étape du processus d'apprentissage de la langue étrangère, est une compétence qui prend le plus de temps et qui est difficile à développer. Il peut y avoir de nombreuses raisons qui affectent ce processus positivement et négativement. Le fait que l'étudiant ne soit pas suffisamment préparé pour ce processus, l'incapacité de l'enseignant à influencer positivement ce processus et l'utilisation d'outils et d'équipements appropriés et corrects peuvent affecter négativement ce processus.

Pour que la compétence de la production écrite soit efficace et que les étudiants atteignent le niveau souhaité de cette compétence, il faut tout d'abord planifier et appliquer correctement les processus d'écoute, d'expression orale et de lecture (İlter, 2002). Demirel (1999) définit la capacité d'écriture non pas comme un processus mécanique, mais comme un processus créatif qui développe la pensée critique. Selon lui, l'une des raisons les plus importantes de l'inefficacité de cette compétence est que celle-ci est planifiée comme des devoirs et des activités hors classe plutôt que des activités en classe.

Lorsqu'il s'agit d'améliorer la compétence de la production écrite, les enseignants de langues étrangères ont souvent tendance à s'attendre à ce que les étudiants rédigent un essai complet et sans aide. Cependant, compte tenu du processus d'enseignement des langues étrangères, il est clair que cela ne peut pas être le cas. Le processus est le même dans l'enseignement de la langue maternelle. Dans la démarche suivie selon le niveau de l'étudiant, des activités telles qu'une phrase, un paragraphe, une liste ou une prise de notes peuvent également être considérées comme une activité de la production écrite en soi. Acquérir cette compétence dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, comme dans la langue maternelle, est un processus très difficile et qui prend du temps. La complexité du processus d'acquisition de cette compétence, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères, affecte la réussite et la motivation des étudiants. Les étudiants qui pensent qu'ils ne peuvent pas exprimer leurs pensées par écrit alors qu'ils le savent, ont une réaction négative à l'apprentissage de la langue. Une autre source de ces négativités peut être considérée comme les déficiences de l'étudiant dans la capacité de comprendre ce qu'il lit dans une langue étrangère. La capacité d'écrire dans une langue étrangère est étroitement liée à la capacité de comprendre ce qui est lu dans une langue étrangère.

Dans cette étude, nous avons choisi de nous focaliser sur la relation entre la compétence de la compréhension écrite et l'expression/la production écrite des étudiants de première année du département de didactique du FLE de l'Université Dokuz Eylül. Le Petit Prince d'Antoine Saint-Exupéry a été le support pédagogique du premier semestre du cours « Compétences en lecture française I ». Chacun des 14 chapitres du livre ont été étudiés du point de vue sémantique et lexicologique. Ensuite, les étudiants ont été invités à résumer chaque chapitre avec leurs propres phrases. Les 31 copies, ayant été collectées, sont analysées pour faire ressortir la compréhension des étudiants au regard de l'expression écrite (le livre). Chaque résumé de l'apprenant a été évalué en fonction du texte source. Puis nous avons classifié les idées acceptées comme primaires, secondaires et superflues. La cohérence et la cohésion, l'utilisation des connecteurs logiques, des marqueurs de reformulation, des adjectifs, les citations de l'auteur utilisées par l'apprenant ont été le centre de notre étude.

Keywords: Summarizing, written expression, written comprehension, narrative text, the Little Prince

Résumé: Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'acquisition des compétences langagières de l'apprenant se situe au premier rang de l'apprentissage. Les nouvelles méthodologies apparaissent en fonction des besoins et des nouvelles technologies. Dans notre étude, nous avons choisi de nous focaliser sur la relation entre la compétence de la compréhension écrite et l'expression/la production écrite des étudiants de première année du département de didactique du FLE de l'Université Dokuz Eylül. Le Petit Prince d'Antoine Saint-Exupéry a été le support pédagogique du premier semestre du cours « Compétences en lecture française I ». Chacun des 14 chapitres du livre ont été étudiés du point de vue sémantique et lexicologique. Ensuite, les étudiants ont été invités à résumer chaque chapitre avec leurs propres phrases. Afin d'analyser les résumés des étudiants, l'autorisation du comité d'éthique a été obtenue auprès du Comité d'éthique de la recherche et de la publication en sciences sociales et humaines de l'Université Dokuz Eylül, conformément à la décision du 09.11.2021 et numérotée E-10042736-659-147390. Les 31 copies, ayant été collectées, sont analysées pour faire ressortir la compréhension des étudiants au regard de l'expression écrite (le livre). Chaque résumé de l'apprenant a été évalué en fonction du texte source. Puis nous avons classifié les idées acceptées comme primaires, secondaires et superflues. La cohérence et la cohésion, l'utilisation des connecteurs logiques, des marqueurs de reformulation, des adjectifs, les citations de l'auteur utilisées par l'apprenant ont été le centre de notre étude. Ce travail nous a permis de comprendre si l'activité de résumer/résumé dans le cours de « Compétences en lecture française I » simplifie la compréhension d'un texte littéraire et qu'elle aide à développer la compétence de l'expression écrite, notamment la (re)construction du sens d'un texte littéraire par les procédés énonciatifs de chaque apprenant.

Les Mots-Clés: le résumé, l'expression écrite, la compréhension écrite, le texte narratif, le Petit Prince

Öz: Yabancı dil öğretimi alanında öğrenenin dil becerilerinin kazanılması öğrenmenin ilk sırasında yer alır. İhtiyaçlara ve yeni teknolojilere göre yeni yöntemler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca farklı dil becerileri arasındaki ilişkiler ve aktarımlar da değişmektedir. Çalışmamızda Dokuz Eylül Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi anabilim dalı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlama yeterlikleri ile yazılı anlatımları/üretimleri arasındaki ilişkiye odaklandık. "Fransızca Okuma Becerileri I" dersinin ilk dönemi için Antoine Saint-Exupéry'nin Küçük Prens'i ders materyali olarak seçildi. Kitabın 14 bölümünün her biri anlamsal ve sözcükbilimsel açıdan incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerden her bir bölümü kendi cümleleri ile özetlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin özetlerinin analiz edilebilmesi için, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 09.11.2021 tarihli ve E-10042736-659-147390 sayılı kararına göre etik kurul izni alınmıştır. Toplanan 31 ödev, öğrencilerin o bölümle ilgili yazılı anlama ve anlatıma ilişkin durumlarını ortaya çıkarmak için analiz edilmiştir. Her öğrenci özeti, kaynak metne göre değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrenci için özet sürecinde kaynak metinde birincil, ikincil ve gereksiz olarak kabul edilen fikirler sınıflandırılmıştır. Tutarlılık ve bağdaşıklık, mantıksal bağlaçların kullanımı, yeniden ifade etme belirteçleri, sıfatlar, öğrenci tarafından kullanılan yazar alıntıları çalışmamızın odak noktasını oluşturmuştur. Bu çalışma, "Fransızca okuma becerileri I" dersindeki özetleme etkinliğinin edebi bir metnin anlaşılmasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını ve yazılı anlatım becerisini, özellikle anlamın (yeniden) inşasını geliştirmeye yardımcı olup olmadığını anlamamızı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özetleme, yazılı anlatım, yazılı anlama, öyküleyici metin, Küçük Prens

Cadre théorique

Le CECR qui redéfinit l'usage d'une langue et son apprentissage comme « actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. » (2001, p. 15). Celui-ci renomme les compétences langagières et les composantes selon la perspective actionnelle. Dans cette définition, nous allons nous focaliser sur les compétences générales, la compétence à communiquer langagièrement et les activités langagières. En considération de ce qui précède, on peut dire que les quatre compétences de base citées au-dessus ne trouvent pas leurs places explicitement mais elles sont toujours présentes sous une forme différente. D'ailleurs, il n'est pas faux de dire que toutes ces compétences en question ne sont pas strictement séparées l'une de l'autre. Dans cet ordre d'idée, il est évident de dire qu'il existe une articulation implicite entre toutes ces

compétences. Quant aux activités langagières, le CECR déclare que « la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (2001, p. 18).

Pour mieux voir la place et la fonction de l'activité de résumer dans le CECR, nous avons analysé tout le volume et nous avons constaté que cet acte en a été nommé 6 fois. Le résumé ou l'acte de résumer est considéré à la fois comme texte, comme activité, comme stratégie d'apprentissage et également comme une des voies de déterminer les niveaux d'usage d'une langue étrangère. Il convient de dire que le résumé ou résumer soit à la fois considéré comme texte, activité, stratégie d'apprentissage et également une des voies de déterminer les niveaux d'usage d'une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de nous appuyer sur la compétence de l'expression écrite des apprenants.

La compétence de l'expression écrite a un rôle primordial durant l'apprentissage de la langue étrangère. Cette compétence est bien complexe et exige plusieurs habiletés. « L'activité de compréhension écrite (…) il s'agit donc de quatre activités simultanées, à savoir : fixer l'œil, faire du sens, mémoriser et organiser. » (Korkut, 2001, p. 83) Cette compétence a des liens stricts avec la compétence de la compréhension écrite. (cognitives, culturelles, linguistiques, etc.) se réunissent pendant le processus de production. De plus, cette compétence a des liens stricts avec la compétence de la compréhension écrite. Selon Korkut « L'acte de lire n'est certes pas une simple réception à l'état passif, puisque le lecteur doit agir mentalement pour reconstruire du sens. » (Korkut, 2001, p. 84).

Selon Cuq et Gruca (2005, p. 166), "Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unité graphique, mais la construction d'un sens à partir de la formation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et l'exploration du texte. (…) La lecture est par définition, une interaction entre le texte et son lecteur. » Il est clair que l'apprenant, en tant qu'utilisateur d'une langue étrangère, doit accomplir certaines tâches avant de faire un résumé d'un texte écrit. Toutes ces tâches sont strictement liées à la compréhension écrite du texte car faire un résumé d'un texte « il s'agit d'une part de conserver la structure générale du texte, son contenu essentiel et ses principaux ingrédients phrastiques, et d'autre part, de supprimer un certain nombre d'éléments qui ne paraissent pas importants. » (Cuq & Gruca, 2005, p. 166). À la suite de ces définitions, il est évident que l'apprenant doit bien connaître comment prendre en main un texte écrit, autrement dit, il ne doit pas simplement lire le texte mais il doit être familiarisé avec les stratégies de lecture, types de lecture et types de texte afin d'arriver à une compréhension plus fine.

Méthodologie de la recherche

Dans notre étude, le Petit Prince de Saint-Exupéry ; a été choisi comme matériel pédagogique du cours de « compétence de lecture en français I » avec les étudiants de la première année de notre département. Il est à noter que notre classe n'a pas un niveau de français hétérogène, autrement dit, on a un éventail de niveau de langue qui va de A2 à B2. Notre recherche a été réalisée avec 31 étudiants qui ont participé à ce cours. Après avoir fait plusieurs heures de cours sur le livre par un point de vue lexicologique, sémantique, grammaticale et textuelle, nous leurs avons demandé tout simplement d'écrire un résumé de chaque chapitre avec leurs propres phrases.

Selon Moirand (1979, p. 22), la compétence de lecture est « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, la capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, la capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome. ». Pendant le processus de lecture de texte on a essayé de suivre certains types de lecture pour que les étudiants puissent mieux comprendre le texte. Nous leur avons déjà demandé de lire tout seul le chapitre en question avant de venir en classe car nous suggérons que ceci les amène à entrer dans une interaction

avec le texte et une familiarisation avec le sujet. De plus, ils auront la possibilité de découvrir les personnages, le sujet, les mots inconnus, les nouvelles expressions, etc. sans avoir une inquiétude d'avoir fait des fautes en classe.

Cette préparation qui implique la pré-lecture de l'apprenant avant le cours crée une confiance en soi chez l'apprenant. Quant aux démarches suivis en classe, nous pouvons les résumer ainsi :

-L'enseignant pose certaines questions sur le sens global du texte pour vérifier si les étudiants ont fait une pré-lecture avant de venir en classe. Ces questions sont : « Où se passe la scène ? », « Qui rencontre-t-il le Petit Prince ? », « Pouvez-vous décrire le roi ? », « Comment se passe-t-il le dialogue avec le roi ? », « Pourquoi le Petit Prince décide de quitter la planète du roi ? », etc.

- Après la sensibilisation sur le chapitre, on leur demande de faire une lecture silencieuse afin d'accomplir certaines tâches comme : « Essayez de trouver les mots clés du chapitre », « Quel est le type de texte d'après vous ? Pourquoi ? », « Essayez de trouver les déictiques spatio-temporels dans le texte », etc.

-Puis l'enseignant pose des questions plus détaillées afin de contrôler la réalisation de la compréhension plus fine. « Essayez de décrire le caractère physique et moral du roi ? Justifiez votre réponse. », « Que désire-t-il le Petit Prince du roi ? Pourquoi ? », « Qu'est-ce qu'il s'agit dans la demande du roi au Petit Prince ? », « Essayez d'analyser les exemples donnés par le roi dans le chapitre. Puis partagez vos opinions oralement sur ces exemples », « Pourquoi à votre avis le Petit Prince préfère quitter la planète du roi ? ». D'après les réponses des étudiants, l'enseignant fait des études sur le vocabulaire, (les mots inconnus, les nouvelles expressions, les métaphores etc.), sur la grammaire (le passé simple, les marqueurs de temps et de l'espace, des marques de discours, etc.)

- Pour finir, l'enseignant fait une révision du cours afin de ne pas laisser des lacunes dans le processus de compréhension du chapitre et elle leur demande d'écrire un résumé de chapitre par leur propre phrase.

« Le résumé et la dissertation sont des activités d'écriture largement pratiquées, à l'étranger, dans les départements d'universités spécialisés dans les études françaises et/ou la formation initiale des enseignants de français. » (Béacco, p. 238). Le résumé est une pratique linguistique assez complexe. Il se situe au croisement de la compétence de la compréhension écrite et de l'expression écrite. Il nécessite à la fois l'analyse et la synthèse et également un raisonnement méthodique. Le résumé en tant qu'activité de l'expression écrite s'appuie sur une bonne compréhension du contenu du message de texte source.

Pour mieux comprendre de quoi s'agit-il le résumé, nous pouvons analyser ce schéma suivant en détail :

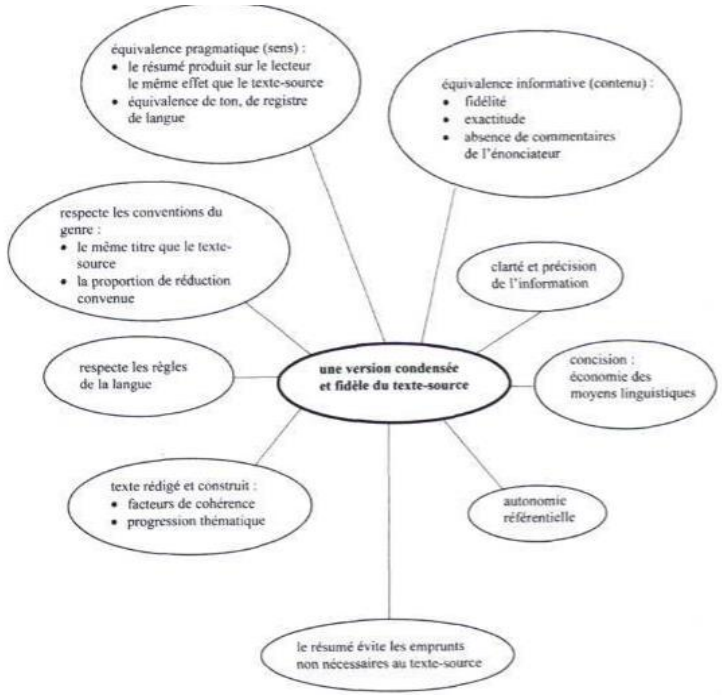


Schéma 1 (Lentz, 2007, p. 66)

En premier lieu, le résumé nécessite une fidélité au texte source. Cette fidélité peut être diviser en plusieurs partie :

-Etre fidèle à la succession des idées. Cela ne signifie pas de réduire tous les paragraphes. Certaines peuvent être éliminées selon leur contenu. Autrement dit, le résumé doit garder l'essentiel et doit exclure les informations jugées secondaires.

« Il s'agit d'une tâche complexe qui mobilise deux compétences, lire et écrire, ainsi que des stratégies, des procédures et une bonne dose d'esprit critique pour l'accomplir efficacement. Le jugement critique et l'esprit de synthèse sont développés dans le processus de création du résumé. Le premier est mis en œuvre dans le choix des informations importantes à retenir et à exploiter. Le deuxième l'est grâce aux efforts de la concision, de la relecture et de la reprise de l'information en rapport avec la cohérence textuelle. » (Riante, 2012, p. 46)

-Être fidèle au sens et au contenu. Le schéma nous parle d'une équivalence pragmatique (sens). Il faut que le résumé doive produire sur le lecteur le même effet que le texte source. Dans cette étape, nous pouvons inclure ici le système d'énonciation de l'auteur, le ton, le registre de langue etc. L'équivalence informative implique la fidélité du contenu et l'absence de commentaire de l'énonciateur. Il faut reconstruire le texte source mais sans ajouter ses idées personnelles et il faut aussi éviter de dire « l'autre dit que », « selon l'auteur », « l'autre pense que ».

Le résumé consiste à faire une reformulation de texte source. Dans cette reformulation, il faut exclure les citations, les emprunts superflus ou qui ne sont pas des mots-clés du texte source. Il est clair que le résumé nécessite un riche usage de vocabulaire et un style de langue minutieux.

En second lieu, le résumé doit être produit comme un texte qui pourrait substituer le texte source. C'est pourquoi le résumé rédigé doit être bien compréhensible pour que le lecteur ne doive pas faire recours au texte source. De ce fait, le texte construit exige une cohérence en soi-même et au texte source, une progression thématique, respecte les règles de la langue, les conventions du

genre. Finalement, le résumé doit avoir une clarté et une précision d'information, une économie des moyens linguistiques et une autonomie référentielle.

Objectif de la recherche

Pour ce qui concerne notre recherche, le livre « Petit Prince » qui constitue notre corpus, est un texte littéraire et narratif. Ce livre de conte qui est constitué en apparence de dialogues simples pour des enfants mais pourtant qui ne cesse pas de donner des messages philosophiques et profondes aux adultes. Il est écrit par la narration à la première personne et ceci simplifie la compréhension énonciative du texte par l'apprenant. Les personnages représentés dans ce livre sont des porteurs des caractères que l'apprenant/lecteur peut rencontrer dans sa vie quotidienne. Dans cette perspective, on peut noter que cette particularité de l'œuvre amènera l'apprenant à une fluidité au processus de compréhension de texte.

Il est clair que chaque type de texte possède des particularités (linguistiques, textuelles, énonciatives, etc.) différentes. Ces dernières jouent un rôle pendant la phase de la lecture et de la compréhension de texte en question. « Les principales caractéristiques textuelles qui distinguent le type narratif sont la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin. » (Blain, 2002, p. 36).

Le texte narratif contient dans sa structure un schéma narratif à décoder. J-M. Adam (2001) représente les cinq éléments essentiels de ce schéma. La situation initiale consiste à répondre à des questions simples comme « qui ? quoi ? où ? quand ? avec qui ? etc. » Complication ou l'élément perturbateur déstabilise la narration par un changement de situation. La phase de l'action, comme son nom l'indique, le héros met une ou plusieurs actions pour faire une quête. Dans la phase de résolution, le héros va avoir une réussite ou un échec. La situation finale consiste à recréer la stabilisation de la situation. Toutes ces étapes de schéma narratif peuvent être utilisées en classe de langue comme une clé de décodage de la signification basique, superficielle du texte narratif avant de résumer le texte.

Analyse des données

Dans notre étude, nous avons choisi le chapitre 10 du livre Petit Prince. Ce chapitre concerne le dialogue entre le Petit Prince et le roi. 31 étudiants ont résumé ce chapitre. Pour mieux clarifier notre analyse, on a divisé ce chapitre qui est approximativement 3 pages, en 4 parties.

Dans la première partie, le narrateur omniscient nous donne des informations sur la planète du roi et sur le roi. Il nous donne également des détails à propos de l'objectif de la visite du Petit Prince. Toutes ces phrases d'introduction à la rencontre du Petit Prince et du roi peuvent être acceptées comme la situation initiale de ce texte narratif. Puis, le dialogue entre le roi et le Petit Prince se déroule et le narrateur omniscient nous donne fréquemment des indices sur les sentiments, les pensées intérieures des personnages.

Tableau 1: 1ère séquence

La situation initiale	Il se trouvait dans la région des astéroïdes 325, 326, 327, 328, 329 et 330. Il commença donc par les visiter pour y chercher une occupation et pour s'instruire. La première était habitée par un roi. Le roi siégeait, habillé de pourpre et d'hermine, sur un trône très simple et cependant majestueux.
L 'élément déclencheur ou perturbateur	– Ah ! Voilà un sujet, s'écria le roi quand il aperçut le petit prince. Et le petit prince se demanda : « Comment peut-il me reconnaître puisqu'il ne m'a encore jamais vu ! » Il ne savait pas que, pour les rois, le monde est très simplifié. Tous les hommes sont des sujets. – Approche-toi que je te voie mieux, lui dit le roi qui était tout fier d'être roi pour quelqu'un. Le petit prince chercha des yeux où s'asseoir, mais la planète était toute encombrée par le magnifique manteau d'hermine. Il resta donc debout, et, comme il était fatigué, il bâilla. – Il est contraire à l'étiquette de bâiller en présence d'un roi, lui dit le monarque. Je te l'interdis. – Je ne peux pas m'en empêcher, répondit le petit prince tout confus. J'ai fait un long voyage et je n'ai pas dormi… – Alors, lui dit le roi, je t'ordonne de bâiller. Je n'ai vu personne bâiller depuis des années. Les bâillements sont pour moi des curiosités. Allons ! bâille encore. C'est un ordre. – Ça m'intimide… je ne peux plus… fit le petit prince tout rougissant. – Hum ! Hum ! répondit le roi. Alors je… je t'ordonne tantôt de bâiller et tantôt de… Il bredouillait un peu et paraissait vexé. Car le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fût respectée. Il ne tolérait pas la désobéissance. C'était un monarque absolu. Mais, comme il était très bon, il donnait des ordres raisonnables.

Dans cette classification, nous avons déterminé que 13 étudiants sur 31 ont défini la planète du roi comme **« la première planète »**, 12 sur 31 comme un « **astéroïde** », 4 sur 31 comme **« la première »** comme dans le texte source et 2 **« planète».** Le verbe **« se trouver »** dans le texte source est utilisé 9 fois sur 31. Ce verbe était conjugué à l'imparfait dans le texte source. Dans les résumés, seulement 2 étaient conjugués à l'imparfait, 2 au passé composé et 5 au présent. Le verbe **« visiter »** a été utilisé 14 fois. Dans le texte, ce verbe est à l'infinitif. Dans les résumés, 9 sur 14 sont à l'infinitif, 3 sur 14 présent, 2 sur 14 passé composé. Le participe passé **« habité »** dans le texte source est utilisé 2 fois sur 31, le verbe **« s'instruire »** une fois et à l'infinitif comme dans le texte source. Les étudiants ont une tendance d'utiliser le verbe **« vivre »** pour décrire l'existence du roi dans la planète, 5 sur 31 ont préféré ce verbe qui n'existe pas dans le texte source. 5 sur 31 ont utilisé **« il y a »** ou **«il y avait »** pour parler de l'existence du roi. 7 sur 31 ont choisi le pronom relatif **« où »** pour lier deux phrases et pour raccourcir le texte source. **« Rencontrer »** est utilisé 5 fois pour définir la rencontre avec le roi. On a déterminé également l'utilisation des verbes sémantiquement proches, par exemple pour définir l'arrivé au planète du roi comme **« arriver, descendre sur, se rendre sur »**, pour la décision de visiter les différentes planètes du Petit Prince par les verbes comme **« décider de parcourir, décider de visiter, décider d'explorer, décider de faire le tour, commencer à visiter, errer, aller vers »**, etc. Quant aux adjectifs, l'adjectif **« majestueux »** qui se trouve dans le texte source n'est utilisé que 3 fois sur 31. **« Habillé de pourpre"** dans le texte source est quasi exclu dans les résumés, sauf un étudiant avait utilisé **"vêtu de violet »** comme une substitution. On a remarqué des phrases qui sont tirées telles qu'elles sont dans le texte source comme « La première était habitée par un roi qui s'asseyait un trône très simple mais cependant majestueux » (x3).

3 sur 31 étudiants n'ont pas accepté comme détail les nombres successifs des astéroïdes et ils ont tous répété ces chiffres dans leurs résumés. Par contre ces 3 étudiants, afin de ne pas copier la même phrase du texte source, ils ont substitué **«il se trouve dans la région d'astéroïdes »** par « le Petit Prince se retrouve près des astéroïdes », «Le Petit Prince se retrouve entre les astéroïdes » et « Le prince était dans la zone des astéroïdes ». 15 sur 31 ont rédigé une phrase englobante au lieu de répéter les chiffres. Voici certains exemples : « plusieurs astéroïdes différents », « des planètes »,

« dans les astéroïdes », « d'autres astéroïdes », « dans les astéroïdes voisins », « les autres planètes », « et il décide de les visiter un à un, les planètes voisines », « il a visité chaque planète qu'il a trouvée, la zone d'astéroïdes nommée de 326 à 330 ».

Certaines parties qui constituent l'essentiel, ou bien les mots, les phrases clés de texte source ont été évaluées comme superflues ou de détails selon les étudiants. Par exemple, la phrase qui décrit le but de voyage du Petit Prince par le narrateur, « Il commença donc par les visiter **pour y chercher une occupation et pour s'instruire",** a été exclu par la plupart des étudiants. Seulement 3 étudiants l'ont pris dans leurs résumés. Ce sont : « Le Petit Prince a décidé de visiter les planètes **à la recherche d'une occupation », «** Le Petit Prince décide d'explorer d'autres astéroïdes **afin d'approfondir ses connaissances », «** Le Petit Prince avait décidé de se rendre dans les astéroïdes voisins **pour trouver un passe temps et augmenter ses connaissances. »**

Dans cette partie des résumés, on a déterminé certaines infidélités de texte source. Par exemple, ces phrases qui commencent par **« Après son évasion »,** « **Après s'être échappé de sa planète »** font référence aux chapitres précédente mais, il faut rester dans les limites de chapitre en question. Il existe aussi des phrases qui donnent des informations qui n'existent pas dans le texte source. Ce sont plutôt des commentaires ou des idées personnelles comme par exemple, « **il n'y avait qu'un seul roi ».** Le texte ne nous dit jamais qu'il y a un seul roi dans la planète, ou bien **« Il rencontre finalement un roi ».** Pourquoi finalement ? Cette adverbe nous évoque l'idée que le Petit Prince a fait déjà un grand tour d'astéroïde et il n'a vu personne. Pourtant, la planète du roi était la première.

Dans la deuxième partie de la première séquence, le dialogue entre le roi et le Petit Prince commence. Le narrateur omniscient est toujours présent. Le roi donne des ordres au Petit Prince comme bâiller, de ne pas bailler, etc. 1 étudiant parmi 31 a complètement exclu cette séquence. Il/elle n'a rien rédigé. Le bâillement du Petit Prince et la réaction du roi, qui constitue à peu près ¾ de ce dialogue est considéré comme un détail auprès des étudiants. 6 sur 31 ont inclus le bâillement du Petit Prince dans leurs résumés. La phrase, « **le roi qui était tout fier d'être roi pour quelqu'un »,** construite par le narrateur a été évalué par les étudiants (8 sur 31) implicitement que le roi est sans peuple avant l'arrivée du Petit Prince comme « un roi qui n'a pas de peuple avec lui", "un roi sans peuple", "Le roi n'a pas de peuple", "un roi, ravi d'avoir enfin un sujet à gouverner".

Il existe aussi quelques infidélités au texte source. Par exemple, « un roi, ravi d'avoir enfin un sujet à gouverner. » Pourquoi ravi ? Il n'existe aucune information sur ce sentiment. Ou bien, « Le roi a vécu seul sur sa planète et n'a jamais vu personne auparavant ». On ne sait pas non plus, de plus le roi évoque le contraire par cette phrase « Je n'ai vu personne bâiller depuis des années », ou encore « Il était roi de lui-même. » Nous pouvons comparer aussi deux phrases qui souligne le bâillement du Petit Prince, une qui est fidèle au texte source : « Le roi a ordonné au Petit Prince de faire quelque chose (comme bâiller) », la personne qui rédige le texte reformulé se supprime et ne laisse aucun indice de soi-même. Et l'autre qui dit « le roi, qui donnait constamment des ordres**.** Cela impliquait même de bâiller ». Dans cette phrase, le choix de l'utilisation du mot « même » comme adverbe construit une subjectivité explicite de l'énonciateur dans le résumé.

Une autre phrase acceptée comme phrase-clé auprès des étudiants de cette partie et celle-ci : **« il donnait des ordres raisonnables. »** Cette phrase annoncée par le narrateur a été reformulée 15 sur 31. 2 sur 15 ont utilisé la même forme de texte source « ordres raisonnables ». 3 étudiants ont utilisé l'antonyme « des ordres absurdes » ou « bizarre ». Un qui écrit « Mais il donne toujours de bons ordres ». Ici aussi, on a remarqué une infidélité au texte source. « Toujours ? ». Un autre qui écrit « il était sage et ne donnait aucun ordre absurde ». Pourquoi aucun ? Certains étudiants soulignent la fréquence de donner des ordres du roi. **«** Il donnait constamment des ordres », « Ce roi était un roi qui donnait de nombreux ordres ». Il faut noter que ces reformulations englobent les

ordres successifs du roi dans le dialogue. Il existe un/une étudiant(e) qui a résumé cette partie par une phrase qui dit « C'était un roi logique ».

La phrase du narrateur, « **Car le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fût respectée »,** est considérée comme une phrase-clé de cette séquence. 5 étudiants ont reformulé cette phrase. Par exemple, « Le roi se souciait beaucoup de son autorité », « Le roi n'aime pas contester son autorité », « le roi voulait qu'il respecte son outhority ». Le mot anglais remplace le mot français. Puis, l'étudiant qui a écrit « Le roi parle de l'autorité et des choses comme ça." essaie d'englober toute la séquence dans cette phrase qui s'approche plutôt au langage verbal. Encore quelques phrases qui sont considérées englobantes de toute la séquence par l'étudiant : « Dans ce chapitre il rencontre un roi qui est intolérant » "Il discutait avec le roi. », « il commença à discuter avec lui. », « il ne s'entendait pas tout à fait avec le roi. ». Quelques exemples pour l'infidélité au texte source : « un roi qui ne sait pas quoi faire… », « Le roi était en colère », « le Petit Prince était triste pour lui de n'avoir jamais vu la beauté de sa planète ».

Dans la deuxième séquence, le Petit Prince apprend que le roi gouverne l'univers. Le roi essaye de convaincre son pouvoir.

Tableau 2 : 2ème séquence

L 'élément déclencheur ou perturbateur	« Si j'ordonnais, disait-il couramment, si j'ordonnais à un général de se changer en oiseau de mer, et si le général n'obéissait pas, ce ne serait pas la faute du général. Ce serait ma faute. » – Puis-je m'asseoir ? s'enquit timidement le petit prince. – Je t'ordonne de t'asseoir, lui répondit le roi, qui ramena majestueusement un pan de son manteau d'hermine. Mais le petit prince s'étonnait. La planète était minuscule. Sur quoi le roi pouvait-il bien régner ? – Sire, lui dit-il... je vous demande pardon de vous interroger... – Je t'ordonne de m'interroger, se hâta de dire le roi. – Sire... sur quoi régnez-vous ? – Sur tout, répondit le roi, avec une grande simplicité. – Sur tout ? Le roi d'un geste discret désigna sa planète, les autres planètes et les étoiles. – Sur tout ça ? dit le petit prince. – Sur tout ça... répondit le roi. Car non seulement c'était un monarque absolu mais c'était un monarque universel. – Et les étoiles vous obéissent ? – Bien sûr, lui dit le roi. Elles obéissent aussitôt. Je ne tolère pas l'indiscipline.

16 étudiants sur 31 n'ont rien rédigé dans leurs résumés à propos de cette séquence. Un étudiant a mis fin à son résumé dès cette séquence. Seulement 2 étudiants ont commenté l'exemple du roi par ces phrases : «il ne peut pas demander à son peuple des choses qu'ils ne peuvent pas faire.", "il ne peut pas demander à ses sujets des choses qu'ils ne peuvent pas faire. ». Ils n'ont pas répété l'exemple mais ils ont reformulé l'idée essentielle de l'exemple. 5 étudiants se sont focalisés sur l'acte de s'asseoir du Petit Prince, ce qui nous paraît et peut être accepté comme détail dans le texte source. « Le prince **voulait s'asseoir**, le roi **ordonna** de s'asseoir », « Le Petit Prince **demanda la permission de** s'asseoir, le roi **lui ordonna** de s'asseoir ».

La question du Petit Prince au roi, **"– Sire… sur quoi régnez-vous ?"** est considérée comme l'une des phrases essentielles de cette séquence. 7 étudiants ont reformulé cette phrase dans leurs résumés. 5 sur 7 étudiants ont utilisé le verbe **"demander"** dans leurs reformulations et 2 sur 7 ont utilisé le verbe **"se demander".** À la place du verbe **"régner sur"** du texte source, les étudiants ont choisi le verbe **"diriger"** et **"gouverner".** Seulement 2 étudiants ont répété le verbe "régner".

La réponse du roi, **"– Sur tout, répondit le roi, avec une grande simplicité."** est acceptée comme phrase-clé par 11 étudiants. La tendance générale des étudiants dans leurs reformulations, c'est de construire leurs phrases avec le verbe **« répondre »** ou **« dire ».** 7 étudiants ont préféré l'utilisation du style indirect. Par contre 3 étudiants ont pris de distance vers le texte source en

résumant ce dialogue, sans utiliser le style direct/indirect. Par exemple, “Il pensent posséder le pouvoir sur tout l'univers et même sur le soleil”, “Quand le Petit Prince apprend que le roi peut faire tous,… », « Selon ce roi, tout appartenait à son royaume. Il était le roi de l’univers**. »**

Dans ce dialogue, le pronom indéfini « tout » a été reformulé par 4 étudiants sous ces formes : « il règne sur tout l'univers », « il gouvernait les planètes et les étoiles », « Selon ce roi, tout appartenait à son royaume » Il pense posséder le pouvoir sur tout l'univers et même sur le soleil. Accentuation sur le soleil (« même le soleil ») peut être accepté comme une infidélité au texte source car le roi ne sépare pas le soleil des autres étoiles. Dans la phrase, « le roi répond à tout (bien qu'il n'y ait pas grand-chose là-bas). » la partie qui se trouve entre parenthèse et dans la phrase « Le roi a dit qu'il dirigeait tout, mais sa tristesse était évidente sur son visage. » la partie soulignée sont des commentaires subjectifs faits par les étudiants.

Dans la 3ème séquence, le Petit Prince exprime clairement sa volonté de voir un coucher de soleil. Le roi en acceptant sa volonté essaye de gagner du temps pour que l’heure du coucher de soleil arrive.

Tableau 3 : 3ème séquence

Le déroulement	Un tel pouvoir émerveilla le petit prince. S’il l’avait détenu lui-même, il aurait pu assister, non pas à quarante-quatre, mais à soixante-douze, ou même à cent, ou même à deux cents couchers de soleil dans la même journée, sans avoir jamais à tirer sa chaise ! Et comme il se sentait un peu triste à cause du souvenir de sa petite planète abandonnée, il s’enhardit à solliciter une grâce du roi : – Je voudrais voir un coucher de soleil... Faites-moi plaisir... Ordonnez au soleil de se coucher... – Si j’ordonnais à un général de voler d’une fleur à l’autre à la façon d’un papillon, ou d’écrire une tragédie, ou de se changer en oiseau de mer, et si le général n’exécutait pas l’ordre reçu, qui, de lui ou de moi, serait dans son tort ? – Ce serait vous, dit fermement le petit prince. – Exact. Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner, reprit le roi. L’autorité repose d’abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d’aller se jeter à la mer, il fera la révolution. J’ai le droit d’exiger l’obéissance parce que mes ordres sont raisonnables. – Alors mon coucher de soleil ? rappela le petit prince qui jamais n’oubliait une question une fois qu’il l’avait posée. – Ton coucher de soleil, tu l’auras. Je l’exigerai. Mais j’attendrai, dans ma science du gouvernement, que les conditions soient favorables. – Quand ça sera-t-il ? s’informa le petit prince. – Hem ! hem ! lui répondit le roi, qui consulta d’abord un gros calendrier, hem ! hem ! ce sera, vers... vers... ce sera ce soir vers sept heures quarante ! Et tu verras comme je suis bien obéi.

15 sur 31 étudiants n’ont rien rédigé sur cette partie. 6 sur 15 étudiants, la phrase du narrateur qui dit **« Un tel pouvoir émerveilla le Petit Prince”** est acceptée comme une phrase-clé du texte source. Un tel pouvoir est reformulé comme **“la puissance du roi”,** “**ce pouvoir”.** Le verbe **“émerveiller”** a été répété seulement dans un seul résumé d’étudiant. Le verbe **“admirer”** ou bien **“être impressionné”, “être surpris”** ont été choisi à la place de ce verbe.

Une autre phrase qui a été reformulé 14 sur 15 d’étudiant c’est la suivante : **“– Je voudrais voir un coucher de soleil… Faites-moi plaisir… Ordonnez au soleil de se coucher… ».** Cette phrase du Petit Prince a été rapportée au style indirect 10 sur 14 par le verbe **“demander”** et **“dire”.** On a déterminé une seule infidélité au texte source dans cette partie. “Le prince a demandé au roi d'ordonner au soleil de se lever pour l'encourager. »

Seulement un seul étudiant a ajouté dans sa reformulation la tristesse du Petit Prince qui était bien souligné dans le texte source : « Le Petit Prince demande au roi d'ordonner le coucher du soleil, car il est triste de quitter sa propre petite planète. »

13 sur 15 d'étudiants ont reformulé cette phrase du roi. "**– Ton coucher de soleil, tu l'auras. Je l'exigerai. Mais j'attendrai, dans ma science du gouvernement, que les conditions soient favorables."** 10 sur 15 ont transmis cette phrase au style indirect par les verbes **"dire", "répondre"** et **"expliquer".**

2 étudiants ont formulé une seule phrase qui englobait toute la séquence. "Mais pour ça, il faut attendre », « le roi expliquait longuement que ce n'était pas un ordre logique et ne pouvait pas être exécuté. » 4 sur 15 souligne la nécessité d'attendre pour voir le coucher du soleil.

Les phrases comme : "Le roi a commencé à faire la leçon au prince sur la façon de commander et à quoi s'attendre », « Il demande au roi ce qu'il ferait s'il avait ce pouvoir. », « Il a dit que ce n'était pas en son pouvoir » peuvent être acceptées comme des infidélités au texte source, soit en faisant des commentaires, soit en se trompant de signification.

Dans la dernière séquence, le roi essaye de convaincre le Petit Prince qui veut quitter sa planète en lui offrant la possibilité d'être le ministre de la justice ou l'ambassadeur du roi. Mais le Petit Prince, après avoir compris que le roi n'avait aucun pouvoir sur le soleil, décide de partir et continue à son voyage.

Tableau 4: 4ème séquence

Le déroulement	Le petit prince bâilla. Il regrettait son coucher de soleil manqué. Et puis il s'ennuyait déjà un peu : – Je n'ai plus rien à faire ici, dit-il au roi. Je vais repartir ! – Ne pars pas, répondit le roi qui était si fier d'avoir un sujet. Ne pars pas, je te fais ministre ! – Ministre de quoi ? – De... de la justice ! – Mais il n'y a personne à juger ! – On ne sait pas, lui dit le roi. Je n'ai pas fait encore le tour de mon royaume. Je suis très vieux, je n'ai pas de place pour un carrosse, et ça me fatigue de marcher. – Oh ! Mais j'ai déjà vu, dit le petit prince qui se pencha pour jeter encore un coup d'œil sur l'autre côté de la planète. Il n'y a personne là-bas non plus... – Tu te jugeras donc toi-même, lui répondit le roi. C'est le plus difficile. Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. Si tu réussis à bien te juger, c'est que tu es un véritable sage. – Moi, dit le petit prince, je puis me juger moi-même n'importe où. Je n'ai pas besoin d'habiter ici. – Hem ! Hem ! dit le roi, je crois bien que sur ma planète il y a quelque part un vieux rat. Je l'entends la nuit. Tu pourras juger ce vieux rat. Tu le condamneras à mort de temps en temps. Ainsi sa vie dépendra de ta justice. Mais tu le gracieras chaque fois pour l'économiser. Il n'y en a qu'un. – Moi, répondit le petit prince, je n'aime pas condamner à mort, et je crois bien que je m'en vais. – Non, dit le roi.
Le dénouement	Mais le petit prince, ayant achevé ses préparatifs, ne voulut point peiner le vieux monarque : – Si Votre Majesté désirait être obéie ponctuellement, elle pourrait me donner un ordre raisonnable. Elle pourrait m'ordonner, par exemple, de partir avant une minute. Il me semble que les conditions sont favorables... Le roi n'ayant rien répondu, le petit prince hésita d'abord, puis, avec un soupir, prit le départ.
La situation finale	– Je te fais mon ambassadeur, se hâta alors de crier le roi. Il avait un grand air d'autorité. « Les grandes personnes sont bien étranges », se dit le petit prince, en lui-même, durant son voyage...

6 étudiants sur 31 n'ont rien rédigé à propos de cette séquence. 15 sur 25 des étudiants ont reformulé le dialogue entre le roi et le Petit Prince qui concerne l'offre royale pour ce dernier, d'être le ministre de la Justice. Seulement 3 étudiants ont utilisé le verbe **« offrir ».** « Ce roi lui a offert des emplois », « il offrit au Petit Prince d'être ministre de la justice ». « Le roi offre de lui fait Ministre de la justice. » 6 étudiants ont utilisé le verbe **« faire »** comme dans le texte source. « Le roi fait le prince ministre de la justice », «… faisant d'abord du Petit Prince un ministre de la Justice. », le roi, (…) l'a fait ministre de la justice », « Le roi dit: "Ne pars pas, je ferai de toi un ministre.", « il a dit

qu'il voulait le faire ministre, ministre de la justice. » 2 étudiants ont choisi d'utiliser le verbe **« proposer ».** « Le roi, (…) lui proposa d'être ministre », « Il a proposé au prince de devenir le ministre de la justice sur cette planète. » Un étudiant a choisi le verbe **« rendre »** en acceptant comme synonyme de verbe « **offrir »** : « il rendra le prince ministre de la justice ». En revanche, nous ne pouvons pas accepter ce verbe comme synonyme. L'offre du ministère de la justice a été également reformulé sans faire apparaître le titre du poste, par 2 étudiants comme suivant : « Ce roi lui a offert des emplois », «il essaie de lui confier une tâche. »

La phrase suivante du roi : **« – Tu te jugeras donc toi-même, lui répondit le roi. C'est le plus difficile. Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. Si tu réussis à bien te juger, c'est que tu es un véritable sage. »** n'a été reformulé que par 3 étudiants. « Le Petit Prince lui dit que c'est plus difficile de se juger que de juger les autres. », « Il demande au prince de se juger. », « Le roi répond qu'il peut se juger, ce qui est très difficile. » De ces 3 étudiants, 2 ont souligné la difficulté de se juger soi-même.

La dernière phrase de ce chapitre, **« Les grandes personnes sont bien étranges », se dit le Petit Prince, en lui-même, durant son voyage. »** a été reformulée par 9 étudiants sur 25. Le narrateur nous transmet la pensée intérieure du Petit Prince entre guillemets. 4 étudiants ont reformulé cette phrase par le verbe **« penser »** : « Il pense que les grandes personnes sont bien étranges. », « Le Petit Prince pense que les grandes personnes sont très étranges. », « Mais le Petit Prince part en pensent comment les grandes personnes sont bizarres. », « Le Petit Prince pensa à quel point les grandes personnes étaient étranges et continua son voyage. » 3 étudiants ont également reformulé le degré d'être étrange, **« bien »**, dans le texte source, qui peut être le synonyme de **« très ».** « Le Petit Prince pense que les grandes personnes sont très étranges. », « Le Petit Prince pensa à quel point les grandes personnes étaient étranges et continua son voyage. », « Le prince refuse et se souvient à quel point les anciens sont à nouveau étranges. » 2 étudiants ont répété la même phrase de texte source dans leurs résumés. 2 étudiants n'ont pas souligné le degré et ils ont reformulé leurs phrases par le verbe « trouver » : « Mais le Petit Prince, comme les autres adultes, le trouva étrange », « Il trouvait les grandes personnes sont étranges ».

Dans cette séquence, le départ du Petit Prince de la planète du roi a été reformulé par 16 étudiants. Dans le texte source, deux phrases nous indiquent le départ du Petit Prince. L'une est la réplique du Petit Prince : **« – Je n'ai plus rien à faire ici, dit-il au roi. Je vais repartir ! »**[2] et l'autre est construite par le narrateur, **« le Petit Prince hésita d'abord, puis, avec un soupir, prit le départ. »** La plupart des étudiants ont reformulés leurs phrases par les verbes « partir », **« quitter »** et **« s'en aller ».** Seulement 3 étudiants ont reformulé leurs phrases sans utiliser ces verbes. « Lassé, le Petit Prince décide de passer sur une autre planète. », « Le Petit Prince est passé à autre chose. » et « le prince continue sa route. »

Dans cette séquence, nous avons également déterminé certaines infidélités au texte source : « Il comprend que c'est juste un homme qui pense à ordre à tout le monde et tous les choses. », « le prince était irrité par l'ignorance du roi », « Le roi qui ne veut pas être seul », « le roi voulait qu'il reste, il était seul, semblait-il. », « le roi, se sentant bien seul, », « Le roi était si seul ». « Le roi essaie désespérément de le faire rester, »

Les résumés faits simplement par une seule phrase/certains résumés se contentant d'une seule phrase : « Ensuite, il a décidé de quitter cette planète et de partir à la découverte d'autres planètes. », « Mais le Petit Prince, comme les autres adultes, le trouva étrange et partit. », « Après une conversation avec lui, le Petit Prince a quitté la planète pour visiter une autre planète. » Les phrases extraites du texte source : Les grandes personnes sont bien étranges, se dit le Petit Prince, en lui-même, durant son voyage (x2).

[2] Souligné et coloré par nous.

À la lumière des classifications faites et des résultats obtenus, bien qu'on ait une population restreinte, les résumés de 31 étudiants nous ont permis de proposer une grille d'autoévaluation du résumé, en général, pour les étudiants et de faire la possibilité de quelques pistes de réflexions sur la production écrite et sa relation avec la compétence de compréhension écrite.

Voici à présent, une grille d'auto-évaluation de résumé préparée par nous. Grâce à cette grille, l'étudiant peut évaluer lui-même selon 4 étapes : « Après la pré-lecture du texte source », « Après les lectures du texte source en classe », « Avant la rédaction du résumé », et « Après la rédaction du résumé ».

Tableau 5: Grille d'auto-évaluation du résumé

Après la pré-lecture du texte source		**OUI**
NON		
Je peux comprendre le sens global du texte.		
Je peux parler des personnages principaux.		
Je peux décrire l'espace/le lieu où se déroulent les actions.		
J'ai minimisé le nombre des mots inconnus.		
J'ai une idée globale sur les idées essentielles du texte.		
Après les lectures du texte source en classe		**OUI**
NON		
Je peux comprendre le sens profond du texte.		
Je peux donner des informations détaillées sur les personnages principaux et secondaires du texte.		
Je peux décrire en détail l'espace/le lieu où se déroulent les actions.		
J'ai cherché et appris tous les mots qui m'étaient inconnus.		
Je peux repérer les mots-clés.		
Je comprends les métaphores, les connotations dans le texte.		
Je peux comprendre les idées essentielles du texte et je peux les séparer de celles secondaires.		
Je peux déterminer les exemples argumentatifs dans le texte.		
Avant la rédaction du résumé		**OUI**
NON		
Je peux faire un plan de mon résumé final.		
Je peux diviser le texte source d'après ses particularités.		
Je peux éliminer les idées secondaires, les exemples et les citations qui n'ont pas un rôle argumentatif dans le texte.		
Je peux déterminer les mots de liaison pour la progression thématique du texte source.		
Après la rédaction du résumé		**OUI**
NON		
Je suis sûr que j'ai compris les idées essentielles du texte source.		
J'ai respecté l'ordre des événements.		
J'ai respecté le système d'énonciation.		
J'ai utilisé les mots-clés.		
J'ai utilisé un lexique spécialisé selon le texte.		
J'ai respecté le système d'énonciation du texte source.		
Je n'ai pas répété les phrases du texte source.		
Je n'ai pas pris des citations, des exemples quelconques.		
J'ai relu mon résumé en corrigeant mes fautes d'orthographe, de ponctuation, de grammaire et de syntaxe.		
Je suis sûr que mon résumé peut remplacer le texte source.		
Je suis sûr que mon résumé est clair et donne immédiatement le sens du texte source au lecteur pendant sa première lecture.		

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé de comprendre l'efficacité de l'activité du résumé sur la production écrite chez les apprenants de première année de FLE. Le texte choisi comme corpus de travail, était le chapitre 10 du livre « Le Petit Prince », le dialogue entre le Petit Prince et le roi. Nous avons divisé ce chapitre selon un schéma narratif ce qui nous a permis de classer les résumés des étudiants d'après ces séquences.

En premier lieu, nous pouvons affirmer que la plupart des étudiants ont réussi à choisir les mots-clés et les idées essentielles du texte source, ce qui tend à prouver que les pré-lectures avant la classe, mais aussi les lectures réalisées lors de la classe ont amené à un meilleur niveau de compréhension globale du texte. Par contre nous avons constaté que cette compréhension ne permet pas de construire des résumés, assez souvent trop courts, proportionnels ni à la longueur du texte ni même au niveau de compréhension.

Quant à l'équivalence de ton, de registre de langue, quelques étudiants ont eu une certaine confusion : ayant utilisé « je » et « il » en même temps, nous avons constaté qu'ils ont eu une difficulté pour créer la cohérence énonciative dans leurs textes. D'ailleurs, cette confusion s'impose largement dans toute la classe quand il s'agit de la concordance de temps. Peu d'étudiants ont construit leurs résumés fidèles au temps verbal du texte source alors qu'une quantité minime d'étudiants ont créé leur propre concordance de temps des verbes dans leurs résumés.

Une majorité d'étudiants a réussi à rester fidèle au contenu. Un quart des étudiants ont mal compris les idées essentielles du texte source. Ce résultat peut relever d'un manque de participation aux lectures plus approfondies en classe, ainsi que par un manque de capacité linguistique (comme le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, etc.) Un nombre important d'étudiants en tant qu'énonciateurs des résumés, ont laissé leurs traces, leurs identités personnelles dans leurs textes reformulés. Quelques étudiants ont donné trop de détails du texte source et ainsi n'ont pas respecté les proportions de réduction attendues. La plupart des étudiants ont utilisé des pronoms relatifs, des connecteurs, etc. Par contre, la majorité des étudiants ont eu des difficultés de/pour transformer un dialogue (dans le texte) en un discours rapporté (dans leurs résumés). Quant à la progression thématique, quelques étudiants ont eu des confusions dans l'ordre des actions déroulées. La majorité des étudiants n'a pas répété les structures linguistiques du texte source. Ils ont essayé de trouver les usages qui ont pu être acceptés comme synonyme. Peu d'étudiants ont eu de réelles difficultés pour trouver des synonymes.

À la lumière/au regard des classifications faites et des résultats obtenus, et afin de pallier les lacunes que nous avons constatées, nous pouvons affirmer que :

- Le résumé en tant qu'activité de la production écrite, devrait être bien clarifié par l'enseignant auprès des étudiants.
- Ces derniers devraient bien connaître les critères attendus d'un résumé.
- Nous avons pu constater que la pré-lecture, les différents types de lecture de texte source en classe, malgré les avantages indéniables qu'elles procurent, ne suffisent cependant pas à produire un texte reformulé bien construit et de bonne qualité.

C'est la raison pour laquelle le résumé ne doit pas être accepté comme une activité facile et ordinaire. Cette activité pour qu'elle soit « bien réussie », nécessite une série de connaissances techniques dans le domaine de l'écriture mais également celui de la lecture.

Quand cette activité est proposée aux étudiants, il faut bien mettre en évidence les limites de ce mot de résumé. Grâce à cela, les étudiants peuvent être fidèles à la proportion de réduction. Pendant le processus de lecture en classe, il faut bien travailler avec les étudiants sur les connecteurs, les mots de liaisons, les champs lexicaux, les mots-clés, la concordance des temps verbaux pour

mieux comprendre la progression et l'organisation du texte source. Avant de faire un résumé final, l'enseignant peut leur demander de faire un plan de texte source qui leur permettra de mettre en ordre les idées principales de texte source et peut leur donner une grille d'autoévaluation de leur résumé.

Bibliographie

Adam, J-M. (2001). *Textes types et prototypes*, Nathan.

Baysal, E. et Ocak, G. (2021). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10, 77-100.

Béacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Didier.

Blain, R. (2002). Discours, genre, types de textes, textes en *Grammaire au cœur du texte (La),* numéro hors série de Québec Français, BERGERON, Réal et Godelieve DE KONINCK, nouvelle édition, Sainte-Foy.

Commission Européenne (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.* Didier.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pug.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. M.E.B.

İlter, B.G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisinin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* Pegem.

Lentz, F. (2007). L'art de résumer un texte. *Québec français*, (145), 66–69.

Moirand, S. (1979). *"Situations d'écrit: Compréhension, production en langue étrangère"*. Clé International.

Riente, R. (2012). Le résumé de lecture… un outil d'apprentissage et d'évaluation. *Québec français,* (165), 46–47.

Saint-Exupéry, A. (2007) *Le Petit Prince*. Editions Gallimard.