

Les modalités d'enseignement - apprentissage du compte rendu scolaire

Etat des lieux

Kahlat Messaoud Université Batna2

Abstract

: The school account is a discourse of reformulation and of compaction in which the writer thinks about initially given knowledge. However, these different know-how are taken in charge neither in the suggested activities by the teachers who often focus the attention on paratextual criteria and/ or the way ideas are presented in the source text. Thus, they remain very far from the cognitive linguistic procedures that the writer needs to master to write an account.

Keywords: report, comprehension, reformulation, compaction, production.

الملخص:

التقرير الدراسي هو عبارة عن إعادة صياغة نصية يستعرض من خلالها المحرر معارفه المكتسبة قبليا، غير أن الكتب المدرسية و الأنشطة التي يقترحها الأساتذة لا تولي اهتماما كافيا للمهارات الواجب توافرها في المحرر. إذ غالبا ما ينصب اهتمامهم على معايير شبه نصية أو على طريقة عرض الأفكار في النص المصدر عوضا عن الدعائم المعرفية واللغوية التي يجدر بالمحرر اكتسابها لكتابة تقارير مماثلة.

الكلمات المفتاحية: التقرير الدراسي، إعادة الصياغة، الفهم، بناء المفاهيم، التحرير

Introduction

La problématique relative à l'écriture des compte rendus scolaires en classe de langue dans le système éducatif algérien a fait son apparition en 2008 seulement. Cette technique a été introduite officiellement aux épreuves du baccalauréat se substituant, ainsi, à la technique du résumé souvent recommandée dans les anciens programmes.

Vu la note réservée au compte rendu dans le barème à savoir 06/20 pour les classes scientifiques, 07/20 pour les classes lettres et philosophie et 08/20 pour les classes langues étrangères. Ces notes relativement élevées témoignent de la place qu'occupe cette technique de la production dans le système éducatif algérien.

Cependant, lors de la correction des épreuves de français au baccalauréat, tous les enseignants avec qui nous avons discuté affirment que les candidats ont des difficultés à rédiger ce genre textuel c'est pourquoi il reste parmi les causes principales de l'échec à l'épreuve de français au baccalauréat.

➤ **Problématique**

Ce constat qui est l'objet de préoccupations pour les enseignants et d'inquiétudes pour les candidats nous a poussé à s'interroger comment pourrions-nous aider ces apprenants à améliorer leur compte rendu.

➤ **Objectif**

Notre contribution vise à comprendre l'origine de ces difficultés rencontrées par ces candidats en ouvrant en même temps la voie pour une remédiation possible.

En dépit du fait que le compte rendu fait partie des genres qu'il est recommandé d'aborder dès le second cycle d'apprentissage. En Algérie, cette technique n'a été introduite qu'en 2^{ème} année secondaire malgré sa complexité.

Cette introduction tardive a causé un certain confusionnisme dans les classes où l'on enseigne certes le compte rendu, mais sans toujours savoir pourquoi ni comment malgré les directives officielles et les orientations pédagogiques. Vient s'ajouter à cela, les enseignants ont une intuition plutôt partielle des critères discursifs que ce genre textuel recouvre dans la mesure où dès que l'on cherche une définition précise de ces critères, ce genre se présente comme « pluriel » et difficile à circonscrire parce qu'au genre compte rendu correspond un acte de parole.

En effet, nous observons un décalage entre l'approche des compétences langagières en jeu dans la production d'un compte rendu qui est présentée dans les directives officielles et la pauvreté des activités proposées dans le manuel scolaire. Nous imputons ce décalage à l'absence d'une définition suffisamment exploitable du compte rendu.

Sachant que le compte rendu est un discours de reformulation dans lequel le scripteur raisonne sur des savoirs initialement donnés dans un discours source.

Donc au genre compte rendu correspond un acte de parole, rendre compte, qui peut être réalisé à l'oral ou à l'écrit. Le dictionnaire

Larousse lui associe une liste diversifiée de visées illocutoires (exposer, analyser, rapporter, raconter, expliquer) qui peut conduire à le considérer, pour reprendre les termes de B. Combettes & R. Tomassone¹ comme un discours « poly typologique ».

Le type d'acte de paroles peut toutefois être, au moins partiellement, par le « de quelque chose » qui suit l'énoncé du mot « compte rendu » : nous admettons donc a priori une composante narrative dans un compte rendu d'accident, descriptive et/ou explicative dans un compte rendu de lecture.

La lecture des directives officielles et des manuels scolaire complétée par un entretien avec les enseignants correcteurs auxquels nous avons demandé de nous faire le bilan donne l'aperçu suivant : les manuels scolaires perdent de vue la dimension sociale de cet écrit et les processus cognitifs et langagiers mis en jeu par le scripteur pour la rédaction d'un compte rendu ne sont pas pris en charge par les enseignants.

L'approche la plus fréquente consiste à faire lire des exemples de compte rendus, puis on demande aux apprenants d'en produire à partir de données préconstruites (textes informatifs, textes argumentatifs, textes scientifiques, etc.)

Les lycéens ont été formés à la base de programmes bien définis par les instances pédagogiques officielles, ce sont ces programmes que nous allons essayer de décrire en ce qu'ils réservent pour ce qui est communément désigné par « Une technique d'expression : le compte rendu. » Nous nous intéresserons aux directives pédagogiques² que les auteurs synthétisent sous la forme suivante :

➤ En production

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). Activer des connaissances relatives à la situation de communication. Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit

¹ COMBETTES B. & TOMASSONE R., Le texte informatif, aspects linguistiques, Bruxelles, De Boeck, 1988

² Ministère de l'Education Nationale. Programme de la troisième année de français

	<p>parler. Sélectionner les informations pertinentes (en adéquation avec le sujet) Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. Faire un choix énonciatif. Choisir une progression thématique. Choisir le niveau de langue approprié.</p>
Organiser sa production.	<p>Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</p>
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<p>Produire des phrases correctes au plan syntaxique. Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</p>

➤ Les objectifs d'apprentissage

○ Objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<p>Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. Repérer la structure dominante du texte. Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. Repérer la progression thématique. Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. Retrouver les grandes unités de sens du texte.</p>
Elaborer des significations	<p>Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</p> <p>Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. Repérer les marques de l'énonciation. Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</p>
	<p>Se construire une image du scripteur. Prendre position par rapport au contenu. Découvrir l'enjeu discursif.</p>

Réagir face à un texte.	Justifier la transparence ou l'opacité du texte. Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.
-------------------------	---

■ DIRECTIVES PEDAGOGIQUES

➤ b/ LE TEXTE

Critères de choix du texte

Fonction et visée

Le texte sera à dominante explicative, informative, argumentative ou narrative respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans les programmes officiels à savoir :

- 1- Exposer des faits et manifester son esprit critique.
- 2- Dialoguer pour confronter des points de vue.
- 3- Argumenter pour faire réagir.
- 4- Raconter pour exprimer son imaginaire (pour les lettres uniquement)

■ Contenus :

Contenus discursifs (fonctions, visées ...)

Contenus textuels (organisation, rhétorique, procédés...)

Contenus phrastiques (microstructures significatives du texte)

Contenus thématiques en relation avec les thèmes inscrits dans les

○ Programmes de 3AS.

Caractéristiques du texte :

Le texte doit former un tout relativement clos et respecter les règles de la cohérence textuelle. Il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence d'ensemble.

Le texte doit être :

- Texte (de 300 à 400 mots)
- Quel que soit le document d'où il est extrait, les références complètes aux normes internationales de ce document doivent être mentionnées au bas du texte (auteur, titre, pages, date de parution, maison d'édition, etc.)
- Le texte, faisant l'objet d'une technique d'expression, doit être bien structuré et suffisamment dense quant à son contenu informatif .
- Les textes seront tirés d'ouvrages ne s'adressant pas à un public spécialisé. Leur thématique aura trait aux grands faits d'actualité, aux

faits sociaux majeurs de notre époque ou aux grands problèmes qui se posent à l'humanité.

➤ **Consignes pour préparer un compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique :**

- Observer le texte et le contexte (titre, sous-titre, source, documents annexes, etc.) pour en déterminer la nature argumentative, explicative, informative, etc., (remarquer les premières phrases des paragraphes, car elles peuvent donner des indices par rapport au contenu de ce paragraphe.)
- Répondre aux questions suivantes pour vérifier ses connaissances sur le texte d'origine :
 - Par qui le texte a-t-il été écrit ?
 - Pour qui a-t-il été écrit ?
 - Sur quoi porte-t-il ?
 - Comment a-t-il été écrit ?

Se poser les questions suivantes :

- De quel type de texte s'agit
 - Quel est le thème traité ?
 - Sur quoi l'auteur insiste-t-il ?
- Identifiez la structuration du texte et son organisation
- Déterminez la démarche de l'auteur : de quel façonna-t-il décidé de construire son texte et quel ton a-t-il utilisé ?
 - Remarquer les titres et les sous-titres.
 - Faire le plan du texte
 - Regrouper les idées semblables pour éviter les répétitions

➤ **Du compte rendu objectif au compte rendu critique**

“Rendre compte objectivement c'est rapporter, le plus fidèlement possible ce dont il est question dans un texte. Globalement vous devez informer votre lecteur sur la nature de l'ouvrage (référence, livre spécialisé, thèse, analyse...), des grandes idées qui structurent l'argumentation. Vous en dégager le sens général en insistant sur les temps forts et significatifs, tant au niveau du contenu que la démarche adoptée par l'auteur”.

➤ **Du résumé au compte rendu**

Le compte rendu se rapproche du résumé dans la mesure où, dans le compte rendu, le texte n'est pas reproduit mais reformulé d'une manière

claire et concise. Si l'approche méthodologique des deux techniques est identique, il s'agira d'intégrer à la technique du résumé la dimension commentative.

Le défaut de ces critères nous semble, d'une part de ne pas vraiment aider les apprentis scripteurs à rédiger un compte rendu, d'autre part de rester très éloignés des opérations langagières que les apprenants ont besoin de maîtriser pour réaliser les consignes demandés. Nous les jugeons par conséquent très restrictifs et peu ouverts à une prise de conscience méta-discursive.

En effet, à contre courant des objectifs annoncés, les activités et les pratiques scripturales ne sont en aucune façon conceptualisées dans le manuel scolaire supposé guider le professeur et lui fournir l'éclairage didactique spécifique à cette dimension procédurale. Tout cela signifie que le professeur devra assumer la prise en charge des démarches est des étapes qui s'imposent, concevoir la mise en œuvre des séances d'écriture et agir en se référant aux propositions du manuel. Or ce manuel

A la lumière de ces directives et orientations pédagogiques, nous avons procédé à la consultation du manuel, intitulé « livre de français 2^{ème} AS.

Considérons la consigne suivante extraite du manuel scolaire de 2^{ème} année qui s'inscrit dans le cadre de la deuxième séquence du projet intitulé :

« Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et technique de notre époque. »

Il faut noter que l'enchaînement des activités dans chacune des trois séquences de ce projet se présente comme suit :

1. les activités de compréhension
2. les activités d'expression
3. les activités linguistiques.

Les activités de compréhension et d'expression sont envisagées au double plan de réception et de production. Quant au point de langue, ils sont intégrés dans les différents actes pédagogiques.

➤ **4/ Le travail de l'enseignant :**

Il propose un texte lors d'une séance de compréhension de l'écrit où il s'agit essentiellement pour les apprenants de l'observer, d'émettre des hypothèses de sens et de l'analyser à travers des activités de

compréhension proposées par l'enseignant en vue de rédiger le compte rendu.

Le travail des scripteurs, à savoir la rédaction proprement dite du compte rendu a été effectué durant une deuxième séance d'une heure où ils ont été invités à répondre à la consigne suivante :

Le journal de votre établissement organise une journée scientifique ayant pour thème « les expériences scientifiques », vous voulez y participer, Pour cela, faites le compte rendu objectif de ce texte.

Le rôle de l'enseignant se limite, au cours de cette séance, à corriger quelques erreurs de surface.

En somme, l'enjeu de la production de compte rendus scolaires nous est apparu comme consistant à pratiquer des exercices d'application : on apprend aux élèves à écrire des compte rendus pour apprendre à faire des compte rendus

Or un compte rendu réussi implique une compréhension totale du texte source et l'établissement d'un nouveau texte ayant à la fois une pertinence et une organisation logique pour le lecteur auquel il est destiné. C'est un exercice particulièrement difficile étant donné qu'il exige une très bonne maîtrise de ce genre textuel, surtout en ce qui concerne l'organisation des idées, l'établissement des liens intraphrastiques, la réduction de l'information, la compactification, la prise de notes, etc.

Ces différents savoir-faire ne sont pas pris en charge par les enseignants qui souvent focalisent d'abord l'attention sur des critères paratextuels. (Présentation du texte, présence du titre et sous-titres...) et aucun travail sur la restitution et l'organisation des informations réunies plus tôt, la reformulation, la réduction de l'information n'est assuré et vient s'ajouter à cela la pauvreté des activités proposées.

Nous imputons ce décalage à l'absence d'une définition suffisamment exploitable du compte rendu.

Les genres du discours écrit M. Bakhtine³ « sont beaucoup plus changeants souples, mais pour l'individu parlant n'en sont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée »

³ BAKHTINE. M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p.285

Aussi les enseignants savent-ils écrire eux-mêmes des compte rendus, mais peu formés à l'analyse ils ne sont pas outillés pour avancer dans la définition d'objectifs langagiers. Les directives institutionnelles ne suffisent pas pour les y aider et les manuels scolaires ne leur sont pas non plus d'un grand secours.

De ce constat, il ressort que l'on doit repenser les apprentissages du compte rendu et d'identifier les opérations cognitives et langagières en jeu dans la production d'un compte rendu.

De fait, la reformulation constitue une caractéristique majeure du compte rendu. Le scripteur reproduit toujours en les résumant et souvent en les transcendant, les informations issues d'un discours premier, le discours source

De cette première approche nous considérons comme un discours de reformulation qui résume, à priori objectivement, le contenu d'un discours source, en vue d'informer un public visé.

Certaines présentations du compte rendu à usage pédagogique insistent sur le fait qu'il ne doit faire apparaître que des idées essentielles. Mais comment mesurer le caractère essentiel des données du discours source ?

Le problème est abordé par B. Combettes et R. Tomassone⁴ Lorsqu'ils traitent de l'information d'éléments nouveaux dans un discours informatif : *« l'auteur du texte estime- parfois à juste titre, parfois à tort- que telle ou telle réalité est connue de son interlocuteur et c'est cette représentation qu'il a des degrés de savoir de l'autre qui va conditionner la mise en séquence, la présentation linguistique des référents de ces discours. »*

➤ Compréhension des discours sources

Deux approches se proposent comme des entrées possibles pour étudier les processus de compréhension des discours. La première est développée par les psychologues⁵

Et les psycho-linguistes⁶ qui tentent de modéliser les constructs cognitifs profonds en jeu dans la compréhension.

⁴ COMBETTES B.1 TOMASSONE R., op.cit.p.16

⁵ RICHARD J.F., *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990

⁶ KINTSCH W. 1 van DIJK T.A. op.cit.

La seconde, celle des linguistes, s'intéresse soit aux indices morphosyntaxiques pour y repérer ce que M. Charolles⁷ désigne comme « instructions interprétatives » sur lesquelles repose la construction du sens ; soit, comme J.M.Adam⁸ à la « structure hiérarchique des textes »

Pour M.Charolles⁹ s'il n'est pas exclu de penser que certains types de discours répondent à des principes organisationnels supérieurs, il semble toutefois « exclu qu'un modèle général des "superstructures textuelles" fournisse à jamais un cadre structural comparable à celui qu'offrent les différents formalismes syntaxiques.» il fait reposer les mécanismes de compréhension sur, d'une part la présence de "marqueurs" dans les discours :

« Des instructions interprétatives invitant le destinataire à accomplir un certain nombre d'opérations inférentielles à partir du donné linguistique en cours de traitement et du contexte dans lequel ce donné apparaît » ; d'autre part "principe de pertinence optimale" dont il attend qu'il explique « pourquoi nous sommes très généralement enclins à établir certains rapports entre des énoncés qui pourtant ne sont reliés par aucune marque de cohésion. »

Les marqueurs auxquels fait référence M. Charolles nous semblent pouvoir compléter de manière intéressante la théorie de W.Kintsch et T.A.van Dijk¹⁰ qui ne s'attardent guère sur les indices linguistiques déclencheurs de la mise en application des règles de projection. W.Kintsch et T.A. van Dijk notent eux-mêmes cette limite de leur modèle : elle tient écrivent-ils « au fait qu'à l'entrée et à la sortie il ne traite que des représentations sémantiques et non du texte lui-même. » Or ce sont bien des indicateurs morpho-syntaxiques qui, dans une gestion des différents plans d'organisation du discours, sont à la source d'opération de généralisation et d'intégration.

⁷ CHAROLLES M., " Cohésion, cohérence et pertinence du discours", Travaux de linguistique, 29, 1994. P. 126

⁸ ADAM J.M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992

⁹ CHAROLLES M., 1994, op.cit. , p.126-127

¹⁰ KINTSCH W. Van DIJK T.A., op. cit., p. 138

Dans l'article où il définit ces plans d'organisation textuelle, M.Charolles¹¹ montre que leur interdépendance de fonctionnement exige du sujet écrivant qu'il mobilise des capacités cognitives.

S'il paraît de fait nécessaire de développer les théories linguistiques pour avancer dans le pas à pas des processus décrits par la psychologie cognitive, la didactique ne peut se permettre de rejeter des modèles que développe cette dernière : la théorie des superstructures est le seul moyen dont elle dispose actuellement pour guider les élèves dans la compréhension et la production des discours.

Nous pensons alors que le scripteur d'un résumé ou d'un compte rendu mobilise des superstructures. Celles-ci sont activées par les traces linguistiques repérées dans le discours initial. C'est sous l'angle de ces traces que nous abordons l'étude des procédures de réduction de l'information.

➤ **Les procédures de réduction de l'information**

Dans l'activité résumante, la compréhension est suivie d'opération de contraction. G.Vigner¹² note que ce travail de réduction de l'information de surface nécessite que le sujet effectue des opérations de globalisations, de généralisation et de conceptualisation. Ces trois opérations offrent écrit-il « *analogies incontestables avec les opérations de compréhension. (...) Mais l'activité de résumé pose cette difficulté supplémentaire, qui n'est pas mine, de devoir reprendre le contenu sémantique ainsi réduit pour le reformuler en langue* »

Il nous semble que les trois opérations décrites par G. Vigner soient réalisées dans les procédures de compactification que M.Charolles¹³ approche sous l'angle linguistique.

Pour rendre compte en plus court des informations du discours source, le scripteur effectue selon lui une paraphrase réductrice des énoncés initiaux. Les choix lexicaux jouent ici un rôle important. Le sujet doit être en mesure de trouver dans son lexique mental les formes d'expression les plus fidèles sémantiquement et les plus compactes.

¹¹ CHAROLLES M., « les plans d'organisation textuelle Périodes, chaînes, portées, séquences ».Pratiques, 57,1988. P.12

¹² VIGNER G., « Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé » ; Pratiques, 72,1991, p. 33-35

¹³ CHAROLLES M., op.cit. p.22

Mais, précise M.Charolles¹⁴, *il doit également mobiliser ses connaissances sur les formes d'expression de dérivation permettant de rassembler sous une expression un ensemble verbal plus vaste.* » Il reconnaît des procédés linguistiques de compactification dans : la nominalisation, l'adjectivisation, l'emploi de verbes "implicatifs" ou de "sens logique". Il reconnaît des procédés linguistiques de compactification dans : la nominalisation,

Nous avons voulu montrer ici que l'application de procédés linguistiques tels que la nominalisation ou l'adjectivisation amènent le scripteur à réaliser des opérations qui correspondent à un travail de conceptualisation.

Le résumeur est tenu de paraphraser le texte initial alors que le scripteur d'un compte rendu a la possibilité de reproduire intégralement certains énoncés du discours source. Le cas peut se présenter si le scripteur du compte rendu veut se désolidariser des propos émis.

Le résumé scolaire doit reproduire sous une forme plus généralisante la totalité de l'information initiale, alors que le scripteur d'un compte rendu a plus de latitude pour supprimer des informations de la situation de départ.

Ceci nous amène à dire que le scripteur d'un compte rendu réalise les mêmes opérations que dans une activité de résumé scolaire, mais de manière moins rigoureuse.

➤ **Énonciation du compte rendu**

Les éléments qui correspondent aux déictiques, écrivent Combettes et R. Tomassone¹⁵ *sont assez rares dans les textes informatifs ; ces derniers se présentent en effet d'ordinaire comme coupés du moment d'énonciation, donnent des informations qui semblent coupées des contingences de l'actualité.* » Cette caractéristique rejoint un autre critère de définition fréquent dans les présentations du compte rendu : le "je" scripteur doit s'effacer devant l'énonciation du discours source. Les compte rendus sont alors écrits sur le mode impersonnel qui induit une gestion complexe des rôles énonciatifs.

¹⁴ CHAROLLES M., 1991, op. cit.

¹⁵ COMBETTES B.& TOMASSONE R., op. cit. , p.29

Pour rester fidèle au discours source, l'auteur d'un compte rendu se doit de le reformuler objectivement. Le compte rendu demande que le " Je scripteur" s'efface devant le " Je initial"

Après avoir ciblé d'un point de vue théorique, les enjeux d'apprentissage et les procédures cognitivo-langagières qui interviennent dans la production de compte rendus scolaires et défini le compte rendu comme un résumé ancré socialement qui vise à informer un public cible du contenu d'un discours source

Nous percevons dans l'immaturité de la compétence explicative et/ou métaexplicative des élèves une des causes de leur difficulté à construire activement le savoir plutôt que de l'accumuler de manière passive. Mais déjà nous pouvons tenir pour envisageable de mettre le savoir expliquer au rang des "compétences" qui figurent dans les instructions officielles de l'école : ce sont des compétences « *relatives aux attitudes de l'enfant, à la construction de concepts fondamentaux d'espace et de temps et aux acquisitions méthodologiques.* »

➤ **Conclusion**

Les modalités d'enseignement-apprentissage de ces compétences demeurent jusqu'à présent assez floues et difficiles à contrôler, du fait de leur caractère strictement cognitif et abstrait.

L'activité discursive du scripteur consiste d'abord à comprendre le discours source pour ensuite le reformuler sous une forme résumante objective. Un travail de conceptualisation intervient au centre du processus. Il regroupe des opérations cognitives qui s'articulent avec l'activité langagière du scripteur. Elles interviennent dans des phases essentielles de la production d'un compte rendu :

- La compréhension : il s'agit d'une compréhension fine
- La compactification : des opérations de généralisation, globalisation, conceptualisation permettent de réduire l'information initiale.

Dans certains types de compte rendus, l'activité réflexive du scripteur peut être complexifiée par la nécessité de résoudre un problème explicatif.

La production d'un compte rendu relève d'opérations complexes où le scripteur mobilise conjointement des compétences en compréhension et en expression, ainsi que certains aspects de la compétence culturelle.

L'apprentissage de ce genre textuel ne

peut donc se réduire à une activité ponctuelle. Il demande au contraire que l'on définisse sur le long terme une série d'objectifs hiérarchisés.

Nous avons jusqu'ici identifié isolément les opérations susceptibles d'intervenir dans l'écriture de compte rendus scolaires. Or elles sont en fait très liées. A ce propos, par exemple, toutes les activités d'écriture restent directement liées à la lecture de départ. (Compréhension de l'écrit)

Ainsi un important travail devrait se faire dès l'école primaire pour stimuler le développement de toutes ces opérations qui se situent au niveau de la compréhension, de la compactification, de la reformulation et de la construction dans la mesure où elles permettraient aux apprenants d'intégrer mentalement les connaissances scolaires et extra-scolaire et de parvenir à une gestion autonome de leurs apprentissages.

➤ BIBLIOGRAPHIE

1. ADAM J.M., les textes : types et prototypes, Paris, Nathan, 1992
2. BAKHTINE, M., Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard. 1984
3. COMBETTES B. & TOMASSONE R., Bruxelles, De Boeck, 1988
4. CHAROLLES M., « cohésion, cohérence et pertinence du discours », travaux de linguistique, 29, 1994
5. CHAROLLES M., " les plans d'organisation textuelle Périodes, Chaines, portées, séquences", Pratiques, 1988,
6. KINTSCH W. & van DISC T.A., " vers un modèle de la compréhension et de la production de textes ».
7. VIGNER G., « Réduction de l'information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l'activité de résumé » ; Pratiques, 72, 1991, p. 33-35
8. Ouvrages : manuels scolaires de français.