

**Résumés de texte en langue maternelle
et en langue seconde :
Différences dans l'application des macrorègles
entre experts et étudiants de différents niveaux
universitaires**

Giselle Corbeil
Acadia University

Cette étude se veut une analyse des différences qui existent dans l'application des macrorègles de suppression, de généralisation et de construction lors de résumés de textes entre des experts et des étudiants universitaires de divers niveaux académiques. Des apprenants anglophones de français langue seconde ont été appelés à résumer un texte anglais dans leur langue maternelle et un texte français dans leur langue seconde, tandis que des professeurs de français et d'anglais ont fait la même chose mais seulement dans leur langue maternelle. L'analyse des résumés a démontré qu'il y avait des différences significatives entre les experts francophones et les étudiants de langue française ainsi qu'entre ces mêmes étudiants et les experts anglophones en ce qui a trait à l'application de la règle de suppression. Quant à la règle de généralisation, l'on remarque des différences significatives entre les experts francophones et les étudiants de français, alors qu'il n'en existe pas entre ces mêmes étudiants et les experts anglophones. Les mêmes résultats s'observent pour la règle de construction. Le niveau de compétence en français joue un rôle dans l'application de certaines règles. Des explications suivent et des conseils pédagogiques sont offerts.

This study analyzes the differences between experts and university students of various academic levels in the application of the macrorules of deletion, generalization and construction on text summaries. Learners of French as a second language were required to write a summary of a French text in French, as well as an English text in English, their mother tongue, whereas professors of French and English were asked to do the same thing but only in their mother tongue. Analysis of the results showed that, with regard to the Deletion rule, there are significant differences between French learners and French experts as well as between English experts and the same students. As for the generalization rule, significant differences are also observed between learners of French and French experts, but none when these students are compared to English experts. Similar results are found for the construction rule. Level of proficiency in French has an influence on the application of some rules. Explanations follow and pedagogical suggestions are offered.

Les étudiants de niveau universitaire sont appelés, au cours de leurs études, à résumer des textes, soit dans leur langue maternelle, soit dans une langue

seconde. Pour ce faire, dans la plupart des cas, les étudiants doivent reproduire dans leurs propres mots la pensée, l'angle de traitement et le ton de l'original, se concentrer sur les seuls passages pertinents et condenser les détails descriptifs . . . (McA'nulty, 1981, p. 50; traduction libre). Les professeurs ont souvent recours à ce genre d'exercices afin d'évaluer la compréhension d'un texte par les étudiants. En langue seconde, cet exercice demeure très valable en tant que mesure du niveau de compétence langagière dans cette langue.

La compréhension et la production de textes font appel à tout un système d'opérations mentales dont les trois ensembles suivants sont les principales composantes (Kintsch et van Dijk, 1978) :

1. l'organisation en un tout cohérent des éléments de signification d'un texte menant à une rétention différentielle ;
2. la condensation de la signification totale de ce texte en son essence ; et
3. la production de nouveaux textes à partir des conséquences mnésiques des processus de compréhension.

Le premier ensemble s'obtient par l'analyse des relations sémantiques qui existent entre les propositions individuelles au niveau local (microstructure) et par l'obtention d'une macrostructure, qui, de nature plus globale, caractérise le discours dans son entité. Le lien entre ces deux niveaux est facilité par l'application de macrorègles, telles que la suppression, la généralisation et la construction, qui réduisent et organisent l'information la plus détaillée de la microstructure du texte.

La règle de suppression, telle que définie par ces auteurs, vient supprimer toute proposition qui n'est pas une condition d'interprétation d'une proposition subséquente. Quant à la règle de généralisation, elle vient remplacer chaque séquence de propositions par un ensemble superordonné, donc de nature plus globale, alors que la règle de construction, elle, remplace par une proposition dénotant un fait global chaque séquence de propositions représentant des conditions, des composantes, ou des conséquences de ce fait global.

Dans la présente recherche, ces macrorègles, toutefois, ont été interprétées dans un sens plus large, tout en essayant de respecter l'esprit des auteurs, afin de mieux correspondre au contenu des textes choisis ainsi qu'aux études faites dans le domaine de la langue seconde (voir Johns et Mayes, 1990 à ce sujet). La règle de suppression, quant à elle, ressemble beaucoup à celle des auteurs, puisqu'elle prend en considération le nombre d'idées principales et le nombre de mots qui a servi à exprimer ces idées principales. De cette façon, la présence de tout élément superflu se trouve automatiquement décelée.

De façon plus précise, la règle de généralisation a été prise dans le sens de regroupement d'idées au sein d'un paragraphe ou se trouvant dans plusieurs paragraphes. En fait, cette interprétation n'est pas loin de la définition originale,

puisque'il s'agit de trouver, à certains moments, un substantif ou un prédicat plus général qui peut se rapprocher de l'opération de superordination afin de rendre possible ce regroupement d'idées (voir annexe 3). En ce qui a trait à la règle de construction, elle consiste à inventer une phrase qui reprenne l'idée d'un paragraphe entier. En fait, ici aussi, cette interprétation se rapproche de la définition originale en ce sens que les explications, les conditions ou les composantes qui font partie du paragraphe en question sont remplacées par une macroproposition qui englobe tous ces faits locaux (microstructure).

Le but de cette étude est donc de comparer l'utilisation différente que feront de ces macrorègles des étudiants et des experts. Le terme « novices » désigne, pour les besoins de cette étude, des étudiants anglophones qui ont rédigé des résumés de texte en français, leur langue seconde, alors que les experts sont des professeurs de français qui ont aussi rédigé, en français, des résumés de texte. D'un autre côté, quand ces mêmes étudiants rédigent en anglais, leur langue maternelle, le résumé d'un texte anglais, ils ne sont plus des novices, mais ils peuvent quand même utiliser les macrorègles de façon différente de professeurs anglais (experts) dans la même situation (Brown et Day, 1983). Ces étudiants seront donc appelés « étudiants » pour les différencier de leur statut de « novices » quand ils rédigent leur résumé dans leur langue seconde. Il faut aussi ajouter que dans les deux cas, un niveau académique plus élevé peut aussi représenter une différence non négligeable. Des étudiants de 4^e année d'université, par exemple, devraient, en principe, faire preuve d'une plus grande facilité dans ce domaine que ceux de 1^{ère} année. Ils auront eu, en général, plus d'occasions de rédiger des résumés de texte et en auront retiré une plus grande facilité à dégager l'essentiel d'un texte et à utiliser les macrorègles de généralisation ou même de construction. Mais qu'en est-il exactement des différences entre des étudiants de niveau universitaire de divers niveaux académiques et des experts quant à l'utilisation de ces macrorègles ? C'est exactement ce que cette étude se propose de déterminer, en d'autres mots, elle tentera de jeter quelque lumière sur ces différences.

Revue de la littérature

Recherche sur les résumés de texte

Bon nombre de chercheurs se sont penchés sur les résumés de texte en anglais langue maternelle. Pour ce faire, plusieurs se sont servis du modèle de compréhension de prose élaboré par Kintsch et van Dijk (1978) et ont confirmé l'existence de leurs macrorègles apportant ainsi une évidence empirique à leur modèle. Ces chercheurs se sont servis de grilles d'évaluation fondées sur ces trois macrorègles et ont constaté leur efficacité au moment de l'interprétation des résultats de leurs études sur les résumés de texte (Brown, Campione et Day, 1981; Brown, Day et Jones, 1983; Brown et Day, 1983; Taylor, 1984; Winograd, 1984).

Parmi ces chercheurs, Brown et Day (1983) ont de plus découvert que l'acquisition de ces macrorègles s'accomplit dans une séquence bien précise. Selon leurs recherches, la règle de suppression serait la première acquise, suivie de la règle de généralisation et enfin de la règle de construction. Johnson (1982) aurait aussi retrouvé cet ordre chez de jeunes écoliers qui auraient éprouvé de la difficulté à rédiger un résumé de texte, ce qui, semblerait-il, pourrait être imputable à une syntaxe et à un lexique encore insuffisamment développés. Non seulement les écoliers auraient-ils des difficultés avec les macrorègles de généralisation et de construction, mais des étudiants de niveau universitaire éprouveraient encore des difficultés à ce niveau, ainsi qu'en fait foi l'étude de Johns (1985).

Bien que ces études se rapportent à la langue maternelle, il n'en reste pas moins que quelques éléments peuvent très bien s'appliquer à la langue seconde. L'on pourrait, par exemple, retrouver les mêmes déficiences lexicales et syntaxiques chez les apprenants de français langue seconde même s'ils sont de niveau universitaire et par conséquent les mêmes difficultés dans l'application des macrorègles dites de généralisation et de construction.

Quant à la recherche portant sur l'analyse des résumés de textes rédigés en langue seconde, elle se révèle plutôt mince. On sait que Cohen (1994), par exemple, a proposé une liste de suggestions, afin d'augmenter la fiabilité des résultats lorsque des résumés sont utilisés à des fins d'évaluation de compréhension de texte. D'autres études (Johns et Mayes, 1990) se sont concentrées sur les différences qui existent entre les résumés produits par des étudiants en anglais langue seconde de niveau universitaire inscrits dans des cours de rattrapage et ceux d'étudiants de niveau avancé. Les chercheuses, qui ont remanié les macrorègles élaborées par Kintsch et van Dijk (1978), ont découvert que les étudiants faibles, en comparaison avec les plus avancés, avaient tendance à recopier les phrases du texte et qu'ils éprouvaient plus de difficulté à regrouper les idées disséminées dans plusieurs phrases au sein d'un même paragraphe. Toutefois, les deux groupes, selon leurs observations, auraient éprouvé des difficultés dans l'application des macrorègles de généralisation et de construction. Dans la même veine, Corbeil (1994, 1997) a trouvé que les résumés des étudiants de français langue seconde de 1^{ère} et 2^e années universitaires présentaient des lacunes semblables.

Les résultats de ces recherches nous amènent à nous interroger davantage sur les différences qui existent, quant à l'application de ces macrorègles, entre les résumés d'étudiants de divers niveaux académiques et ceux des experts, soit dans leur langue maternelle soit dans leur langue seconde. Il serait raisonnable de penser si l'on en croit les auteurs cités que des comparaisons entre étudiants de faible niveau académique et ceux de niveau académique avancé nous révéleront des lacunes de même nature.

Différences entre novices et experts

Pour l'anglais langue maternelle, Hayes (1986) a découvert qu'en écriture, les experts se penchent davantage sur des problèmes de révision au niveau global du texte pour arriver à en dégager une macrostructure tandis que les novices se limitent au niveau local des propositions ou à la microstructure. Les recherches de Scardamalia et Bereiter (1986), qui portent aussi sur l'écriture, nous révèlent quant à elles, que les novices s'en remettent à une connaissance déjà organisée dans des formes se prêtant bien à une représentation écrite alors qu'au contraire, les experts peuvent faire appel à toutes sortes de procédés orientés vers la stimulation de connaissances plus complexes, permettant de transformer cette connaissance en une forme plus efficace et plus cohérente. Carey et Flower (1990) ont remarqué pour leur part que dans le domaine de l'écriture, les écrivains qui veulent faire preuve de créativité se construisent, à la différence des novices, une représentation bien intégrée de type « problématique » du texte à écrire et se mettent à la recherche de stratégies en vue de trouver une solution à ce prétendu problème.

Dans le domaine des résumés de textes en langue seconde, la recherche est presque inexistante. Taylor (1984) a analysé les protocoles de rédacteurs professionnels et a découvert qu'ils étudient le texte, se mettent à la recherche de structures et de thèmes et se préoccupent de trouver un niveau acceptable de généralisation.

Le peu de recherches dans le domaine du résumé de texte nous fait voir la nécessité de nous pencher sur ce sujet. De façon plus précise, la présente recherche propose une analyse détaillée des différences d'application des macrorègles qui existent entre des étudiants de différents niveaux académiques et des experts, en matière de résumé de texte, et ce dans les deux langues pratiquées par ces étudiants.

Voici quelques-unes des questions auxquelles tentera de répondre cette recherche :

1. Y a-t-il des différences quant à l'utilisation des macrorègles de suppression, de généralisation et de construction entre des étudiants de français langue seconde (novices) et des experts francophones en matière de résumé de texte ?
2. Y a-t-il des différences quant à l'utilisation de ces mêmes macrorègles entre ces mêmes étudiants quand ils rédigent en anglais le résumé d'un texte écrit en anglais et des experts anglophones ?
3. Le niveau académique (le nombre d'années au niveau universitaire) en français ou en anglais joue-t-il un rôle important dans l'application de ces macrorègles ?

Méthodologie

Participants

Dans une recherche antérieure (Corbeil, 2000), 111 étudiants anglophones qui étaient des apprenants de français langue seconde à différents niveaux du premier et du deuxième cycle universitaire avaient rédigé des résumés de texte en anglais et en français. Onze étudiants avaient été éliminés à la suite d'information, relevée sur un questionnaire administré lors de la première séance, qui révélait qu'ils étaient de langue française. Les étudiants s'étaient portés volontaires moyennant une modeste rémunération. Étant donné le petit nombre d'étudiants du deuxième cycle (6), seuls les étudiants du premier cycle ont été retenus pour les besoins de cette recherche. Quatre professeurs de français au niveau universitaire ainsi que cinq professeurs d'anglais de même niveau académique avaient accepté de rédiger les mêmes résumés dans leur langue maternelle moyennant une modeste rémunération. Cette recherche examinait l'influence respective de la langue maternelle et de la langue seconde sur les résumés de texte rédigés en français langue seconde. La présence de professeurs que nous désignerons sous le terme d'« experts » pour les besoins de cette recherche n'avait servi qu'à établir le nombre d'idées principales contenues dans les textes, tandis que la présente recherche porte sur une comparaison entre les résumés de ces étudiants et ceux des experts.

Tâche à exécuter

Dans cette recherche précédente (Corbeil, 2000), un texte français et un texte anglais avaient été tirés de magazines canadiens tels que *Maclean's* et *l'Actualité*. Le texte français et le texte anglais avaient été traduits respectivement dans l'autre langue officielle afin de s'assurer d'une plus grande uniformité au niveau des textes, soit au niveau du nombre d'idées principales, soit au niveau de la difficulté lexicale et syntaxique des textes. En d'autres mots, 210 résumés ont été recueillis, dont le quart étaient des résumés soit du texte anglais original, soit du texte anglais traduit, soit du texte français original, soit du texte français traduit. Il va sans dire que toutes les précautions avaient été prises pour qu'un étudiant ne reçoive pas, à la 2^e séance, la traduction du texte qu'il avait déjà résumé à la 1^{ère} séance. Les textes, choisis en fonction des intérêts des participants, s'intitulaient "Banned Parenthood" (« Maternité interdite ») et « Au nom de la loi, prenez la pilule » ("In the Name of the Law, Take the Pill"). Ces textes ont été numérotés pour mieux les différencier ; par exemple, « Maternité interdite » devient le texte #1 alors que le texte « Au nom de la loi » devient le texte #2. Quant aux textes anglais, "Banned Parenthood" se voit attribuer le #3, tandis que l'autre texte anglais, "In the Name of the Law", reçoit le #4. Tel que déjà mentionné, les étudiants qui avaient reçu le texte #1 en français recevaient ensuite le texte #4.

Les textes, d'une longueur approximative de 600 mots, devaient être résumés en environ 145 mots. Une étude pilote nous avait indiqué que tout résumé en deçà de 145 mots serait impossible à réaliser pour ces groupes d'apprenants. Il faut avouer que le contenu très dense des textes choisis, même aux dires des experts, se prêtait difficilement à une suppression plus systématique (voir Corbeil, 2000). Les textes anglais devaient être résumés en anglais et les textes français en français. Les étudiants, qui avaient toujours le texte sous les yeux, disposaient de 60 minutes pour travailler à la planification, à la rédaction et à la révision du texte. Les consignes suivantes avaient été données aux participants :

You are given 1 hour to read the text, to write a summary, to revise it and to hand in a clean copy. Do not forget to keep it within 145 words — anywhere from 130 to 160 words. We would also like to have your rough work. (voir Corbeil, 2000, pour plus de détails)

Procédures d'analyse des résumés

Il faut d'abord faire remarquer que l'unité d'analyse qui a été retenue a été celle de « l'idée » (se référer aux annexes 1 et 2) telle que définie par Kroll (1977) et remaniée par Carrell (1985). Cette unité avait aussi été utilisée par Johns et Mayes (1990) dans une étude qui portait sur l'analyse de milieux d'apprentissage semblables à ceux de la présente recherche. Avant d'adopter cette unité d'analyse, les auteures avaient déjà examiné la grille de Winograd (1984) qui s'était inspiré de la classification des macrorègles de Kintsch et van Dijk (1978). Toutefois, aux dires des auteures, il devenait difficile, avec cette grille qui ne portait que sur les phrases comme unité d'analyse, de codifier les phrases qui contenaient deux ou plusieurs propositions ou même des propositions plus simples telles que les propositions avec gérondifs ou infinitifs. Johns et Mayes (1990) ont aussi remanié la grille d'analyse de Winograd (1984) qui comptait trois catégories :

1. reproductions textuelles de phrases ;
2. regroupement de deux ou trois phrases en une seule ;
3. regroupement désordonné (*run-on combinations*).

Les auteures y ont ajouté des sous-catégories. Il leur importait surtout que la 3^e catégorie tienne davantage compte des déformations textuelles qui risquent de se retrouver dans les résumés d'apprenants de langue seconde. Étant donné que la grille d'analyse de ces auteures a été retenue pour cette analyse, il convenait aussi d'utiliser la même unité d'analyse, soit celle de l'idée (voir annexes 1 et 2).

Les auteures en sont arrivées à une grille d'analyse qui comprend essentiellement deux catégories générales : *reproductions correctes* et *déformations*, qui sont divisées en catégories plus spécifiques, qui, elles à leur tour,

comprennent des subdivisions. Dans la catégorie *reproductions correctes* se retrouvent les catégories suivantes : *reproductions au niveau de la phrase*, *regroupements d'une ou de plusieurs unités d'idée* et *macropropositions*. Quant à la catégorie *déformations*, elle comprend les *déformations au niveau des unités d'idée*, les *déformations au niveau des regroupements*, les *déformations au niveau des macropropositions* et enfin, les *commentaires personnels sur le sujet* (voir annexe 3).

Compte tenu d'un bon nombre de facteurs qui se révèlent être les mêmes entre la recherche de Johns et Mayes (1990) et la présente recherche, surtout au niveau des objectifs et de la composition du groupe de participants, il convenait d'utiliser cette grille d'analyse pour la présente étude, d'autant plus que l'on peut y retrouver les macrorègles de généralisation (regroupement d'unités d'idée) et de construction (macropropositions) (voir annexe 3 pour avoir une idée de la grille au complet).

Toutefois, la règle de suppression n'y apparaissant pas au même titre que celle retrouvée chez Kintsch et van Dijk (1978), il devenait tout à fait indiqué d'inclure un autre élément d'analyse. Le nombre d'idées essentielles ainsi que le nombre de mots que comptait le résumé ont été pris en considération pour cette règle. La formule retenue a consisté à diviser le nombre de mots par le nombre d'unités d'idée, ce qui nous a donné la moyenne de mots par unité d'idée. Autrement dit, la règle de suppression était bien appliquée dans la mesure où un résumé était contracté à son maximum tout en contenant le plus grand nombre d'idées essentielles.

Il convient de signaler ici que pour connaître les effets d'un niveau académique plus élevé sur la facilité à mettre en application les macrorègles, les étudiants (novices) ont été divisés en trois groupes ; le premier groupe comprenait ceux de 1^{ère} année de français, le 2^e groupe, ceux de 2^e année de français et le 3^e groupe, ceux de 3^e et 4^e années (vu le petit nombre d'étudiants de 4^e année). La même classification s'est opérée pour le niveau académique en anglais à la différence que ce sont les années d'université qui ont été comptées dans ce dernier cas. Il faut préciser qu'un étudiant en 1^{ère} année de français n'était pas nécessairement en 1^{ère} année d'université. Dans les universités anglophones canadiennes, un étudiant de 3^e année d'université peut facilement se retrouver en 1^{ère} année de français.

Il est aussi important d'indiquer ici que chacun des textes a fait l'objet d'une analyse séparée, permettant ainsi une certaine uniformité et une certaine fiabilité. Il est fort possible, par exemple, que les probabilités de recours à telle ou telle règle puissent différer d'un texte à l'autre, que le nombre optimal de généralisations soit moindre dans un texte donné que dans un autre.

Afin de déterminer la fiabilité de la grille d'analyse, 25% des résumés, choisis au hasard, ont été remis à un second juge. Un pourcentage d'entente de 98,1% a été obtenu sur la présence d'idées essentielles tandis qu'un pourcentage

de 87.2% l'a été sur la codification des unités d'idée en fonction de la grille d'analyse utilisée.

Analyses statistiques

Des analyses statistiques telles que des analyses de variance, des tests Kruskal-Wallis, des tests exacts Fisher et des analyses de régression ont été effectuées. Il faut ajouter que la plupart des analyses portaient sur le nombre d'occurrences d'un élément dans les résumés. Des sous-catégories telles que 3b et 3c ne se retrouvant pas dans les résumés d'experts, ces sous-catégories ont tout simplement été supprimées. De la même façon, étant donné le très petit nombre de déformations et de jugements personnels trouvés dans les résumés des étudiants, ces catégories (à partir de 4 jusqu'à 7 incl.) ont également été supprimées (se référer à l'annexe 3). Il faut dire aussi que ces catégories étaient plutôt en dehors du champ de recherche visé par la présente étude. Il convient de mentionner que vu le petit nombre d'utilisation de certaines stratégies se prêtant difficilement aux analyses statistiques, des regroupements ont dû se faire au sein des catégories elles-mêmes, par exemple, pour la catégorie 2a, 0 fois = classe 0, 1 ou 2 fois = classe 1, 3 ou 4 fois = classe 2, 5 et plus = classe 3, la fréquence la plus élevée ne dépassant pas 6 fois).

Résultats

La première analyse portait sur les différences d'emploi de la règle de *suppression* entre les novices de divers niveaux académiques (étudiants anglophones apprenants de français langue seconde) et les experts francophones, ainsi qu'entre ces mêmes étudiants quand ils rédigent un résumé en anglais (leur langue maternelle) et les experts anglophones. Le tableau 1 nous indique les moyennes et les écarts types entre ces deux groupes. Noter que deux moyennes et deux écarts types sont rapportés pour chaque langue ; la moyenne et l'écart type du 1^{er} texte sont présentés en premier lieu suivis de ceux du 2^e texte pour le français et ceux du 3^e texte apparaissant en premier lieu suivis de ceux du 4^e texte pour l'anglais.

Le test Kruskal-Wallis indique une différence significative entre les experts francophones et les groupes de novices ($p = 0.016$) ; les trois groupes de novices démontrant en général l'utilisation d'un plus grand nombre de mots par unités d'idée que les experts. Il en va de même pour le 2^e texte français, à l'exception du groupe d'étudiants 3 qui ne présente pas de différence significative avec les experts. Les résultats sur les textes anglais sont semblables. Les étudiants n'arrivent pas à contracter des unités d'idée en un nombre de mots aussi restreint que celui des experts.

La règle de *généralisation* consistait à regrouper les catégories 2a et 2b de la grille d'analyse (voir annexe 2). La catégorie 2a tenait compte du nombre de

Tableau 1: Règle de *suppression* : Médiane (M) et Rang moyen (RM) des experts et des étudiants

Participants	<i>Français</i>			
	N	M	RM	Z
Experts	4/4	12.9/12.5	4.3/4.8	-3.12/-2.99
Étudiants (1)	25/12	18.4/22.2	30.9/32.6	-0.04/1.59
Étudiants (2)	18/20	19.7/21.2	34.5/26.9	0.99/0.15
Étudiants (3)	14/16	19.8/21.0	34.4/26.9	0.81/0.12
Participants	<i>Anglais</i>			
	N	M	RM	Z
Experts	5/5	10.3/13	7.1/4.0	-3.03/-3.5
Étudiants (1)	13/21	15.5/17.8	30.5/35.2	0.94/1.15
Étudiants (2)	12/19	15.8/16.7	30.2/33.2	0.82/0.50
Étudiants (3)	23/17	16.0/16.2	27.7/33.1	0.28/0.44

Note: Étudiants (1) signifie des étudiants du niveau académique 1, alors qu'Étudiants (2), fait référence aux Étudiants du niveau académique 2, et ainsi de suite. De plus, le premier nombre qui apparaît sous N indique le nombre d'étudiants qui ont rédigé le 1^{er} texte alors que le nombre qui suit la barre oblique indique le nombre d'étudiants qui ont rédigé le 2^e texte. Cette remarque vaut aussi pour les 3^e et 4^e textes anglais.

regroupements d'idées à l'intérieur d'un paragraphe alors que la catégorie 2b portait sur le nombre de regroupements d'idées de plusieurs paragraphes à la fois. Cette dernière catégorie, pour des fins d'analyses statistiques, a fait l'objet d'un traitement préférentiel étant donné sa plus grande efficacité au niveau du résumé de texte (2a = 1 et 2b = 1.5). Ces différences apparaissent dans le tableau 2.

Il n'y a pas de différence significative entre les experts et les divers groupes de novices pour le texte #1, mais l'on en observe une pour le texte #2 ($p = 0.013$). Les experts ont une moyenne significativement plus élevée que les novices du groupe 1 ($p = 0.0071$). L'on remarque aussi une augmentation significative de l'utilisation de cette stratégie, proportionnelle à l'augmentation du nombre d'années de français ($p = 0.032$). Il n'y aurait aucune différence significative cependant entre les experts anglophones et les étudiants sur les deux textes anglais.

Le tableau 3 présente un calcul plus détaillé de la distribution de chacun de ces types de regroupements (2a et 2b séparément) pour chacune des deux langues et chacun des textes.

Tableau 2: Règle de *généralisation* (2a +2 b): Moyennes (M) et écarts types (ET) des experts et des étudiants

<i>Français</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	4/4	3.0/5.0	1.47/3.27
Étudiants (1)	25/12	2.16/1.37	2.4/1.2
Étudiants (2)	18/20	1.3/2.87	1.34/1.88
Étudiants (3)	14/16	2.3/3.34	1.69/2.3
<i>Anglais</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	5/5	5.4/4.4	1.6/1.7
Étudiants (1)	13/21	3.3/4.4	1.9/1.9
Étudiants (2)	12/19	4.4/3.8	2.28/1.92
Étudiants (3)	23/17	4.2/4.29	2.34/2.19

Tableau 3: Calcul détaillé du tableau 2: Moyennes (M) et écarts types (ET) des experts et des étudiants

<i>Français</i>					
Participants	N	M(2a)	ET (2a)	M(2b)	ET(2b)
Experts	4/4	2.25/3.5	1.7/0.56	0.5/1.0	0.56/1.15
Étudiants (1)	25/12	0.96/1.0	0.98/1.1	0.8/ 0.25	1.23/0.45
Étudiants (2)	18/20	0.67/2.2	0.91/1.7	0.4/0.45	0.6/0.76
Étudiants (3)	14/16	1.0/ 2.3	1.7/1.4	0.86/0.69	1.2/0.87
<i>Français</i>					
Participants	N	M(2a)	ET (2a)	M(2b)	ET(2b)
Experts	5/5	2.4/2.6	0.89/1.3	2.0/1.2	1.6/0.84
Étudiants (1)	13/21	0.33/3.04	2.5/1.96	1.07/0.91	0.76/0.89
Étudiants (2)	12/19	0.5/3.2	3.0/1.75	1.67/0.42	1.23/0.69
Étudiants (3)	23/17	0.29/3.23	2.0/1.75	1.43/0.70	1.3/0.78

Note: Les premiers chiffres qui apparaissent sous M et ET désignent les résultats obtenus pour le texte 1 alors que les deuxièmes indiquent ceux obtenus pour le texte 2. Il s'agit du 3^e texte d'abord pour le texte anglais suivi du 4^e après la barre oblique.

Les différences qui existent quant à l'utilisation de la règle de *construction* (3a) entre experts et étudiants de différents niveaux académiques, dans les deux langues de l'étudiant, figurent au tableau 4.

Tableau 4: Règle de *construction* (3a) : Moyennes (M) et écarts types (ET) des experts et des étudiants

<i>Français</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	4/4	2.75/3.75	2.36/2.22
Étudiants (1)	25/12	0.28/0.25	0.46/0.45
Étudiants (2)	18/20	0.0 /0.4	0.0/0.68
Étudiants (3)	14/16	0.14/0.69	0.36/1.01
<i>Anglais</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	5/5	0.8/1.8	0.84/0.84
Étudiants (1)	13/21	0.38/1.0	0.65/0.84
Étudiants (2)	12/19	0.08/0.63	0.0/0.89
Étudiants (3)	23/17	0.10/1.5	0.0/1.46

Note: Les premiers chiffres qui apparaissent sous M et ET désignent les résultats obtenus pour le texte 1 alors que les deuxièmes indiquent ceux obtenus pour le texte 2. Il s'agit du 3^e texte d'abord pour le texte anglais suivi du 4^e après la barre oblique.

Les analyses statistiques se rapportant au texte français #1 telles que le test exact de Fisher nous indiquent qu'il y a une différence significative ($p = 0.0001$) entre les experts et les trois groupes de novices ainsi qu'une différence significative sur le texte français #2 ($p = 0.0002$). Quant aux trois groupes de novices, il existe une différence significative ($p = 0.035$) entre eux sur le texte #1. Mais curieusement, cette différence serait en faveur du groupe 1. Toutefois, il n'existe pas de différence significative entre les différents groupes de novices sur le texte #2. Quant aux deux textes anglais, l'on ne remarque aucune différence significative entre les experts et les étudiants, mais une tendance dans cette direction ($p = 0.07$) pour le texte #3. Aucune différence significative n'est signalée entre ces deux groupes quant au texte #4.

D'autres analyses secondaires sont présentées dans le tableau 4. Bien que ne faisant pas partie à proprement parler des règles de suppression, de généralisation et de construction, elles sont quand même révélatrices de différences importantes entre les novices et les experts. Le fait de recopier textuellement des unités d'idée (1a), par exemple, peut représenter une faiblesse au niveau lexical. Est-ce que cette particularité tend à se résorber suite à un plus grand nombre d'années d'étude ? Vu que l'envers de cette stratégie est l'utilisation de la paraphrase (1b), les résultats de l'utilisation de cette stratégie sont aussi présentés, ce qui pourrait permettre d'apporter des éléments de solution à la question qui nous intéresse.

Tableau 5: Copie textuelle (1a) et paraphrase (1b): Moyennes (M) et écarts types (ET) des experts et des étudiants

<i>Français</i>					
Participants	N	M(1a)	ET (1a)	M(1b)	ET(1b)
Experts	4/4	0.5/1.0	1.0/0.82	7.0/1.0	4.83/0.82
Étudiants (1)	25/12	3.2/ 4.8	2.9/5.04	6.8/4.8	2.3/5.04
Étudiants (2)	18/20	4.4/4.8	3.9/3.6	6.4/4.8	3.5/3.6
Étudiants (3)	14/16	1.6/2. 9	1.2/3.1	7.8/2.9	2.6/3.1
<i>Anglais</i>					
Participants	N	M(1a)	ET (1a)	M(1b)	ET(1b)
Experts	5/5	2.2/2.2	2.3/3.4	11.6/12.0	3.2/3.7
Étudiants (1)	13/21	3.0/2.3	2.1/2.4	12.2/11.9	2.5/5.2
Étudiants (2)	12/19	2.8/3.1	3.5/3.7	13.42/13.4	3.9/3.7
Étudiants (3)	23/17	3.9/2.9	3.3/4.3	13.6/12.2	4.0/4.3

Note: Les premiers chiffres qui apparaissent sous M et ET désignent les résultats obtenus pour le texte 1 alors que les deuxièmes chiffres indiquent ceux obtenus pour le texte 2. Il s'agit du 3^e texte d'abord pour le texte anglais suivi du 4^e après la barre oblique.

Si l'on se penche sur la copie textuelle (1a), on note une différence significative entre les experts francophones et le groupe 2 des novices pour le texte #1, mais toutefois, aucune différence significative n'est détectée quant au texte #2. En ce qui a trait aux textes anglais, aucune différence significative n'existe entre les experts anglophones et les étudiants. Quant à la tendance à paraphraser les unités d'idée (1b), l'on ne remarque aucune différence significative entre les experts francophones et les groupes de novices pour les textes #1 et #2. La même observation peut s'appliquer aux différences entre experts anglophones et étudiants. Si l'on se penche sur les différences entre les groupes de novices, l'on détecte une différence significative entre les novices du groupe 3 et ceux du groupe 1 sur les textes français, tandis qu'aucune différence n'est signalée entre les groupes d'étudiants sur les textes anglais.

Une autre analyse portant sur l'inclusion des idées principales a été effectuée. Le texte original français contenait 12 idées principales, tandis que le texte original anglais en contenait 13 (voir Corbeil, 2000, pour plus de détails). Les résultats figurent au tableau 6.

L'on remarque une différence significative entre les experts et les novices ($p < 0.001$) sur le texte 1. Aucune différence n'est rapportée cependant entre les novices. L'on note aussi une différence sur le texte français #2 entre les experts et le groupe de novices 1. Les experts anglophones ont aussi un plus grand nombre d'idées principales à leur crédit que les étudiants du groupe 1 ou du groupe 2 sur le texte #3, mais aucune différence n'apparaît entre les

Tableau 6: Idées principales: Moyennes (M) et écarts types (ET) des experts et des étudiants

<i>Français</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	4/4	11.25/9.5	1.25/1.91
Étudiants (1)	25/12	7.36/6.79	1.75/2.21
Étudiants (2)	18/20	7.16/7.75	1.68/1.75
Étudiants (3)	14/16	6.57/7.9	2.17/0.98
<i>Anglais</i>			
Participants	N	M	ET
Experts	5/5	11.6/10.8	2.07/1.09
Étudiants (1)	13/21	8.76/9.19	1.87/1.37
Étudiants (2)	12/19	9.08/9.13	1.83/1.46
Étudiants (3)	23/17	9.34/9.05	1.49/1.72

Note: Les premiers chiffres qui apparaissent sous M et ET désignent les résultats obtenus pour le texte 1 alors que les deuxièmes chiffres indiquent ceux obtenus pour le texte 2. Il s'agit du 3^e texte d'abord pour le texte anglais suivi du 4^e après la barre oblique.

experts et les étudiants sur le texte #4. Aucune différence ne s'observe entre les étudiants sur l'un ou l'autre des textes.

Les figures 1 à 4 servent à illustrer les profils des experts et des étudiants des différents niveaux académiques quant à la fréquence d'utilisation des différentes stratégies de la grille (1a, 1b, 2a, 2b et 3a). Les figures 1 et 2 nous font voir ces profils en ce qui concerne les textes français #1 et #2. Quant aux figures 3 et 4, elles nous font voir ces profils en ce qui concerne les textes anglais #3 et #4. Il est important de signaler que les moyennes quant à l'application de la règle de suppression n'apparaissent pas sur les figures étant donné que des analyses statistiques différentes ont été utilisées pour le calcul des moyennes de cette règle.

Discussion et conclusion

Cette étude portait sur les différences quant à l'application des règles de suppression, de généralisation et de construction qui existent entre des étudiants de français langue seconde de divers niveaux académiques et des experts francophones ainsi qu'entre ces mêmes étudiants, cette fois, faisant le résumé d'un texte anglais en anglais (leur langue maternelle) et des experts anglophones. Les différences d'utilisation de ces règles en fonction d'un niveau académique plus élevé ont aussi été considérées.

Figure 1 : texte français #1**Figure 2 : texte français #2**

Figures 1 et 2 : Moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies 1a, 1b, 2a, 2b, 3a sur les textes français

Pour les besoins de cette étude, la règle de *suppression* était appliquée dans la mesure où un résumé contenait le plus grand nombre d'idées essentielles exprimées dans le plus petit nombre de mots possible. Les résultats des experts francophones sont significativement plus élevés que les novices pour les deux textes et les mêmes résultats se retrouvent entre les étudiants et les experts anglophones. L'on peut en déduire que cette règle pose des problèmes pour les novices ainsi que pour ces mêmes étudiants quand ils rédigent leur résumé en anglais. Toutefois, il en ressortirait, si l'on s'en tient à un texte, qu'un

Figure 3 : texte anglais #3

Figure 4 : texte anglais #4

Figures 3 et 4 : Moyennes de fréquence d'utilisation des stratégies 1a, 1b, 2a, 2b, 3a sur les textes anglais

niveau de compétence plus élevé en français (groupe 3) aiderait à minimiser les différences entre les novices et les experts. Ces résultats ne sont pas étonnants, puisqu'il faut avoir à sa disposition un répertoire étendu de structures lexicales et syntaxiques, jouir d'une facilité à regrouper des idées analogues, et se défaire de détails insignifiants, pour arriver à reproduire une unité d'idée de la façon la plus succincte possible, ce qui reste difficile à atteindre pour des étudiants, qu'ils écrivent dans leur langue seconde ou dans leur langue maternelle.

Quant à la règle de *généralisation*, qui demande une habileté à regrouper des unités d'unité dans un même paragraphe (2a) ainsi que dans plusieurs paragraphes (2b), il n'est pas surprenant de voir que les novices du groupe 1 appliquent cette règle dans une proportion significativement moindre que les experts pour l'un des textes (texte #2). Par contre, il est réconfortant de voir qu'une plus grande compétence en français mène à une plus grande facilité à appliquer cette règle, observation significative pour le texte #2. Il n'en va pas de même pour ces étudiants quand ils rédigent leur résumé dans leur langue maternelle, leur fréquence d'utilisation de cette règle n'étant pas trop différente de celle des experts anglophones. Le regroupement d'unités d'idée au sein d'un paragraphe nécessite en premier lieu une très bonne compréhension du texte pour saisir les rapports sémantiques entre différentes idées qui se prêtent alors à un rapprochement. La connaissance et la bonne application des marqueurs discursifs, particulièrement utiles dans ce genre de stratégie, représentent aussi une difficulté de taille pour les novices. Il va sans dire que ces difficultés se trouvent accentuées quand on parle de regroupements de deux ou de plusieurs paragraphes.

Lorsque l'application de la règle de généralisation dans la langue maternelle est prise en considération, il semblerait qu'il n'y ait qu'une différence plutôt faible du point de vue statistique quant à l'influence de la langue maternelle sur l'application de la règle de généralisation dans la langue seconde (2a: $p = 0.09$; 2b: $p = 0.09$). Toutefois, il ne faudrait pas ignorer une tendance à appliquer cette règle dans la langue seconde si on l'applique déjà dans sa langue maternelle.

Il est important de signaler que le peu d'utilisation de la stratégie de regroupement de paragraphes par les experts francophones est dû en grande partie à la fréquente utilisation de la règle de construction. L'application de cette règle, considérée comme la plus efficace en ce qui concerne le résumé de texte, se fait naturellement au détriment de la règle de généralisation. Des analyses statistiques portant sur la recherche d'une corrélation entre les deux catégories de stratégies, montrent en effet que lorsque les experts francophones ont un nombre élevé d'applications de la règle de construction, ils ont un nombre moins élevé d'applications de la sous-règle 2a ($p = 0.029$ pour le texte #1 et $p = 0.084$ pour le texte #2).

En ce qui a trait à la règle de *construction*, avant de passer aux comparaisons entre les étudiants et les experts, il est tout indiqué de revenir sur les différences qui existent entre les experts eux-mêmes. Ces différences sont très marquées, bien que non significatives d'un point de vue statistique, quant à l'utilisation de la règle de construction. Il se pourrait que ces différences soient de nature culturelle (Carrell, 1983). Il est possible en effet que le système français d'éducation mette plus d'accent en général sur cette règle du résumé

du texte au niveau du lycée (aux dires des experts francophones qui étaient tous Français) que le système d'éducation canadien ne le fait.

L'on distingue des différences significatives, quant à cette règle, entre les experts francophones et les novices et ceci pour les deux textes. Ces différences n'existent pas au même degré entre les experts anglophones et ces mêmes étudiants quand ils rédigent leurs résumés de textes anglais en anglais. L'on peut remarquer que quelques novices du groupe 1 se sont risqués à produire des résumés de paragraphes en plus grand nombre que ceux du groupe 3. Il importe de signaler que la qualité du français n'a pas été un facteur pris en considération dans l'application de la grille d'analyse ; seules les déformations du texte ou la présence d'anglicismes qui en rendaient la compréhension difficile étaient sanctionnées. Toutefois, il est difficile d'expliquer pourquoi les novices du groupe 1 ont eu recours à cette règle deux fois plus souvent que les novices du groupe 3 pour le texte #1, alors que la différence est plus marquée pour le groupe 3 sur le texte #2. En effet, si l'on s'en tient au texte #2, l'on peut apercevoir une progression croissante à partir du groupe 1 vers le groupe 3, indiquant l'influence d'un plus grand nombre d'années d'études en français. Il est vrai que, pour en revenir au texte #1, il s'agit de moyennes encore plus faibles que pour le texte #2 (0.28 pour le groupe 1 et 0.14 pour le groupe 3). Il est toutefois possible qu'un transfert d'aptitudes de la langue maternelle à la langue seconde quant à l'application de cette règle explique ces résultats. Il semblerait, en effet, que le recours à cette règle en anglais aurait eu une influence significative ($p = 0.0162$) sur l'application de cette règle en français en ce qui concerne le texte #1.

Il n'en reste pas moins que cette règle n'est pas utilisée souvent par les étudiants dans leur langue seconde (novices). Il est vrai que la règle de construction est plus difficile à maîtriser dans une langue seconde puisqu'elle requiert une excellente compréhension du texte et l'acquisition d'un répertoire lexical et syntaxique très étendu.

Il ne faudrait pas passer sous silence le fait que si, en général, les experts anglophones ont eu moins recours à la règle de construction que les francophones, il ne faudrait donc pas s'inquiéter de voir que les novices mettent plus de temps à atteindre la performance des experts francophones ; peut-être n'y arriveront-ils qu'au niveau du 3^e cycle.

Quant à la copie textuelle, il n'est pas surprenant de retrouver une différence significative entre les experts francophones et un groupe de novices sur l'un des textes français. Il est aussi encourageant de constater que les novices du groupe 3 ont une plus grande maîtrise de la paraphrase que les novices du groupe 1.

Les novices semblent aussi éprouver des difficultés au niveau de l'inclusion d'idées principales. La détection d'idées principales dans une langue seconde nécessite une très bonne compréhension du texte qui peut échapper aux novices. Il se peut aussi que des efforts faits en vue de condenser le texte, sans avoir

maîtrisé les règles de généralisation et de construction, mènent à la suppression d'idées importantes. Ces mêmes étudiants montrent aussi une faiblesse à ce niveau quand ils rédigent un résumé en anglais. Il est intéressant de noter que l'habileté à inclure des éléments importants en anglais exerce une influence significative (respectivement $p = 0.003$ pour le texte #1, et $p = 0.002$ pour le texte #2) sur cette habileté dans la langue seconde. Il semble que le niveau de français joue un certain rôle en ce qui a trait au texte #2. En effet, seuls les novices du groupe 1 diffèrent de façon significative des experts sur cet élément, ce qui veut dire que les autres novices qui ont plus d'années de français s'en tirent mieux.

Somme toute, les novices diffèrent des experts francophones, en général, quant à l'application des règles de suppression, de généralisation et de construction. Lorsque ces étudiants rédigent leur résumé en anglais, les différences entre eux et les experts anglophones sont significatives pour la règle de suppression, mais non pas pour les règles de généralisation et de construction. Le niveau d'études en français, en général, exerce une influence sur la facilité à appliquer ces règles, cette influence n'étant significative toutefois que dans le cas de la règle de généralisation et sur un texte en particulier.

Limitations de l'étude

Le nombre restreint d'experts dans cette étude, seulement quatre à cinq experts, ne peut permettre d'établir des comparaisons très poussées. Il serait donc à conseiller dans une prochaine étude d'avoir recours à un plus grand nombre d'experts pour tirer des conclusions plus définitives. Les différences culturelles deviennent un autre aspect à considérer. D'autres recherches pourraient aussi inclure des experts francophones du Québec pour voir si les différences culturelles entre les Canadiens francophones et les Français sont aussi marquantes, le système d'éducation du Québec étant différent du système d'éducation français.

De plus, la qualité du style, tel que mentionné auparavant, n'a pas fait l'objet d'analyse dans cette étude qui portait davantage sur la mise en application des règles de résumé de texte. Les constructions d'unités d'idée étaient jugées acceptables si elles ne comportaient pas d'anglicismes ou de déformations qui rendaient la compréhension difficile, voire impossible. Il va sans dire que cet aspect est très important et devra faire l'objet d'autres recherches.

Il serait aussi à conseiller d'inclure des étudiants de français du 2^e et du 3^e cycles dans les prochaines recherches, afin de mieux analyser les différences entre les niveaux académiques. Il n'y avait que des étudiants de 1^{er} cycle dans cette étude et la différence de compétence en français entre les différents niveaux n'était pas très marquée. Certains étudiants de 2^e année par exemple, pouvaient n'avoir qu'un cours de français de plus que les étudiants de 1^{ère}

année. Afin d'éviter ces problèmes, l'administration d'un test de classement fiable serait souhaitable. Un test de classement avait été utilisé pour la présente recherche, mais les résultats n'étaient pas concluants, étant donné le trop peu de connaissances auxquelles il faisait appel. Ce test avait été utilisé parce qu'il n'était pas trop long, ce qui avait été jugé appréciable, surtout dans une étude de ce genre où les participants ont deux résumés à rédiger et doivent se présenter à deux séances différentes d'une durée d'une heure chacune.

Implications pédagogiques

Cette recherche laisse cependant voir certaines faiblesses chez les débutants en langue seconde qui se situent à tous les niveaux des macrorègles : suppression, généralisation et construction. Afin d'accélérer cette acquisition, il serait à conseiller de faire prendre conscience à ces étudiants de la nature d'un résumé de texte, de leur faire analyser différents résumés rédigés par des experts et enfin de mettre à leur disposition une série d'exercices propres à les faire progresser plus vite. L'on pourrait en premier lieu, repérer les idées principales d'un texte, puis essayer de les redire dans ses propres mots tout en utilisant les règles de généralisation et de construction.

Le repérage d'idées principales pourrait se faire par la présentation du même texte aux étudiants qui sont regroupés en équipes. Après avoir discuté en équipes des idées qu'ils jugent essentielles, la discussion s'étend, ensuite, à toute la classe. Cette activité peut aider les étudiants à établir une meilleure distinction entre l'essentiel et l'accessoire. D'autres textes pourraient ensuite s'ajouter à celui-ci.

Une fois ce repérage bien maîtrisé, il serait à conseiller de récrire avec ses propres mots l'essentiel du texte. Les débutants ont tendance à recopier le texte mot à mot, faute de vocabulaire à leur portée, ou ils essaient d'utiliser des paraphrases qui sont souvent verbeuses. Il va sans dire que les exercices de vocabulaire sont recommandés. De plus, des exercices au niveau de la phrase et au niveau du paragraphe, où les étudiants devraient récrire des phrases avec leurs propres mots tout en essayant de former des regroupements d'idées, leur seraient profitables. Le travail d'équipe se prêterait très bien à ce genre d'exercices.

Il resterait donc des exercices portant sur les regroupements de paragraphes. Ici encore, un texte pourrait être remis aux étudiants qui essaieraient, en équipes, de regrouper d'abord deux paragraphes, ensuite trois. Les travaux des équipes pourraient être présentés devant la classe et une discussion pourrait suivre sur le mérite de chaque travail.

Des comparaisons avec des copies d'experts seraient souhaitables. Les textes des experts qui ont participé à cette recherche sont disponibles sur le site suivant:

ace.acadiou.ca/arts/french/corbeil/corbeil.htm

Un logiciel sur le résumé de texte y est accessible par le lien “How to summarize a text in French”. Des exercices portant sur le repérage des idées principales, ainsi que des exercices de contraction s’y trouvent. Les analyses des résumés des experts qui ont participé à cette étude s’y retrouvent aussi.

Il est à souhaiter que cette recherche en général, à laquelle viennent se greffer des suggestions d’ordre pédagogique plus précises, ait jeté un peu plus de lumière sur les différences qui existent entre les experts et les novices en ce qui concerne le résumé de texte, activité qui devient de plus en plus importante pour notre survie dans le nouveau contexte technologique où nous sommes inondés par un flot d’information.

Remerciements

Cette recherche ne représente qu’un volet d’une recherche plus importante qui a été menée grâce à l’appui financier du CRSH (#410-94-1611). L’auteure aimerait remercier le Dr. Caryn Thompson du département de Statistiques de l’université Acadia pour son aide inestimable dans l’analyse des données.

Bibliographie

- Brown, A.L., J.C. Campione, et J.D. Day. 1981. «Learning to learn: On training standards to learn from texts». *Educational Researcher*, 10, pp. 14–24.
- Brown, A.L. et J.D. Day. 1983. «Macrorules for summarizing texts: The development of expertise». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, pp. 1–14.
- Brown, A.L., J.D. Day, et R.S. Jones. 1983. «The development of plans for summarizing texts». Technical Report No. 268. Urbana, University of Illinois, Center for Study of Reading.
- Carey, L.J. et L. Flower. 1990. «Foundations for creativity in the writing process: Rhetorical representations of ill-defined problems». *RIE*. US ; California.
- Carrell, P.L. 1983. «Some issues in studying the role of schemata or background knowledge, in second language comprehension». *Reading in a Foreign Language* 1, pp. 81–92.
- Carrell, P.L. 1985. «Facilitating ESL reading by teaching text structure». *TESOL Quarterly*, 19, pp. 727–53.
- Cohen, A.D. 1994. «English for academic purposes in Brazil: The use of summary tasks». In C. Hill et K. Parry (dir.), *From testing to assessment: English as an international language*. London, Longman, pp. 174–204.
- Corbeil, G. 1994. «Différences entre des étudiants forts et faibles de français langue seconde de niveau universitaire en matière de résumés de texte: étude expérimentale». *Linguistica Atlantica*, 16, pp. 25–43.
- Corbeil, G. 1997. «An analysis of the ability of 1st and 2nd year university FSL students to summarize text». *Canadian Association of Applied Linguistics*, 19, pp. 147–171.
- Corbeil, G. 2000. «Exploring the effects of first- and second-language proficiency on summarizing in French as a second language». *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3, pp. 35–62.

- Hayes, J.R. 1986. «Cognitive processes in revision». *RIE*, US; Pennsylvania.
- Johnson, N.S. 1982. «What do you do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills». In K.E. Nelson (dir.), *Children's Language*. New York, Gardner Press.
- Johns, A.M. 1985. «Summary protocols of "under-prepared" and "adept" university students: Replications and distortions of the original». *Language Learning*, 35, pp. 497-517.
- Johns, A.M. et P. Mayes. 1990. «An analysis of summary protocols of university ESL students». *Applied Linguistics*, 11, pp. 253-272.
- Kintsch, W. et T.A. van Dijk. 1978. «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kroll, B. 1977. «Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination. In E.O. Keenan et T.L. Bennett (dir.), *Discourse Across Time and Space*. Los Angeles: University of Southern California. A.C.O.P.I.L. No. 5.
- McAululty, S.J. 1981. *Longman Lexicon of Contemporary English*. London, Longman.
- Scardamalia, M. et C. Bereiter. 1986. «Knowledge telling and knowledge transforming in written composition». In S. Rosenberg (dir.), *Advances in Applied Psycholinguistics*. New York, Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. 1987. «Higher order abilities: Written communication». *RIE*. US; New York.
- Van Dijk, T.A. 1979. «Relevance assignment in discourse comprehension». *Discourse Processes* 2, pp. 113-126.
- Van Dijk, T.A. et W. Kintsch. 1989. *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Winograd, P.N. 1984. «Strategic difficulties in summarizing texts». *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 404-425.
- Taylor, K.K. 1984. «The different summary skills of inexperienced and professional writers». *Journal of Reading*, 27, pp. 691-699.

Annexe 1 :

Les unités d'idées¹

1. Une proposition principale compte pour une unité d'idée incluant (si présent) un complément d'objet direct, un élément adverbial et la caractéristique de la subordination.
2. Les propositions relatives complètes et adverbiales comptent pour une unité d'idée.
3. Les expressions, excluant les expressions de «transition», qui apparaissent en début de phrase et sont suivies d'une virgule ou les expressions qui sont mises en valeur à l'aide de virgules comptent pour des unités d'idée séparées.
4. Les propositions incomplètes de types variés, incluant la plupart des gérondives et infinitives constructives, représentent aussi des unités d'idée séparées.
5. Les expressions en *-ant* — participes présents — utilisées après le nom comme qualificatifs comptent pour une unité d'idée.

¹Adapté de Kroll (1977); traduction libre.

6. D'autres types d'éléments comptent pour des unités d'idée individuelles :
 - (a) compléments absolus
 - (b) mots mis en apposition

Annexe 2 :

Liste d'unités d'idée individuelles (Au nom de la loi . . .)

Au nom de la loi, prenez la pilule!

1. Aux États-Unis,
2. presque tous les États offrent gratuitement des contraceptifs aux assistées sociales,
3. mais seulement 12% de ces femmes les utilisent.
4. Or, 92% des assistées qui ont deux enfants vivent aux crochets de l'État toute leur vie
5. Comment briser ce cercle vicieux ?
6. Le contraceptif Norplant est peut-être la solution.
7. C'est un tube gros comme une allumette
8. qu'on implante dans le bras
9. qui agit pendant cinq ans
10. avec un taux de succès de 99,8%.
11. Pour l'instant,
12. les Américains vivant sous le seuil de la pauvreté peuvent l'obtenir gratuitement
13. le coût réel dépasse \$600.00
14. Mais des législateurs, . . . , proposent de payer ces femmes
15. actuellement minoritaires
16. pour les inciter à adopter la procédure :
17. en Louisiane, ils suggèrent de donner \$100.00 par an aux candidates;
18. au Kansas, \$500.00 au moment de l'implantation
19. Certains groupes sont en faveur de ces propositions.
20. Planned Parenthood ne voit pas de mal à ce que des femmes soient incitées à contrôler les naissances.
21. D'autres groupes, . . . , s'y opposent.
22. comme les groupes provie et les féministes
23. Ils y voient de la coercition
24. parce que le montant deviendra irrésistible pour ces femmes.
25. De plus, il y a discrimination envers ce groupe de femmes
26. Le Norplant a suscité un second débat,
27. sur les sentences criminelles celui-là.
28. Dans un cas test,

29. un juge de Californie a donné à une mère de quatre enfants, . . . , le choix entre un an de prison, ou quatre mois d'incarcération assortis de trois ans d'utilisation de Norplant.
30. reconnue coupable d'en avoir battu deux,
31. En l'absence de son avocat,
32. elle accepta le Norplant.
33. La cause fut portée en appel
34. avec l'appui de l'American Civil Liberties Union
35. et on s'attendait à aller jusqu'à la Cour suprême.
36. Mais ayant enfreint une des conditions de sa libération conditionnelle,
37. la mère fut incarcérée
38. et son cas est devenu, dans le jargon juridique, « mou »
39. Suite à cet incident juridique
40. des législateurs du Kansas et de l'Ohio proposent d'obliger les femmes qui se droguent à utiliser le contraceptif.
41. Actuellement, un enfant sur 10 naît avec des traces de drogue dans le sang
42. ce qui peut provoquer des troubles physiques ou mentaux permanents
43. Au cours des cinq dernières années,
44. 167 femmes ont été accusées d'avoir commis un acte criminel
45. pour avoir ainsi mis en péril la vie ou la santé de leur bébé.
46. Un sondage indiquait l'an dernier que 61% des Américains sont favorables à l'imposition du Norplant aux mères droguées,
47. 55% aux mères coupables de violence
48. Aucun État n'a encore adopté de loi en ce sens,
49. mais plusieurs projets sont à l'étude
50. Cependant, ces sentences opposeraient le principe du contrôle par les femmes de leur corps
51. à la responsabilité de la société de défendre les enfants contre des mères irresponsables.
52. « L'État ne devrait jamais décider d'empêcher des grossesses », dit Kim Gandy, de la National Organization for Women.
53. Si on commence avec les femmes droguées
54. ou battant leurs enfants, qui seront les suivantes ?
55. Allant plus loin,
56. Isabel Sawhill, économiste à l'Urban Institute de Washington suggère de contourner le problème
57. en implantant le Norplant à la puberté à toutes les jeunes filles, comme un vaccin.
58. Cette pratique, . . . , empêcherait la discrimination.
59. qui serait universellement acceptée,
60. La décision d'avoir un enfant deviendrait un choix conscient

61. puisqu'il faudrait se faire extraire le Norplant
62. Cette méthode réduirait significativement le nombre de filles-mères et d'avortements
63. En conclusion, on peut se demander,
64. si le Norplant aura autant d'impact que la pilule anticonceptionnelle en a eu dans les années 60.

Annexe 3 :

Grille d'analyse²

À noter

1. Les exemples qui sont donnés entre parenthèses ont été relevés sur les copies des étudiants et ont été recopiés tels quels.
2. Une définition d'un résumé s'impose ici :

Un résumé est une version condensée, dans ses propres mots, d'un texte écrit par quelqu'un d'autre. Un résumé doit reproduire la pensée, l'angle de traitement et le ton de l'original, se concentrer sur les seuls passages pertinents et condenser les détails descriptifs . . . (McA'ulty, 1981; 50, cité dans Johns et Mayes, 1990; traduction libre)

Reproductions correctes d'idée

Reproductions au niveau de la phrase :

- 1a. Copie textuelle d'une ou de plusieurs unités d'idée qui apparaissent au sein d'une même phrase (par exemple, « Le contraceptif Norplant est peut-être la solution »)
- 1b. Paraphrase exacte d'une ou de plusieurs unités d'idée *qui apparaissent dans une même phrase dans l'original* (par exemple, « une contraception a peut-être été trouvée. . . »)

Note : Qu'est-ce qu'une paraphrase ? On utilise une paraphrase quand on veut reprendre dans ses propres mots le passage écrit (ou parlé) d'une autre personne. On utilise ses propres mots, son propre style, ses propres expressions et ses propres structures de phrases pour reproduire le message. Dans le cas de certains synonymes plutôt étranges, l'on peut reprendre le mot du texte, mais à ne faire que rarement et qu'en dernier recours. (Simon et Schuster, 1996; traduction libre)

Regroupements de deux ou plusieurs unités d'idée qui ne sont pas regroupées dans les phrases du texte.

- 2a. Regroupements exacts de deux ou plusieurs unités d'unités appartenant à plus d'une phrase à l'intérieur d'un même paragraphe (par exemple, « Actuellement, l'implantation de ce tube dans un bras est gratuite pour les Américaines les plus pauvres . . . »)

²Adaptée de l'étude de Johns et Mayes (1990). Reproduite avec la permission des auteures; traduction libre.

- 2b. Regroupements exacts de deux ou plusieurs unités d'idée se trouvant dans d'autres paragraphes (par exemple, « Certains États sont même prêts à payer les femmes défavorisées économiquement pour qu'elles l'adoptent et même à l'imposer aux droguées . . . »)

Macro-propositions (inventions exactes d'unités d'idée de la part du lecteur en vue de présenter un sommaire d'un paragraphe ou de tout le texte)

- 3a. Sommaire d'un paragraphe (par exemple, « Mais des voix s'élèvent pour dénoncer le contrôle de l'état exercé sur la vie des femmes . . . »)
- 3b. Sommaire du texte en général

Déformations

Déformations au niveau de l'unité d'idée :

- 4a. Des unités d'idée où le syntagme nominal est fidèle à l'original mais pas le syntagme verbal (par exemple, « Aux États-Unis, presque toutes les assistées offrent gratuitement des contraceptifs »).
- 4b. Des unités d'idée où le sujet n'est pas fidèle à l'original, mais où le verbe l'est (par exemple, « mais seulement 12% des femmes les utilisent »).
- 4c. Des unités d'idée tirées du texte où d'importants renseignements ont été supprimés. (par exemple, « Pour l'instant, les Américaines peuvent l'obtenir gratuitement »).
- 4d. Des unités d'idée tirées du texte auxquelles on a ajouté de l'information qui en déforme le sens. (par exemple, « Les féministes n'aiment pas le principe du contrôle du corps des femmes et de leurs enfants par la société »).

Regroupements déformés :

- 5a. Deux ou plusieurs regroupements d'unités d'idée, dont une est inexacte (par exemple, « 92% des assistées ont deux enfants même si les contraceptifs sont gratuits »).
- 5b. Une séparation d'unités d'idée qui sont regroupées dans une phrase du texte (par exemple, « Aucun État n'a encore adopté de loi. Ils étudient des projets »)

Déformations au niveau des macro-propositions :

- 6a. Des macro-propositions plus générales que la portée du texte (par exemple, « Une économiste suggère l'implantation universelle de Norplant afin de réduire les avortements »).
- 6b. Des macro-propositions inexactes (par exemple, « Les États-Unis offrent gratuitement des contraceptifs, mais peu de femmes les utilisent et elles sont dépendantes de l'État avec leurs enfants »).
- 6c. Des méta-déclarations ou déclarations d'ordre général inexactes (par exemple, « Cet articles est au sujet des contraceptifs et de leurs effets »).

Commentaires personnels sur le sujet :

- 7a. Commentaires sur le texte lui-même (par exemple, « On parle seulement des bons effets du Norplant »).

- 7b. Observations générales engendrées par la lecture (par exemple, « L'American Civil Liberties Union a porté d'autres causes en appel car le Norplant a beaucoup d'effets négatifs »).
- 7c. Jugements qui révèlent l'opinion du lecteur (par exemple, « Le contraceptif Norplant peut être la solution mais il faut dire aussi qu'il y a beaucoup de femmes qui ont perdu la vue »).
- 7d. Invention d'une conclusion qui présente l'opinion du lecteur (par exemple, « Il faut s'informer davantage sur le sujet car les conséquences sont dangereuses »).

Annexe 4 :

Exemple de résumé d'une étudiante (3^e groupe)³

- 1b. La plupart des mères assistées vivent toujours aux dépens du gouvernement.
- 1b. Il est commun partout . . . de les offrir des contraceptifs sans frais,
 - 1a. aux États-Unis
 - 1b. mais la majorité refuse.
- 2a, 1b. Norplant, . . . réglera peut-être le problème.
 - 1b. un contraceptif implanté
 - 1b. Quelques états aimeraient payer des femmes
 - 1b. de l'essayer
- 2a, 1b. Les groupes qui veulent contrôler les naissances acceptent cette idée
 - 1b. mais quelques-uns ne voient que le préjugé
- 2a, 1b. Par exemple, on veut obliger les mères violentes . . . à utiliser le Norplant.
 - 1b. et toxicomanes
 - 1b. Plus de la moitié des américains, selon un enquête, aiment cette proposition.
- 3a. Cependant, il reste encore un problème ; il est difficile de décider quand une femme a le droit de protéger son corps et quand l'état a le droit de protéger ses enfants.
- 2a, 4c. On a même proposé d'implanter le Norplant dans toute fille,
 - 1b. rendant conscient le choix d'avoir un enfant.
 - 2b. Il est difficile d'établir des limites et de prévoir l'impact.

Annexe 5 :

Exemples de résumés d'experts francophones et anglophones et d'étudiants de différents niveaux (paragraphes tirés des textes originaux)

Texte original : (Au nom de la loi, prenez la pilule)

Aux États-Unis, presque tous les États offrent gratuitement des contraceptifs aux assistées sociales, mais seulement 12% de ces femmes les utilisent. Or, 92% des assistées qui ont deux enfants vivent aux crochets de l'État toute leur vie.

³La notation qui est indiquée au début de chaque unité d'idée fait référence à la grille d'analyse.

Expert français :

Les États-Unis fournissent gratuitement des contraceptifs aux assistées sociales : l'objectif reste vain cependant et l'assistanat continue.

Novice du groupe 3 :

La plupart des mères assistées vivent toujours aux dépens du gouvernement. Il est commun partout aux États-Unis de les offrir des contraceptifs sans frais, mais la majorité refusent.

Novice du groupe 2 :

Aux États-Unis, plusieurs États offrent des contraceptifs aux assistées sociales gratuite. 12% des femmes les utilisent. 92% avec deux enfants vivent aux crochets de l'État toute leur vie.

Novice du groupe 1 :

Aux États-Unis, il y a une grande problème avec l'utilisation des contraceptifs.

Texte original : (Banned Parenthood : A commission tries to rein in reproduction)

In September 1987, a 30-year-old woman named Karen gave birth to a baby girl in Saskatoon. "Labor lasted 12 hours, but I was expecting that," Karen recalled. It was an altogether normal birth except for the fact that three days later she handed over the baby to a couple from New York City. Though there are no statistics, scores and perhaps hundreds of Canadian women act as surrogate mothers each year for couples who are unable to have children. Now, a report by the Royal Commission on New Reproductive Technologies, published last week, has proposed measures aimed at stamping out surrogacy. The proposals flowed from the commission's contention that profit should not be involved in the conceiving and bearing of children. As well, added the report, surrogate motherhood is "offensive to the human dignity of the child."

Expert anglais :

The report of the Royal Commission on New Reproductive Technologies proposes banning surrogate motherhood in Canada, as against "human dignity".

Étudiante du groupe 3 :

Many Canadian women become surrogate mothers for couples who are unable to bear children. The Royal Commission on new Reproductive Technologies has published a report proposing measures that they feel should be taken.

Étudiante du groupe 2 :

A report by the Royal Commission on New Reproductive Technologies proposed measure to stop surrogacy. They stated that profit shouldn't be involved with surrogacy.

Étudiante du groupe 1 :

The central purpose of the report published by the Royal Commission on new Reproductive Technologies is to put a ban on surrogacy.