



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Un panorama général sur l'élaboration du résumé académique en français chez des étudiants de niveau avancé

**Guadalupe Rubí Flores**

Université Autonome de l'État de Mexico, Mexique  
gperubi@yahoo.fr

**Georgia M. K. Grondin**

Université Autonome de l'État de Mexico, Mexique  
ggeorgiamk@gmail.com

Reçu le 02-10-2017/ Évalué le 03-11-2017/ Accepté le 04-12-2017

### Résumé

Le résumé académique est un genre discursif d'usage courant au niveau universitaire, qui attire trop peu l'attention sur les besoins d'une formation spécifique pour produire cet écrit en L2. Pourtant, les résumés produits par les étudiants sont souvent de faible qualité. Nous avons utilisé la Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF), pour caractériser le *registre* des résumés académiques d'étudiants de niveau avancé en langue française dans chacune de ses variations contextuelles-situationnelles (*champ*, *teneur* et *mode*). Ainsi nous avons mis en valeur les aspects qui appauvrissent les résumés académiques élaborés par les apprenants de français de niveau avancé ; les résultats constituent autant de points de départ pour un entraînement spécifique à la rédaction de résumés académiques à l'avenir.

**Mots-clés :** résumé académique, LSF, registre, champ, teneur, mode

### Un panorama general sobre la elaboración del resumen académico en francés en estudiantes de nivel avanzado

#### Resumen

El resumen académico es un género discursivo de uso común en el nivel superior de enseñanza, que llama muy poco la atención sobre las necesidades de una formación específica para producir este escrito en L2. Sin embargo a menudo, los resúmenes que los estudiantes realizan carecen de calidad. Usamos la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), para caracterizar el *registro* de resúmenes académicos de estudiantes de nivel avanzado en lengua francesa, en cada una de sus variaciones contextual-situacional (*campo*, *tenor* y *modo*). Así, pudimos poner de relieve los aspectos que empobrecen los resúmenes académicos elaborados por aprendientes de francés de nivel avanzado. Los resultados constituyen puntos de partida para un entrenamiento específico relativo a la redacción de resúmenes académicos en el futuro.

**Palabras clave:** resumen académico, LSF, registro, campo, tenor, modo

## A general overview of the development of the French academic summary for advanced students

### Abstract

The summary is a discursive genre commonly used at the higher level of studies, without one dwelling too much on the needs of specific training to produce this academic writing in L2. However, student academic summaries are often of low quality. Using Systemic Functional Linguistics (SFL), we have characterized the *register* of academic summaries of advanced French-language students in each of its contextual-situational variations (*field*, *tenor*, and *mode*). Thus, we have been able to highlight the aspects that deplete the academic summaries developed by advanced learners of French; the results provide a starting point for specific training in the drafting of academic summaries in the future.

**Keywords:** academic summaries, SFL, register, field, tenor, mode

### Introduction

Il y a un écrit qui se présente à l'élève ou au professeur de façon constante : le résumé. D'après le Ministère Français de l'Éducation Nationale, à partir de 2008, et le Plan et les programmes d'Études 2011 de l'Éducation Primaire au Mexique, les étudiants doivent, à partir du CE2 français ou de la troisième année mexicaine de l'école primaire, commencer à créer des résumés, d'abord à l'oral puis à l'écrit.

Et de fait, à partir de l'école primaire et jusqu'à la fin de nos études, le résumé est un texte académique souvent sollicité par les professeurs. Certains d'entre eux expliquent clairement ce qu'ils entendent par résumé et respectent scrupuleusement les techniques et le format que sous-entend ce genre textuel, mais d'autres en demandent sans préciser la structure espérée ; or, la façon de rédiger ledit écrit change complètement entre le début de notre parcours scolaire et la fin des études universitaires.

Au niveau universitaire, notre contexte ici, résumer exige une connaissance précise de la raison de l'exercice et des caractéristiques de la situation de communication (Chartrand, 2011). L'étudiant de français doit affronter l'exercice de style qu'est le résumé dans les niveaux avancés (à partir du B2 notamment), il s'agit là de reproduire un genre académique où la neutralité et la fidélité au texte de départ sont importantes ; l'étudiant doit manipuler des registres de langue, du vocabulaire et des structures élaborées avec aisance. Dans le contexte universitaire mexicain, on demande couramment à l'étudiant un résumé, ou même une synthèse, dans des matières théoriques pour démontrer l'apprentissage et/ou la compréhension de divers éléments obtenus à partir de différents documents. Dans ces dernières

circonstances, en plus des techniques usuelles du résumé (respect des idées principales, articulation logique du texte et réduction du texte de base), l'étudiant mexicain doit faire preuve d'esprit critique, surtout s'il décide de se consacrer à la recherche (Silva Hernández, 2010, Ferraris, Uribe Hernández, 2015). Il doit par conséquent transférer des techniques autant que des stratégies linguistiques, en supposant qu'il domine déjà les techniques du résumé dans sa langue maternelle. Ceci représente un enjeu de taille puisque de ses habiletés à résumer peuvent dépendre l'obtention d'une certification ou l'accès à des offres de formation continue sur le plan académique. Par essence même, le résumé académique exige de l'étudiant une prise de position en plus de la réduction et de la reformulation du texte de départ (Canagarajah, 2013).

L'objectif du résumé étant de montrer que l'on a compris un texte (Chartrand, 2011), on peut se demander si un universitaire se spécialisant en français est effectivement capable de faire des résumés de qualité dans la langue cible, sans préparation adaptée, surtout si le produit attendu prétend mettre en valeur une prise de position de celui qui écrit. Vu que notre travail consiste à former de futurs formateurs et professionnels de la langue française, nous avons voulu étudier leur rendement quand les universitaires sont confrontés à ce type d'écrit. D'où une série de questions : Quelles sont les caractéristiques des résumés académiques produits par les apprenants d'une université publique de niveau avancé en français ? Ces étudiants sont-ils capables de repérer les idées principales et les séparer des idées secondaires d'un texte donné ? Quelles stratégies linguistiques les apprenants utilisent-ils pour marquer et respecter, dans leurs résumés, les idées appartenant à l'auteur original ? Existe-t-il une grande quantité de progressions thématiques dans les résumés de ces étudiants qui permettraient de vérifier qu'il y a une cohérence et une cohésion au sein du résumé académique produit ? Enfin, le registre utilisé dans les résumés académiques des apprenants est-il de bonne qualité ?

Nous avons donc analysé des résumés d'un article scientifique d'apprenants de niveau B2 en langue française et avons pu caractériser les écrits grâce aux démarches suivies. Notre but ici est d'expliquer brièvement ces démarches, pour que des collègues et/ou des apprenants en tiennent compte par la suite.

### **Cadre théorique**

La Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF) de Halliday (Hernández, 2010, Ignatieva, 2010) a offert aux spécialistes un cadre de référence complet pour étudier des discours spécialisés (résumés, essais et projets de recherche), c'est-à-dire dans une habileté de production qui revêt un caractère essentiel dans le

domaine académique (Filice, 2010). De ce point de vue, construire et utiliser une langue, c'est choisir parmi des éléments lexicaux et grammaticaux essentiels disponibles. La LSF considère ces éléments sous un aspect fonctionnel pour savoir comment fonctionne une langue et sous un aspect systémique, qui considère une langue comme un ensemble d'éléments organisés en réseau (Banks, 2005).

### **Métafonctions sémantiques et registre**

Dans la LSF, il y a trois types de métafonctions sémantiques : *métafonction idéationnelle*, *métafonction textuelle* et *métafonction interpersonnelle* (Halliday, 1994, Banks, 2005). Remplir la métafonction idéationnelle, c'est se concentrer sur le contenu et l'utiliser pour expliquer quelque chose. La métafonction textuelle met en valeur l'aspect créatif de la langue, par exemple un écrit, en s'aidant de la langue-même et de la situation alors que dans la métafonction interpersonnelle, la langue-même provoque une réaction (Halliday 1994). Au-delà de ces fonctions, on trouvera également un niveau sémiotique, le contexte de situation ou « registre », qui est une « variation par rapport à l'usage » (Halliday et Hasan 1989 cité dans Ignatieva, 2010).

Le *registre* est très spécifiquement, ce qui permet de se rendre compte de comment le contexte social influence les individus pour qu'ils choisissent les éléments (lexicogrammaticaux) du système linguistique lors des interactions, afin d'accomplir une tâche sociale (texte) à travers la langue et/ou le langage (Christie et Derewianka 2008 dans Hernández, 2010). Le *registre* résulte des trois variations contextuelles-situationnelles ensemble : le champ, la teneur et le mode. Ces concepts sont reliés aux métafonctions sémantiques qui à leur tour vont de pair avec trois systèmes de discours : Idéation, Évaluation ou *Appraisal* et Périodicité.

### **Le champ**

Pour Banks (2005), Ignatieva (2010) et Hernández (2010), le *champ* n'est que ce dont le texte parle et s'attache d'une part, à la *métafonction idéationnelle* ; d'autre part, il recouvre les variables liées à la nature de l'action (activité) sociale en cours de développement et le type de monde qui se construit en même temps. Par ailleurs, cette métafonction et sa variation sont pareillement associées à un système de discours ; celui de l'*idéation*. D'après Rose et Martin (2007), l'idéation montre comment notre expérience se construit dans le discours, cela renferme des gens, des choses, des lieux et des qualités sous des relations lexico-sémantiques. En d'autres termes, tout ce que l'on connaît (somme des expériences vécues au quotidien) va infiltrer ce que l'on écrit ou on dit.

Considérons également que les discours présentent des relations taxonomiques, des relations nucléaires et des séquences d'activités. Notre analyse retient le dernier type. Rose et Martin (2007 : 101) disent qu'un champ expérientiel est formé par des séquences d'activités ou d'évènements, c'est-à-dire par les relations d'un processus à l'autre impliquant une série d'étapes, par exemple : connaissance, relation sentimentale / amoureuse, mariage. Ces séquences se créent à partir de phases de descriptions qui dépendront du type de genre traité et ont lieu à travers des propositions arrivant à un texte développé, un champ construit.

### La teneur

La teneur est attachée à la *métafonction interpersonnelle*. Cette variation est la relation existante entre tous les participants (Halliday, 1994). Dans notre article, il existe par exemple une interaction entre les auteurs et les lecteurs. Comme le champ, la teneur est liée à un système de discours appelé « Théorie de l'Appraisal ». Il s'agit d'un système interpersonnel au niveau du discours sémantique (Martin et White, 2005) auquel on a recours pour négocier les relations sociales (Rose, Martin, 2007).

Martin et White (2005) signalent la division de cette Théorie de l'Appraisal par rapport à trois domaines d'interaction : *attitude, gradation et engagement*. L'attitude fait référence à nos sentiments, à nos réactions émotionnelles, au jugement de comportement et à l'évaluation des choses alors que la gradation exprime le degré des sentiments ressentis envers quelqu'un ou quelque chose (Rose et Martin 2007). Les adverbes de manière y sont courants. Enfin, l'engagement, l'aspect qui nous intéresse et sur lequel nous allons approfondir, porte sur les attitudes fournies et le rôle que jouent les voix dans le discours, c'est-à-dire si on prend position à l'oral ou à l'écrit sur un sujet donné.

Ce domaine d'interaction indique s'il existe une relation entre le locuteur et l'auditeur ou l'écrivain et le lecteur. Il s'exprime par le biais de deux types de discours : le *monogloss*, où il n'y a que l'écrivain/le locuteur qui parle (ce sont majoritairement des affirmations, l'auteur est l'écrivain-même, il n'y a pas le besoin de citer quelqu'un d'autre), ou l'*hétérogloss* qui reconnaît la parole des autres (citation textuelle ou discours rapporté).

### Le mode

Le mode est le rôle que joue le langage et correspond à la *métafonction textuelle*. Banks (2005) le présente comme la voie de communication écrite ou orale. Le terme *textuel* fait référence à l'ensemble des propositions d'un texte qui s'articulent

habituellement selon qu'elles sont thématiques ou informationnelles. Notre intérêt porte surtout sur la structure thématique qui comprend le *thème* et le *rhème*.

Halliday (1994 : 37-38) définit le thème comme le point de départ du message, c'est l'élément qui se place en première position d'une proposition, le début du message. Le rhème est le reste du message et le plus souvent commence à partir du verbe conjugué. En séparant les propositions en thème et rhème, on observe trois progressions thématiques possibles. Une progression constante où le thème topical (le sujet dont on parle) d'une proposition se répète dans la proposition suivante et ainsi de suite s'il le faut : la progression la plus fréquente dans les textes narratifs et descriptifs. La progression linéaire ou en zigzag où le rhème de la proposition précédente devient le thème de la proposition qui suit, ce qui est la structure commune aux textes argumentatifs. Et enfin, la progression à thème dérivé où le thème principal exploite un champ lexical qui se charge de relayer des informations plus détaillées du premier thème. Cette dernière progression est souvent l'apanage des textes à caractère descriptif ou explicatif (Carmignani, 2008).

Ainsi, si l'une de ces trois progressions existe au sein d'un texte, ou si un texte alterne ces trois types de progression, on est en lieu de penser que l'écrit obéit à de hauts standards de rédaction (Rossette 2009). Les thèmes forment un ensemble cohérent et cohésif qui aide à la construction de la texture du texte, comme un tout. Grâce à la structure thématique, on crée un tissu sémantique, base de la structure textuelle, sans laquelle il n'y aurait que des propositions isolées, sans lien réel entre elles (Banks, 2005).

Nous allons maintenant expliquer la manière dont nous avons articulé tous ces aspects pour analyser comment les apprenants du niveau universitaire élaborent un résumé académique.

### **Cadre méthodologique**

Pour caractériser les résumés faits par des étudiants de niveau B2 en français, nous avons fait une recherche synchronique descriptive-explicative. Cette caractérisation du sens textuel, interpersonnel et idéationnel du résumé avait pour but d'observer si les résumés traités dans cette recherche restituaient les informations les plus importantes d'un article scientifique et si les élèves démontraient une réflexion personnelle lors de l'élaboration du résumé (le champ). En outre, nous avons voulu identifier si, dans les résumés, il existait une relation entre l'auteur de l'article de départ, les apprenants qui l'ont lu et la personne qui allait lire leurs résumés (la teneur). Finalement, nous avons l'intention de repérer si les apprenants étaient capables de rédiger un résumé cohérent, cohésif dans son ensemble

(le mode). Le but ultime était de déterminer à partir d'arguments précis, si les résumés répondaient au critère de bonne qualité en respectant le *registre* attendu.

Notre échantillon est constitué de dix apprenants préparant un niveau B2, dans une université publique du centre du Mexique, donc censés apprendre comment faire un résumé ; trois d'entre eux en début de niveau de préparation, un en milieu de préparation et six enfin en fin de préparation au niveau B2, soit neuf filles et un garçon.

Le texte de base est un article de recherche (Bengoua, 2011), à caractère scientifique, en relation avec l'étude des langues. Nous avons proposé aux étudiants la consigne suivante :

*Faites un résumé de 250 à 300 mots à partir de l'article de recherche ci-joint. Vous utiliserez vos propres mots pour reformuler le texte mais vous éviterez de faire des tableaux et/ou des graphiques. Vous mentionnerez de quoi traite le texte dans les premières lignes, ensuite vous décrierez son contenu et pour conclure vous donnerez votre avis par rapport à la lecture dans les deux dernières lignes.*

Les participants devaient rendre l'écrit sous un délai de 20 jours maximum, et durant ce délai, nous avons également élaboré un résumé « modèle » qui nous a servi de référence par rapport aux écrits des étudiants.

Pour mener à bien l'analyse des résumés depuis la perspective du *champ*, nous avons repéré sept idées principales que nous présentons ci-après :

- Le texte de départ est un article de recherche qui présente une investigation diachronique,
- Il a été développé en Algérie, dans deux zones périurbaines,
- L'objectif du texte est d'analyser et de comparer l'usage du français standard dans des comptines depuis les aspects linguistique et sociolinguistique,
- Un groupe de filles entre 11 et 13 ans et un autre de femmes cinquantenaires ont participé à la recherche,
- Les idées principales contemplent l'histoire de l'arrivée de la langue française et son statut actuel en Algérie, d'une part, et l'existence d'un enseignement-apprentissage générationnel des comptines, d'autre part,
- L'article de base fait état des résultats obtenus quand le français standard est mélangé avec l'arabe lors de la reproduction des comptines,
- Les résultats sont organisés en variations lexicales, phonétiques et morpho-syntaxiques chez les filles alors qu'il n'y a pas d'altérations chez les femmes, sauf de petits changements d'ordre culturel.

Puis nous avons observé comment la variation de la *teneur*, en particulier l'aspect de l'engagement avait été développé par nos apprenants. Pour ce faire, nous avons repéré les structures qui indiqueraient qu'il existe un discours *monogloss* ou *hétérogloss*. Suivant toute logique, il n'y aurait pas de discours *monogloss* étant donné le genre traité.

Ensuite, nous avons procédé au découpage des propositions de chacun des résumés en fonction des deux éléments qui forment la structure thématique, c'est-à-dire le thème et le rhème, ce qui nous a menés à observer la variation du *mode*. L'exemple ci-dessous illustre à travers un extrait tiré de l'un des résumés le numéro de thème (T1) immédiatement suivi de la partie du message qui correspond au thème ; la troisième colonne présente le numéro de rhème (R1) et finalement, la partie du message correspondant au rhème.

T1	Les enfants	R1	ne prononcent pas certains phonèmes par manque d'habitude.
----	-------------	----	--

## Résultats

La méthodologie développée montre que le *registre* des résumés de nos apprenants a reflété des faiblesses en ce qui concerne le *champ*. Parmi les habiletés défaillantes pour résumer le texte d'origine, on peut identifier la difficulté à séparer et hiérarchiser les idées principales des secondaires et les difficultés que les étudiants ont rencontrées pour manier l'information du contenu en évitant de reprendre textuellement des phrases du texte original. Quelques résumés étaient incomplets voire incohérents parce que les informations tirées de l'article de base n'étaient pas toujours pertinentes et souvent mal organisées.

Quant à la *teneur*, les étudiants n'ont pas contredit l'auteur de l'article, ni pris position par rapport à ce qui avait été dit, ni fait part de leur position personnelle. Ils ont par contre rapporté les paroles de l'auteur, en introduisant le pronom « on » au détriment des pronoms « nous » ou « je » qui auraient été attendus pour respecter et restituer la voix de l'article de départ. De fait, le genre académique n'a pas permis aux apprenants d'avoir une interaction avec l'auteur qu'ils résumaient, ni permis non plus, une interaction avec nous, lecteurs.

En ce qui concerne le *mode*, les élèves n'ont pas construit un texte cohérent ni cohésif. Les résumés ne se présentaient pas comme un système où tous les éléments sont liés pour élaborer un tissu sémantique coordonné, une progression logique de toutes les propositions. Au lieu de ne former qu'un seul texte dans sa totalité, les résumés paraissaient des textes construits à partir d'une accumulation de petits extraits, de phrases et de propositions n'ayant pas de liens entre eux. Dans cette partie, nous avons enfin également remarqué le faible niveau de langue d'apprenants pourtant en fin de cursus, à travers des reformulations inadéquates au niveau grammatical, lexical et discursif. En guise de technique de résumé, il semblerait



que les apprenants aient pris des phrases isolées, les aient grossièrement ordonnées et les aient écrites en respectant un format de texte qu'ils auraient déterminé comme étant le format adéquat pour un résumé. Une participante a même construit son résumé seulement à partir des titres et intertitres de l'article de base.

Le tableau suivant résume les aspects étudiés dans la recherche et synthétise l'analyse des productions des participants. On peut y voir la caractérisation du *champ*, de la *teneur* et du *mode* qui ensemble caractérisent le *registre*. Ce tableau montre par ailleurs qui de nos participants a respecté le mieux un *registre*. Nous avons pris en considération la quantité d'idées principales trouvées dans les résumés des élèves et noté s'ils avaient suivi un ordre dans leur présentation. Nous avons également pris en compte la proportion des reprises textuelles d'informations, le respect de la longueur du texte, l'utilisation des hétérogloss et finalement la quantité totale de progressions enchaînées.

	CHAMP				TENEUR		MODE
	Idées principales	Ordre Désordre Presque ordre	Reprise ou pas ou peu	Total de mots / 250-300	Mono-gloss	Hétéro-gloss	Total Progressions Générales
Sylvie	5 / 7	Pres. ordre	NON rep.	289		√	12
Claire	5 / 7	Pres. ordre	NON rep.	303		√	8
Marianne	4 / 7	Ordre	Reprise	278		√	5
Anne	4 / 7	Désordre	Reprise	342	√	√ la plupart	8
Joséphine	3 / 7	Désordre	Peu rep.	277		√	12
Pauline	3 / 7	Pres. ordre	Peu rep.	293			7
Marie	2 / 7	Désordre	NON rep.	284		√	12
Viviane	2 / 7	Désordre	Peu rep.	309	√ un verbe	√ un verbe	15
Gabrielle	2 / 7	Désordre	Peu rep.	223	√ la plupart	√	5
Alexandre	1 / 7	Désordre	NON rep.	250		√	7

Tableau 1. Caractérisation du registre

En ce qui concerne l'accomplissement de la tâche demandée, on remarque que Sylvie a repéré cinq idées principales sur sept. Sa rédaction suit un ordre relatif mais fait important, elle n'a pas fait de reprises textuelles. En outre, elle a respecté la quantité de mots indiquée dans la consigne. Restant impartiale, elle utilise un discours hétérogloss en respectant l'auteur de l'article. Par ailleurs son résumé contient 12 progressions d'une trentaine de structures thématiques qui se lient entre elles ; même s'il est vrai que ces progressions sont au-dessous du total des structures, il y a plus de facteurs positifs qui nous permettent de considérer que son résumé est le meilleur comparé au résumé modèle. A l'opposé, le résumé le moins réussi quant au registre, est celui de Gabrielle. En effet, elle n'a repéré que deux idées principales par rapport aux sept détaillées plus haut. Parmi les informations qu'elle retient et qui sont présentées dans un ordre hasardeux, trois ne sont pas complètes. De plus, son résumé ne compte que 223 mots, bien en dessous de la quantité minimum demandée. Il ne présente au total que 21 structures thématiques et cinq progressions, ce qui est insuffisant pour élaborer un tissu sémantique dans l'ensemble de son résumé.

## Conclusion

Pour conclure, la recherche établit une relation certaine entre les éléments clés de la théorie de la LSF et l'organisation des écrits académiques en L2. Mais force est de constater que partir du principe que les apprenants de niveau B2 en langue française sont préparés par les cursus antérieurs à l'élaboration de résumés est un leurre. Il semblerait d'ores et déjà que la production du résumé en L2 ne peut s'appuyer essentiellement sur des bases acquises dans l'enseignement de la langue maternelle au niveau primaire et secondaire en termes de stratégies de planification des écrits académiques. La nécessité d'établir une formation spécifique, principalement axée sur la maîtrise de la langue et le développement des stratégies servant à la production de discours académiques, paraît évidente, surtout en ce qui concerne la production de résumés. Il s'agirait de développer, de renforcer voire d'amener le public visé à maîtriser spécifiquement la notion de *registre*.

Plusieurs doutes subsistent et diverses pistes de réflexion restent à étudier. Si nous avions sollicité le résumé en espagnol, ou si le résumé avait été demandé à partir d'un texte de base écrit en espagnol, aurions-nous obtenu des résultats différents ? Par ailleurs, la recherche n'avait pas pour but d'explorer le rôle joué par le niveau relativement faible de langue des participants dans la production du résumé. Il n'en reste pas moins que celui-ci est à prendre en compte dans de futures recherches sur le thème. Il faut de plus signaler qu'avoir un texte modèle de n'importe quel type de genre demandé pourrait convenir car on aurait ainsi un

instrument et des arguments plus précis pour jauger et évaluer les productions des étudiants. De même, s'atteler à la création de textes modèles et à la formation spécifique de stratégies d'écriture académique constituent à notre sens des pistes de recherche encore inexplorées mais nécessaires chez nous, les enseignants.

## Bibliographie

- Banks, D. 2005. *Introduction à la linguistique systémique fonctionnelle de l'anglais*. Paris : L'Harmattan.
- Bengoua, S. 2011. « L'usage du français au travers des comptines dans deux zones périurbaines en Algérie ». *Glottopol*, n° 17, p. 14-23.
- Canagarajah, A. S. 2013. *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press.
- Carmignani, F. 2008. À travers mots. *Français 5<sup>ème</sup>. 12 séquences*. Paris : Bordas
- Chartrand, S. G. 2011, Octobre. *Produire des résumés de textes de genres universitaires*. [http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_c192ac44c0b5\\_\\_Produire\\_des\\_resumes\\_2011.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__c192ac44c0b5__Produire_des_resumes_2011.pdf) [consulté le 20 novembre 2017]
- Conseil de la Coopération culturelle, C.d. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. France : Didier.
- Ferraris, C., Uribe Hernández, C. C. 2015. « Écrire un article de recherche dans un contexte de licence en FLE ». *Synergies Mexique*, (5), p.127-138.
- Filice, E. 2010. « La estructura temática en el género ensayo: un análisis Sistemico-Funcional de escritos de geografía a nivel universitario ». *Linguística Mexicana*, 5 (1), p.111-133.
- Halliday, M. 1994. *An Introduction to Funcional Grammar*. New York : British Library Cataloguing in Publication Data.
- Hernández, L. A. 2010. « La pedagogía basada en género de la Lingüística Sistemico-Funcional: Aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua ». *Lingüística Mexicana*, 5 (1), p 67-89.
- Ignatieva, N. 2010. « El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Linguística Sistemico-Funcional ». *Lingüística Mexicana*, 5 (1), p.91-109.
- Martin, J. R., White, P. R. 2005. *The Language of Evaluation: appraisal in English*. New York : Palgrave Macmillan.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2008, Febrero. *Nouveaux programmes de l'école primaire, Ministère de l'Éducation*. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb\\_24243.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf) [consulté le 2 novembre 2017]
- Rose, R., Martin, J. D. 2007. *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. London-New York : Continuum.
- Rossette, F. 2009. Thème, conjonction et cohésion: corrélations entre les différents composants de la métafonction textuelle en français. In : *La linguistique systémique fonctionnelle et la langue française*. Paris : L'harmattan, p. 9-42.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2011. *Programas de estudio 2011, Guía para el maestro, Educación básica*. Obtenido de Plan y programas de estudio 2011, Educación primaria: <https://subjefaturaprimarias.files.wordpress.com/2011/10/prog-3ro-primaria.pdf> [consulté le 2 novembre 2017].
- Silva Hernández, D. 2010. « El resumen del artículo científico de investigación y recomendaciones para su redacción ». *Revista Cubana de Salud Pública*, vol. 36, núm. 2, p. 179-183.

## Notes

1. En anglais *Systemic Functional Linguistic (SFL)*. Pour des raisons d'édition nous ne nous étendrons pas sur les détails de cette théorie.
2. Traduction des termes anglais : *taxonomic relation, nuclear relation, activity sequences*.
3. David Banks (2005) propose cette équivalence. En LSF, ce terme fait référence au terme anglais *clause*. (Halliday M. 1994 et Martin J. R. 2007).
4. Banks (2005) et Gardin (2009) utilisent ce terme-là dans leurs œuvres en français. « Appraisal system » est le terme théorique en anglais.
5. Termes en français repris de Gardin (2009) équivalant aux termes en anglais : *attitude, engagement, graduation*.
6. L'attitude se sous-divise à son tour en trois types ; *l'affect, le jugement et l'appréciation*, suivant que l'on veuille évaluer les sentiments, le caractère des gens ou la valeur des choses, et la gradation en force et focus.
7. Rose et Martin (2007) décident d'utiliser les termes monogloss et heterogloss pour expliquer les deux types de discours sur le modèle de l'« hétéroglossia » de Julia Kristeva. Par souci de fidélité, nous les reprenons également en adaptant l'orthographe à la norme française.
8. Nous insistons sur le fait que le résumé doit être lié au mot *académique* car il s'agit d'un écrit de nature éminemment scolaire. Le succès de l'exercice repose sur la capacité du lecteur d'un texte à déterminer ce qui lui sert et à reformuler en synthétisant tout en restant fidèle à l'intention initiale.
9. Bien que les résumés ne demandent pas traditionnellement l'avis de celui qui rédige, la raison pour laquelle nous avons expressément demandé aux étudiants d'inclure leur opinion vient de l'une des caractérisations du résumé dans l'espace universitaire. Il s'agit ici d'inciter l'étudiant à chercher une interaction avec l'auteur du texte de départ, à prendre position par rapport à ce qu'il lit, bref à éveiller son esprit critique et à lui donner forme.
10. Concernant le tableau *Caractérisation du registre*, Alexandre, qui apparaît en dernier, n'a pas été pris en compte dans l'analyse que nous présentons ici parce que son résumé est hors-sujet.