

RÉSUMÉS

« Un résumé est un texte qui exprime de manière concise et synthétique le sujet d'un écrit "dit" trop long » (c'est nous qui soulignons)

Evidemment, une pareille définition du « résumé » prêterait à sourire si elle ne s'inscrivait pas dans une revue de didactique du français, des plus sérieuses, de surcroît ! C'est donc dire qu'elle doit surprendre, et ce, d'autant plus qu'elle émane d'une étudiante inscrite en première année de DEUG et censée, à ce niveau-là de son cursus, avoir subi l'entraînement intensif que l'on sait, à la fatidique, mais néanmoins très prisée, épreuve de résumé au baccalauréat. Qui plus est, ce type de représentation ne constitue pas un « cas » isolé — ce qui, d'une certaine manière, serait plutôt rassurant — mais apparaît, au contraire, assez massivement, lors des sondages que l'on peut effectuer à ce propos sur un public d'apprenants (1).

Evidemment, il n'y a pas là matière à faire un « scoop » didactique : les difficultés de l'exercice font, depuis belle lurette, le désespoir des uns (les enseignants), la résignation des autres (les élèves) et les beaux jours des éditeurs qui, forts de ce créneau particulièrement porteur, multiplient les recettes (à tous les sens du terme) aptes à susciter le miracle (le mirage ?) du résumé. Cela dit, la définition en exergue à cette présentation n'illustre pas tant la difficulté que pose pareil exercice scolaire qu'elle ne met en cause ses finalités : en invoquant la longueur excessive du texte-source comme motif à l'activité résumante, cette définition tente d'établir le bien-fondé de certaines pratiques scolaires et témoigne du crédit (non moins excessif) que l'on est parfois prêt, en dernier ressort, à accorder à leur légitimité. A défaut de pouvoir lui trouver de bonnes raisons d'être, elle nous renvoie, en définitive, une bonne question : à quoi sert le résumé ? ou, plus précisément, à quoi sert le résumé scolaire ? Telle est donc, esquissée à grands traits, la problématique de ce numéro...

(1) Voir l'enquête réalisée par R. BEVELOT *et alii* : « Les représentations du résumé chez les élèves de 3^e et de 1^{re}, compte rendu d'une enquête », in *Le résumé de textes, aspects didactiques*, (à paraître), coll. Didactique des Textes, Metz, Pratiques diffuseur.

Elle est d'ailleurs d'autant plus épineuse, cette problématique, que pour la présenter dans le détail, il va falloir résumer les différentes contributions qui vont suivre. Cette tâche, qui n'a en général rien d'extraordinaire, prend, dans le contexte particulier d'un numéro consacré au résumé de textes, une tout autre dimension... Puisqu'il faut donc sacrifier à ce rite, périlleux en l'occurrence, autant le mettre, lui aussi, en question et les affres de la restitution, tels que nous allons les exposer, n'ont pour but que d'introduire nos lecteurs dans le vif du sujet.

Quel type d'opérations ai-je dû exécuter pour pouvoir présenter (à peu près correctement) ce sommaire ?

1) résumer un article suppose d'abord que je l'aie lu (ce que j'ai fait, évidemment...). Ce préalable n'a cependant rien d'obligatoire : certains auteurs (charitables ou prudents) accompagnent parfois leur « papier » d'un abstract qui en évite la lecture, et / ou aménagent, dans leur texte, des récapitulatifs qui résumant tout ou partie de leur propos, ce qui constitue pour le résumeur une aide experte et efficace, à condition toutefois qu'il sache les repérer et interpréter les marques linguistiques qui, éventuellement, les signalent...

2) résumer un article suppose ensuite que je l'aie compris, ou plus modestement, que j'en aie fait une interprétation susceptible de coïncider avec celle que le locuteur aurait voulu que je fisse. Encore faut-il que je dispose des connaissances qui me permettront, par exemple, d'évaluer la portée didactique d'un « topo » un peu pointu sur les connecteurs ; encore faut-il que je sois sensibilisée à certains aspects du résumé : si mes modalités d'évaluation ne me satisfont pas ou si je m'interroge sur la capacité de mes élèves à opérer des généralisations, je serai plus « réceptive » à certaines contributions qu'à d'autres. Il se peut également que je ne retienne de ma lecture que des points particulièrement « saillants », parce qu'inédits, ou « spectaculaires »... Autant d'éléments qui vont influencer sur ma manière de résumer.

3) résumer un article suppose aussi que je m'interroge sur mon lectorat. Pour qui vais-je résumer ? Si je vise mes collègues du second cycle, je mettrai en avant les contributions centrées sur les textes de type argumentatif ; si je veux inciter mes collègues du premier cycle à démarrer l'apprentissage du résumé dès la 6^e, j'insisterai au contraire sur les aspects développementaux de l'activité résumante, par exemple. Ainsi ma présentation « résumante » sera-t-elle déterminée par l'image que je me construis de mon public, par les attentes, les intérêts que je lui prête, et corollairement par mes visées argumentativo-éditoriales : je résumerai dans un style très « tout-ce-que-vous-avez-toujours-voulu-savoir-sur-le-résumé-sans-jamais-osser-le-demander » si je présume avoir affaire à un public très demandeur en la matière ou plutôt sur le caractère hyper-novateur (comme cela est le cas, soit dit en passant...) des propositions qui sont faites dans ce numéro, si je suppose mon lectorat passablement saturé, voire désabusé (et il y a de quoi...) par la vague éditoriale dénoncée plus haut.

4) résumer un article suppose enfin que je sélectionne, entre diverses stratégies d'écriture possibles, celle qui sera la plus adaptée à mon projet. Je n'ai, en théorie, que l'embarras du choix :

— façon « reader's digests » (2), en prélevant des échantillons suffisamment « provoc » (« le résumé... est une sorte de « lecture expliquée » par écrit ») ou

(2) Voir sur ce point J.-B. GRIZE, « Résumer, mais pour qui ? », in *Les actes du colloque sur le résumé de textes* (à paraître)

« choc » (« deux écueils menacent la réalisation scolaire : l'élève est rejeté de la Charybde de la citation pure et simple à la Scylla de ce qui sera évalué comme délire interprétatif ») (3)... pour porter la curiosité du lecteur à son comble.

— façon « Télé 7 jours », dans la rubrique « si vous avez manqué le début... » (d'un film.), en supposant que, pour une raison ou pour une autre, le lecteur se voie dépossédé des pages initiales d'un article (café renversé, accès de rage ou de désespoir, etc...), ce qui pourrait donner « M. Charolles et R. Jomand-Baudry commencent par faire un rapide historique de l'exercice en analysant les conditions socio-institutionnelles de son émergence. »

— façon « Le Monde des livres » en assortissant la synthèse de jugements appréciatifs. Ce sont de tels résumés, qui sont en général de règle à *Pratiques*, quoique beaucoup plus « rentrés » dans leur enthousiasme... En voici un exemple : (préambule optionnel : « Dans le droit fil de sa contribution au numéro consacré par *Pratiques* à la dissertation et avec la maîtrise qui le singularise... ») « G. Vigner analyse les principales opérations cognitives visant à réduire et à conceptualiser les informations d'un texte, en l'occurrence, la globalisation, la généralisation et la conceptualisation, pour en caractériser les manifestations linguistiques telles qu'elles peuvent opérer au niveau du lexique et de la syntaxe. » (Option suite et fin : « Lorsqu'on sait les difficultés que pose à nos élèves l'apprentissage de l'abstraction, et donc de sa formulation, un tel article ne pouvait qu'intéresser nos lecteurs, tant par sa pertinence et son opportunité que par la richesse des propositions didactiques qui l'accompagnent... »).

Sous une forme plus laconique encore, en restituant tantôt le « dit » : « C. Schnedecker propose du matériel didactique d'aide à l'activité résumante », tantôt la schématisation (prudente) que l'on peut en faire : « C. Schnedecker est égale à elle-même. »

La liste de ces stratégies est loin d'être exhaustive ; mais ces petits exercices de style auront au moins (ou au plus) ce mérite de montrer la variété des finalités auxquelles peut tendre l'activité résumante, ce qui la rend autrement stimulante et intéressante que l'exercice « étriqué » et « calibré » des I.O., et partant, la diversité des pratiques d'écriture que recouvre le résumé dès lors qu'il renoue avec les usages sociaux.

Ceci étant, à ouvrir ainsi des perspectives, si attractives puissent-elles être, cette revue de questions faillirait à sa mission en refusant de déflorer ou de divulguer les axes qui sont explorés dans ce numéro. De là à ce que certains esprits (particulièrement malveillants) aillent même jusqu'à suspecter, chez l'auteur de ces lignes, une incapacité à résumer (voire à comprendre !...), il n'y a qu'un pas... Bref, qu'y a-t-il au sommaire ?

— des analyses concernant l'exercice lui-même, les conditions socio-historiques et didactiques de son émergence (M. Charolles, R. Jomand-Baudry), l'évolution de ses règles (R. Jomand-Baudry) telles qu'elles ont été et sont actuellement consignées dans les I.O. (B. Veck), avec ce qu'elles impliquent d'infaisabilité (R. Jomand-Baudry), parfois, et de représentations chez les élèves comme chez les enseignants (B. Veck)

— l'étude des stratégies mises en œuvre par les élèves en réponse aux prescriptions telles qu'ils ont pu les intérioriser : à des pratiques drastiques tant

(3) Ces citations, extraites respectivement des articles de M. CHAROLLES et B. VECK, sont bien entendu tronquées...

de collage, de traduction, ou encore de réduction qui s'effectuent bien souvent au détriment de toute « logique de la langue », les évaluations que proposent les enseignants restent trop partielles pour être efficaces (B. Veck).

— une revue des outils théoriques, d'observance psycho-linguistique et linguistique (C. Schnedecker), et didactiques (R. Jomand-Baudry, C. Schnedecker) susceptibles de renseigner l'enseignant sur l'objet lui-même, sur la nature des opérations cognitives et langagières qu'il requiert ainsi que sur sa mise en œuvre dans les classes.

— l'examen approfondi de deux des opérations fondamentales impliquées dans l'activité résumante : la hiérarchisation des informations qui trouve, en les marques de structuration discursive (les connecteurs et les formes de reprise anaphorique, notamment), matière à opérationnalisation et à régulation (M. Charolles) ; la généralisation, dont les ressorts lexicaux (relation sémantique de type partitif ou hiérarchique) et syntaxiques (rôle des déterminants, phénomène de nominalisation) sont ici particulièrement développés.

— des propositions didactiques nombreuses et diversifiées, portant principalement sur des textes de type argumentatif, informatif et narratif, visant soit à sous-routiniser, de manière ponctuelle, certaines opérations (manipulations sur le lexique et sur les connecteurs) soit à séquentialiser certains apprentissages.

Maintenant, à la question « l'ai-je bien résumé ? », la réponse est au bout du numéro, si l'habileté du résumeur consiste, justement, à inciter à la lecture plus, peut-être, qu'à l'en dispenser... (4).

Catherine SCHNEDECKER

(4) Et si le comble de l'habileté consiste à inciter à la lecture d'ouvrages qu'on n'a pas résumés, nous ne saurions trop recommander la lecture des actes du colloque sur le résumé de textes (à paraître, Klincksieck, et Didactique des Textes).