

DIFFÉRENCES ENTRE DES ÉTUDIANTS FORTS ET FAIBLES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE DE NIVEAU UNIVERSITAIRE EN MATIÈRE DE RÉSUMÉS DE TEXTE: ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

Giselle Corbeil
Acadia University

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans un effort de recherche des différences qui existent entre des étudiants forts et faibles de français langue seconde en matière de résumés de texte. Un texte présentant une structure de type 'argumentatif' a été remis à ces étudiants. Leurs résumés ont été soumis à deux sortes d'analyses. La première consistait à vérifier la présence des macro-éléments du texte et la seconde, à relever les éléments superflus. Les résultats ont démontré que les deux groupes ne diffèrent pas de façon significative l'un de l'autre quant à la présence de macro-éléments. Cependant, ils diffèrent de façon significative quant à la présence en général d'éléments superflus tels que les détails, les répétitions, les reproductions, etc. Des explications sont données et des suggestions sont faites en ce qui regarde l'enseignement et les recherches à venir.

1. INTRODUCTION

Résumer un texte exige la mise en oeuvre d'un ensemble de processus de haut niveau tels que la suppression de tout matériel sans importance ou redondant, le recours à des généralisations et l'élaboration de constructions (Kinstch & van Dijk 1978).

Des études portant sur les différences entre experts et novices ont démontré que ces derniers contrairement aux experts n'ont pas aussi souvent recours à des opérations telles que la fusion de paragraphes de contenu identique, le réarrangement d'idées en vue d'une plus grande cohérence, les généralisations ou l'invention d'une phrase-clé là où il y a omission (Meyer, Brandt & Bluth 1980, Brown, Campione & Day 1981, Brown & Day 1983, Winograd 1984, Bereiter & Scardamalia 1987, Kintsch 1990). Ces lacunes semblent aussi se retrouver chez les étudiants de niveau universitaire, plus particulièrement dans leurs premières années d'université (Brown & Day 1983, Garner & McCaleb 1985, Johns 1985).

Bien que la plupart des recherches jusqu'ici se soient déroulées en langue maternelle, les quelques recherches qui ont été menées en langue

seconde nous indiquent des résultats de même nature (Johns 1985, Johns & Mayes 1990). Selon Johns & Mayes (1990), des apprenants d'anglais langue seconde de niveau universitaire sembleraient rencontrer des difficultés en matière de résumés de texte surtout au niveau de l'emploi de la règle de généralisation. Un manque d'effort en vue d'obtenir une plus grande concision se fait sentir. Il convient de signaler que ces lacunes, dans le cas d'apprenants de langue seconde, peuvent être aussi bien attribuées à des difficultés d'ordre lexical qu'à des habiletés de décodage qui ne sont pas encore devenues automatiques (Selinker 1972, cité dans Ellis 1985). De plus, la composante culturelle pourrait aussi jouer un rôle important entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs au niveau des schémas d'organisation textuelle (Carrell 1983, 1984, 1985; Connor 1984; Kirby, à paraître). Les connotations culturelles qui parsèment la littérature d'un pays ne font pas encore partie de l'expérience de ces locuteurs non-natifs, et conséquemment, peuvent entraver leurs efforts de compréhension.

Le peu de recherches dans ce domaine en français langue seconde ainsi que l'importance d'acquérir plus de connaissances au sujet des mécanismes à l'oeuvre lors de résumés de texte, et par conséquent, lors de la compréhension de la lecture d'un texte, représentent suffisamment de bonnes raisons pour nous pencher plus à fond sur ce sujet. De plus, la connaissance des différences qui existent entre les étudiants forts et faibles dans ce domaine est essentielle à l'élaboration de stratégies propres à faire progresser les étudiants plus faibles vers une meilleure compréhension de texte.

De plus, cette recherche, prenant modèle sur des études plus récentes, utilisera une macrostructure de genre 'argumentatif'. Le terme 'macrostructure' fait référence, ici, à l'organisation rhétorique d'un texte. En ce qui concerne le texte de genre argumentatif, la macrostructure devrait comprendre, normalement, une présentation de faits, une énumération d'arguments en faveur et d'arguments contre et une mise au point. La macrostructure d'un texte pourrait influencer la compréhension et la rétention des éléments essentiels de ce texte. De l'avis de Meyer & Freedle (1985), des genres de discours tels que la comparaison, l'explication du type problème/solution et les relations de cause à effet, par exemple, contiendraient des éléments saillants propres à en faciliter la compréhension. Le genre 'argumentatif' pourrait être associé au genre 'comparaison', étant donné la présentation de points de vue divergents. A la différence des études précédentes, la présente étude, toutefois, ne s'est pas donné comme but de comparer le degré de rétention entre des genres de discours différents, mais s'est plutôt servie de ces études dans le choix d'un genre qui aurait plus de chance de faciliter la compréhension de texte.

Les principales questions auxquelles cette recherche a voulu apporter des réponses sont les suivantes:

- Y aura-t-il une différence significative entre des étudiants forts et faibles au niveau de la présence des macro-éléments du texte à résumer?
- Y aura-t-il une différence significative entre des étudiants forts et faibles au niveau de la présence d'éléments superflus?

Il devient difficile d'échafauder des hypothèses quant à ces deux questions, étant donné le peu d'études qui ont été menées, soit en langue seconde ou sur l'existence de différences entre étudiants forts et faibles. Johns & Mayes (1990) qui se sont inspirées d'une grille d'évaluation portant sur les unités d'idées (Kroll 1977; Carrell 1985), ont découvert que les deux groupes d'étudiants d'anglais langue seconde, les forts et les faibles, manifestaient des problèmes au niveau du repérage des macropropositions. Par contre, elles ont trouvé des différences significatives entre les deux groupes au niveau de la copie textuelle de mots et de la combinaison d'idées au sein d'un paragraphe.

Si l'on se base sur ces résultats, il conviendrait d'émettre les hypothèses suivantes, sous toutes réserves toutefois, étant donné le peu de recherches dans ce domaine:

- Il n'y aurait pas de différence significative entre les deux groupes quant à la présence de macro-éléments
- Il y aurait une différence significative entre les deux groupes quant à la présence d'éléments superflus

En raison de la pénurie de recherches en français langue seconde et dans le but de mieux saisir les mécanismes intellectuels en jeu durant le résumé d'un texte rédigé par des apprenants de français langue seconde, des études préliminaires s'imposaient. Elles sont décrites brièvement avant de passer à l'étude principale, qui permettra de répondre aux questions de la recherche.

La première étude, qui pourrait être qualifiée de préparatoire, fait appel aux réflexions verbales (Ericsson & Simon 1980) de quatre excellents apprenants de français de niveaux académiques différents. Cette étude s'avérerait utile afin d'avoir une meilleure connaissance de la nature des processus mentaux en jeu, compte tenu d'une plus grande maîtrise de la langue seconde. Vu la présence d'un étudiant de 2e année, cette étude jetait un peu de lumière sur les attentes qu'il y avait lieu de nourrir envers cer-

tains des représentants du groupe-cible de la présente recherche, soit les étudiants forts.

La deuxième étude pour sa part, se concentre sur le groupe-cible de cette recherche, soit les étudiants inscrits dans un cours de français de 2e année d'université. Elle consiste en une étude-pilote menée auprès d'un petit groupe d'étudiants, forts et faibles, dans le but de mieux saisir la nature des différences qui existent entre ces deux groupes.

Enfin, la troisième étude représente un remaniement de la deuxième, cette fois, sur une plus grande échelle.

2. PREMIÈRE ÉTUDE

Méthodologie: sujets

Trois sujets anglophones, parmi lesquels figuraient un excellent étudiant de français dans sa deuxième année d'université, une étudiante spécialisée en français dans sa quatrième année d'université et une professeure de français à l'université, ont participé à cette étude. Les deux étudiants étaient considérés comme excellents en vertu des notes bien au-delà de la moyenne (90% et plus) obtenues dans leurs cours de français.

Le fait de sélectionner d'excellents sujets au lieu d'un mélange de sujets forts et faibles avait l'avantage de se faire une meilleure idée du cheminement vers l'expertise. Autrement dit, il pourrait devenir possible, avec l'aide de d'autres recherches, d'établir un profil menant du noviciat à l'expertise. Une fois un tel profil bien établi, il s'agirait pour les étudiants faibles d'un niveau donné, par exemple, de modeler leurs approches sur les excellents étudiants de ce niveau. Quant aux excellents étudiants, ils se trouveraient ainsi rassurés dans leur démarche vers l'expertise.

Méthodologie: déroulement de l'expérience

Un texte de nature explicative, d'environ 960 mots, tiré du magazine français *L'Express* dont le titre était 'Où commence Adam, où finit Eve... Cherchez la différence!' et qui portait sur les différences entre les deux sexes, a été remis aux trois sujets qui devaient en faire un résumé ne dépassant pas 150 mots. Ils avaient une heure pour le rédiger et devaient penser à voix haute en même temps. Pour ce faire, ils se sont présentés, individuellement, au bureau de la chercheuse où ils ont été initiés à ce procédé. La chercheuse a lu un article tiré d'une revue pédagogique et a pensé à voix haute en même temps. Un magnétophone et un microphone furent remis au sujet qui a été appelé à continuer la lecture tout en faisant la

même chose. Il a ensuite fait jouer la bande sonore afin de s'assurer qu'il avait été fidèle à verbaliser toutes ses pensées. Tous les étudiants ont été soumis au même entraînement.

Les sujets étaient tous exhortés à dire à voix haute tout ce qui leur passait par la tête, qu'ils jugent ces pensées insignifiantes ou non et surtout à mentionner toutes les activités auxquelles ils se livraient dans la préparation de leur résumé ainsi que, le cas échéant, les règles de résumé de texte qui leur venaient à l'esprit. Une fois, les consignes données, les sujets étaient laissés seuls. Un dictionnaire bilingue était mis à leur disposition. Par la suite, les réflexions verbales des sujets ont, ensuite, été transcrites mot à mot. La démarche respective des sujets ainsi que les règles utilisées ont ensuite été identifiées. La démarche de chaque sujet est indiquée ci-après:

Démarche respective des sujets

La professeure d'université

Avant la lecture	Se donne un but: recherche de l'intention de l'auteur.
Première lecture	Recherche des idées principales.
Deuxième lecture	Recherche des liens entre idées principales.
Troisième lecture	Recherche de l'introduction; combinaison par paragraphes.
Quatrième lecture	Révision de ses buts; évaluation de sa composition.

L'étudiante spécialisée

Première lecture	Effort de compréhension du texte.
Deuxième lecture	Rappel des règles du résumé: suppression des mots inutiles; citations - exemples - explications; sélection de phrases-clés (premières et dernières d'un paragraphe); vérification de sa compréhension du texte dans ses propres mots.

L'étudiante de deuxième année

Première lecture	Reformulation de toutes les idées principales dans ses propres mots.
Deuxième lecture	Révision des idées principales; suppression des exemples; établissement de rapprochements entre différentes idées.

Comme on peut le voir, les trois sujets se font un point de bien comprendre l'intention de l'auteur, bien que ce but soit plus clairement indiqué dans le protocole de la professeure. Tous lisent le texte plus d'une fois afin de s'assurer d'avoir repéré les idées principales et d'avoir établi les rapprochements nécessaires entre les différentes idées.

Somme toute, les trois principales règles énoncées par Kinstch & van Dijk (1978), soit la suppression de tout matériel sans importance ou redondant, le recours à des généralisations et l'élaboration de constructions, se

retrouvent à différents degrés dans les protocoles des trois sujets. Toutefois, ce qui ressort clairement des trois résumés, est la tendance des sujets, en premier lieu, de rechercher les idées principales de chaque paragraphe, de repérer et de supprimer les mots superflus et, enfin, d'établir des liens entre différentes idées. Ce qui ressort aussi de cette étude est la préoccupation constante chez les sujets plus avancés d'avoir bien saisi le message de l'auteur. Cette inquiétude ne semble pas encore avoir gagné l'étudiante de 2e année. Il convient aussi de mentionner la détermination de la professeure de retrouver l'intention de l'auteur, but qu'elle vérifiera d'ailleurs tout au long de ses lectures successives. Se donner des buts et les poursuivre jusqu'à la fin, quitte à relire le texte encore et encore, semble encore échapper aux étudiants de 2e et de 4e années. Finalement, on ne peut passer sous silence le fait que l'étudiante de 4e année à l'instar de la professeure, possédait une connaissance théorique des règles de résumés, ce qui ne faisait pas encore partie du répertoire de connaissances de l'étudiante de 2e année. Cette étude avait donc permis de situer l'étudiant de 2e année de français dans un contexte plus global et de se faire une meilleure idée des attentes que l'on pouvait entretenir à ce niveau académique.

3. DEUXIÈME ÉTUDE (ÉTUDE-PILOTE)

Méthodologie: sujets

Dix étudiants anglophones inscrits à des cours de français langue seconde au niveau de la 2e année d'université ont participé à cette étude. En plus de ces étudiants, cinq francophones détenant soit des licences, des maîtrises ou des doctorats en littérature française, considérés, eux, comme des 'experts' pour les distinguer des étudiants, y ont pris part. La présence de ces derniers permettra de procéder à l'établissement d'une 'norme' qui servira ensuite, dans l'évaluation des résumés des étudiants.

Méthodologie: déroulement de l'expérience

Le même article de magazine qui avait été remis aux sujets dans la première étude a servi aussi de texte aux sujets de cette étude. Les conditions furent aussi les mêmes mis à part le procédé de réflexions verbales auquel n'étaient pas soumis les sujets de la deuxième étude. Les étudiants et les experts devaient rédiger le même texte dans les mêmes conditions.

Analyse des résumés

Une étudiante française en fin de maîtrise et assistante de recherche s'est penchée sur les résumés afin de dresser une liste des idées qui se retrouvaient dans chacun des textes des experts. Elle a noté les idées exprimées par la majorité des sujets et a ensuite procédé à un regroupement de ces idées, ce qui a donné lieu à l'élaboration de la macro-structure suivante. Douze points principaux y ont été énumérés.

Macro-structure

Introduction	Développement	Conclusion
1. Résultat des dernières recherches	Possibilité d'autres explications	Faire le point
1a. Les femmes sont moins latéralisées que les hommes	1. Localisation différente	
i. pour le langage	1a. Preuve	
ii. pour le repérage (espace)	2. Rôle des hormones sexuelles	
	2a. Preuve	
1b. Asymétrie: moins chez les femmes que chez les hommes	3. Rôle de l'éducation	
	3a. Preuve	

Une analyse des résumés des étudiants a permis de constater que contrairement aux résumés des experts, leurs copies contenaient beaucoup de faiblesses qui ne se retrouvaient pas chez celles des experts. Ce sont ces déviations de la norme qui ont constitué les variables de la deuxième grille d'analyse. Elles sont au nombre de 12 (voir les définitions en annexe).

Déviations de la norme

1. détails	7. absence de cohésion
2. absence de superordination	8. reproductions mot à mot de citations
3. présence de paraphrases	9. reproductions mot à mot de phrases entières
4. manque d'organisation	10. reproductions mot à mot de parties de phrases
5. répétitions	11. réactions personnelles
6. constructions	12. manque de compréhension / déformations

Ce travail ayant été complété, les étudiants furent partagés en deux catégories selon leurs résultats académiques. Ceux qui avaient obtenu des notes au-dessus de 75% durant tout le semestre firent partie du groupe dit des *plus forts* alors que ceux qui avaient obtenu des notes plus basses que 75% firent partie du groupe dit des *plus faibles*. Les copies de tous les étudiants furent ensuite analysées en fonction de la présence ou de l'absence des éléments de la macro-structure identifiée chez les experts ainsi qu'en

fonction de la fréquence d'emploi des déviations énumérées ci-dessus. Cinq copies d'étudiants (50%) sélectionnées au hasard furent remises à un deuxième juge qui les a évaluées à son tour en se servant d'une grille d'évaluation comprenant les deux catégories d'éléments. Cette grille était accompagnée d'une définition de chacun des éléments figurant dans la deuxième catégorie (définitions en annexe). Un pourcentage d'entente de 89% fut obtenu quant à la première catégorie alors qu'un pourcentage d'entente de 82% fut obtenu relativement à la deuxième catégorie.

Résultats

Tel que mentionné ci-haut, la présence d'un élément valait un point à l'étudiant et l'absence d'un élément lui valait un 0. Le tableau 1 représente une synthèse des résultats des étudiants forts et faibles.

Tableau 1
Synthèse des résultats par catégories

Catégories	Note trimestrielle	Nombre d'éléments positifs (12)	Nombre d'éléments négatifs
Plus forts	(1)	83%	9
	(2)	83%	5
	(3)	83%	9
	(4)	81%	8
	(5)	80%	6
	(6)	80%	8
Total		45	12
Plus faibles	(1)	71%	8
	(2)	71%	6
	(3)	70%	7
	(4)	60%	5
Total		26	18

Les moyennes et écarts-types¹ de la première catégorie (éléments de la macro-structure) et de la deuxième catégorie (éléments déviants de la norme) quant aux étudiants plus forts et plus faibles sont présentés dans le tableau suivant:

¹ L'écart-type nous donne une indication de l'importance de la déviation des scores par rapport à la moyenne. On peut voir ici que les scores des étudiants quant aux macro-éléments se regroupent autour de la moyenne puisque l'écart-type n'est que d'environ 1.5.

Tableau 2
Moyennes, $\bar{X}$ et écarts-types des macro-éléments et des éléments déviants

Groupes	N	$\bar{X}$ (macro-éléments)	Écarts- types	$\bar{X}$ (éléments déviants)	Écarts- types
Forts	6	7.5	1.9	2.0	0.6
Faibles	4	6.5	1.3	4.5	0.6

Le tableau nous indique une différence qui n'est pas très importante entre les deux groupes quant à la catégorie des macro-éléments. Toutefois, si l'on convertit ces données en pourcentages, l'on constate que les forts ne sont parvenus à identifier tous les macro-éléments que dans une proportion de 62.5% alors que les faibles n'ont réussi que dans une proportion de 54%. Non seulement les faibles sont loin d'une performance parfaite mais les forts aussi. La différence entre les deux groupes n'est, en fait, que de 8.5%.

En ce qui a trait aux déviations de la norme, la différence entre les deux groupes est plus grande. Les étudiants les plus forts sembleraient faire preuve d'une fréquence d'emploi de ces déviations moindre que les étudiants les plus faibles. Les déviations les plus fréquentes se retrouvent surtout, de la part des faibles, au niveau de la copie textuelle de phrases complètes tirées du texte. De plus, une absence de cohésion se fait particulièrement sentir chez les plus faibles. L'enchaînement entre les différentes idées énoncées est moins apparent dans ce groupe que dans le groupe des plus forts.

Considérations

Cette étude-pilote nous a fait entrevoir la possibilité de trouver des différences entre des groupes d'étudiants de même niveau universitaire mais de rendement scolaire différent. Elle nous a permis aussi de remédier à certaines difficultés qui se sont posées au niveau du temps-limite requis, de la longueur maximale exigée ainsi qu'au niveau de la définition des éléments qui figuraient dans la deuxième catégorie. La limitation de temps de toute évidence, n'était pas suffisante pour la longueur du texte, ce qui a donné lieu à l'élimination de plusieurs copies d'étudiants qui avaient largement dépassé le maximum de mots requis pour le résumé, faute de temps pour réviser à fond leurs productions.

Des difficultés d'interprétation étaient aussi survenues entre les deux juges quant à la définition de certains termes, surtout en ce qui avait trait à

la différence entre détails et répétitions, paraphrases et répétitions, ce qui a donné lieu à une plus grande précision de ces termes (voir l'annexe).

4. TROISIÈME ÉTUDE

Méthodologie: sujets

Trente-huit étudiants anglophones inscrits à un cours de français langue seconde au niveau de la 2e année d'université ont participé à cette étude. Ils faisaient partie de deux classes *intactes*, ce qui veut dire qu'ils n'avaient pas été sélectionnés en tant qu'individus, mais que tous les étudiants d'une section d'un cours donné ont participé à la recherche. Toutefois, les résumés de 34 étudiants seulement ont été retenus dû à un manque de conformité aux consignes exigées d'eux. Certains étudiants, par exemple, avaient dépassé le nombre total de mots admissible.

En plus de ces étudiants, cinq locuteurs natifs qui détenaient soit des licences ou des maîtrises en littérature française ont aussi fait partie de cette étude. Leurs résumés, comme dans le cas de l'étude-pilote, permettront de procéder à l'établissement d'une 'norme' qui servira dans l'évaluation des résumés des étudiants. Ces sujets seront désignés sous le nom d'*experts* afin d'établir une distinction entre ce groupe et les étudiants.

Matériel

Un texte tiré du magazine *L'Express* de nature 'argumentative' portant sur la chirurgie esthétique a été remis aux participants. Il était d'une longueur d'environ 3,000 mots et devait être résumé en un maximum de 250 mots. Il contenait un grand nombre de citations, d'explications et d'exemples, ce qui donnait lieu, entre autres, à l'application de la règle dite de suppression des détails.

Déroulement de l'expérience & analyse des résumés

Les sujets avaient une période d'environ deux heures pour résumer ce texte et en remettre une copie soignée. L'usage du dictionnaire n'était pas permis étant donné la facilité du contenu lexical du texte.

La deuxième catégorie de la grille d'évaluation, soit les déviations de la norme, utilisée lors de l'étude-pilote et qui avait été remaniée entre-temps a servi de guide dans cette étude. Les résumés des experts ont été analysés, en premier lieu, afin de repérer les macro-éléments qui constituaient la première catégorie. Avant de procéder à la comparaison des résumés des étudiants avec ceux des experts, les étudiants ont été classés en deux

groupes—plus forts (au-delà de 75%) et plus faibles (en deçà de 75%)—selon les notes scolaires qu'ils avaient obtenues durant le semestre. Ces notes avaient été attribuées pour des travaux tels que compositions, contrôles de connaissances et travaux de grammaire. Cette classification faite, les résumés des étudiants ont fait l'objet d'une première analyse en ce qui concerne les macro-éléments suivie d'une deuxième analyse en ce qui a trait au nombre de déviations des résumés des experts.

Résultats

Les macro-éléments repérés dans les résumés des experts et qui constituaient la première catégorie, sont présentés ci-après:

Macro-éléments				
Introduction		Développement		Conclusion
<i>Présentation des faits</i>		<i>Raisons en faveur</i>		
1	Démocratisation et banalisation	1.	Culte de l'apparence	1. Synthèse
		2.	Emploi (sécurité)	2. Faire le point
1a.	Hommes et femmes	3.	Réussite sociale	
1b.	Pauvres et riches	4.	Nouveau départ	
		<i>Raisons contre</i>		
		1.	Défiguration (physique)	
		2.	Morale (psychologique)	
		3.	Désillusion (psychologique)	
		4.	Dépendance (psychologique)	

La présence de chacun de ces macro-éléments a été indiquée par 1 et son absence par 0. Dix copies ont été sélectionnées au hasard et remises à un deuxième juge. Un pourcentage d'entente de 85.3% fut obtenu pour la première catégorie et un pourcentage de 82%, pour la deuxième catégorie. Les résultats d'un test du *t* sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 3
Différences quant à la présence des macro-éléments

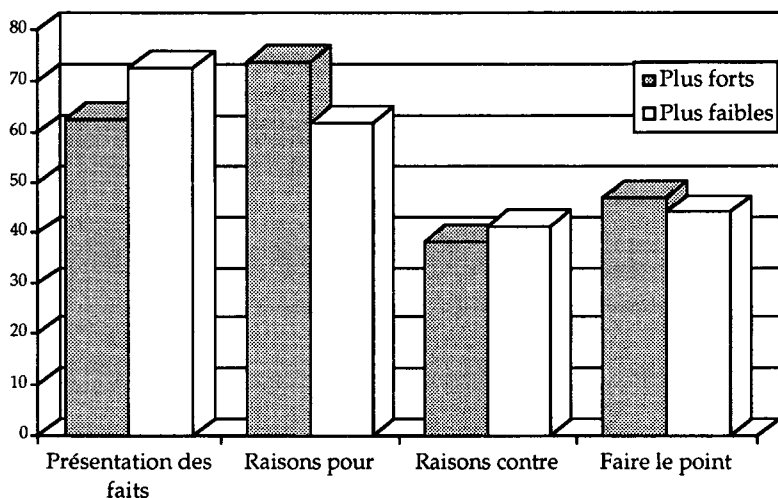
Groupes	N	X	Écarts-types	ETM ²	T
Plus forts	17	7.9	1.8	0.4	1.01*
Plus faibles	17	7.4	1.7	0.4	

*ns

² Erreur Typique de Mesure: correspond à SEM (Standard Error of Measurement), ce qui nous permet d'estimer la fourchette dans laquelle se trouve le vrai score d'un individu.

Le tableau 3 nous indique qu'il n'y pas de différence significative du point de vue statistique entre les deux groupes. Par ailleurs, si l'on convertit ces chiffres en pourcentages, l'on se rend compte que les deux groupes n'ont réussi que dans une proportion d'environ 50%. La figure suivante qui nous fait voir les résultats de chacun des deux groupes en termes de pourcentages pour chaque classe de macro-éléments, nous fournit de bonnes indications à ce sujet. L'on peut remarquer qu'au total, les étudiants plus forts ont une très mince avance sur les plus faibles, mais que somme toute, tous ces étudiants ne se situent quand même que dans les 50%.

Figure 1
Moyenne des groupes quant aux macro-éléments (%)



Une deuxième analyse a porté cette fois sur les variables de la deuxième catégorie, soit les déviations de la norme. Toutefois, avant de procéder à une compilation de chaque variable, deux regroupements ont été effectués, vu la ressemblance qui existait entre les variables. Par exemple, les variables *paraphrases* et *répétitions* ont été regroupées. Il en a été de même pour les variables *reproductions de citations*, *de phrases entières* et *de parties de phrases*. Les totaux relatifs à chaque variable sont présentés dans le tableau suivant:

Tableau 4
Nombre total de chacune des déviations

Variables	Plus forts	Plus faibles
Détails	27	35
Absence de superordination	7	2
Paraphrase et répétition	18	25
Manque d'organisation	24	33
Construction	3	5
Absence de cohésion	12	11
Manque de compréhension	5	3

Les moyennes des deux groupes quant à la fréquence d'emploi des déviations figurent au tableau 5.

Tableau 5
Différences quant à la fréquence d'emploi des déviations

Groupes	N	X	Écarts-types	ETM	T
Plus forts	17	8.0	4.7	1.1	-1.9*
Plus faibles	17	11.2	5.2	1.3	

* $p < .03$

Selon le tableau 5, les étudiants les plus forts ont utilisé dans l'ensemble moins d'éléments non nécessaires que les étudiants les plus faibles et cette différence est significative du point de vue statistique. D'autres analyses ont été effectuées sur les autres variables. Aucune différence significative n'a été notée entre les deux groupes quant ces variables, sauf pour la variable *reproductions* dont les résultats sont présentés dans le tableau 6:

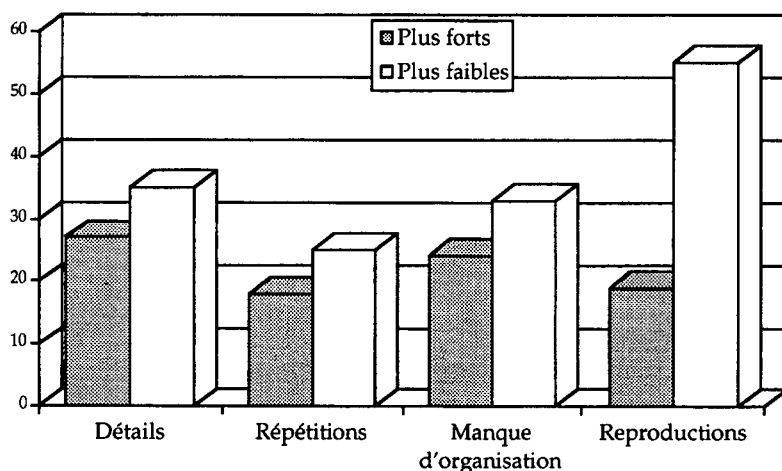
Tableau 6
Différences quant à la fréquence d'emploi des reproductions

Groupes	N	X	Écarts-types	ETM	T
Plus forts	17	1.1	1.7	0.4	-2.0*
Plus faibles	17	3.2	4.0	0.9	

* $p < .02$

La figure suivante nous fournit une meilleure idée des résultats des différences entre les deux groupes quant aux résultats des quatre variables les plus utilisées.

Figure 2
Moyenne de fréquence d'emploi des déviations



5. DISCUSSION

Il ressort de ces analyses que les deux groupes démontrent des difficultés de même ordre quant à l'élaboration de macro-structures. La première hypothèse est donc confirmée. De semblables résultats avaient été obtenus par Johns & Mayes (1990) quant à une catégorie comparable désignée sous la rubrique *réplications*. Les chercheuses n'avaient découvert aucune différence significative au niveau de l'identification de macro-propositions, bien que la différence entre les deux groupes de participants ait été beaucoup plus considérable, l'un étant composé d'étudiants en cours de rattrapage tandis que l'autre comprenait des étudiants d'un cours régulier.

Il est à noter cependant que les participants dans la présente recherche s'en sont tirés mieux (proportion de 67.6%) sur les deux premiers groupes de macro-éléments, soit la présentation des faits et les raisons en faveur de la chirurgie esthétique que sur les deux derniers groupes (proportion de 42.6%), soit les raisons contre cette intervention et la mise au point.

La différence qui existe entre les deux ordres de raison peut s'expliquer par le fait que les raisons invoquées contre la chirurgie esthétique étaient plutôt éparpillées ici et là dans le texte et moins mises en évidence que les raisons en faveur de la chirurgie esthétique. Quant à la conclusion, faire le point requiert beaucoup d'attention de la part du lecteur qui doit se rappeler les principaux points de discussion. De plus, cet article était très long et

il est possible que la capacité d'attention des étudiants ait diminué au fur et à mesure de sa lecture.

Quant aux résultats des déviations de la norme (résumés des experts), il est clair qu'en général les étudiants les plus forts s'en sortent mieux que les étudiants les plus faibles. La deuxième hypothèse se trouve aussi confirmée. Toutefois, il est évident que pour trois des quatre variables illustrées dans la figure 2, soit les *détails*, les *répétitions* et le *manque d'organisation*, tous les étudiants démontrent une faiblesse marquée. Les étudiants dénotent une tendance à incorporer des éléments inutiles qui ne sont pas essentiels à la compréhension du texte. Ils ont aussi beaucoup de peine à regrouper des éléments de même nature sous un terme plus général. Leur sens d'organisation d'éléments de même ordre n'est pas encore tout à fait développé. Il faut avouer que le texte en question requerrait un travail d'organisation assez exigeant, étant donné l'éparpillement des arguments contre la chirurgie esthétique.

La quatrième de ces variables représente une faiblesse très marquée, notamment, chez les plus faibles. Ces derniers sont enclins à la copie mot à mot de certaines parties du texte. La même observation avait été faite par Johns & Mayes (1990) et Kintsch (1990). Il n'est donc pas étonnant de constater que la longueur moyenne des résumés des experts n'ait été que de 151 mots alors que celle des étudiants ait été de 245 mots. L'on se rappellera que la longueur maximale requise était de 250 mots. En guise d'explication, l'on pourrait avancer que le vocabulaire de ces étudiants n'est pas assez développé pour reformuler une phrase entière dans un nombre infime de mots.

Bien que certaines déviations soient moins marquées entre les groupes, il convient d'indiquer la présence, chez les deux groupes, de certaines faiblesses telles que la présence de réactions personnelles, l'absence de cohésion entre les différents ordres d'idées et l'absence de superordination. Certains étudiants ont tendance à ajouter leurs impressions personnelles sur le sujet au lieu de s'en tenir exclusivement aux opinions exprimées dans le texte. De plus, l'absence de marqueurs de cohésion entre différents ordres d'idée rend la lecture de ces résumés déroutante. Les étudiants passent d'un ordre d'idées à un autre sans établir de transition quelconque. L'absence de superordination ou la difficulté de trouver un prototype en remplacement d'une énumération d'éléments d'un sous-groupe se fait aussi sentir chez les deux groupes, ce qui peut être attribuable à un répertoire lexical plutôt limité.

Il devient difficile d'expliquer la supériorité des étudiants plus faibles au niveau de certaines déviations. Peut-être qu'une plus grande différence

pourrait s'observer en présence d'étudiants de niveaux académiques plus diversifiés.

Au-delà des comparaisons entre ces deux groupes d'étudiants, il ne faudrait pas perdre de vue qu'en comparaison des experts, les étudiants de français en 2e année d'université démontrent un certain nombre de lacunes. Ces lacunes peuvent être imputables dans une large mesure au manque d'automatisme des habiletés de décodage dans la langue seconde ainsi qu'à l'existence possible de schèmes différents d'organisation textuelle entre les deux cultures. Il faut se rappeler que le texte était français et que les experts étaient des locuteurs natifs, quatre d'entre eux étant français. L'ampleur des différences culturelles reste difficile à évaluer, vu la teneur de l'article qui n'est pas à proprement parler culturelle.

6. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES ET CONCLUSION

Cette recherche nous a donné un aperçu des différences qui existent entre des étudiants forts et faibles, ainsi qu'entre ces étudiants et les experts, en matière de résumés de texte. Il convient de se pencher sur des façons d'aider ces deux groupes d'étudiants à progresser plus rapidement. Il conviendrait, par exemple, de s'attarder en tant qu'enseignants à leur faire découvrir, à l'instar de la professeure d'université de la première étude, en premier lieu, les idées dites macro-éléments et de leur faire élaborer des macro-structures qui soient cohérentes. Des textes plus courts seraient plus appropriés.

Une fois cet exercice réalisé, il serait indiqué d'inciter les étudiants à se mettre à la recherche de liens (mots-charnières, conjonctions de coordination et de subordination, etc.) qui pourraient relier les divers ordres d'idées en vue d'obtenir une plus grande cohésion textuelle. Un autre exercice pourrait consister en la rédaction de plusieurs résumés d'un même texte dont la longueur requise pour chacun d'entre eux pourrait varier, les résumés se faisant de plus en plus concis d'une ébauche à l'autre. Ce dernier exercice aurait l'avantage d'amener les étudiants à se servir de la règle de généralisation. De simples exercices de vocabulaire seraient fortement à conseiller. Il pourrait s'agir d'utiliser des substantifs en remplacement de propositions subordonnées, par exemple, *l'avènement de ce parti politique au pouvoir a provoqué une manifestation chez les gens* au lieu de *Quand ce parti politique est arrivé au pouvoir, les gens ont manifesté dans les rues...*

Il est à espérer que cette recherche ait donné le ton à d'autres recherches du même genre. Il serait souhaitable, par exemple, que des recherches à

venir fassent appel à des participants de divers niveaux universitaires afin de mieux saisir les différences qui existent entre ces niveaux relativement à l'élaboration de macro-structures et micro-structures compte tenu d'une compétence linguistique grandissante. Comme l'analyse proprement discursive n'a fait l'objet de la présente recherche que dans une faible mesure, ce genre de recherche pourrait donc servir à combler cette lacune.

ANNEXE

Définition des termes

Note: Seulement les termes dont la définition ne va pas de soi paraissent ci-après.

Détail: Toute idée qui n'ajoute rien à l'essentiel du message de l'auteur. Superflu, inutile. Ex.: *Du coup, les femmes se font déridier le front, déplisser les paupières, remodeler le visage.*

Absence de superordination: L'énumération des éléments d'un sous-groupe en remplacement du terme générique. Ex.: L'emploi du prototype *stars* ou *vedettes* devrait être utilisé au lieu de *les acteurs, actrices, chanteurs, chanteuses, personnes populaires.*

Paraphrase: Développement explicatif, verbeux et diffus d'une idée. Il se peut que l'expression propre nous échappe et l'on remédie à cette situation en ayant recours à une définition ou à une explication. Ex.: *c'est un médecin qui fait des opérations...* au lieu de *c'est un chirurgien...*

Manque d'organisation: Texte rendu incohérent dû à un éparpillement d'idées de même ordre donc à un manque de réarrangement. Par exemple, on mentionne des femmes dans le Boom et plus tard, on signale aussi la présence des hommes... Femmes et hommes auraient pu être regroupés ici, puisqu'on parlait de la même tendance.

Répétition: La même idée est reprise en se servant de termes différents. N'ajoute rien à la compréhension puisqu'elle n'est pas une explication à proprement parler. Ex.: *D'autres gens disent qu'ils veulent une renaissance. Ils veulent être encore jeunes. Ils désirent un nouveau départ.*

Construction: Ajout au texte original suite à un déclenchement d'associations ou de références qu'entraînent certains énoncés du texte. Ex.: *La fontaine de Jouvence... en Italie, qui est un symbole de jeunesse...*

Absence de cohésion: Aucun marqueur discursif, tel que *par contre, d'autre part, toutefois, en revanche...* n'existe lors d'un passage d'un ordre d'idées à un autre.

RÉFÉRENCES

- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BROWN, A. S., J. C. CAMPIONE & J. D. DAY. 1981. Learning to learn: on training standards to learn from texts. *Educational Researcher* 10, 14-21.
- BROWN, A. L. & J. D. DAY. 1983. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22, 1-14.
- 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, 2: 81-92.
1984. The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly* 18, 3: 441-469.
1985. Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly* 19, 4: 727-753.
- CONNOR, U. 1984. Recall of text: differences between first and second language readers. *TESOL Quarterly* 18, 2: 239-255.
- CUMMING, A. 1989. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39, 1: 81-142.
- DAY, J. D. 1980. *Training in Summarization Skills*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICSSON, K.A. & H. A. SIMON. 1980. Verbal reports as data. *Psychological Review* 87: 215-251.
- GARNER, R. & J. L. McCALEB. 1985. Text summarization deficiencies among older students: awareness or production ability? *American Educational Research Journal* 22, 4: 549-560.
- JOHNS, A. M. 1985. Summary protocols of 'under-prepared' and 'adept' university students: replications and distortions of the original. *Language Learning* 35, 4: 497-517.

- JOHNS, A. M. & MAYES, P. 1990. An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics* 11: 253-272.
- KIRBY, J., R. A. WOODHOUSE & Y. MA. (à paraître) Studying in a second language: the experience of Asian students in Canada. Dans D. Watkins & J. B. Biggs (réds.), *Studying in a Second Language*.
- KINTSCH, E. 1990. Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction* 7, 3: 161-196.
- KINTSCH, W. & 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. Dans E.O. Keenan & T.L. Bennett (réds.), *Discourse Across Time and Space*. Los Angeles, Calif.: University of Southern California.
- MEYER, B. J. F., D. M. BRANDT & C. J. BLUTH. 1980. Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly* 16: 72-103.
- MEYER, B. J. F. & R. O. FREEDLE. 1984. Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal* 21, 1: 121-143.
- RUMELHART, D. E. 1977. Understanding and summarizing brief stories. Dans D. LaBerge & S. J. Samuels (réds.), *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
1984. Understanding understanding. Dans J. Flood (réd.), *Reading Comprehension*. Newark, Del.: International Reading Association.
- VAN DIJK, T.A. 1979. Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes* 2: 113-126.
- VAN DIJK, T. A. & W. KINTSCH. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- VAN DIJK, T. A. & J. S. PETOFI. (réd.) 1977. *Grammars and Descriptions*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- WINOGRAD, P. N. 1984. Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly* 19: 404-425.