

RÉDUIRE / TRADUIRE : L'ÉPREUVE DU RÉSUMÉ

Bernard VECK

INTRODUCTION

L'article qui suit se propose d'observer et de décrire, d'un point de vue didactique, un type de résumé particulier qui fait l'objet d'un exercice scolaire spécifique du second cycle de l'enseignement français. Dans ce cadre, le résumé fait partie de la première des épreuves de français proposées au choix des candidats lors de l'épreuve anticipée du baccalauréat ; elle comporte le résumé d'un texte, d'où sont également tirées des questions de vocabulaire et le sujet d'une discussion. On s'attache ici à la partie « résumé » de l'épreuve, telle qu'elle est définie par les textes officiels (*B.O.*, N° 27 du 7 juillet 1983).

On essaiera de faire apparaître à quelles déterminations obéit l'exercice

- à partir de la lecture des *Instructions Officielles*
- à partir de l'observation de travaux d'élèves, qui prendra en compte les réalisations des élèves et les annotations du professeur.

Nous partons de l'hypothèse que les réalisations d'élèves, même celles qui sont parfois perçues comme « aberrantes » ou « délirantes », relèvent d'une *cohérence* qui, si elle ne répond pas aux attentes explicites des enseignants, n'en existe pas moins sur un mode particulier.

Nous avons travaillé sur un paquet de 36 copies de première, rédigées en classe et en quatre heures (temps de l'épreuve d'examen), et corrigées. Le texte proposé était de P. Langevin et avait été intitulé « La science : une libération intellectuelle » (annexe 1).

LECTURE DES *INSTRUCTIONS OFFICIELLES*

Notre attention a été particulièrement retenue par un certain nombre de passages qui indiquent, nous semble-t-il, clairement, les contraintes et les enjeux de l'exercice. Nous les citons ci-après :

- 1) le résumé doit fournir du texte « une version condensée mais fidèle ».
- 2) le résumé « s'interdit un montage de citations »
- 3) le résumé peut cependant reprendre « les mots-clefs » (du texte).
- 4) « le candidat exprime dans son propre langage les assertions du texte ».

La « version condensée » évoquée par la citation 1 doit obéir à des normes quantitatives strictes : il s'agit de réduire le texte au quart du nombre de mots de départ. Un écart de +/- 10% par rapport au nombre calculé arithmétiquement est autorisé. L'élève est tenu d'indiquer à la fin de son exercice le nombre de mots auquel il est parvenu.

Tout en « condensant », le résumé doit rester « fidèle » au texte (citation 1) ; les *Instructions* précisent que le résumé « restitue dans sa force le sens du texte ». Les citations 2 et 3 complètent l'injonction de la citation 1.

Cependant, aux deux premières opérations requises (condenser, rester fidèle) s'ajoutent celles que désigne la citation 4 et que l'on pourrait englober dans un terme comme « appropriation », voire « traduction » ; les *Instructions* précisent : « [le résumé] implique une lecture et une analyse intelligente », ce qui fait de l'exercice un test de compréhension évaluable. On reviendra plus loin sur ce qu'impliquent les « mots-clefs » de la citation 3.

A la suite de cette rapide lecture, on constatera seulement que l'élève, pour réussir l'exercice, doit maîtriser simultanément un certain nombre d'opérations différentes quand il intervient sur le texte.

Par ailleurs, les *Instructions* reposent sur deux présupposés :

- 1) Le texte à résumer est donné comme traduisible ou paraphrasable.
- 2) Le texte à résumer est donné comme réductible.

La proposition 1) renvoie à une conception de la langue et des traitements qu'elle autorise : le sens (signifié) peut exister comme disjoint de la forme (signifiant) ; celle-ci peut donc changer, et le sens être conservé, voire exhibé, s'il est exprimé sous une forme différente. On est ici tout près de ce que C. Fuchs entend par « jugement de paraphrase », loin des connotations péjoratives que comporte habituellement le terme en cours de français. Une paraphrase, dans ce sens technique, peut aussi bien augmenter que réduire le texte d'origine et repose seulement sur la reconnaissance d'une identité du sens.

La réductibilité (proposition 2) est une qualité du texte différente de celle qui autorise sa traduction ou sa paraphrase. Ces deux dernières opérations, en effet, visent à conserver le tout du sens du texte en manipulant les signifiants ; or, si l'on peut réduire le texte, c'est qu'il se présente comme un ensemble où sont discernables l'essentiel et l'accessoire, le second pouvant être éliminé au profit du premier. Le texte est alors supposé ne pas être isotope : ses différents lieux n'ont pas le même poids, la même densité ; dans ce cas, comme dans celui de la traduction, il n'y a bien sûr pas d'homologie entre forme et sens, mais les

manipulations sur lesquelles débouche la proposition 2) risquent de s'orienter dans une direction opposée à celle qu'induit la proposition 1).

En ce qui concerne l'exercice scolaire, cette définition du texte à résumer se traduit par des opérations particulières, engendrant des obstacles spécifiques. L'élève en effet doit répondre (concrètement et simultanément) à deux injonctions :

- il faut condenser
- il faut paraphraser.

LES COPIES DE RÉSUMÉ

Les termes du contrat disciplinaire (ce qui est attendu dans le domaine disciplinaire du maître et de l'élève l'un par rapport à l'autre durant une année scolaire) sont clairement énoncés dans le discours des *Instructions Officielles*. Dans les copies, les consignes sont très concrètement interprétées par les élèves, pour ainsi dire en actes. On fait l'hypothèse que le résumé est un exercice de « lecture » (au sens qu'a en latin le verbe « legere » : « cueillir ») ; l'élève prélève dans le texte d'origine les éléments qui figureront dans le résumé, c'est-à-dire les éléments jugés par lui essentiels.

Nous nous sommes intéressés aux modes de saisie pratiqués par l'élève, et leur observation permet d'identifier deux cas limites :

— l'abus de la conservation ; le résumé est un montage de citations, tel qu'il est dénoncé par les *Instructions* (Cf. *supra*). L'élève n'a pas exprimé « dans son propre langage les assertions du texte », certes, mais, du moins peut-il le croire, il a satisfait à la consigne de « fidélité ». Comment être plus fidèle au texte qu'en réemployant ses termes mêmes ? Nous proposons (annexe 2) un schéma exemplaire de ce type de comportement.

— symétriquement, l'abus de la transformation ; on se trouve en présence de « traductions » du texte (dont on peut se demander si c'est bien dans le langage des élèves qu'elles s'effectuent), mais de tels résumés courent le risque d'excéder, ou de « trahir », le sens du texte — voire le sens tout court —, et ne respectent donc pas la consigne de fidélité. Nous proposons également (annexe 3) un schéma illustrant ce second type de comportement.

On a voulu évoquer ces exemples extrêmes afin de caractériser les écueils qui menacent la réalisation des résumés scolaires : l'élève est rejeté de la Charybde de la citation pure et simple à la Scylla de ce qui sera évalué comme délire interprétatif. L'espace du résumé correct se situe, problématiquement, entre les deux, et en fait, il faut regarder de plus près les opérations auxquelles se livrent les élèves.

Un symptôme nous est apparu comme important, pour poursuivre notre analyse, dans le paquet de copies étudié : les erreurs de syntaxe sont nombreuses, et on pourrait penser que le maniement de structures simples n'est pas maîtrisé au niveau de la classe de première, ce qui ne laisserait pas d'être inquiétant. Mais s'agit-il d'une compétence non acquise, ou d'autre chose ?

Nous examinerons les trois opérations dont dispose l'élève pour répondre aux prescriptions des *Instructions* : supprimer, conserver, transformer ; ces opéra-

tions tentent de concrétiser ce qui s'énonce sous la forme d'injonctions théoriques renvoyant à une conception particulière du texte ; celle-ci suppose une stabilité des signifiés par opposition à une mobilité des signifiants, chaque plan étant compris comme indépendant de l'autre : ce qui arrive au signifiant laisse intact le signifié.

1) Dans les pratiques d'élèves, telles que nous avons pu les observer, *réduire* équivaut à *retrancher* : à partir d'un nombre n de mots qui constituent le texte de départ, on doit aboutir à un nombre n' composant le texte d'arrivée ($n' = n/4$).

2) « Exprimer dans son propre langage » devient « traduire », étant entendu que la langue du texte de départ est la même que celle du texte d'arrivée (sauf à distinguer entre deux « langages » (deux « niveaux de langue » ?), mais définis selon quels critères ?). Quoi qu'il en soit, les *permutations* ne s'effectuent pas de façon réglée linguistiquement : on assiste à une variation des variations, et les deux pôles (citation, traduction) que nous avons repérés s'inscrivent dans une succession chronologique des opérations menées sur le texte, ce qui leur donne une spécificité scolaire.

RÉDUIRE

Tout d'abord l'élève souligne, marque, d'une façon ou d'une autre, les « mots-clefs » du texte, à la recherche d'un *essentiel* et d'un *accessoire* distincts et isolables. Outre la question, relative aux critères utilisés pour identifier les deux plans, que soulève une telle hiérarchisation, cette opération, apparemment positive, revient à retrancher ce qui est considéré comme accessoire en conservant le prétendu essentiel : un autre texte se trouve alors refait, constitué de pleins (mots-clefs retenus) et de vides (mots supprimés). Dans un premier temps, nous nous sommes attachés aux prélèvements effectués par l'élève, que ceux-ci prennent la forme de citations littérales ou donnent lieu à des reformulations.

Le statut argumentatif de l'exercice

Sur les copies du corpus, on observe que :

- 16 copies reformulent les articulations logiques du texte (liens logiques manifestés ou non par un connecteur).
- 20 copies ne les reformulent pas.

Il apparaît donc assez nettement que la dimension argumentative de l'exercice n'est pas perçue unanimement par les élèves. Le travail de reformulation porte d'abord sur le matériel lexical (essentiellement nominal, d'ailleurs).

La dispersion des éléments prélevés

Les éléments du texte prélevés dans les copies se présentent selon une configuration très dispersée, autrement dit, tous les éléments sont prélevés au moins une fois. A contrario, très peu d'éléments font l'objet d'un prélèvement systématique, hormis le sujet de la phrase initiale (« la science »). Il y a visiblement une difficulté à choisir ce qui sera retenu, à opérer la distinction (souvent présentée comme « fondamentale ») sur laquelle repose l'exercice :

celle de l'essentiel et de l'accessoire. Dès lors, une méthodologie du résumé qui se fonderait sur cette distinction ne supposerait-elle pas l'exercice résolu ? Autrement dit, la notion de « mot-clef », elle-même conditionnée par une hiérarchisation des « mots », loin d'être un outil pour aborder le résumé, impliquerait que l'on sait *déjà* résumer. Dans ce cas, il y aurait confusion entre le niveau du prérequis et celui de la préparation méthodologique.

Les points de convergence

Par delà cette dispersion, il n'en reste pas moins vrai que quelques éléments, en nombre très réduit, sont plus massivement prélevés que les autres :

- « la science » (36 fois) étendu à « fut dès l'origine » (18).
- « libération » (26).
- « compréhension de l'Univers » (24).

Tous les autres éléments sont prélevés un nombre de fois inférieur ou égal à 14. La convergence des prélèvements vers ces trois éléments témoigne d'une réduction du texte en quelque sorte excessive, au-delà, en tous cas, du niveau où se conserverait l'organisation logique de l'énoncé. Une copie réalise d'ailleurs littéralement cette réduction paraphrastique du texte : « *La science* a permis de nous *libérer* du *monde* qui nous entoure » (souligné par nous).

Difficulté supplémentaire, les éléments prélevés sont nécessairement décontextualisés ; la focalisation sur les « mots-clefs » tend à les isoler, voire à les entraîner vers un sens différent de celui du texte. Ainsi, par exemple, le mot « loi » produit cette étrange paraphrase : « Dès la création de la science, celle-ci comportait deux formes libératrices, matérielle *au plan juridique*, savante au sujet de la connaissance du globe [...] » (souligné par nous).

Dernier problème, celui de la connexion des éléments : le prélèvement d'unités isolées, d'un niveau inférieur à celui du groupe nominal, entraîne des distorsions aux plans sémantique et syntaxique. C'est le cas du mot « libération » dans l'exemple suivant : « La science fut et est un moyen de *libération* des gestes, du savoir par rapport à la compréhension de l'univers. » Le prélèvement des mots-clefs entraîne symétriquement l'effacement des termes jugés accessoires. L'élève peu précautionneux, qui opère littéralement ces effacements, réalise du même coup des connexions syntaxiques qui n'apparaissent pas dans le texte original, comme ici « libération [...] du savoir » au lieu de « libération [...] par la connaissance ».

A ce stade du travail, on constate la difficulté qu'éprouve l'élève à faire tenir ensemble les archipels subsistants (même traduits après avoir été isolés), à assembler les pièces d'un puzzle au résultat aléatoire. Cette nécessité (refaire des phrases) pourrait expliquer les nombreuses structures syntaxiques aberrantes (anacoluthes, amphibologies...) rencontrées à foison dans les copies. Le phénomène est accentué, nous semble-t-il, du fait que le principe d'économie (utiliser le moins de mots possible) semble régir totalement l'activité de l'élève : le rêve de l'élève affronté au résumé serait celui de morceaux de texte s'ajustant (sans recours à une liaison supplémentaire), s'emboîtant pour ainsi dire « spontanément » l'un dans l'autre. Dans cette perspective, le travail sur la cohérence du résumé (syntaxe, argumentation, sémantique) qui devrait rendre compte de la cohérence du texte de départ, passe au second plan. Elle devient un supplément. L'isolement des « mots » (ou groupes de mots) tend à

bloquer le travail de l'élève au seul plan lexical, en réduisant l'activité syntaxique à un problème de trous à combler.

Mais à l'injonction économique (réduire) se superpose l'injonction paraphrastique (traduire), elle-même gouvernée par l'exigence de fidélité.

TRADUIRE / PARAPHRASER

Nous avons admis, pour mener cette analyse, la priorité accordée par l'élève au travail sur le lexique, lui-même conditionné par le repérage des « mots-clefs ». Les permutations tendant à conserver le sens (ou voulues telles) sont ainsi soumises à trois règles dans la pratique des élèves :

1) *Règle d'économie* : on a pu l'observer sur des ensembles vastes, mais elle agit jusque dans le détail, à l'occasion des retranchements qui réduisent les groupes nominaux à de prétendus équivalents. Ex. : « L'homme primitif » se réécrit a) « l'homme » ; ou b) « les primitifs ». Dans les deux cas, on gagne un mot, sans que la variation du sens qui résulte de l'opération ait été apparemment prise en compte.

2) *Règle de fidélité* : elle se voit à l'œuvre dans un certain nombre de cas de retranchements aboutissant à conserver *du texte* (citations littérales, notamment). Mais elle joue aussi, plus subtilement, dans le cas des variations opérées sur les marques morphologiques, qui ont pour effet de conserver le mot tout en le faisant varier ; la clause de fidélité du contrat est ainsi honorée à peu de frais, et il est remarquable qu'une telle procédure soit très répandue dans les copies, malgré les errements auxquels elle aboutit le plus souvent. Rien n'interdit à l'élève de substituer une marque de pluriel à un singulier, une marque d'imparfait à celle du passé simple : en droit, le mot est le même, mais pourtant autre, au risque d'un changement de sens incontrôlé au plan du discours.

Les accidents les plus fréquents se produisent à l'occasion des modifications qui devraient entraîner des remaniements syntaxiques en chaîne, lesquels ne sont pas effectués. Le phénomène est particulièrement remarquable dans les cas de passage d'un mode verbal à l'autre (de l'indicatif à l'infinitif ou au participe, par exemple). Les diverses formes de dérivation à l'œuvre dans les copies (du nom à l'adjectif, du verbe au nom...) se comprennent par le même souci de respecter la règle de fidélité et entraînent des risques analogues sur le plan syntaxique, voire sur plan lexical, lorsque l'élève en arrive à créer des néologismes (« comprendre » → « compréhensibilité »), ou fait varier le sens par l'application mécanique de la dérivation (« L'Univers qui nous entoure → « notre entourage »).

3) *Règle d'appropriation* : de cette règle relèvent les nombreuses utilisations de la synonymie, souvent peu économiques (peut-on sans changer le sens substituer un mot à un autre ?), et dont la fidélité est sujette à caution mais qui témoignent de l'effort de l'élève pour « exprimer dans son propre langage » le texte à résumer, pour le faire sien. Le « bon » synonyme, dans la perspective scolaire de l'élève, est bien sûr celui qui conjoint les trois règles ; ce serait le cas par exemple d'une expression comme « l'homme primitif » lorsqu'elle est réécrite « l'ancêtre » : de trois mots on passe à deux (règle d'économie) ; la conservation des sèmes « humain », « vieux » (ou « ancien ») vise à respecter la règle de fidélité ; enfin on « change » de mot, ce qui est censé répondre à la

règle d'appropriation. Il faut remarquer toutefois que la conservation du même déterminant et du singulier, d'une expression à l'autre, fausse le sens (« nos ancêtres » aurait été plus proche du texte de départ). Cette négligence des marques morphosyntaxiques confirme l'hypothèse, déjà émise, selon laquelle c'est le lexique qui fait prioritairement l'objet de l'activité des élèves.

A la limite, la synonymie, surtout si elle cherche à condenser un groupe de mots, peut déboucher sur une difficulté (pour le lecteur du résumé) à identifier les mots du texte de départ, alors que cette identification (le mot A' du résumé étant reconnu comme correspondant à un mot A du texte originare, et ainsi de suite pour chacun des mots retenus) constitue une sorte de garantie de lecture. « Un monde qui l'écrasait de manière imprévisible et incompréhensible » (texte de Langevin) peut ainsi devenir, dans une copie : « les phénomènes métaphysiques ». La règle d'économie, poussée à bout, jointe à l'acception irrecevable (parce que, semble-t-il, purement idiosyncrasique) dans laquelle l'élève emploie l'adjectif « métaphysique » peut faire qualifier l'activité de l'élève de « délire interprétatif », notamment parce que les éléments de départ sont devenus irreperables. En fait, l'élève a respecté la règle d'économie et la règle d'appropriation, aux dépens de la règle de fidélité, et il semble bien que la conservation du sens ait été supplantée à la fois par la nécessité de condenser un groupe complexe en un syntagme réduit à *N + adj*, et par celle d'utiliser un vocabulaire « personnel ».

La recherche synonymique, manifestation de la règle d'appropriation, lorsqu'elle est surdéterminée par la règle d'économie, prend une forme propre au résumé scolaire : il s'agira par exemple de trouver un nom pour « rendre » un groupe nominal plus ou moins étendu. « Son groupe et la nature » devient ainsi « son environnement » ; « le geste ou la parole » devient « différents langages ».

Il semble bien que les errements que l'on constate soient dus à une confusion qui rend le rapport mot / groupe de mots homologue au rapport nom / syntagme nominal, autrement dit que la conscience grammaticale soit absente des manipulations auxquelles se livre l'élève. Dans les deux derniers cas cités, on peut interpréter l'activité de réécriture comme recherche d'une catégorie suffisante pour subsumer les catégories présentes dans le texte de départ ; mais encore faudrait-il que cet effort ne soit pas contredit par l'ignorance qui amène à traiter de la même manière par exemple deux syntagmes coordonnés et une phrase à syntaxe complexe.

Au terme de cette rapide analyse, il apparaît que les contraintes propres au langage (qu'elles soient d'ordre syntaxique ou argumentatif) sont largement supplantées par les contraintes propres à l'exercice scolaire. Ce qui oriente l'activité de l'élève (et conséquemment ses erreurs), c'est la réponse qu'il pense apporter aux injonctions, telles qu'il les perçoit, du contrat disciplinaire. La « condensation » du texte s'élabore effectivement à partir des retranchements qui le découpent selon les contours des unités syntaxiques (et particulièrement des syntagmes nominaux), ce qui permet de caractériser précisément l'exercice :

— Le texte d'arrivée conserve le plus souvent dans les copies un « moule » syntaxique identique au moule du texte de départ. Cette persistance, comme d'une empreinte, est ce qui permet de faire tenir ensemble (en remplissant les vides) les syntagmes conservés. C'est une réponse concrète au risque d'émiet-

tement produit par la procédure de mise en relief des mots-clefs ; c'est aussi un moyen pour éviter, du même coup, les manipulations portant sur la syntaxe, qui présenteraient des obstacles auxquels les élèves n'ont garde de se confronter.

— Les unités réduites sur lesquelles porte le travail de traduction-paraphrase de l'élève apparentent celui-ci à une traduction mot à mot, rejoint par là la tradition scolaire de la version (latine notamment pour ce qui concerne le domaine littéraire) : copies et corrections témoignent de l'exigence d'une correspondance terme à terme (du texte de départ au texte d'arrivée), qui rend commode l'évaluation. L'abandon du mot à mot s'accompagne souvent, comme on l'a vu plus haut, de formulations où le sens s'est perdu à la faveur des glissements dûs aux manipulations « synonymiques » notamment. C'est le risque encouru par une saisie de type « synthétique », vraisemblablement parce que l'ordre dans lequel les opérations sont menées par l'élève conduit à une impasse. On peut également se demander à quelles conditions serait possible l'évaluation d'une saisie « synthétique », d'où seraient absentes les traces (comprises comme preuves de lecture, et conservées par le mot à mot) du texte de départ.

DU CÔTÉ DE L'ÉVALUATION

De cette activité de l'élève, qu'évalue le professeur ? Les annotations que nous avons observées se classent en plusieurs catégories.

Orthographe / langue

Les compétences en orthographe et en langue apparaissent dans le second cycle comme des pré-requis. Les fautes d'orthographe, les erreurs de syntaxe, sanctionnées comme telles, n'ont cependant pas toutes le même statut dans l'exercice : certaines relèvent de la pratique écrite de l'élève, d'autres sont le résultat des manipulations qu'il effectue sur le texte. La distinction entre ces deux niveaux n'apparaît le plus souvent pas clairement dans les annotations de l'enseignant. Il existe notamment toute une zone floue où l'annotation « mal dit » (*md*) désigne à la fois le plan de la syntaxe et celui de l'argumentation. Au vu d'un ensemble de copies, on peut se demander, étant donné la nette prédominance des annotations négatives, si l'évaluation du résumé s'effectue à partir d'autres critères que ceux qui supposent ces pré-requis.

Rendu du texte

Le professeur intervient sur ce que l'on peut appeler la rhétorique de l'exercice : nécessité de respecter l'énonciation du texte de départ, son ordre ; interdiction d'ajouter des éléments étrangers à la teneur du texte, de retrancher « l'essentiel »... Les deux dernières règles visent une lecture cohérente de la globalité du texte.

Argumentation

C'est un champ que l'on cerne difficilement à partir de l'examen des annotations magistrales. Celles-ci, on l'a signalé plus haut, désignent en même temps

le plus souvent argumentation et syntaxe (ou style). Outre « mal dit », on peut relever le même problème à propos de « impropre » (*impr*), de « incorrect » (*inc*), ce qui révèle symptomatiquement une liaison forte entre argumentation et syntaxe. Il faut sans doute ranger sous la même rubrique les annotations (importées de la version latine) que nous avons relevées dans les copies observées : faux-sens, contresens (*fs*, *cs*) qui pointent le même type d'erreurs à partir d'une problématique de la traduction.

On trouve aussi des interventions magistrales rédigées, sous forme de phrases entières, et qui explicitent sur quel point relevant de l'argumentation porte l'erreur. Avec ce dernier ensemble s'amorce un dialogue entre le maître et l'élève. Quand l'élève écrit : « La science [...] est [...] un moyen d'aller à l'encontre des lois imposées par la nature. Mais l'aspect fondamental... », le maître souligne le « Mais » et note en marge : « Vous introduisez une opposition qui n'est pas dans le texte ».

Pour une analyse plus détaillée, portant sur huit copies, on se reportera à l'annexe N° 4.

CONCLUSION

Il est remarquable que l'enseignant, du moins dans le paquet de copies observé, n'intervienne que très rarement sur la quantité de mots utilisés (autrement dit sur ce qui relève du principe d'économie, dont on a vu l'importance qu'il revêt dans l'organisation de l'activité de l'élève).

Les annotations jouent très majoritairement sur le (non) respect des principes d'appropriation et de fidélité, et, par-delà les problèmes techniques liés à la traduction-paraphrase, renvoient à une *lecture* du texte, à une compréhension largement occultée, côté élève, par l'injonction à réduire.

Les ordres de priorité s'inversent, et un hiatus se manifeste entre les perceptions respectives qu'ont l'élève et l'enseignant de l'exercice.

Il semble que ce qui relève de la réduction existe d'une façon analogue à ce qui se passe pour l'orthographe : il n'y a pas (du moins en ce qui concerne l'exercice fait en classe tel que nous l'avons observé) de barème relatif au taux de réduction, qui serait pourtant facile à établir. Or, l'obligation de réduire domine la représentation (et l'activité) des élèves, ainsi que l'on a pu le constater : les procédures de retranchement sont facilement repérables dans les copies, et pratiquées massivement, compte non tenu des difficultés qu'elles risquent d'entraîner. En termes de contrat disciplinaire, les élèves appliquent (pensent appliquer) une règle fondamentale du résumé, précisément formulée dans les *Instructions Officielles*, et dont il n'est pas exclu qu'elle serve de critère (massif) dans le cadre de l'examen pour faire un premier tri entre les copies qui respectent le taux de réduction et celles qui s'en éloignent.

A contrario, si l'épreuve de résumé (ce qu'indique le relevé des annotations de l'enseignant) n'est pas simplement une affaire de nombre de mots, si elle implique, par delà l'ordre du quantitatif, une *lecture* du texte, il faut prendre en compte prioritairement l'inévitable dimension *interprétative* qu'elle comporte, comme toute lecture : c'est ce qui se joue à travers la règle de fidélité évoquée plus haut. La question posée est bien celle de l'axe structurant l'activité du résumé : celui-ci pourrait être compris (si, fondamentalement, les diverses

opérations qu'il comporte ne sont pas subordonnées à la réduction du nombre de mots) comme une forme de lecture prenant place auprès de celles que met en œuvre la discipline.

Le résumé se livre à une saisie de texte différente de celles des deux autres exercices scolaires canoniques :

— Le commentaire saisit le texte à commenter à travers les citations qu'il en fait : à travers prélèvements et découpages se dessinent les orientations de la lecture.

— La composition française s'organise à partir de sommaires d'œuvres convoqués à l'appui d'une thèse, et structurés autour de thèmes en relation avec le problème posé par le sujet du devoir.

Par rapport à ces deux modes de saisie du texte (par prélèvement direct ou à distance), la définition de celui qui régit le résumé oscille entre une reproduction et une réécriture, soumis qu'il est à une contrainte quantitative risquant d'évacuer tout travail sur le sens.

La contrainte en question n'est pas à rejeter, mais à relativiser ; l'ordre des opérations est à revoir ; nous faisons l'hypothèse que les élèves qui réussissent le résumé se sont d'abord livrés au travail de traduction paraphrase, puis au travail de réduction. Ce qui demande à être explicité, ce sont les moyens à mettre en œuvre pour qu'ait lieu une saisie qui s'attache à d'autres unités de départ que le « mot ». Peut-être l'exercice de résumé est-il le lieu où pourrait intervenir, concrètement, une approche des procédures argumentatives, tant du point de vue de l'analyse (lecture du texte de départ) que de celui de la production (rédaction du résumé). Il y va de la reconnaissance du résumé comme exercice d'interprétation, et de la cohérence de la discipline comme apprentissage de modes de lecture diversifiés.

B. Veck, Institut National de Recherche Pédagogique,
Département « Didactiques des disciplines »,
à partir des travaux de l'équipe de recherche
« Français second cycle »
(L. Brown, N. Esnault, J.-M. Fournier,
R. Lancrey-Javal, C. Robert-Lazès, M. Robert)

ANNEXE 1

La Science : une libération intellectuelle

La science fut dès l'origine, non seulement un moyen de libération matérielle, de domination des forces naturelles par la connaissance de leurs lois, mais encore et surtout un moyen de libération intellectuelle et morale par la compréhension de l'Univers qui nous entoure, par une conscience toujours plus claire de notre situation par rapport à lui, par un effort constant de communion spirituelle avec lui.

L'homme primitif a vécu dans la crainte devant un monde qui l'écrasait de manière imprévisible et incompréhensible. C'est progressivement tout d'abord qu'il est arrivé à se concevoir lui-même en tant qu'individu capable de volonté et d'action, à sortir de conceptions participationnistes dans lesquelles il ne se séparait ni de son groupe ni même de la nature. Il s'est découvert comme distinct parmi d'autres individus analogues à lui et capables d'agir les uns sur les autres par le geste ou la parole.

Cette dissociation du groupe en individus a représenté le premier progrès, le premier balbutiement d'une science : elle correspondait à une représentation des phénomènes humains au sein du groupe par les actions et les réactions mutuelles d'individus distincts et, comme toujours, l'explication ainsi acquise dans un domaine restreint a été extrapolée, généralisée sous forme d'une conception anthropomorphique du monde où les phénomènes naturels étaient interprétés comme procédant de volontés ou de désirs analogues aux volontés et aux désirs humains, période mythologique où les forces de la nature étaient incarnées dans des divinités d'autant plus puissantes que leurs manifestations dépassaient davantage l'échelle des forces humaines.

De même que la volonté humaine est difficilement prévisible, les volontés divines étaient considérées comme impénétrables et les hommes vivaient dans cette crainte perpétuelle de la colère des dieux ou des arrêts du destin qui sont les ressorts profonds de la tragédie grecque dont ils créent la lourde et poignante atmosphère.

La préoccupation essentielle des premiers physiciens, qui furent avant tout des philosophes et des moralistes, de Démocrite, et d'Epicure, fut, comme le dit explicitement ce dernier, de libérer les hommes de la crainte des dieux et de la crainte de la mort, de leur donner la paix de l'âme en développant en eux la conviction que la nature n'était pas le domaine du caprice, mais que tout y était soumis à des lois, compréhensible et prévisible, sinon évitable.

Paul LANGEVIN
Préface à *L'Evolution Humaine*,
Tome I, p. XII, Ed. Quillet 1953

ANNEXE 2

Citations dominantes

TEXTE DE LANGEVIN	RÉSUMÉ DE L'ÉLÈVE
<p><i>La science fut dès l'origine, non seulement un moyen de libération matérielle de domination des forces naturelles par la connaissance de leurs lois mais encore et surtout un moyen de libération intellectuelle et morale par la compréhension de l'univers qui nous entoure, par une conscience toujours plus claire de notre situation par rapport à lui, par un effort constant de communion spirituelle avec lui.</i></p>	<p><i>La science <u>apporta</u> aux hommes</i></p> <p><i>une libération matérielle par la loi des forces naturelles</i></p> <p><i>Elle procura <u>ensuite</u> une libération intellectuelle et morale par la compréhension de l'univers.</i></p>

ANNEXE 3

« Traductions » dominantes

TEXTE DE LANGEVIN	RÉSUMÉ DE L'ÉLÈVE
<p><i>La science fut dès l'origine, non seulement un moyen de libération matérielle de domination des forces naturelles par la connaissance de leurs lois mais encore et surtout un moyen de libération intellectuelle et morale par la compréhension de l'univers qui nous entoure, par une conscience toujours plus claire de notre situation par rapport à lui, par un effort constant de communion spirituelle avec lui.</i></p>	<p><i>Au départ <u>la science n'était pas uniquement la découverte par la pratique</u></i></p> <p><i>mais des <u>approfondissements</u> de l'homme envers les différences de l'Univers et notre environnement.</i></p>

La science : citations
fut : « traductions »
~~un moyen~~ : suppressions

ANNEXE 4 :
Annotations de l'enseignant (copies 9 à 16)

LANGUE (orthographe, expression, etc.)	RENDU		
	<i>Rhétorique de l'exercice</i> - énonciation - ordre texte - ajouts	<i>Langue / Argumentation : tous les problèmes posés par la précision, l'exactitude etc., dans le rendu des idées, non réductibles à des problèmes de langue</i>	<i>Annotations qui portent sur la cohérence globale du texte produit par l'élève</i>
9 : « md » (ancêtre) 9 : « imp » 9 : « synonyme » très maladroit	9 : néant	9 : l'opposition mise en valeur ≠ la bonne 9 : « sens ? » (sur le 2 ^e §) 9 : « confus » (sur le 3 ^e §)	9 : chapeau : problème de construction globale
10 : « laquelle ? » (réfèrent du démonstratif ?)	10 : néant	10 : « depuis que » encadré 10 : « libération matérielle aussi » 10 : « fs » 10 : « laquelle » (Cf. col. 1) 10 : « sens ? » 10 : « fs »	10 : chapeau : « tout le milieu du texte » non compris
11 : néant	11 : « n'est pas dans le texte »	11 : chapeau : loin du texte car « formulations trop libres » 11 : « au départ » encadré 11 : « distinction libération matérielle / morale » 11 : « non »-« cs » 11 : « ?? » 11 : « OK »	11 : « premier pas de la démarche scientifique » n'a pas été vu
12 : néant	12 : « ce n'est pas dans le texte »	12 : manque de rigueur des reformulations : « il faut coller au texte » (chapeau) 12 : « dès l'origine » encadré 12 : « opposition non comprise » 12 : « sens ? » (2 fois) 12 : « log ? » (« le texte montre la naissance de cette... » (illisible))	12 : chapeau : « la perspective historique n'est pas mise en évidence - le » § central non compris
13 : néant	13 : néant	13 : néant (problème de photocopie)	13 : chapeau : « certains aspects du texte n'ont pas été bien compris »
14 : « inc » (orrect)	14 : néant	14 : « B » (pour le rendu des adverbes initiaux) 14 : « cs » 14 : « fs » 14 : « cs » 14 : « sens ? » 14 : « non » (annotation équivalente à cs) 14 : « log ? » (pour un « cependant » mal employé)	14 : chapeau : « tout le texte n'a pas été bien compris ; » surtout le 3 ^e §

**ANNEXE 4 :
Annotations de l'enseignant (suite)**

LANGUE (orthographe, expression, etc.)	RENDU		
15 : « mauvais synonyme » 15 : « md » 15 : « imp » (ropre) 15 : « de quoi ? » (i.e. l'histoire de quoi ?)	15 : « Vous ajoutez des éléments qui ne sont pas dans le texte »	15 : « B » (pour le rendu des adverbes initiaux par le biais d'une nominalisation) 15 : « sens ? » 15 : « fs » 15 : « fs » 15 : « log » (pour un « mais ») 15 : « lien logique ? » (pour un « ensuite »)	15 : chapeau : « construction du texte » non comprise
16 : « gr » («les hommes... il ») 16 : « isme » (pour corriger un suffixe « iste » erroné)	16 : « Cette chronologie n'est pas dans le texte » 16 : « Cette opposition n'est pas dans le texte »	16 : « peu clair » 16 : « log » (pour un « par ») 16 : « confus » 16 : « sens ? » 16 : « Mais » encadré (pour signaler qu'une opposition n'est pas dans le texte)	16 : chapeau : trois § du texte n'ont pas été compris

Les passages entre « ... » sont des citations textuelles d'annotations
 Les autres constituent une paraphrase d'annotations plus longues