

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langue et de Littérature Française

Intitulé du module :

FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE ET TECHNIQUES RÉDACTIONNELLES

Cours destiné aux étudiants de première année master

Spécialité : Didactique des Langues Étrangères

Premier semestre

Élaboré par
Dr. Ourida HEDDOUCHE

Année universitaire 2024 – 2025

Table des matières

Plan du cours	7
1. Informations sur le cours	7
2. Présentation du cours	8
3. Contenu du cours	8
4. Prérequis	9
5. Visées d'apprentissages	9
6. Modalités d'évaluation d'apprentissage	12
7. Modalités de fonctionnement	12
8. Ressources d'aide	12
Introduction générale	14
Première partie : FOU et écrits universitaires	15
 Introduction de la première partie	16
 Chapitre 1 : Naissance d'un public spécifique : Trajectoire du français de spécialité vers le français professionnel	18
Introduction	18
1. Émergence d'un public cible : de l'enseignement du français de spécialité à celui du français à visée professionnelle	18
1.1. Français militaire (FM, années 1920)	19
1.2. Français scientifique et technique (FST, 1960 environ)	20
1.3. Français de spécialité (FSP) / Langue de spécialité (LSP) : une désignation méthodologique émergente (1963-1973)	22
1.4. Français instrumental (FI, 1970)	25
1.5. Français fonctionnel (FF, 1975)	26
1.6. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS, à partir des années 1990)	27
1.7. Publics spécialisés	29
Conclusion	30
Activités pratiques	32
 Chapitre 2 : Français sur Objectif Universitaire : Caractéristiques et démarche	34

Introduction	34
2.1. FOU : une déclinaison du FOS en milieu universitaire	35
2.2. Spécificités des formations et des publics du FOU	37
2.2.1. Hétérogénéité disciplinaire et diversité des profils d'apprenants	37
2.2.2. Focalisation sur les besoins spécifiques	38
2.2.3. Contrainte temporelle et configuration des parcours de formation	38
2.2.4. Rentabilité de l'apprentissage du FOU	39
2.2.5. Motivation des apprenants concernés et adhésion au projet de formation	39
2.3. Démarche didactique du FOU	39
2.3.1. Formulation de la demande de formation	40
2.3.2. Analyse des besoins	40
2.3.3. Collecte des données	40
2.3.4. Traitement et analyse des données	41
2.3.5. Élaboration d'activités didactiques	41
Conclusion	42
Activités pratiques	43
Chapitre 3 : Écrits universitaires / académiques	45

Introduction	45
3.1. Écriture académique universitaire	45
3.2. Catégorisation des écrits relevant de la littératie académique	46
3.2.1. La sphère universitaire : l'écriture au service de l'apprentissage	46
3.2.2. La sphère académique : l'écriture au service de la recherche et de la formation ...	47
3.2.3. Une zone intermédiaire : les écrits de formation à la recherche	47
3.3. Caractéristiques des écrits académiques	48
3.3.1. Codification formelle et structure normalisée	48
3.3.2. Légitimité institutionnelle et validation par les pairs	48
3.3.3. Caractéristiques discursives et linguistiques spécifiques	49
3.3.4. Diffusion, indexation et soutenance	50
3.4. Types d'écrits académiques	50
3.4.1. Rapport de stage	50
3.4.2. Mémoire de fin d'étude	51

3.4.3. Article scientifique	52
3.4.4. Thèse de doctorat	52
3.5. Erreurs courantes à éviter en rédaction académique	53
Conclusion	54
Activités pratiques	55
Conclusion de la première partie	57
Deuxième partie: Techniques rédactionnelles	58
Introduction de la deuxième partie	59
Chapitre 4 : La reformulation d'énoncé	60
Introduction	60
4.1. Comprendre la notion de reformulation	60
4.2. Reformulation et évaluation du niveau linguistique et discursif	61
4.3. Typologie des reformulations	61
4.3.1. Reformulation explicative	61
4.3.2. Reformulation synonymique	62
4.3.3. Reformulation condensée (ou paraphrase)	62
4.3.4. Reformulation illustrative	62
4.3.5. Reformulation critique	63
4.4. Techniques linguistiques de reformulation	63
4.4.1. Procédés lexicaux	63
4.4.2. Procédés syntaxiques	64
4.4.3. Procédés discursifs	65
Conclusion	67
Activités pratiques	68
Chapitre 5 : Comment citer ou paraphraser un extrait de document ?	70
Introduction	70
5.1. La citation	71
5.1.1. Qu'est-ce que la citation ?	71
5.1.2. Pourquoi citer ses sources ?	71
5.1.3. Quand faut-il citer ?	72
5.1.4. Quand faut-il ne pas citer ?	73

5.4.5. Comment introduire une citation ?	74
5.2. La paraphrase	77
5.2.1. Qu'est-ce qu'une paraphrase ?	77
5.2.3. Comment faire une bonne paraphrase ?	77
5.2.4. Citation et paraphrase combinées	80
5.2.5. Comment mentionner la source d'une citation ?	81
Conclusion	84
Activités pratiques	85
Chapitre 6 : Résumé de textes / Résumé de mémoire	87
Introduction	87
6.1. Définition du résumé d'un texte	87
6.2. Objectifs du résumé dans le contexte académique	89
6.3. Distinction Résumé / Paraphrase / Synthèse	89
6.4. Typologie des résumés	90
6.4.1. Résumé indicatif vs. résumé informatif	90
6.4.2. Résumé de texte littéraire vs. résumé de texte scientifique	91
6.5. Méthodologie du résumé de texte	91
6.5.1. Lecture analytique du texte source	91
6.5.2. Sélection et hiérarchisation des informations	92
6.5.3. Reformulation des idées	92
6.5.4. Rédaction du résumé final	93
6.6. Critères d'un bon résumé académique	93
6.7. Résumé du mémoire	95
6.7.1. Fonctions du résumé d'un mémoire	95
6.7.2. Longueur, emplacement et temps d'un résumé de mémoire	95
6.7.3. Contenu type d'un résumé de mémoire	96
6.7.4. Élaboration d'un résumé de mémoire	97
6.7.5. Spécificités linguistiques du résumé de mémoire et erreurs fréquentes à éviter	97
Conclusion	98
Activités pratiques	100
Chapitre 7 : Synthèse de textes	103

Introduction	103
7.1. Définition de la synthèse	103
7.2. Objectifs de la synthèse	104
7.3. Différences entre synthèse, résumé et paraphrase	105
7.4. Étapes de la rédaction d'une synthèse	106
7.4.1. Lecture active des documents	106
7.4.2. Classement des informations	106
7.4.3. Élaboration du plan	107
7.4.4. Rédaction	107
7.5. Caractéristiques linguistiques de la synthèse	108
Conclusion	110
Activités pratiques	111
Conclusion de la deuxième partie : Techniques rédactionnelles	114
Conclusion générale	115
Références bibliographiques	116

Plan du cours

1. Informations sur le cours

Faculté: des Lettres et des Langues.

Département: de Langue et Littérature Française.

Public cible: Première année Master.

Spécialité: Didactique des Langues Étrangères.

Module: Français sur Objectif Universitaire et techniques rédactionnelles.

Crédit: 04.

Coefficient: 02.

Durée: 01semestre.

Volume horaire hebdomadaire: 3 h.

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff.	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE méthodologie					05	09			
Méthodologie d'élaboration d'un mémoire en DLC	45h		03		55	02	04	100%	
TIC et analyse du contenu	15h		1		10	01	01	100%	
Français sur Objectif Universitaire et pratiques rédactionnelles	45h		03		55	02	04	100%	

Enseignante de TD: Dre. Ourida HEDDOUCHE.

Contact: Par e-mail professionnel ourida.heddouche@univ-biskra.dz

Disponibilité:

- A la bibliothèque :** Lundi de 09h30 -11h00
- Par mail :** Je m'engage à répondre par mail dans 48 heures qui suivent la réception du message, sauf en cas des imprévus.

2. Présentation du cours

Constitué de deux volets, Français sur objectif universitaire et techniques rédactionnelles est un module qui s'adresse aux étudiants de master 1 Didactique des Langues Cultures spécialisés en Français Langue Étrangère afin d'acquérir la méthodologie du FOU et les techniques rédactionnelles en contexte universitaire.

À l'issue de ce module, les étudiants seront en mesure d'adopter une méthodologie cohérente et contextualisée et auront acquis une capacité à élaborer des activités en FOU. Ce cours a également pour objectif de renforcer les qualités rédactionnelles des étudiants grâce à des exercices techniques.

Par conséquent, cette formation a pour objectifs de (d'):

- Sensibiliser les étudiants aux concepts du FOS (français sur objectif spécifique) et du FOU (français sur objectif universitaire) ;
- Les initier à la didactique du FOS et du FOU ;
- Analyser les besoins locaux et de réfléchir à la collecte des données ;
- Comprendre la complexité des discours et la diversité des tâches universitaires ;
- Concevoir un programme de FOU ainsi que les épreuves d'évaluation ;
- Identifier et analyser les spécificités des écrits universitaires ;
- Acquérir un bon niveau d'expression écrite : correction et précision du discours ;
- Apprendre à résumer et à développer... ;
- Apprendre à créer un discours efficace (communication).

3. Contenu du cours

Le plan du cours s'articule autour de deux parties. La première concerne le *FOU et écrits universitaires* avec tous les questionnements qui lui sont propres ; la seconde aborde différentes pratiques rédactionnelles. Outre l'attention portée aux savoir-faire fondamentaux en matière de la didactique du FOS, nous accordons une place importante aux préoccupations actuelles des écrits universitaires. Dans un premier lieu, ils seront amenés à suivre le parcours du développement du FOS tout au long de son histoire dans le but de mieux cerner les caractéristiques de chaque étape de son développement. Dans un second lieu, ils seront conduits à distinguer le FOS et le FOU, définir ce dernier, déterminer les caractéristiques de la didactique du FOU et identifier les enjeux didactiques

pour le FOU selon les contextes d'enseignement/apprentissage. Dans un troisième lieu, ils analyseront les spécificités des genres de textes universitaires écrits à travers des études de cas concrets issus de leur propre contexte d'apprentissage. L'accent sera mis sur la méthodologie du travail universitaire. Dans un quatrième lieu, ils aborderont quelques techniques rédactionnelles qu'ils doivent acquérir afin de développer tant leur compréhension que leur production écrites.

Par ailleurs, le volume horaire du module est 45 h (30 séances d'une heure et demi par semaine). Son contenu est scindé en sept chapitres. Il est conçu selon une approche de formation/action, participative et interactive où alternent les séquences d'apports théoriques, d'analyse et de conception didactique. Ainsi chaque thème est accompagné d'une batterie d'activités pratiques afin de favoriser l'appropriation des savoir-faire et leur transposition opérationnelle dans les écrits des étudiants. La mise à disposition de corrigés permet aux étudiants l'occasion de s'auto-évaluer. L'ensemble de ces unités d'apprentissage sont décrites dans le plan du cours :

Introduction générale

Introduction de la première partie

1^{ère} PARTIE : FOU ET ECRITS UNIVERSITAIRES

Chapitre 1 : Naissance d'un public spécifique et enseignement du FLE

Chapitre 2 : Français sur objectif universitaire : Caractéristiques et démarche

Chapitre 3 : Écrits universitaires / académiques

Conclusion de la première partie

2^{ème} PARTIE : TECHNIQUES REDACTIONNELLES

Introduction de la deuxième partie

Chapitre 4 : Reformulation d'énoncé

Chapitre 5 : Comment citer ou paraphraser un extrait de document ?

Chapitre 6 : Résumé de textes / Résumé de mémoire

Chapitre 7 : Synthèse de textes

Chapitre 8 : Organisation des écrits

Conclusion de la première partie

Conclusion générale

Références bibliographiques

4. Prérequis

Pour pouvoir comprendre le cours, il est nécessaire d'avoir quelques prérequis en didactique du FLE. Ainsi, ces prérequis sont primordiaux pour permettre l'apprentissage des notions de base du module, ainsi que du cours. Pour pouvoir tirer le maximum de ce cours:

- L'apprenant doit avoir une certaine maîtrisé de concepts de la didactique du FLE ;
- Il doit connaître les notions de base relatives aux domaines de l'écrit et l'oral.

Pour tester ces deux prérequis préalables permettant le bon suivi du cours et pour une orientation en cas d'échec, un test devra être mis à la disposition des étudiants afin de les évaluer.

5. Visées d'apprentissages

La compétence globale visée par ce cours, dans son ensemble, est « *d'être capable d'identifier, d'analyser et d'interpréter les notions de base en relation avec FOU/FOS, ainsi que de maîtriser les genres et techniques rédactionnelles propres aux écrits universitaires en contexte de Français sur Objectif Universitaire (FOU), afin de produire des textes cohérents, argumentés, adaptés au cadre académique*

. C'est une compétence, que les étudiants vont acquérir progressivement en maîtrisant des savoirs, en mettant en œuvre des savoir-faire et en le faisant avec un savoir-être de professionnel :

- En termes de **savoirs théoriques**, il s'agit d'apprendre les notions de base permettant de reconnaître le champ d'étude de la didactique du FOU et ses

différents domaines, et d'identifier les enjeux reliés à la langue française. Ainsi **l'apprenant sera capable de (d'):**

- ✓ Connaître les fondements théoriques du FOU (définitions, spécificités, finalités);
 - ✓ Identifier les différents genres d'écrits universitaires (résumé, synthèse, compte rendu, dissertation, mémoire);
 - ✓ Comprendre les principes de structuration textuelle et de cohérence discursive;
 - ✓ Assimiler les critères d'objectivité, d'impersonnalité, de concision et de rigueur attendus dans les écrits académiques;
 - ✓ Maîtriser les outils linguistiques et discursifs associés à la paraphrase, à la reformulation, à la synthèse, etc.
 - ✓ Approfondir les connaissances théoriques fondamentales.
- En termes de **savoir-faire (compétences pratiques)**, il s'agit de s'entraîner à discuter, analyser et critiquer, à travers des études de cas, différentes recherches en didactique du FOU. Ainsi **l'apprenant sera capable de (d'):**
- ✓ Lire et analyser des textes universitaires en identifiant les idées principales et les structures argumentatives;
 - ✓ Reformuler une information de manière claire, fidèle et concise;
 - ✓ Produire des résumés, des synthèses et des introductions conformes aux attentes académiques;
 - ✓ Construire un plan logique et progressif en lien avec une problématique donnée;
 - ✓ Rédiger un texte académique structuré, cohérent, sans plagiat et en respectant les normes éditoriales (citations, références, etc.);
 - ✓ Utiliser les connecteurs logiques et les procédés linguistiques pertinents à la rédaction académique.
- En termes de **savoir-être (attitudes attendues)**, il s'agit d'essayer d'appliquer et concevoir une méthodologie de recherche didactique. Ainsi **l'apprenant sera capable de développer:**
- ✓ Une posture réflexive face aux exigences universitaires en matière d'écrit;
 - ✓ Un esprit critique vis-à-vis des textes lus et produits;
 - ✓ Une rigueur méthodologique dans la sélection, l'analyse et la restitution de l'information;

- ✓ Une attitude éthique et responsable vis-à-vis du travail académique (respect des sources, lutte contre le plagiat);
 - ✓ Une autonomie progressive dans la planification, la rédaction et la révision de ses productions.
-
- En termes de **compétences additionnelles**, l'apprenant développera également :
 - ✓ Des compétences en recherche documentaire (identifier, sélectionner et exploiter des sources pertinentes);
 - ✓ Des compétences numériques (rédaction avec des outils numériques collaboratifs, gestion bibliographique, relecture assistée par IA ou outils de correction);
 - ✓ Des compétences communicationnelles écrites (structurer un message, adapter son style à l'interlocuteur universitaire);
 - ✓ Une capacité à travailler en groupe (relecture croisée, production collective de synthèses ou comptes rendus);
 - ✓ L'utilisation des outils de la bureautique et d'internet.

6. Modalités d'évaluation d'apprentissage

L'évaluation finale des étudiants est semestrielle et se fait à travers un (e) :

- **Évaluation continue et régulière** présentant la totalité (**50 %**) de la note finale. Elle est réalisée par différentes formes, chaque forme présente un quart ($\frac{1}{4}$) de la note globale : interrogations, exposés, lectures-discussions, recherches, etc.
- **Examen final sur table** portant sur tout ce qu'a été fait dans le cours pendant le semestre et présentant la moitié (**50 %**) de la note finale.

7. Modalités de fonctionnement

Le cours est scindé en :

- Séances théoriques afin de transmettre aux apprenants l'ensemble des savoirs permettant d'acquérir des connaissances nécessaires à la partie pratique ;

- Séances de travaux dirigés (TD) après chaque unité d'apprentissage, afin que les étudiants puissent mobiliser les savoirs acquis dans la résolution des exercices d'application prévus.

8. Ressources d'aide

Des ouvrages théoriques de références et des dictionnaires de didactique sont cités dans le cours afin que l'étudiant puisse s'y abreuver pour réaliser les différentes analyses et synthèses liées au cours, nous en citons quelques-uns parmi les plus importants et les plus recommandés au cours :

Baril, D. (2002). *Techniques de l'expression écrite et orale*, 10^e Édition. Paris : DALLOZ.

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des curriculums en langues : Éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe.

Blanchard, B. (1997). *La reformulation dans les textes scientifiques de semi-vulgarisation, de vulgarisation et de type pédagogique*, Collection Lettres et Sciences Humaines.

Charante, M. (1990). *Apprendre à rédiger*, éditions CDDP.

Coste, D. (2001). « Le français sur objectifs spécifiques : repères pour une didactique ». In *Le français dans le monde - Recherches et applications*.

Dabène, L. (1991). *La rédaction en français langue étrangère*. Hachette.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.

Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner les langues à des fins professionnels*. Coll. Langue et didactique, Paris: Ed. Didier.

...

Introduction générale

Dans le contexte universitaire, la maîtrise de la langue française ne se limite pas à une compétence linguistique générale ; elle constitue un outil fondamental de réussite académique, notamment pour les étudiants non francophones ou francophones en situation d'apprentissage universitaire. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) se distingue ainsi du Français Langue Étrangère (FLE) ou du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) par son ancrage dans les pratiques langagières propres à l'enseignement supérieur, telles que la compréhension de cours magistraux, la prise de notes, la rédaction de rapports, de synthèses, de mémoires, ou encore la participation à des discussions scientifiques.

Dans cette perspective, l'enseignement du FOU vise à doter les apprenants de compétences discursives, textuelles et méthodologiques adaptées aux exigences universitaires, tout en les sensibilisant aux genres académiques et aux normes communicationnelles propres à chaque discipline. Ce cours s'attache plus particulièrement aux techniques rédactionnelles universitaires, composante essentielle du FOU, en mettant l'accent sur les savoir-faire nécessaires pour produire des écrits académiques cohérents, argumentés, et conformes aux conventions scientifiques.

Ce cours est scindé en deux parties : FOU et écrits universitaires et techniques rédactionnelles. À travers une approche à la fois didactique et pratique, il proposera aux étudiants des activités d'analyse, de production et de réécriture, leur permettant de s'approprier les outils linguistiques et rhétoriques indispensables pour rédiger des textes universitaires de qualité. L'objectif est ainsi double : développer l'autonomie rédactionnelle des apprenants et renforcer leur insertion dans la communauté académique à travers la maîtrise des codes de communication écrite universitaire.

La visée du cours s'inscrit dans une logique d'accompagnement à la réussite académique et contribue à former des étudiants capables de s'exprimer avec rigueur, clarté et pertinence dans leurs écrits universitaires, quels que soient leur domaine disciplinaire ou leur projet de recherche.

Première partie :

FOU

et écrits universitaires

Introduction de la première partie : **FOU et écrits universitaires**

Dans le cadre de l’enseignement supérieur, les étudiants sont appelés à produire une grande variété d’écrits académiques, allant de simples résumés de cours à des productions plus élaborées comme des synthèses, des rapports de recherche, des mémoires ou des articles scientifiques. Ces écrits obéissent à des normes spécifiques, tant sur le plan structurel que linguistique, qui ne relèvent pas uniquement d’une compétence générale en langue française, mais d’une compétence discursive et rédactionnelle ancrée dans les usages universitaires.

C’est dans ce contexte qu’intervient le Français sur Objectifs Universitaires (FOU), une branche du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), qui vise à accompagner les étudiants dans l’acquisition des compétences langagières et méthodologiques nécessaires pour réussir dans un environnement académique francophone. Le FOU s’inscrit ainsi dans une approche actionnelle et contextualisée de la langue, en se focalisant sur les pratiques langagières authentiques de l’université : comprendre un exposé, prendre des notes, participer à des échanges scientifiques, mais surtout rédiger des écrits répondant aux attentes académiques.

Cette première partie du module propose une exploration progressive des fondements historiques, conceptuels et pédagogiques qui ont conduit à l’émergence du français de spécialité, jusqu’à ses formes contemporaines comme le français sur objectif universitaire (FOU) et le français professionnel.

Dans un premier temps, le chapitre 1 retrace la genèse du français de spécialité, en mettant en lumière les facteurs qui ont motivé son développement et en soulignant sa différenciation progressive vers des formes plus ciblées comme le FOS, le FOU ou encore le français professionnel. Cette évolution est intimement liée à la reconnaissance d’un public spécifique aux besoins langagiers bien définis.

Le chapitre 2 s’attarde sur le FOU, branche du FOS, qui répond à la nécessité d’outiller les apprenants afin de réussir dans l’enseignement supérieur francophone. Il en présente les caractéristiques, la visée préparatoire, la démarche pédagogique fondée sur des pratiques discursives authentiques, ainsi que ses ancrages méthodologiques.

Enfin, le chapitre 3 examine les écrits universitaires dans leur diversité et leur spécificité. Il s'agit d'un approfondissement essentiel dans la mesure où la production d'écrits académiques représente un enjeu central pour tout étudiant engagé dans un cursus universitaire. Ce chapitre présente non seulement les différents types d'écrits (rapports, mémoires, thèses, articles...), mais aussi leurs caractéristiques discursives, structurelles et les erreurs fréquentes à éviter.

Chapitre 1 : Naissance d'un public spécifique : Trajectoire du français de spécialité vers le français professionnel

Introduction

Il est difficile de définir le concept français sur objectifs universitaires (FOU) de manière univoque, car plusieurs termes sont utilisés pour désigner des réalités parfois proches mais distinctes : français sur objectifs universitaires, français langue universitaire, français langue académique, français sur objectifs académiques, etc. Cette pluralité d'appellations reflète trois phénomènes majeurs : d'une part, le champ du FOU est en pleine construction ; d'autre part, il se situe au croisement de multiples disciplines universitaires connexes ; enfin, il fait l'objet de démarches et d'approches diverses et plurielles. Cette diversité montre que le FOU est une notion en constante évolution, répondant aux besoins changeants du milieu académique. Toutefois, comme toute démarche pédagogique, le FOU ne s'est pas imposé du jour au lendemain. Pour mieux comprendre ce domaine et ses spécificités, il est pertinent de revenir aux origines du FOU, afin de cerner ses dimensions, ses structures et les acteurs impliqués dans son développement.

L'objectif de cette analyse est de mettre en lumière le mouvement général qui a conduit à la création du FOU, dans un contexte de mutations profondes dans le monde du travail et dans la nature même des publics à former. Nous verrons comment l'évolution des besoins langagiers dans les espaces universitaires a progressivement façonné ce domaine spécifique de la didactique des langues. À cette fin, il convient d'examiner les différentes étapes de l'émergence du français à visée professionnelle et de comprendre les dynamiques historiques et sociales qui ont permis son développement.

1. Émergence d'un public cible : de l'enseignement du français de spécialité à celui du français à visée professionnelle

L'émergence du domaine du français langue étrangère (FLE) pour des publics spécifiques n'est pas un phénomène récent. En effet, son apparition remonte aux années 1920. Le français à usage spécifique a traversé plusieurs étapes et a subi diverses évolutions qui peuvent être retracées à travers les dénominations successives du FLE pour

des publics spécialisés. Carras Tolas, Kohler et Szilagyi (2007, pp 17-18) ont recensé ces différentes appellations en fonction des orientations méthodologiques successives, telles que la méthode structuro-globale et audiovisuelle (SGAV), l'approche fonctionnelle, la méthodologie communicative et, plus récemment, l'approche actionnelle. De son côté, Holtzer (2004) a retracé l'histoire des concepts liés au français fonctionnel jusqu'au FOU, permettant ainsi de situer le FOU dans une continuité historique.

Cette évolution se reflète dans l'enseignement du FLE, qui a été marqué par des démarches méthodologiques successives, ayant conduit tour à tour à parler de plusieurs appellations. Selon Mourlon-Dallies, « *il existe des différences entre chaque approche, tenant essentiellement aux priorités d'enseignement que l'on se fixe* ». Pour mieux comprendre ces changements, nous proposons un classement des différentes dénominations désignant l'enseignement du français à des fins professionnelles, tout en mettant en évidence l'évolution du FLE au fil du temps.

1.1. Français militaire (FM, années 1920)

L'histoire du français sur objectifs spécifiques commence véritablement dans les années 1920, avec l'enseignement du français aux soldats indigènes dans le cadre de l'empire colonial français. Pendant cette période, le français a été introduit comme outil de communication essentiel pour les troupes allophones. Ce n'est qu'à la fin de la Première Guerre mondiale que l'échange des idées et des propositions sur l'enseignement du français aux soldats indigènes a commencé. Par cette volonté, les français reconnaissaient enfin aux troupes africaines, qui avaient largement contribué à la victoire de 1918 en payant au prix du sang leur engagement sur les champs de bataille, *pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant, d'ailleurs, après leur retour à la vie civile, contribuer au développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels.* (Poulot, 2011). Entre 1920 et 1930, l'enseignement du français s'est adapté à des besoins immédiats et pratiques, afin de faciliter la vie quotidienne des soldats dans les casernes et, après leur retour à la vie civile, de favoriser l'intégration des populations locales dans la société coloniale (Brice Poulot, 2011).

Un manuel phare de cette époque, intitulé «*Règlement provisoire pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*» (1927), visait à enseigner aux soldats les mots et expressions nécessaires à leur vie militaire. Les leçons couvraient des termes liés à l'organisation militaire, à la hiérarchie, aux salutations, à la description des objets militaires, et ainsi de suite. Ce manuel était composé de 60 leçons dans chacun desquelles les élèves apprennent une soixantaine de mots. Ces cours portent sur la vie de tous les jours des soldats dans les casernes : les salutations, les habillements les grades, les verbes de mouvement, la visite des officiers, ainsi que sur la terminologie militaire dont la munition, la transmission, l'observation, le service de santé etc. Dans ce manuel les termes clés sont écrits en gras pour capter l'attention des apprenants sur l'écriture et la prononciation de ces mots, ce qui veut dire que les enseignants de ces cours (lieutenants ou sous-lieutenants) se basent particulièrement sur la méthode directe. Ce type d'enseignement, souvent qualifié de français militaire, visait non pas à enseigner la langue dans son ensemble, mais un répertoire lexical restreint et fonctionnel, utile dans un contexte spécifique. Ce modèle a évolué pour devenir un programme de formation destiné aux militaires débutants, couvrant des compétences allant du niveau A1 à A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Quatre compétences linguistiques sont développées dans cette méthode: expression et compréhension orales, compréhension et expression écrites.

Le français pour les militaires s'organise en 6 unités comprenant chacune:

- **vocabulaire thématique** regroupant les principaux mots nouveaux d'une unité, afin de faciliter la mémorisation et de favoriser un apprentissage actif du vocabulaire.
- **4 leçons** (une leçon=une double page) axées sur le français dans le contexte militaire. Les tâches proposées reflètent des situations authentiques propres au domaine militaire.
- **autoévaluation** proposant aux apprenants de tester immédiatement leurs connaissances par des activités ciblées.

1.2. Français scientifique et technique (FST, 1960 environ)

L'appellation français scientifique et technique (FST) constitue l'une des dénominations les plus anciennes et les plus significatives dans l'histoire du français à fins

spécifiques. Elle émerge dans un contexte particulier, marqué par un recul relatif de la langue française sur la scène internationale durant la seconde moitié du XXe siècle. Ce déclin de l'influence culturelle et linguistique du français, exacerbé par la montée en puissance de l'anglais, incita les autorités françaises à redoubler d'efforts pour maintenir et renforcer la présence de leur langue dans les domaines scientifiques et techniques, en particulier dans les pays en développement et les anciennes colonies françaises (Holtzer, 2004, p. 15)

Dans cette optique, la désignation FST résulte d'une décision politique prise à la fin des années 1950, dans un contexte géopolitique et économique où la défense des intérêts nationaux devenait une priorité. Comme le souligne Holtzer (2004), le FST a été conçu pour répondre à un double objectif : celui de conserver une place de choix pour la langue française dans les domaines scientifiques à l'échelle mondiale, et celui de soutenir les politiques de coopération avec les pays en voie de développement (Holtzer, 2004, p. 15). Ce tournant marque une volonté explicite de donner une dimension fonctionnelle au français, en l'adaptant aux besoins spécifiques de publics spécialisés, tout en affrontant les défis posés par la domination croissante de l'anglais.

Dès lors, les autorités françaises, soutenues par le Ministère des Affaires étrangères, vont intensifier leurs actions de formation dans le domaine du FST, en élaborant des manuels et des ressources pédagogiques spécifiques. L'approche adoptée au début du FST reste fondamentalement terminologique, axée sur l'enseignement du vocabulaire scientifique et technique, avec l'objectif de fournir aux étudiants étrangers une base linguistique solide pour l'étude de disciplines spécialisées en français (Phal, 1969:81). Ce développement se matérialise notamment à travers des ouvrages tels que *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (1971), qui met en avant l'idée que les vocabulaires de différentes sciences partagent de nombreux termes communs, facilitant ainsi l'apprentissage initial du lexique scientifique.

Un autre exemple important de cette période est la publication de *Français scientifique et technique* (Hatier, 1971), l'une des premières méthodes structurées visant à enseigner le FST. Cette approche se caractérise par une méthode structurée qui privilégie l'enseignement des contenus spécifiques, selon une logique structuraliste, plutôt que l'approche fonctionnelle prenant en compte les facteurs situationnels et communicatifs.

Dans cette optique, l'objectif était de former des spécialistes capables de maîtriser les concepts et le vocabulaire propres à leur domaine de recherche ou de pratique professionnelle.

Cependant, cette approche a été largement remise en question à la fois sur le plan méthodologique et pédagogique. Quatre critiques majeures ont été soulevées à l'encontre de l'enseignement du FST :

- ✓ **L'utilisation de documents non-authentiques** : ces matériaux pédagogiques, souvent élaborés spécifiquement pour l'enseignement, manquaient de lien direct avec les pratiques réelles et professionnelles des apprenants (Lehmann, 1993, p. 41).
- ✓ **La limitation de l'autonomie des apprenants** : l'approche strictement terminologique, centrée sur la mémorisation du vocabulaire scientifique, ne permettait pas aux étudiants de développer une véritable autonomie linguistique, freinant ainsi leur capacité à utiliser le français de manière plus flexible et contextuelle (Holtzer, 2004).
- ✓ **La remise en question de la méthode SGAV (structuro-globale et audiovisuelle)** : cette méthode, centrée sur une approche globale et systématique, a été critiquée pour son manque de prise en compte des besoins spécifiques des apprenants et de l'usage réel de la langue dans des contextes professionnels diversifiés.
- ✓ **La dominance de l'oral sur l'écrit** : bien que l'oral soit essentiel dans de nombreux contextes professionnels, l'approche du FST a souvent été accusée de privilégier cette compétence au détriment de la production écrite, essentielle dans les sciences et la technique (Seydoux, 1984).

Ces critiques ont conduit à une redéfinition progressive des méthodes pédagogiques appliquées au FST, cherchant à mieux répondre aux besoins des apprenants tout en tenant compte de l'évolution des exigences scientifiques et professionnelles.

1.3. Français de spécialité (FSP) / Langue de spécialité (LSP) : une désignation méthodologique émergente (1963-1973)

L'expression français de spécialité (ou langue de spécialité, LSP) émerge dès les années 1950, avec un usage particulièrement répandu durant la décennie 1963-1973. Cette dénomination s'enracine dans les travaux des lexicologues et des didacticiens qui

s'intéressent aux vocabulaires techniques du français, mais elle va progressivement intégrer une dimension méthodologique influencée par la pédagogie audio-visuelle structuro-globale (SGAV) de première génération, très en vogue à l'époque.

Cette approche, héritée du *français fondamental*, repose sur une progression rigoureuse par niveaux (niveau 1, niveau 2...), combinant une sélection lexicale ciblée et une structuration syntaxique adaptée. L'objectif est de rendre l'enseignement du français plus fonctionnel et opérationnel pour des publics non francophones ayant des besoins précis dans des domaines professionnels ou académiques (Mangiante & Parpette, 2004).

Le français de spécialité se distingue historiquement comme la première désignation visant des méthodes pédagogiques élaborées pour des publics spécifiques, notamment les étudiants et professionnels engagés dans des secteurs tels que la médecine, le droit, l'agronomie, la banque ou encore le tourisme. Ces méthodes mettaient l'accent sur l'apprentissage du lexique spécialisé (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.) et des structures linguistiques associées à une discipline ou à une sphère d'activités professionnelles (le tourisme, la banque, les affaires).

Dans *Le Dictionnaire de didactique des langues*, Galisson et Coste définissent les langues de spécialité comme des formes de la langue impliquant des transformations linguistiques en lien avec un champ d'expérience particulier. (Galisson & Coste, 1976, p. 511). Selon cette classification, les LSP recouvrent trois catégories principales : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles. À ce propos, Lerat (1995) préfère le terme langue spécialisée, qu'il définit comme « *l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées* » (LERAT, 1995, p. 21). Cette définition met en lumière l'unité de la langue et la diversité de ses usages en fonction des contextes professionnels.

L'essor du FSP se concrétise dans les années 1970 avec la publication de nombreuses méthodes didactiques sectorielles. Les éditions Didier lancent la série *Introduction à... : Introduction au français commercial* (1972), *Introduction au français économique* (1972), tandis qu'Hachette propose la collection *Le français et la profession*, avec des titres emblématiques tels que *Le français des hommes d'affaires* (1975), *Le*

français du secrétariat commercial (1977), *Le français de la banque* (1978) ou encore *Le français de l'hôtellerie et du tourisme* (1980)...

Sur le plan méthodologique, l'enseignement du FSP s'ancre dans des situations de communication professionnelle, combinant l'oral et l'écrit dans des contextes de transmission de savoirs techniques. Binon et Verlinde (2002) précisent que cette approche didactique cherche à articuler savoir-faire professionnel et compétence linguistique, en intégrant les exigences communicationnelles des disciplines visées.

Dubois et al. (1994) considèrent que les langues de spécialité forment des sous-systèmes de la langue générale, caractérisés par des spécificités lexicales, morphosyntaxiques et discursives. Ces sous-systèmes ne se réduisent pas à une simple terminologie, mais mobilisent des ressources linguistiques issues de la langue générale, reconfigurées pour les besoins communicationnels d'un domaine donné.

Malgré ces avancées, plusieurs chercheurs soulignent les limites de cette approche. Mangiante et Parpette (2004) notent que l'enseignement du FSP reste souvent focalisé sur le lexique, sans réellement prendre en compte les spécificités des contextes d'usage ou des tâches professionnelles. De même, Challe (2004, p. 178) critique l'absence d'objectifs clairs et de référentiels précis, ce qui rend le rôle de l'enseignant particulièrement exigeant.

Cette complexité est également évoquée par Machado Yépez (2009), qui insiste sur le double rôle de l'enseignant de FSP : d'une part, animer une dynamique de groupe orientée vers des objectifs partagés ; d'autre part, accompagner individuellement les apprenants, dont les projets professionnels et les profils sont très diversifiés. En ce sens, enseigner le FSP suppose une adaptation constante aux besoins des apprenants et à leur environnement professionnel.

Par ailleurs, l'histoire du FSP est aussi marquée par des facteurs externes. Le déclin relatif de la langue française après la Seconde Guerre mondiale a eu un impact sur sa diffusion internationale, ralentissant l'expansion du français dans les sphères scientifiques et techniques au profit de l'anglais (Gadet, 2007).

En somme, le français de spécialité s'impose durant cette période comme une tentative de formaliser l'enseignement du français en lien avec des besoins professionnels,

tout en suscitant des débats sur la méthodologie, les objectifs pédagogiques et la prise en compte des besoins réels des apprenants.

1.4. Français instrumental (FI, 1970)

Dans les années 1970, un nouveau type de français de spécialité fait son apparition : le **Français Instrumental** (FI). Ce terme, d'abord introduit en Amérique latine, désigne un enseignement du français qui se distingue des approches culturelles et usuelles en mettant l'accent sur la communication scientifique et technique. Selon Holtzer (2004), l'adjectif « instrumental » évoque l'idée d'une langue considérée comme un outil, permettant l'exécution d'actions langagières dans une perspective pragmatique, visant la transparence des messages et l'efficacité des échanges. (Holtzer, 2004, p. 13).

Le FI privilégie la lecture des textes spécialisés. Son objectif principal est de répondre aux besoins de développement scientifique et technique, en formant les apprenants à l'accès à des documents spécialisés dans des domaines comme la médecine, l'ingénierie, ou d'autres secteurs techniques. Aupècle et Alvarez (1977) définissent le FI comme un enseignement du français destiné à des étudiants qui, après avoir maîtrisé la langue, doivent pouvoir lire des documents écrits, généralement de nature informelle, afin d'acquérir des connaissances spécialisées. (Alvarez & Aupecle, 1977, p. 101).

L'accent mis sur l'utilisation de textes spécialisés permet au FI de répondre à des besoins pratiques : l'apprentissage du français devient un moyen, un instrument, facilitant l'accès à des contenus spécifiques, plutôt qu'un objectif en soi. Ce type d'enseignement s'adresse principalement à des étudiants universitaires ou à des doctorants qui souhaitent développer leur autonomie en matière de compréhension écrite des textes spécialisés. Il rencontre un grand succès en Amérique latine, notamment au Brésil, au Mexique et en Argentine, où il se distingue comme un thème récurrent lors des séminaires des enseignants de français organisés par les SEDIFRALE (Sessions des doctorants et chercheurs en français langue étrangère) depuis la fin des années 1970.

G. Holtzer (2004) définit le FI comme un type d'enseignement fonctionnel, destiné à un public spécifique (les étudiants universitaires), limité à des activités précises (la lecture de documentation spécialisée), et orienté vers des objectifs définis (l'accès à l'information scientifique et académique, souvent disponible uniquement en français).

Cette approche a inspiré un courant de recherche significatif sur la lecture de textes spécialisés, en particulier dans les contextes français et latino-américains (Moirand, 1976 ; Carbajal, 1978).

Cependant, le FI n'est pas exempt de critiques. En effet, il ne répond pas toujours aux besoins des apprenants, en particulier lorsqu'il s'agit de développer des compétences orales. Bien que le FI mette l'accent sur l'écrit, certains apprenants, notamment ceux des secteurs du tourisme ou des affaires, requièrent des compétences en expression et compréhension orales pour interagir efficacement avec des publics dans des contextes professionnels (hôtels, entreprises, banques, etc.). Dans ces domaines, l'oralité devient primordiale, ce qui limite l'application du FI, centré sur la lecture des textes. De plus, cette approche est également critiquée pour un décalage entre ses objectifs pratiques — qui visent à simplifier l'accès aux informations — et les objectifs académiques plus globaux, qui incluent une approche plus intégrée des compétences communicatives, tant orales qu'écrites.

Ainsi, bien que le FI ait marqué une évolution importante dans l'enseignement du français, sa focalisation sur la lecture et son absence de prise en charge des compétences orales en limitent l'adaptabilité dans certains contextes professionnels.

1.5. Français fonctionnel (FF, 1975)

Le Français fonctionnel émerge au milieu des années 1970, dans un contexte international marqué par de profondes mutations politiques et économiques. À la suite du premier choc pétrolier de 1973, les répercussions économiques affectent négativement la diffusion du français à l'étranger. Lehmann (1993) signale plusieurs symptômes de ce recul remarquable au niveau mondial : la réduction du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, le désengagement du français dans certaines anciennes colonies d'Afrique subsaharienne, ainsi que des restrictions budgétaires imposées par la France dans sa politique linguistique extérieure.

Face à cette situation préoccupante, la Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques (DGRCST) du Ministère des Affaires étrangères engage une stratégie de redéploiement linguistique. Celle-ci consiste à cibler de nouveaux publics pouvant rendre au français sa position privilégiée à l'étranger - au-delà du cercle

traditionnellement littéraire - en intégrant les domaines professionnels et techniques. Cette orientation conduit à un élargissement du champ d'action du français vers des secteurs tels que les sciences, le droit ou l'économie. Dès lors, l'usage du terme « français fonctionnel » se substitue à celui du français scolaire ou général, et s'installe dans les discours officiels et didactiques.

Le FF se caractérise par un positionnement méthodologique novateur. Il rompt avec les approches antérieures centrées sur les listes lexicales et les structures grammaticales figées des langues de spécialité. Le FF ne cherche plus à enseigner la langue dans son intégralité, mais du français - selon la formule de Lehmann (1993 : 36)-, c'est-à-dire des usages spécifiques de la langue, en lien avec les besoins concrets des apprenants. Cette approche valorise la diversité des pratiques langagières et rejette les modèles normatifs et statistiques. Comme le souligne Springer (2000, pp. 106–107), il ne s'agit plus de produire des listes de vocabulaire spécialisé, mais d'analyser les régularités et les variantes des discours professionnels dans des situations authentiques de communication.

Le français fonctionnel inaugure également une révolution pédagogique en plaçant l'apprenant au centre du dispositif didactique. L'enseignement s'adapte à des publics diversifiés tant sur le plan de leurs profils (professionnels, universitaires) que de leurs domaines de spécialisation (scientifique, médical, juridique). Cette évolution donne naissance à des dénominations différenciées du français selon les objectifs et les contextes d'apprentissage.

Malgré son caractère novateur, le FF suscite des critiques, notamment de la part de didacticiens comme Besse et Galisson (1980), qui en dénoncent les insuffisances méthodologiques et l'ambiguïté conceptuelle. Sa disparition progressive au début des années 1980 s'explique par plusieurs facteurs : d'une part, la complexité à adapter le modèle fonctionnel aux variations disciplinaires des savoirs et discours ; d'autre part, les conséquences économiques du second choc pétrolier qui entraînent la suppression de nombreux postes d'enseignants de français à l'étranger, réduisant ainsi les possibilités de diffusion du FF.

1.6. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS, à partir des années 1990)

À partir des années 1990, le Français sur objectifs spécifiques (FOS) s'impose progressivement dans le champ du français langue étrangère (FLE), malgré un certain essoufflement des dynamiques politiques et didactiques antérieures. Il s'agit d'un domaine spécifique de la didactique du FLE, qui se distingue par une orientation centrée sur les besoins professionnels ou académiques des apprenants (Mangiante & Parpette, 2004). Le FOS désigne tout enseignement du français qui s'inscrit dans une finalité utilitaire, visant des compétences langagières mobilisables dans des contextes spécialisés.

Dans cette logique, les services culturels du Ministère des Affaires étrangères français ont mis en place des programmes de formation en français médical, français des affaires, français juridique, ou encore français des relations internationales, afin de répondre aux besoins d'un public spécifique. Par ailleurs, un intérêt croissant est accordé à la formation linguistique des étudiants étrangers, en particulier dans les disciplines scientifiques et techniques. Comme l'indiquent Cuq & Gruca (2003), cette orientation prioritaire vers les « non-spécialistes du français », autrement dit vers des apprenants spécialisés dans d'autres disciplines, se manifeste dans plusieurs zones géographiques et se reflète dans les formations universitaires, notamment par l'introduction d'options FOS dans les masters FLE. En 1994-1995, la France accueillait environ 135 000 étudiants étrangers dits scientifiques, prioritairement accompagnés par les services culturels pour les aider à intégrer des formations adaptées. (CUQ & Isabelle, 2003, p. 325)

Le terme FOS est une traduction-adaptation de l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP), et il est désormais préféré dans les milieux didactiques à l'appellation « fonctionnel », jugée trop polysémique. Le FOS se construit à partir d'une analyse des besoins des apprenants - le plus souvent des adultes en formation ou des professionnels - qui disposent de peu de temps et recherchent une efficacité linguistique ciblée. Ces besoins conditionnent l'ensemble des composantes du processus didactique : objectifs, contenus, démarches et évaluations.

Selon Cuq (2003), le FOS résulte de la nécessité d'adapter l'enseignement du FLE à des publics souhaitant développer des compétences langagières en vue d'exercer une activité professionnelle ou de suivre des études supérieures. Pour Qotb (2008), le FOS repose sur plusieurs caractéristiques fondamentales :

- ✓ la diversité des publics (étudiants ou professionnels) ;
- ✓ des besoins spécifiques, focalisés non sur la langue en général, mais sur des usages concrets et contextualisés du français ;
- ✓ une durée d'apprentissage limitée, qui exige un rendement rapide et ciblé ;
- ✓ une forte motivation liée à la finalité immédiate de l'apprentissage.

Mangiante et Parpette (2004), tout comme Lehmann (1993), insistent sur l'importance de définir ce que les apprenants doivent réellement apprendre, en tenant compte du fait qu'il est impossible de maîtriser l'ensemble d'une langue. Il s'agit donc de faire des choix fondés sur les objectifs précis à atteindre.

Le FOS s'inscrit ainsi dans une démarche fonctionnelle, où la maîtrise linguistique ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen d'agir dans des situations de communication professionnelle ou académique bien identifiées (Cuq, 2003, p. 48). L'enseignement est centré sur l'apprenant et construit à partir de ses besoins, de ses objectifs spécifiques et du contexte d'usage de la langue.

La finalité des formations FOS est de permettre aux apprenants de réaliser des tâches langagières précises dans leur domaine de spécialisation, ce qui suppose une articulation étroite entre les contenus linguistiques, les objectifs professionnels et les compétences communicatives. Les cours visent également à faciliter l'insertion dans le monde du travail et à accompagner le développement de carrière.

Cette évolution implique une formation spécifique des enseignants de FLE, afin qu'ils puissent répondre aux exigences méthodologiques du FOS et surmonter les difficultés liées à la diversité des contextes et des besoins.

Enfin, cette reconnaissance des identités professionnelles des publics spécifiques et la prise en compte de leurs besoins langagiers spécifiques constituent le socle sur lequel s'est développé, par la suite, l'enseignement du français à visée professionnelle, dernière étape en date dans l'évolution des pratiques didactiques spécialisées.

1.7. Publics spécialisés

Le terme publics spécialisés est une expression employée de manière récurrente depuis la création de la revue *Reflets*, notamment dans sa rubrique consacrée à l'enseignement du français à des adultes engagés dans des parcours de spécialisation divers, qu'ils soient en cours de formation ou déjà insérés dans la vie professionnelle. Cette appellation met l'accent sur la nature spécifique des apprenants, non pas en termes de niveaux linguistiques homogènes, mais en raison de leurs profils professionnels ou académiques particuliers. Elle permet ainsi de focaliser l'attention sur les besoins de formation ciblés, tout en laissant ouverte la question des approches méthodologiques à privilégier.

À partir des années 2000, cette terminologie a évolué pour inclure des expressions telles que « français de la communication professionnelle » ou « français à visée professionnelle », marquant un tournant vers une meilleure reconnaissance des situations concrètes d'usage du français en milieu professionnel. Ces appellations visent à intégrer les exigences de la communication en contexte de travail et à adapter l'enseignement du français aux finalités pragmatiques de ces milieux.

Dès 2006, l'appellation français langue professionnelle (FLP) apparaît pour désigner de manière plus explicite les formations destinées à développer les compétences linguistiques nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle spécifique. Puis, à partir de 2011, émerge la notion de français sur objectif universitaire (FOU), centrée sur la préparation linguistique et méthodologique des étudiants étrangers souhaitant intégrer des cursus dans les établissements d'enseignement supérieur francophones.

Ces évolutions terminologiques traduisent une volonté croissante de diversifier les dispositifs didactiques en fonction des contextes, des publics et des objectifs visés. Elles témoignent également d'une prise en compte plus fine des enjeux d'apprentissage liés aux situations authentiques de communication, qu'elles soient de nature professionnelle ou académique.

Conclusion

L'évolution du français de spécialité, depuis les premiers jalons du français jusqu'aux déclinaisons contemporaines, illustre la capacité d'adaptation de la didactique du FLE aux mutations des contextes socioprofessionnels et académiques. Ces transformations

répondent à des logiques à la fois politiques, économiques et pédagogiques, marquées par la diversification des publics, la spécialisation des besoins et la nécessité d'un enseignement plus ciblé et efficient.

Ce parcours historique et conceptuel met en lumière le passage d'une vision normative et centrée sur les contenus linguistiques à une approche davantage orientée vers les usages, les tâches et les compétences à acquérir dans des contextes authentiques. Le centrage sur l'apprenant, la prise en compte des besoins spécifiques, la finalité professionnelle ou universitaire de l'apprentissage, ainsi que l'articulation entre langue et domaine de spécialité constituent aujourd'hui les piliers de toute formation en français de spécialité.

Ces évolutions appellent une reconfiguration des pratiques pédagogiques et une formation renouvelée des enseignants, capables d'intervenir à l'interface des savoirs linguistiques, des savoir-faire communicationnels et des exigences contextuelles. Dans cette perspective, le français de spécialité ne constitue plus un champ périphérique, mais bien un espace didactique stratégique pour accompagner la mobilité académique et professionnelle dans un monde globalisé.

Enfin, ces réflexions ouvrent de nombreuses pistes de recherche, notamment sur l'élaboration de dispositifs didactiques adaptés, la conception de supports contextualisés, ainsi que l'analyse des pratiques de communication propres à chaque domaine professionnel ou universitaire. Le français de spécialité, en perpétuelle redéfinition, reste ainsi un champ dynamique, en prise directe avec les réalités sociales, économiques et éducatives contemporaines.

Activités pratiques

Activité 1 :

Associez chaque définition ci-dessous à l'appellation du français de spécialité qui convient :

- a) Variété de français utilisée pour la formation linguistique des soldats ou des cadres militaires dans un contexte de coopération.
- b) Forme de français enseignée à des apprenants ayant des besoins très ciblés pour leur domaine professionnel ou académique, dans un temps limité.
- c) Terme générique désignant l'ensemble des variétés de français destinées à des domaines professionnels spécifiques.
- d) Approche née dans les années 1970, centrée sur les usages de la langue et visant à répondre à la baisse de la diffusion du français à l'étranger.
- e) Langue réduite à une fonction d'outil pour accéder à un contenu disciplinaire.
- f) Désigne une catégorie d'apprenants adultes ayant des besoins spécifiques, sans référence directe à une méthodologie.
- g) Domaine de français lié aux savoirs et aux pratiques scientifiques ou techniques, comme la médecine ou l'ingénierie.

Activité 2 :

Complétez le tableau ci-dessous en fonction de vos connaissances du cours.

Appellation	Période d'émergence	Public cible	Objectif principal	Spécificité méthodologique
Français fonctionnel				
Français sur objectifs				

spécifiques				
Français instrumental				
Français scientifique et technique				
Français militaire				

Activité 3 :

Pour chaque cas ci-dessous, identifiez l'appellation du français concernée et justifiez votre choix en une dizaine de lignes.

- a)** Un programme de coopération linguistique est lancé dans une académie militaire en Afrique de l'Ouest pour former des officiers à la communication opérationnelle en français.
- b)** Une université propose des cours de français pour des étudiants chinois inscrits dans un master de biotechnologie.
- c)** Un centre de langue conçoit des modules de français destinés à des ingénieurs maghrébins en mission dans une entreprise française d'aéronautique.
- d)** Un manuel de français propose des séquences communicatives destinées à des adultes souhaitant améliorer leur capacité à interagir dans le monde du travail.

**Chapitre 2 :
Français sur Objectif Universitaire : Caractéristiques et démarche**

Introduction

Dans le contexte de la mondialisation universitaire, un nombre croissant d'étudiants issus de systèmes éducatifs et culturels divers intègrent les établissements d'enseignement supérieur francophones. Bien que ces apprenants disposent, pour la plupart, d'un bagage linguistique préalable en français, leur insertion effective dans les milieux académiques suppose un accompagnement adapté, orienté vers les exigences spécifiques de la communication universitaire. Cette intégration linguistique et méthodologique, bien que parfois abordée sous des formes multiples (stages de prérentrée, cours de méthodologie universitaire, tutorats linguistiques, etc.), mérite d'être repensée en profondeur à la lumière des évolutions didactiques contemporaines.

L'objectif fondamental de cette démarche d'intégration ne se limite pas à l'amélioration du niveau de langue générale des étudiants, mais s'inscrit dans une logique de formation ciblée, fondée sur l'identification précise des besoins langagiers et cognitifs liés à des situations universitaires complexes : compréhension de cours magistraux, rédaction de travaux scientifiques, prise de parole en séminaire, etc. Il s'agit, dès lors, de concevoir une méthodologie centrée sur les usages réels de la langue dans l'environnement académique, en tenant compte du contexte institutionnel, disciplinaire et sociolinguistique.

C'est dans cette perspective qu'émerge la notion de Français sur Objectif Universitaire (FOU), qui constitue une déclinaison spécifique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), appliquée au contexte universitaire. Ce champ didactique, encore relativement récent, s'appuie sur les travaux de chercheurs tels que Florence Mourlon-Dallies, Jean-Michel Mangiante, Chantal Parpette ou encore Hala Qotb, qui ont contribué à définir les contours méthodologiques et épistémologiques de cette approche.

Ainsi, le FOU apparaît comme une réponse cohérente aux besoins langagiers des étudiants en contexte académique francophone, qu'ils soient étrangers ou non, en offrant une formation qui vise non seulement la maîtrise du français universitaire mais aussi l'intégration dans un espace de savoirs, de normes et de pratiques académiques spécifiques.

2.1. FOU : une déclinaison du FOS en milieu universitaire

Le FOS, tel que défini par Mangiante et Parpette (2004), s'inscrit dans une logique de formation répondant à des besoins langagiers contextualisés, en lien direct avec des situations professionnelles ou disciplinaires précises. Construit sur une analyse fine des besoins, des tâches et des discours caractéristiques d'un domaine donné, le FOS se distingue du français dit « général » tant au niveau lexical que communicationnel, et requiert une démarche méthodologique spécifique adaptée à des publics souvent déjà initiés aux bases de la langue française.

Dans cette dynamique, une déclinaison particulière du FOS a émergé au cours des deux dernières décennies, répondant à la nécessité de préparer des publics universitaires non natifs à suivre un cursus en français : il s'agit du Français sur Objectif Universitaire (FOU). Cette sous-catégorie du FOS, bien qu'encore relativement récente, s'est progressivement imposée comme un champ de recherche et de pratiques didactiques à part entière, notamment à travers les travaux de Florence Mourlon-Dallies, Hala Qotb, Jean-Michel Mangiante et Chantal Parpette.

Selon Mourlon-Dallies (2012), le FOU peut être défini comme un français sur objectifs spécifiques destiné à des étudiants devant poursuivre leur formation dans une université française ou francophone. L'auteure souligne que l'emploi du singulier dans l'expression « Français sur Objectif Universitaire » n'est pas anodin : il renvoie à la singularité du public concerné, mais également à la méthodologie particulière de construction des dispositifs de formation, fondée sur des besoins définis avec précision et visant une finalité utilitaire, à savoir la réussite académique dans un contexte francophone (Mourlon-Dallies, 2012, p. 1).

À l'origine destiné à des professionnels en activité ou en formation, le FOS s'adapte ici à un nouveau public cible, composé d'étudiants de licence, master ou doctorat, amenés à interagir avec les codes de la communication scientifique et universitaire. Ces étudiants doivent maîtriser des genres discursifs complexes – exposés oraux, synthèses, dissertations, mémoires, thèses, articles scientifiques – et développer une compétence académique plurielle, mobilisant des savoirs linguistiques, culturels, méthodologiques et disciplinaires (Mangiante & Parpette, 2011).

Le FOU constitue ainsi une mise en œuvre ciblée de la démarche du FOS dans le champ de l’enseignement supérieur, ayant pour finalité l’intégration et la réussite des publics étudiants au sein de l’espace académique francophone. Mangiante et Richer insistent sur cette spécificité : le FOU vise à outiller les apprenants pour qu’ils puissent non seulement suivre les enseignements dispensés, mais aussi produire et interagir selon les normes propres à leur domaine d’étude (2013:4).

Trois composantes fondamentales structurent cette compétence universitaire :

- ✓ **La composante institutionnelle**, qui renvoie à la compréhension de l’organisation universitaire (structures, services, démarches administratives). L’étudiant doit pouvoir naviguer efficacement dans cet univers institutionnel, souvent nouveau pour lui;
- ✓ **La composante culturelle**, indispensable à l’intégration dans le pays d’accueil. Elle se traduit par une sensibilisation aux références historiques, sociales et symboliques de la culture française ou francophone, par le biais de cours de civilisation, de visites culturelles, ou de l’interaction quotidienne dans la société universitaire;
- ✓ **La composante linguistique et méthodologique**, au cœur du dispositif FOU. Elle vise le développement de compétences langagières fonctionnelles et spécialisées : compréhension de cours magistraux, prise de notes, participation aux séminaires, rédaction scientifique, construction d’un plan de recherche, etc. (Mangiante & Parpette, 2011, cités dans Boukhannouche, 2012).

Ces composantes doivent être intégrées dans des programmes cohérents, fondés sur une ingénierie pédagogique rigoureuse, afin de permettre aux étudiants d’acquérir une autonomie linguistique et intellectuelle dans leur domaine d’étude.

Cette problématique se pose avec une acuité particulière dans les pays où le français est langue d’enseignement universitaire mais n’est ni langue première ni langue de socialisation dominante. En Algérie, par exemple, le français joue un rôle important dans l’enseignement supérieur, sans être pour autant la langue maternelle des étudiants. Le FOU y prend une coloration spécifique : il ne s’agit pas seulement d’intégrer des étudiants étrangers dans une université française, mais d’accompagner des étudiants locaux dans une transition linguistique et académique, où le français devient langue de savoirs, de communication disciplinaire et d’évaluation.

Dans tous les cas, la mise en œuvre du FOU suppose la construction d'un dispositif de formation sur mesure, prenant en compte les profils des apprenants, leurs parcours antérieurs, leurs objectifs académiques, ainsi que les contraintes institutionnelles. Une telle démarche exige une réflexion approfondie sur les outils, les méthodes et les référentiels à mobiliser pour concevoir un enseignement du français qui soit à la fois pertinent, réaliste et fonctionnel.

2.2. Spécificités des formations et des publics du FOU

Le FOU présente un ensemble de caractéristiques propres qui le distinguent nettement du FLE ou même du FOS dans ses déclinaisons professionnelles. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition sine qua non pour la mise en œuvre d'une ingénierie de formation pertinente et adaptée aux finalités académiques. Cinq éléments majeurs structurent ces spécificités, que tout praticien ou concepteur de programmes FOU se doit d'intégrer à sa démarche.

2.2.1. Hétérogénéité disciplinaire et diversité des profils d'apprenants

L'un des traits fondamentaux du FOU réside dans la variété des champs disciplinaires qu'il couvre (médecine, droit, chimie, sciences humaines, entre autres), ainsi que dans la pluralité des profils étudiants concernés. On distingue essentiellement deux grandes catégories : d'une part les étudiants dans leurs pays d'origine et les émigrés et autres étudiants.

▪ Étudiants

Cette catégorie se décline elle-même en deux sous-groupes. Le premier regroupe les étudiants inscrits dans des formations universitaires francophones dans leur pays d'origine. Ces formations sont souvent issues de partenariats interuniversitaires franco-étrangers, visant à diffuser un curriculum académique francophone à l'international. Le second groupe concerne les étudiants étrangers en mobilité qui poursuivent un cursus dans un pays francophone. Ces derniers bénéficient d'une immersion linguistique complète, tant dans la sphère universitaire que dans la vie quotidienne ayant un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignants, colloques, séminaires, etc.), ce qui constitue un levier d'acquisition linguistique non négligeable.

▪ Émigrés

Il s'agit ici de professionnels étrangers désireux de faire reconnaître leurs qualifications dans un pays francophone. À cette fin, ils doivent intégrer une formation universitaire, généralement de courte durée, permettant l'homologation de leurs compétences. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire. Ces publics présentent des besoins très ciblés, à la croisée du linguistique, du disciplinaire et de l'institutionnel.

2.2.2. Focalisation sur les besoins spécifiques

L'un des postulats fondateurs du FOU est l'adéquation entre l'enseignement de la langue et les finalités pragmatiques d'usage dans le contexte académique. Il ne s'agit pas d'apprendre **LE** français dans une perspective générale, mais bien **DU** français pour agir dans les différents milieux universitaires, autrement dit, un outil fonctionnel au service de tâches universitaires précises. Dans cette optique, l'analyse des besoins constitue une étape incontournable de l'ingénierie didactique (Lehmann, 1993 : 116). Les apprenants du FOU doivent être outillés pour comprendre un cours magistral, prendre des notes, participer à des discussions spécialisées, lire des ouvrages de référence, produire des écrits scientifiques, etc. (Challe, 2002). Le dispositif didactique doit donc être construit à partir de ces besoins concrets, évalués en amont de la formation.

2.2.3. Contrainte temporelle et configuration des parcours de formation

L'organisation temporelle de la formation constitue souvent un facteur limitatif dans la mise en œuvre efficace du FOU. Les apprenants disposent d'un temps restreint à consacrer à l'apprentissage du français académique, en raison de leurs engagements universitaires ou professionnels parallèles. Qotb note que ces publics « *ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOU* » (2011 : 164), ce qui les amène fréquemment à opter pour des modalités intensives ou à suivre les cours en horaires décalés, tels que les soirs ou les week-ends. Cette contrainte engendre une surcharge cognitive qui peut nuire à l'acquisition durable des compétences visées.

2.2.4. Rentabilité de l'apprentissage du FOU

Les apprenants du FOU sont porteurs d'attentes très spécifiques quant à la rentabilité de leur apprentissage linguistique. Le FOU, dans ce cadre, ne répond pas à une finalité culturelle ou identitaire, mais bien à une nécessité fonctionnelle : réussir dans un environnement académique exigeant. Comme le souligne Qotb (2011 : 165), ces apprenants sont fortement « *motivés à suivre ce type de cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires* ». À la différence des apprenants de FLE, dont les motivations peuvent être plus générales ou diffuses, ceux du FOU cherchent à optimiser chaque unité de temps consacrée à la langue pour en tirer un bénéfice académique immédiat.

2.2.5. Motivation des apprenants concernés et adhésion au projet de formation

La motivation constitue une variable décisive dans le succès des formations en FOU. Cette motivation se construit principalement autour de l'adéquation entre les contenus enseignés et les objectifs concrets poursuivis par les apprenants. En ce sens, la conception de contenus contextualisés, adossés aux réalités disciplinaires des étudiants, est essentielle pour maintenir leur engagement. Comme l'affirme Qotb (2011), c'est « *grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés développées* » dans le cadre de leur parcours académique. Une pédagogie du sens, fondée sur la cohérence entre apprentissage linguistique et projet universitaire, s'avère donc indispensable.

2.3. Démarche didactique du FOU

L'enseignement du FOU repose sur une approche méthodologique rigoureuse, centrée sur l'identification et la prise en charge des besoins communicationnels spécifiques d'un public universitaire défini. Cette démarche vise à recenser les principales situations de communication auxquelles ces apprenants sont confrontés, tant au cours de leur formation académique qu'au sein de leur future activité professionnelle.

Selon Mangiante et Parpette (2010), le FOU s'inscrit dans le prolongement du FOS, en tant que déclinaison destinée à des étudiants inscrits dans un parcours universitaire en

contexte francophone. Dans cette perspective, la méthodologie adoptée suit les principes fondamentaux du FOS, en s'adaptant aux exigences académiques. Les auteurs soulignent que « *la démarche conduisant à l'élaboration de programme de FOU se déroule suivant les mêmes étapes que la démarche FOS* » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 41-43).

Le rôle de l'enseignant de FOU dépasse celui de simple transmetteur de connaissances. Il devient concepteur d'un programme de formation, chargé de la création de matériel pédagogique adapté aux besoins identifiés. La structuration d'un programme de FOU s'articule autour de cinq étapes fondamentales :

2.3.1. Formulation de la demande de formation

La démarche débute par une demande émanant d'un organisme ou d'un centre de formation, adressée à une institution d'enseignement, en vue de concevoir un stage linguistique adapté à un public défini. Cette formation vise à renforcer les compétences linguistiques de ce public, à faciliter son intégration dans la communauté universitaire ou encore à améliorer ses capacités à interagir dans des contextes scientifiques spécialisés.

Avant toute planification pédagogique, un audit du contexte est requis. Il s'agit d'analyser l'environnement académique dans lequel les apprenants évoluent et qu'ils devront maîtriser. Cet audit se décompose en 6 étapes.

2.3.2. Analyse des besoins

Cette phase centrale permet d'identifier les besoins langagiers spécifiques des apprenants, à travers des enquêtes de terrain. Elle vise à déterminer les situations universitaires de communication qu'ils rencontrent (prise de notes, participation en cours magistraux, rédaction académique, etc.) et les types de discours auxquels ils sont exposés. Il s'agit de définir les compétences linguistiques et pragmatiques à développer afin de répondre efficacement à ces exigences.

2.3.3. Collecte des données

Étape cruciale de la démarche, la collecte des données permet de réunir des matériaux authentiques servant à la fois à affiner l'analyse des besoins et à constituer les

supports pédagogiques de la formation. Elle se fait à partir de documents existants dans le domaine en question (ouvrages, articles scientifiques, sujets d'examen, etc.) ou de corpus recueillis sur le terrain (entretiens, observations, enregistrements).

Comme le précisent Mangiante et Parpette (2004, p. 46), cette étape est « *le centre de gravité de la démarche* », dans la mesure où elle permet de croiser les représentations des besoins avec les pratiques langagières réelles du domaine concerné.

2.3.4. Traitement et analyse des données

Les données collectées sont ensuite analysées selon des critères linguistiques, discursifs et pragmatiques. L'objectif est de comprendre le fonctionnement des genres de discours universitaires (cours magistraux, communications scientifiques, écrits académiques, etc.) afin de construire des activités pédagogiques pertinentes.

Comme le soulignent les auteurs, « *les données collectées révèlent souvent des discours plus ou moins familiers à l'enseignant et supposent de sa part une analyse discursive dont les résultats vont conditionner les activités didactiques proposées aux apprenants* » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 278).

2.3.5. Élaboration d'activités didactiques

Enfin, l'élaboration des séquences d'enseignement repose sur les résultats de l'analyse précédente. Cette étape implique une réflexion sur les compétences langagières à développer (linguistiques, discursives, sociolinguistiques, etc.), les contenus disciplinaires à intégrer, ainsi que les modalités de mise en œuvre (activités orales, écrites, supports audiovisuels, etc.).

À partir des données traitées et des besoins identifiés, l'enseignant conçoit un programme adapté aux objectifs du public visé. Il peut ainsi déterminer les situations de communication à privilégier, les compétences à renforcer et les savoir-faire à développer. Ce travail de conception vise essentiellement à permettre aux apprenants de maîtriser les genres universitaires spécifiques, qui feront l'objet du chapitre suivant.

Conclusion

L’enseignement du FOU s’inscrit dans une logique d’adaptation fine aux besoins langagiers d’un public universitaire spécifique, souvent plurilingue et en situation d’immersion dans un environnement académique francophone. À l’instar du FOS, dont il constitue une déclinaison ciblée, le FOU mobilise une démarche rigoureuse, articulée autour d’une analyse des besoins, d’une collecte et d’un traitement des données langagières authentiques, et d’une élaboration didactique contextualisée.

La spécificité du FOU réside dans la complexité des genres de discours universitaires qu’il mobilise (cours magistraux, exposés oraux, écrits scientifiques, etc.) et dans la nécessité de doter les apprenants non seulement de compétences linguistiques, mais aussi de compétences discursives, sociopragmatiques et culturelles adaptées à la vie académique. Cette exigence place l’enseignant dans un rôle central, non plus simplement comme transmetteur, mais comme analyste de corpus, concepteur de programme et médiateur pédagogique.

Ainsi, la démarche didactique du FOU n’est pas un simple transfert de savoirs linguistiques, mais une véritable ingénierie de formation, fondée sur une analyse contextualisée des pratiques universitaires et orientée vers l’autonomisation de l’apprenant dans un espace académique souvent normé et exigeant. Elle permet une meilleure intégration linguistique, mais aussi sociale et cognitive des étudiants dans leur parcours universitaire.

À l’heure où la mobilité académique s’intensifie, la mise en œuvre de formations FOU constitue une réponse pertinente aux enjeux d’internationalisation de l’enseignement supérieur. Elle ouvre également des perspectives de recherche renouvelées sur les pratiques langagières universitaires, la pédagogie de l’intégration et l’ingénierie didactique en contexte plurilingue.

Activités pratiques

Activité 1 : Étude de cas – Analyse des besoins

À partir de la fiche descriptive suivante d'un groupe d'apprenants, réalisez une analyse des besoins selon la méthodologie FOU. Répondez notamment aux questions suivantes :

- ✓ Qui sont les apprenants ? (âge, formation, projet universitaire)
- ✓ Quelles sont les situations de communication auxquelles ils sont confrontés ?
- ✓ Quelles compétences langagières doivent-ils développer ?
- ✓ Quels supports ou discours universitaires sont à mobiliser ?

Fiche de cas :

Un groupe de 15 étudiants algériens récemment inscrits en Master de biologie dans une université francophone. Ils doivent assister à des cours magistraux, effectuer des travaux pratiques, rédiger un mémoire et présenter leurs résultats à l'oral.

Activité 2 : Collecte et analyse de corpus universitaire

Collectez un extrait d'un cours magistral ou d'un article scientifique. Puis, réalisez une analyse discursive de cet extrait :

- ✓ Type de texte / genre discursif
- ✓ Vocabulaire spécialisé
- ✓ Structures syntaxiques caractéristiques
- ✓ Indices de posture énonciative (modalisation, discours rapporté, etc.)

Activité 3 : Élaboration d'un programme de formation FOU

À partir d'un public cible (à choisir : étudiants en droit, en sciences économiques, en architecture, etc.), concevez un mini-programme FOU en suivant les cinq étapes décrites par Mangiante & Parpette (2011) :

- ✓ Demande de formation (formulez un contexte plausible)
- ✓ Analyse des besoins (voir exercice 1)

- ✓ Collecte des données (précisez les types de discours ciblés)
- ✓ Traitement des données (résumez les spécificités langagières)
- ✓ Élaboration d'activités didactiques (décrivez 2 à 3 activités concrètes)

Activité 4 : Création d'une activité didactique

Créez une fiche pédagogique pour une activité FOU visant à entraîner l'une des compétences suivantes :

- ✓ Rédiger un résumé d'article scientifique
- ✓ Prendre des notes pendant un cours magistral
- ✓ Présenter oralement un projet de recherche

La fiche doit inclure :

- ✓ Le niveau CEFR visé
- ✓ L'objectif communicatif
- ✓ Les supports utilisés
- ✓ La consigne de l'activité
- ✓ Les critères d'évaluation

Chapitre 3 : Écrits universitaires/académiques

Introduction

Dans le contexte de l’enseignement supérieur, la maîtrise de l’écriture académique constitue une compétence fondamentale, tant pour la réussite des études universitaires que pour l’insertion dans les communautés scientifiques. Écrire à l’université, ce n’est pas simplement produire un texte : c’est participer à un dialogue intellectuel exigeant, en respectant des normes discursives, méthodologiques et déontologiques précises. Loin d’être une activité spontanée, la rédaction académique repose sur des savoir-faire spécifiques, que l’étudiant est appelé à développer progressivement au fil de sa formation.

Ce cours a pour objectif d’initier les étudiants aux principales exigences de la littératie académique à travers cinq axes complémentaires :

- ✓ La définition de l’écriture académique universitaire, en tant qu’acte de communication spécialisé et normé ;
- ✓ La catégorisation des écrits académiques, selon leurs fonctions, leurs publics et leurs supports ;
- ✓ L’analyse des caractéristiques propres aux écrits scientifiques, notamment la rigueur argumentative, la structure logique, et l’appui sur des sources vérifiées ;
- ✓ L’examen des principaux types d’écrits académiques en explicitant leur finalité et leur spécificité ;
- ✓ L’identification des erreurs fréquentes à éviter dans le processus de rédaction, tant sur le plan stylistique que méthodologique ou éthique.

3. 1. Écriture académique universitaire

L’écrit académique se définit comme étant «*un genre de discours élaboré dans un contexte académique en milieu universitaire et qui relève d’un sous-domaine des écrits scientifiques*» (Mariam Atoui, 2020 : 21). Sa maîtrise requiert un apprentissage ciblé, en raison de ses multiples caractéristiques linguistiques, rhétoriques et argumentatives. Cet écrit joue un rôle central dans l’enseignement supérieur, puisqu’il demeure le principal mode d’évaluation des apprentissages. Il représente, à ce titre, un véritable enjeu pour les étudiants allophones, appelés à valider leur parcours universitaire et à obtenir leur diplôme.

Toutefois, la production de textes académiques ne saurait se réduire à une simple modalité d'évaluation : elle constitue en elle-même une activité intellectuelle complexe et formatrice. C'est pourquoi l'enseignement de l'écriture scientifique doit être considéré comme un objectif essentiel des formations disciplinaires.

3.2. Catégorisation des écrits relevant de la littératie académique

Dans les travaux portant sur le développement des compétences scripturales et lectorales en contexte universitaire, les adjectifs « académiques » ou « universitaires » sont fréquemment mobilisés, souvent associés aux notions de littératie, de genres ou d'écrits. Ces désignations varient selon les auteurs, mais elles convergent vers l'analyse des pratiques de lecture et d'écriture exigées dans l'enseignement supérieur, en lien avec les disciplines et les pratiques professionnelles.

De manière plus spécifique, les écrits produits dans l'enseignement supérieur peuvent être regroupés en deux grandes sphères, en fonction du statut du scripteur (étudiant ou chercheur) et de la visée communicationnelle des textes (Garnier et al., 2015) :

3.2.1. La sphère universitaire : l'écriture au service de l'apprentissage

Cette sphère regroupe les écrits produits par les étudiants dans le cadre de leur formation. Ils visent à accompagner à la fois l'acquisition des savoirs disciplinaires et le développement de compétences professionnelles.

Deux types de textes peuvent être distingués dans cette sphère, correspondant à deux types d'objectifs :

- **Les écrits d'apprentissage disciplinaire** : Ce sont des textes prescrits par les enseignants pour évaluer la compréhension, l'analyse ou la synthèse de contenus scientifiques. Ils relèvent de genres variés tels que le **résumé**, la **synthèse**, la **dissertation argumentée**, le **compte rendu**, la **fiche de lecture**, etc. Leur objectif principal est d'ancrer les savoirs et de développer des compétences réflexives;
- **Les écrits à visée de formation professionnelle** : Produits dans le but d'apprendre un métier autre que le métier de chercheur (enseignant, ingénieur, travailleur social, etc.), ces écrits sont étroitement liés à des pratiques professionnelles contextualisées. On y

retrouve des **rapports de stage**, des **journaux de bord**, des **plans de leçon**, des **dossiers d'intervention**, etc. Ils permettent de faire le lien entre la formation théorique et la pratique sur le terrain.

3.2.2. La sphère académique : l'écriture au service de la recherche et de la formation

Cette sphère concerne les enseignants-chercheurs et les chercheurs confirmés, qui produisent des textes dans le cadre de leur activité scientifique ou institutionnelle. Ces écrits peuvent poursuivre plusieurs objectifs :

- **La diffusion des connaissances** : Elle se manifeste par la production de **rapports de recherche**, **articles scientifiques**, **communications orales**, **contributions à des colloques**, **articles de vulgarisation**, etc. Ces textes s'adressent à la communauté scientifique, aux acteurs professionnels ou à un public élargi;
- **L'activité professionnelle scientifique** : Certains écrits visent à soutenir la réalisation de la recherche ou à participer au fonctionnement de la communauté scientifique. Il s'agit par exemple de **projets de recherche** soumis à des financeurs, de **propositions de communication ou d'articles**, mais aussi d'**évaluations de productions scientifiques** (relecture d'articles, **rapports de thèse**, **notes de lecture**, **comptes rendus de colloque**, etc.).

3.2.3. Une zone intermédiaire : les écrits de formation à la recherche

À la jonction des deux sphères se trouvent les **écrits produits par les étudiants engagés dans une formation à la recherche**, tels que les **mémoires de master** ou les **thèses de doctorat**. Ces textes ont une double fonction : ils participent à l'apprentissage du métier de chercheur tout en constituant des contributions scientifiques susceptibles d'être valorisées dans la sphère académique. On y retrouve notamment :

- ✓ Avant-projets ou projets de recherche;
- ✓ Mémoires de recherche (master);
- ✓ Thèses doctorales

Les écrits académiques émanent principalement des institutions reconnues pour la production et la diffusion du savoir : universités, centres de recherche, laboratoires,

bibliothèques universitaires, etc. Ils couvrent l'ensemble des champs de la connaissance (sciences exactes, sciences humaines et sociales, arts, lettres, techniques, etc.) et se déclinent en une typologie variée :

- ✓ Thèses, mémoires, articles scientifiques;
- ✓ Actes de colloques, rapports de recherche, compte-rendu;
- ✓ Recensions, notes de lecture, vulgarisations scientifiques, etc.

3.3. Caractéristiques des écrits académiques

Les écrits académiques se distinguent par un ensemble de normes et de conventions qui assurent leur reconnaissance dans la communauté scientifique. Ils obéissent à une rigueur formelle, argumentative et méthodologique, et sont généralement produits ou validés par des spécialistes reconnus dans leur champ disciplinaire.

3.3.1. Codification formelle et structure normalisée

Les écrits académiques se caractérisent tout d'abord par leur **structure formalisée**, répondant à des exigences de clarté, de cohérence et de scientificité. Qu'il s'agisse d'un article, d'un mémoire, d'un rapport de recherche ou d'une thèse, le document inclut généralement les composantes suivantes :

- ✓ **Un résumé** (ou *abstract*) présentant succinctement l'objet, la méthodologie et les principaux résultats ;
- ✓ **Une introduction** posant la problématique et les objectifs de la recherche ;
- ✓ **Un développement argumenté** structuré en parties logiques et progressives ;
- ✓ **Une discussion** confrontant les résultats à la littérature existante ;
- ✓ **Une conclusion** qui récapitule les apports et ouvre éventuellement sur des perspectives de recherche ;
- ✓ **Une bibliographie** respectant les normes de citation en usage dans le champ disciplinaire (APA, etc.).

3.3.2. Légitimité institutionnelle et validation par les pairs

Les écrits académiques sont produits par :

- ✓ Des **chercheurs confirmés**, reconnus pour leur activité scientifique ;
- ✓ Des **étudiants de l'enseignement supérieur**, notamment dans le cadre de formations à la recherche (master, doctorat) ;
- ✓ Des **enseignants-chercheurs** dans leurs fonctions de production et de diffusion des savoirs.

Ces écrits sont **soumis à une évaluation par les pairs**, effectuée dans le cadre de comités scientifiques ou de jurys de soutenance. Cette validation confère à ces productions un **statut légitime** au sein de la communauté scientifique.

3.3.3. Caractéristiques discursives et linguistiques spécifiques

Les écrits académiques partagent un ensemble de traits stylistiques et communicationnels spécifiques :

- ✓ **Clarté et délimitation de l'objet** : L'objet de recherche (problématique ou thèse) est formulé de manière explicite dès l'introduction. Chaque paragraphe contribue à la progression de l'argumentaire et à la consolidation de l'objet analysé.
- ✓ **Organisation logique** : L'écriture suit une progression rigoureuse. À travers une structure claire (introduction, développement, conclusion), chaque partie est articulée autour d'un fil directeur. Les paragraphes sont construits selon une logique argumentative et référentielle.
- ✓ **Argumentation fondée sur des preuves** : Toute affirmation doit être **établie par des sources vérifiables** : données empiriques, résultats d'expériences, publications scientifiques, citations de textes fondamentaux. La mobilisation de références permet de **situer le propos dans un champ théorique**, et de garantir sa crédibilité.
- ✓ **Objectivité et ton impersonnel** : Le style adopté est **neutre, non émotionnel, non polémique**, centré sur le raisonnement et la démonstration. L'usage de la première personne est limité ou absent, sauf dans certains genres comme le mémoire réflexif ou l'autoethnographie. L'accent est mis sur les faits, les arguments, les analyses, et non sur les opinions personnelles.

- ✓ **Terminologie spécialisée** : L'emploi d'un **lexique disciplinaire précis** est attendu. Chaque champ mobilise ses propres concepts, théories et formulations techniques (ex. : terminologie littéraire, juridique, scientifique, philosophique, etc.).
- ✓ **Développement démonstratif** : Certains écrits académiques (notamment en sciences exactes, économie, ingénierie) mobilisent des **formalismes complexes** tels que des développements mathématiques, des schémas logiques ou des modèles théoriques.

3.3.4. Diffusion, indexation et soutenance

Les textes académiques sont souvent **publiés dans des revues scientifiques, actes de colloques, bases de données universitaires** ou **archives ouvertes** (HAL, OpenEdition, etc.). Ils sont accompagnés de **résumés analytiques** destinés à faciliter l'accès à l'information pour les chercheurs.

Par ailleurs, dans les cursus universitaires (notamment les mémoires et thèses), les écrits académiques sont **présentés lors de soutenances orales** devant un jury. Cette étape constitue une évaluation conjointe de la **qualité scientifique du document écrit** et de la **capacité du candidat à en défendre les résultats** de manière argumentée et critique.

3.4. Types d'écrits académiques

Les écrits académiques constituent des productions textuelles diversifiées, répondant à des finalités spécifiques dans le parcours universitaire et dans la vie de chercheur. Ils englobent notamment les rapports de stage, les mémoires, les articles scientifiques et la thèse de doctorat. Chacun de ces écrits répond à une logique propre, tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu et de la visée.

3.4.1. Rapport de stage

Le rapport de stage est un document qui rend compte d'une expérience professionnelle réalisée dans un cadre formatif. Il peut correspondre à deux grandes catégories de stages :

- ✓ Le stage d'initiation ou de découverte du milieu professionnel, souvent effectué en début de cursus (Licence 1 ou 2). L'étudiant y adopte une posture essentiellement

observatrice, dans le but de se familiariser avec les pratiques, les contraintes et les dynamiques du secteur concerné.

- ✓ Le stage d’application ou de réalisation, généralement prévu en fin de cycle (Licence 3 ou Master), où l’étudiant est activement impliqué dans la conduite de projets ou l’exécution de tâches spécifiques. Ce type de stage donne lieu à une analyse critique de l’expérience professionnelle et de sa mise en rapport avec les acquis théoriques.

Le rapport de stage ne se limite pas à une simple narration des activités effectuées. Il doit intégrer une analyse réflexive et une mise en perspective théorique, attestant des compétences méthodologiques, techniques et critiques acquises.

3.4.2. Mémoire de fin d’étude

Le mémoire est un travail de recherche personnel qui vise à démontrer la capacité de l’étudiant à traiter une problématique de manière rigoureuse, en mobilisant des sources théoriques et/ou empiriques. Il constitue une initiation à la recherche, tout en préparant à la production scientifique autonome.

Il existe en effet différents types de mémoires en fonction du niveau d’études et de la formation :

Type de mémoire	Niveau	Objectifs et spécificités
Mémoire de Licence (Bac +3)	Premier cycle	Il s’agit d’une réflexion critique construite à partir d’un corpus théorique existant. L’originalité repose sur la mise en relation des idées et sur la capacité argumentative, sans nécessairement recourir à une enquête de terrain. Donc il s’agit d’une contribution personnelle et des recherches théoriques.
Mémoire de Master (Bac +5)	Deuxième cycle	C’est le mémoire de fin de cursus en Master. Il s’agit d’un travail de recherche approfondi, intégrant souvent une démarche empirique (enquête qualitative ou quantitative). Il témoigne de la capacité de l’étudiant à produire des résultats scientifiques originaux en réponse à une problématique définie.
Mémoire de stage	Fin de cycle	Un mémoire de stage est élaboré suite à un stage en entreprise et généralement à la fin d’une année universitaire. Il associe la description des activités réalisées et l’analyse problématisée. Il vise à articuler les apports du terrain avec des cadres théoriques pertinents. Contrairement au simple rapport de stage, il inclut une problématique de recherche.

Tableau n°1: Typologie des mémoires et leur spécificité

3.4.3. Article scientifique

L’article académique ou scientifique est une production rédigée dans l’objectif d’être publiée dans une revue spécialisée à comité de lecture. Il constitue une synthèse argumentée de résultats de recherche, et s’inscrit dans une démarche de valorisation scientifique des travaux menés.

Ce type d’écrit :

- ✓ Suit une structure canonique (résumé, introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats, discussion, conclusion) ;
- ✓ Doit être concis, précis, original et rigoureusement référencé ;
- ✓ Est généralement évalué par des pairs, selon des critères d’innovation, de validité méthodologique et de pertinence théorique.

La publication d’articles est une étape essentielle dans le parcours doctoral et une condition de reconnaissance dans le monde académique (Eco, 2018).

3.4.4. Thèse de doctorat

La thèse de doctorat représente le travail scientifique le plus élaboré réalisé dans le cadre universitaire. Elle constitue une contribution originale au savoir, répondant à une problématique inédite par le biais d'une démarche méthodologique rigoureuse.

Elle se distingue par :

- ✓ Son ampleur (généralement entre 250 et 500 pages) ;
- ✓ La qualité démonstrative de l’argumentation ;
- ✓ La profondeur de l’analyse théorique et/ou empirique ;
- ✓ La richesse de la bibliographie et de la documentation mobilisée ;
- ✓ Son objectif : produire une connaissance nouvelle, susceptible d’être reconnue par la communauté scientifique.

La thèse donne lieu à une soutenance publique, durant laquelle le doctorant défend ses travaux devant un jury d’experts. Sa validation confère le grade de docteur, le plus haut titre universitaire, et ouvre la voie à la carrière de chercheur ou d’enseignant-chercheur.

3.5. Erreurs courantes à éviter en rédaction académique

La rédaction académique impose des normes strictes en matière de **clarté, de rigueur argumentative et de précision terminologique**. Qu'ils soient novices ou expérimentés, les rédacteurs universitaires sont susceptibles de commettre certaines erreurs récurrentes qui peuvent compromettre la qualité de leur production. Identifier ces erreurs permet d'améliorer significativement la lisibilité, la crédibilité et l'efficacité de l'écrit scientifique (Eco, 2018).

- **Verbosité** : L'un des écueils les plus fréquents réside dans l'utilisation d'un style inutilement long et alambiqué, qui nuit à la clarté du propos. Une écriture efficace privilégie la concision sans sacrifier la précision. Il convient ainsi :
 - ✓ D'éviter les redondances et les tournures complexes inutiles ;
 - ✓ De fractionner les phrases trop longues (au-delà de 25 à 30 mots) en unités syntaxiques plus courtes et plus lisibles ;
 - ✓ De privilégier un lexique exact et sobre, sans effets de style superflus.
- **Un énoncé de thèse vague ou manquant** : L'énoncé de thèse constitue la colonne vertébrale d'un écrit académique. Il doit être formulée de façon claire, explicite et argumentée dès l'introduction. L'ensemble du développement doit y être cohérent et aligné.
- **Langage informel**. L'écriture académique a un ton formel et ne doit pas inclure d'argot, d'idiomes ou de langage conversationnel.
- **Description sans analyse**. Ne pas se contenter pas de répéter les idées ou les arguments des sources. Au lieu de cela, il faut analyser ces arguments et expliquer comment ils se rapportent à votre point de vue.
- **Absence ou irrégularité des références** : Il faut garder une trace des documents sources tout au long du processus de recherche et d'écriture, les citer de manière cohérente en utilisant un manuel de style. Toutes les idées qui ne sont pas les vôtres doivent être citées, qu'elles soient paraphrasées ou citées directement, pour éviter le plagiat.

Conclusion

L’écriture académique ne saurait être réduite à une simple formalité administrative ou à un exercice technique : elle engage la posture intellectuelle du rédacteur, sa capacité à problématiser, à argumenter, à démontrer et à contribuer, même modestement, à l’avancement des savoirs. Au fil de ce cours, nous avons mis en évidence les fondements de cette écriture spécifique, en insistant sur sa fonction communicative, ses formes variées et ses exigences méthodologiques.

La connaissance des types d’écrits universitaires, la compréhension de leurs caractéristiques formelles et discursives, ainsi que l’identification des erreurs à éviter constituent autant d’étapes essentielles pour accompagner l’étudiant dans sa progression vers une écriture autonome, rigoureuse et crédible. En somme, la maîtrise de la littératie académique ne se limite pas à une compétence langagière ; elle participe pleinement à la formation d’un esprit critique, à la consolidation de la rigueur scientifique, et à l’intégration dans la communauté universitaire.

À ce titre, chaque exercice de rédaction devient une opportunité d’apprentissage, de réflexion et de positionnement dans le champ du savoir.

Activités pratiques

Activité 1 : Analyse d'un extrait

Lisez l'extrait suivant d'un paragraphe issu d'un mémoire. Relevez les erreurs (langage inapproprié, manque de clarté, absence de sources, etc.) et reformulez le paragraphe en respectant les normes de l'écriture académique.

«Dans ce travail, je vais vous parler de comment les jeunes utilisent trop Internet. C'est un truc vraiment important de nos jours, parce que tout le monde passe son temps sur Instagram. On voit ça partout. Moi-même, je passe des heures dessus, donc je sais ce que je dis.»

Activité 2 : Atelier de révision collective

a) En binôme, chaque étudiant relit un paragraphe rédigé par son pair et utilise une grille d'évaluation pour analyser :

- ✓ la clarté de la thèse;
- ✓ la structuration des idées;
- ✓ le ton académique;
- ✓ l'usage correct des références.

b) En groupe de 4, les étudiants comparent les évaluations croisées, discutent des points d'amélioration et proposent une reformulation collective.

c) Mise en commun avec l'enseignant :

- ✓ Discussion sur les erreurs fréquentes repérées;
- ✓ Analyse de quelques extraits anonymes projetés en classe;
- ✓ Rappel des critères de qualité d'un écrit académique

Activité 3 : Production d'un écrit académique

Rédigez un court texte académique (entre 200 et 250 mots) sur le thème suivant : « *L'importance de la clarté et de la structure dans les écrits universitaires* ». Votre texte

devra comporter une thèse claire, une structure logique, un ton académique et une référence bibliographique minimale.

Conclusion de la première partie : *FOU et écrits universitaires*

La première partie de ce module a permis d'introduire les fondements théoriques indispensables à la compréhension des pratiques langagières en contexte universitaire et professionnel. À travers l'étude de la genèse et de l'évolution du français de spécialité, nous avons mis en évidence l'émergence d'un public apprenant spécifique dont les besoins langagiers appellent des dispositifs d'enseignement ciblés, tels que le français sur objectifs universitaires (FOU).

L'analyse des caractéristiques du FOU, ainsi que de ses méthodes d'élaboration, a montré combien l'apprentissage du français académique dépasse la simple maîtrise de la langue générale. Il s'agit en effet de former des apprenants capables de comprendre, produire et interagir dans des discours spécialisés, en lien avec les exigences propres au monde universitaire.

Enfin, le dernier chapitre a offert un cadrage sur la diversité des écrits académiques, en insistant sur leur fonction, leur structure, leurs normes discursives, ainsi que sur les erreurs fréquentes à éviter. Il a également souligné la place centrale de la production écrite dans la réussite des parcours universitaires.

Ces contenus constituent une étape préalable indispensable à la conception de dispositifs d'enseignement adaptés, capables de répondre aux besoins langagiers concrets des étudiants et professionnels non francophones. Ils permettent aussi de mieux comprendre les exigences de littératie universitaire dans une perspective d'autonomisation des apprenants.

Dans la continuité de cette réflexion, la deuxième partie du module portera sur les techniques rédactionnelles spécifiques aux écrits universitaires. Elle visera à outiller les étudiants de master pour qu'ils puissent non seulement respecter les normes formelles de l'écriture académique, mais aussi développer une expression claire, rigoureuse et argumentée dans leurs productions. Cette prochaine étape aura une visée résolument pratique, en lien avec les exigences de leur formation, de leur mémoire de recherche ou de leurs travaux scientifiques à venir.

Deuxième partie :

Techniques rédactionnelles

Introduction de la deuxième partie : Techniques rédactionnelles

La maîtrise des techniques rédactionnelles constitue un socle fondamental de la littératie académique, en particulier dans les formations universitaires de deuxième cycle. Après avoir cerné les caractéristiques et les enjeux des écrits académiques, cette deuxième partie du module propose d’approfondir les compétences pratiques nécessaires à la production de textes répondant aux exigences de rigueur, de clarté et de cohérence propres au discours scientifique.

L’objectif est de doter les étudiants d’outils méthodologiques pour reformuler, résumer, synthétiser et citer des documents de manière efficace et conforme aux normes académiques. Ces opérations, bien que distinctes, ont en commun de nécessiter une lecture fine des sources, une prise de distance critique ainsi qu’une capacité de réécriture dans un langage personnel et neutre.

Nous aborderons successivement quatre techniques fondamentales :

- ✓ **La reformulation d’énoncés**, qui consiste à exprimer une même idée sous une autre forme tout en conservant son sens ;
- ✓ **La paraphrase et la citation**, deux manières de mobiliser une source dans un texte argumentatif en respectant l’intégrité du propos original ;
- ✓ **Le résumé**, qui vise à condenser l’essentiel d’un texte (ou d’un mémoire) en conservant la logique interne et les idées principales ;
- ✓ **La synthèse**, qui permet de croiser plusieurs documents pour construire une vue d’ensemble structurée autour d’une problématique commune.

En développant ces techniques, les étudiants seront mieux préparés à rédiger leurs travaux universitaires avec précision, méthode et intégrité intellectuelle, qualités essentielles dans tout parcours académique avancé.

Chapitre 4 : Reformulation d'énoncé

Introduction

La reformulation est une compétence clé dans la maîtrise de l'écriture académique. Elle permet non seulement de mieux comprendre un contenu lu, mais aussi de produire un discours clair, synthétique et personnel, à partir de sources diverses. En contexte universitaire, la reformulation participe ainsi à la construction de la littératie étudiante et à la lutte contre le plagiat. Ce cours propose une exploration approfondie de cette compétence, tant sur le plan théorique que pratique.

4.1. Comprendre la notion de reformulation

La **reformulation** est une opération linguistique grâce à laquelle on peut reprendre, redire avec d'autres mots un énoncé sans en modifier le sens. Elle ne se confond ni avec la simple répétition, ni avec la copie littérale : elle suppose une opération de transformation du discours, qui engage la compréhension, l'analyse et la recontextualisation.

Grâce à la reformulation, nous pouvons simplifier ce qui est dit, ou le complexifier : réduire, condenser un texte plus long (faire un résumé, par exemple) ou, au contraire, le rallonger (passer d'une brève à un article de Presse, par exemple).



Quelles sont les fonctions principales de la reformulation?

La reformulation a deux fonctions principales :

1. Elle peut être utilisée pour clarifier et nuancer sur le plan lexical, des expressions, des énoncés complexes ou pas assez transparents. Ainsi, nous sommes souvent amenés à répéter ce qui a été dit en l'introduisant par des expressions comme :

-C'est-à-dire	-vous me dites que	-autrement dit
-en d'autres mots	-tu veux dire	-enfin
-je voulais dire par là que	-ça veut dire aussi que	-de toute façon
-je m'explique	-disons	-(plus) précisément
-je le répète	-donc	-en somme
-quand je dis (que)	-dans le sens	-etc.

2. La reformulation peut être utilisée pour expliquer un texte difficile (par exemple, un texte scientifique, ce qui a pour conséquence de modifier la forme de ce texte sans en changer le contenu).

Dans les deux cas, la reformulation se base sur le principe de **parenté sémantique**, c'est-à-dire que les deux textes (texte de départ et texte résultant de la réécriture) doivent avoir le même sens dans le contexte donné.

C'est principalement la seconde forme de reformulation (la reformulation paraphrastique) qui est sollicitée en contexte académique. Dans les diverses productions écrites que l'étudiant sera amené à réaliser (synthèse, résumé, compte rendu, etc.), cette compétence est essentielle. Elle suppose une compréhension fine d'un ou plusieurs textes sources, leur interprétation rigoureuse, ainsi que la capacité de rédiger un texte personnel, cohérent et autonome, sans recourir à la copie littérale d'extraits d'origine.

4.2. Reformulation et évaluation du niveau linguistique et discursif

La reformulation constitue un indicateur pertinent pour évaluer le niveau linguistique et discursif des apprenants, notamment aux niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Elle met en évidence non seulement la capacité à comprendre en profondeur un texte source, mais aussi l'habileté à le restituer sous une forme différente, tout en respectant son sens initial. Reformuler suppose une double compétence : d'une part, une compréhension fine de l'ensemble du contenu, incluant les nuances sémantiques et les intentions communicatives ; d'autre part, une aptitude à mobiliser un éventail de ressources linguistiques, lexicales et syntaxiques pour produire un texte équivalent dans un autre registre, avec une structure adaptée au contexte académique ou professionnel. En ce sens, la reformulation ne se réduit pas à un simple exercice de paraphrase : elle engage une véritable réécriture maîtrisée, révélatrice du degré de maîtrise de la langue et de la pensée critique de l'apprenant.

4.3. Typologie des reformulations

On distingue plusieurs types de reformulations, chacun répondant à une finalité spécifique.

4.3.1. Reformulation explicative

La reformulation explicative consiste à rendre un énoncé plus clair en le reformulant avec des termes plus simples, plus accessibles ou plus explicites. Elle vise la compréhension et l'accessibilité du sens, notamment lorsqu'il s'agit de notions complexes, techniques ou abstraites.

Exemple :

Énoncé original : « *L'ethnocentrisme est un obstacle à la compréhension interculturelle.* »

Reformulation explicative : « *L'ethnocentrisme, c'est quand on juge les autres cultures à partir des valeurs de sa propre culture, ce qui empêche de bien comprendre les différences culturelles.* »

4.3.2. Reformulation synonymique

Elle consiste à remplacer certains mots, expressions ou tournures par des synonymes ou équivalents sémantiques, tout en conservant le sens global de l'énoncé. Elle est utile pour enrichir le style ou éviter les répétitions.

Exemple :

Énoncé original : « *Les étudiants doivent maîtriser les règles de la dissertation.* »

Reformulation synonymique : « *Les apprenants doivent connaître les normes de rédaction d'une dissertation.* »

4.3.3. Reformulation condensée (ou paraphrase)

Cette forme de reformulation vise à réduire un passage plus long à ses idées principales, sans en altérer le sens. Elle est couramment utilisée dans les résumés, les synthèses et les travaux de reformulation académique.

Exemple :

Énoncé original : « *L'auteur explique que le développement durable repose sur un équilibre entre les dimensions économiques, sociales et environnementales.* »

Reformulation condensée : « *Le développement durable repose sur trois piliers.* »

4.3.4. Reformulation illustrative

Elle ajoute un exemple concret ou une analogie pour éclairer un propos abstrait ou théorique. Cette stratégie est particulièrement pertinente pour faciliter la compréhension de concepts difficiles et renforcer l'argumentation.

Exemple :

Énoncé original : « *La démocratie participative favorise l'implication des citoyens dans la prise de décision.* »

Reformulation illustrative : « *Par exemple, les budgets participatifs permettent aux habitants d'une commune de décider comment utiliser une partie des finances publiques.* »

4.3.5. Reformulation critique

Cette reformulation permet d'exprimer un point de vue à partir d'un énoncé initial. Elle peut consister à nuancer, questionner ou contester le propos, dans une perspective argumentative. Elle est essentielle dans les travaux universitaires qui demandent une posture réflexive.

Exemple :

Énoncé original : « *Les réseaux sociaux renforcent les liens sociaux.* »

Reformulation critique : « *Si les réseaux sociaux peuvent rapprocher certains individus, ils participent aussi à l'isolement d'autres, notamment en remplaçant les interactions en présentiel.* »

4.4. Techniques linguistiques de reformulation

Les reformulations peuvent être d'une **longueur variable**. On peut, à partir d'un texte long, produire une reformulation plus brève et vice versa. La reformulation en contexte académique repose sur un ensemble de techniques linguistiques qui permettent de reprendre une idée exprimée dans un énoncé source tout en modifiant sa forme, sans en altérer le sens. Ces techniques se répartissent en trois grandes catégories : les procédés lexicaux, syntaxiques et discursifs.

4.4.1. Procédés lexicaux

Les procédés lexicaux consistent à modifier les unités de vocabulaire tout en maintenant le sens global du message.

- **Synonymes** : Substitution d'un mot par un autre de sens équivalent.

Le premier degré de l'activité de reformulation est en effet le synonyme. Les modifications qu'on peut apporter peuvent en conséquence avoir une longueur qui va du **mot à la phrase** et peuvent se complexifier allant du **synonyme** aux changements de thème, en passant par l'emploi des anaphoriques.

Ex. : « *Cette étude est capitale* » → « *Cette recherche est essentielle.* »

« *Les entrepreneurs disent que ...* » → « *Les entrepreneurs soulignent que ...* »

- **Paraphrases** : Reformulation d'un mot ou d'une expression par une tournure plus explicite ou descriptive.

Ex. : « *La photosynthèse* » → « *Le processus par lequel les plantes produisent de l'énergie grâce à la lumière solaire.* »

- **Définitions reformulées** : Substitution d'un terme spécialisé par sa définition ou une explication.

Ex. : « *La dissonance cognitive* » → « *Un état de tension provoqué par des pensées contradictoires.* »

Ces techniques sont particulièrement utiles pour faciliter la compréhension d'un concept complexe ou adapter le niveau de langue à un public donné.

4.4.2. Procédés syntaxiques

Les procédés syntaxiques impliquent des transformations au niveau de la structure grammaticale de la phrase.

- **Transformations de phrases**

Voix active / voix passive	« <i>Les chercheurs ont publié les résultats.</i> » → « <i>Les résultats ont été publiés par les chercheurs.</i> »
Formes verbales / Nominalisation	« <i>Il a analysé les données</i> » → « <i>L'analyse des données</i> »
Formes impersonnelles	« <i>On observe une amélioration</i> » → « <i>Il est observé une amélioration</i> »

■ **Simplification syntaxique** : réduction de la complexité syntaxique.

Ex. : « *Malgré le fait qu'il ait été absent, il a réussi l'examen.* » → « *Bien qu'il ait été absent, il a réussi l'examen.* »

■ **Complexification syntaxique** : intégration de subordonnées ou tournures complexes.

Ex. : « *Il a abandonné. Il était fatigué.* » → « *Il a abandonné parce qu'il était fatigué.* »

Ces procédés permettent de reformuler une idée en modifiant son rythme, son registre ou son niveau d'abstraction.

4.4.3. Procédés discursifs

Les procédés discursifs visent à guider le lecteur dans la reformulation à l'aide de marqueurs linguistiques et de dispositifs d'encadrement discursif.

■ **Connecteurs de reformulation** : Ils annoncent ou marquent explicitement une reformulation.

Ex. : « *autrement dit* », « *en d'autres termes* », « *c'est-à-dire* », « *plus précisément* », « *pour le dire autrement* »

■ **Usage de la citation indirecte** : Elle permet de reformuler un propos rapporté en l'intégrant au discours de manière indirecte.

Ex. : « Selon Durkheim, la société influence le comportement individuel. »

■ **Méta-discours** : recours à des formulations qui signalent la reprise ou le commentaire d'une idée.

Ex. : « Pour résumer », « Pour reprendre ce point », « On pourrait reformuler cela ainsi »

Ces procédés sont essentiels dans l'écriture académique, où l'explicitation, la nuance et la mise en relation des idées sont fondamentales.

La reformulation devient plus complexe lorsqu'on vous demande la réécriture complète d'un texte. Pour les textes longs, les procédés linguistiques les plus courants qui peuvent vous aider dans l'activité de reformulation sont par exemple:

L'emploi de synonymes:	Hier, <u>le chauffeur du camion</u> a été interpellé par la police. → Hier, <u>le camionneur</u> a été interpellé par la police.
-------------------------------	--

La nominalisation:	Le camionneur <u>a été interpellé</u> par la police. → <u>L'interpellation</u> a eu lieu hier soir à 19 h 00.
Le passage de la voix active à la voix passive (et vice versa) :	Hier, la police <u>a interpellé</u> le chauffeur du camion. → Le chauffeur du camion <u>a été interpellé</u> hier par la police.
Le passage du discours direct au discours indirect (et vice versa) :	Il a enfin déclaré « <u>Nous devons tous être capables d'une telle tolérance</u> ». → Il a enfin déclaré <u>que nous devons tous être capables d'une telle tolérance</u> .
Le déplacement d'un ou plusieurs éléments de l'énoncé :	<u>Les propriétaires</u> tiendront un cahier des charges. → Le syndic a demandé <u>aux propriétaires</u> de tenir un cahier des charges.
L'effacement d'un ou plusieurs éléments de l'énoncé :	Le syndic a demandé <u>aux propriétaires</u> de tenir un cahier des charges. → Le syndic <u>a demandé de tenir un cahier des charges</u> .

❖ Observez la nature des modifications apportées dans le texte ci-dessous par la réécriture.

Texte	Reformulation
<p>Cambodge. La saison des mariages</p> <p>Les bons comptes font les bons mariés</p> <p>Autrefois les parents de la jeune fille prenaient en charge toutes les dépenses du mariage. Aujourd'hui, les frais sont répartis entre les deux familles. Ainsi, avant d'accepter l'union, les parents de la future mariée négocient avec ceux du garçon « le prix du lait », qui correspondait dans le passé aux « frais de nourrice ». Autrefois payé en bêtes, maison, terrain ou argent, il est aujourd'hui toujours acquitté en espèces. Le prix est variable et l'honneur de la famille de la fiancée en dépend. Pour les familles pauvres, il peut aller de 225 à 510 euros, tandis que dans le milieu commerçant et éduqué le prix passe à 1021 euros et de 2044 à 4770 euros pour les familles urbaines. Pour s'assurer d'un partage équitable des frais de cérémonie,</p>	<p>Cambodge. La saison des mariages</p> <p>Les bons comptes font les bons mariés</p> <p>Si, autrefois, c'était aux parents de la mariée de payer l'ensemble des frais de mariage, aujourd'hui cette tâche incombe aux parents des deux époux qui les partagent de manière équitable. Contrairement au passé, aujourd'hui, les frais sont calculés en monnaie</p>

les familles ont tendance à consigner dans un carnet la totalité des frais engagés, du maquillage au coiffeur en passant par le bouquet, la bague et le photographe.

Matinplus, 12décembre 2008

courante. Selon la situation des familles, le montant des frais peut aller d'environ 200 euros jusqu'à 5000 euros.

Conclusion

La reformulation est une compétence essentielle dans le cadre universitaire, car elle permet non seulement de démontrer sa compréhension d'un contenu, mais aussi de développer une pensée critique, nuancée et personnelle. Elle s'inscrit au cœur des pratiques de la littératie académique : résumé, synthèse, commentaire, dissertation, compte rendu, etc.

Dans ce cours, nous avons appris à distinguer les différents types de reformulation et à mobiliser des techniques linguistiques variées, qu'elles soient lexicales, syntaxiques ou discursives, pour reformuler efficacement un énoncé sans en altérer le sens. La maîtrise de ces procédés contribue à améliorer la qualité de l'expression écrite et à construire des textes plus clairs, plus cohérents et plus rigoureux sur le plan scientifique.

La reformulation n'est pas un simple exercice de substitution : elle exige une compréhension fine du contenu, une capacité à adapter son propos au contexte et une rigueur dans le choix des formulations. Elle constitue également une protection contre le plagiat, dans la mesure où elle incite à citer et à intégrer les idées d'autrui de manière personnelle et responsable.

Le prochain cours abordera la citation et la paraphrase, deux pratiques étroitement liées à la reformulation, qui permettent d'intégrer rigoureusement les sources dans l'écriture scientifique.

Activités pratiques

Activité 1 : Reformulation lexicale (synonymes, paraphrases, définitions)

Reformulez les phrases suivantes en utilisant un vocabulaire équivalent. Vous pouvez remplacer les mots soulignés par des synonymes, ou reformuler les phrases par paraphrase.

- ✓ Le but de cette étude est d'analyser les effets de la pollution sur la santé publique.
→ Reformulation :
- ✓ La mondialisation a eu un impact considérable sur les économies locales.
→ Reformulation :

Activité 2 : Transformation syntaxique

Transformez les phrases suivantes en utilisant les procédés syntaxiques indiqués (voix passive, nominalisation, transformation de la structure).

- ✓ Le chercheur a présenté les résultats lors de la conférence. (voix passive)
→
- ✓ Les étudiants ont analysé plusieurs textes. (nominalisation)
→
- ✓ Il est important que l'on réfléchisse à cette question. (structure différente)
→

Activité 3 : Reformulation discursive avec connecteurs

Insérez les connecteurs de reformulation appropriés dans les phrases suivantes : *autrement dit, en d'autres termes, c'est-à-dire, à savoir*.

- ✓ La biodiversité diminue chaque année. (...) la disparition des espèces s'accélère.
→
- ✓ Le FLE désigne le français enseigné comme langue étrangère. (...) le français n'est pas la langue maternelle des apprenants.
→

Activité 4 : Reformulation fidèle d'un paragraphe

Lisez le paragraphe suivant et reformulez-le entièrement en conservant toutes les idées principales mais avec des mots et une structure différents.

Texte source :

La recherche universitaire repose sur une méthodologie rigoureuse. Elle implique l'élaboration d'une problématique claire, la formulation d'hypothèses, la collecte de données pertinentes et leur analyse critique.

Activité 5 : Reformulation fidèle d'un texte

Lisez le texte suivant et reformulez-le entièrement en conservant toutes les idées principales mais avec des mots et une structure différents.

Texte	Reformulation
<p>Soixante-quatre ans pour recevoir une carte postale.</p> <p>Postée sur le front birman, elle est passée en 1945 en Arizona, puis sur les îles de Maul, et vient d'arriver enfin au Japon !</p> <p>Il aura fallu soixante-quatre longues années à cette carte postale pour parvenir à son destinataire sur l'île de Shikoku au Japon. Postée du front birman pendant la seconde guerre mondiale par le soldat Nobuchika Yamashita, la missive avait pris un moment la poussière à Nagasaki avant d'être emportée en Arizona par un combattant américain en 1945. A la mort du vétéran, vingt-cinq ans plus tard, son fils l'avait récupérée et longtemps conservée sur l'île hawaïenne de Maui puis l'avait confiée à un étudiant nippon rencontré grâce à son épouse. De retour dans l'empire du Soleil Levant, le jeune homme avait mis plus de deux ans à retrouver le destinataire, Shizuo Nagano, un ancien collègue de travail du soldat expéditeur mort en 1944. « Je ne pensais jamais pouvoir revoir Yamashita de cette façon » s'est extasié, très ému, le retraité de 80 ans de la préfecture de Kochi. Après plusieurs décennies de rétention, le courrier a été affranchi !</p> <p>Paru dans la rubrique « Ils l'ont fait » de <i>Marianne</i>, n° 550, 3-9 novembre 2007.</p>	

Chapitre 5 : Comment citer ou paraphraser un extrait de document ?

Introduction

La plupart des documents que l'on rédige, utilise des informations tirées de sources diverses : ouvrages, articles de périodiques, rapports, pages web, etc. Ces sources sont citées dans le texte et font en général, et c'est même recommandé, l'objet d'une section particulière du document : la bibliographie. **Il est important de signaler que** tout texte ayant servi à la rédaction d'un travail **doit être correctement référencé** lorsqu'il est cité, paraphrasé ou résumé et mentionné dans **une bibliographie** en fin de travail ; à défaut, cette pratique pourrait être qualifiée de **plagiat**.

Vos travaux vont alors s'appuyer sur d'autres travaux écrits avant les vôtres. Apprendre à les citer, c'est montrer tout le travail effectué et c'est faire avancer les sciences. Le recours à une citation pertinente constitue un choix judicieux, apparaissant le plus souvent comme un argument d'autorité. Il faut toujours citer fidèlement ses sources, mais le contexte impose des formes particulières et parfois il vaut mieux utiliser une périphrase : **Comment citer ou paraphraser un extrait de document ?**

Il existe trois façons d'utiliser des œuvres consultées :

- ✓ **La citation qui reproduit de façon intégrale les propos d'un auteur.**

Elle peut être directe :

À cet effet, Pinson affirme : « Les sciences sociales réaliseront au XXIe siècle les rêves des philosophes positivistes du XIXe siècle » (2004, p. 26).

ou indirecte :

Pinson prévoit que les « sciences sociales réaliseront au XXIe siècle les rêves des philosophes positivistes du XIX^e siècle » (2004, p. 26).

- ✓ **La paraphrase permet de reprendre dans ses mots à soi les propos d'un auteur**

Marie Pinson (2004) affirme que les sciences sociales connaîtront dans un avenir rapproché la consécration que les penseurs positivistes du XIX^e siècle ont rêvée pour elles.

- ✓ **Le résumé qui permet d'évoquer l'essentiel d'un texte (thèmes, idées ou prises de position)**

Pinson (2004) fait un rapprochement entre les sciences sociales à l'aube du XXI^e siècle et l'essor qu'a voulu leur inculquer au XIX^e siècle la pensée positiviste.

Qu'elle soit citée, paraphrasée, ou résumée, chaque source doit être référencée et inscrite dans la bibliographie.

5.1. La citation

5.1.1. Qu'est-ce que la citation ?

Une citation est un passage tiré d'un ouvrage pour illustrer ou appuyer ce que l'on avance dans un travail. On doit absolument en indiquer la source. Cette obligation vaut pour toutes les sources : livres, articles de périodiques, encyclopédies, documents audiovisuels, pages Internet, etc. Une citation est **textuelle** lorsqu'on reprend exactement ce qu'un auteur a émis dans un passage de son ouvrage. Elle est **indirecte** ou hors texte lorsqu'on emprunte une idée ou un commentaire à un auteur : c'est alors une paraphrase. Il ne faut pas faire un usage abusif des citations. Par contre, l'utilisation de la citation est appropriée lorsqu'il y a une crainte de déformer la pensée de l'auteur en résumant son texte ou encore en vue de mettre en évidence le caractère important de ses affirmations, de ses suggestions ou de ses propos. Dans tous les cas, on doit mentionner la source.

5.1.2. Pourquoi citer ses sources ?

- **Ajouter une valeur à son travail de recherche tout en respectant le droit d'auteur**

En se référant à diverses sources extérieures à son travail et en les citant, on valorise son propre travail. Mais s'il est important de s'inspirer de différents auteurs lorsque

l'on rédige un travail de recherche, on doit cependant s'assurer de reconnaître la «paternité» des idées ou des écrits qui ont enrichi le travail et ainsi de « rendre à César ce qui appartient à César ».

Développer son expertise de recherche

En cherchant des sources de référence et en les citant, on s'assure d'une formation de qualité. Faire soi-même le travail, c'est apprendre à chercher de l'information et à bien l'utiliser. C'est également acquérir un savoir-faire qui servira tout au long de la vie professionnelle.

Démontrer un sens de l'éthique professionnelle

Il faut permettre au lecteur de vérifier l'exactitude des données rapportées ou du texte cité, ou encore de voir la citation en contexte. C'est un principe de base de la communication scientifique.

Faciliter le repérage des sources par le lecteur

Permettre au lecteur qui voudrait en savoir davantage sur un texte ou un auteur mentionné dans le travail de retracer les sources qu'on a utilisées, ce qui sera possible seulement si les références complètes à celles-ci ont été données dans le document.

5.1.3. Quand faut-il citer ?

-  Lorsqu'on rapporte mot à mot ce que quelqu'un d'autre a dit ou écrit;
-  Lorsqu'on paraphrase, c'est-à-dire met dans ses propres mots, ce que quelqu'un d'autre a dit ou écrit;
-  Lorsqu'on intègre des photographies, images, données, statistiques, graphiques dans un document; que la source utilisée soit un document publié ou non publié; un document imprimé ou disponible sur Internet; protégée par le droit d'auteur ou du domaine public.

5.1.4. Quand faut-il ne pas citer ?

Il faut éviter de citer :

- des détails ;
- un long extrait qui pourrait être résumé ou encore dont certains passages seulement pourraient être cités ;
- ce qu'on peut exprimer dans ses propres mots à l'aide d'une paraphrase ;
- ses propres expériences, ou observations ou encore quand on livre ses idées sur un sujet ;
- ce qui est de notoriété publique¹.

Exemple :

- **A ne pas citer :**

Le 1 novembre 1954, date du déclenchement de la guerre d'Algérie. Ce fait est de notoriété publique

- **A citer :**

La Déclaration du 1er Novembre 1954 et le déclenchement de la guerre de Libération nationale étaient le couronnement de la lutte intellectuelle et politique du peuple algérien contre le colonialisme français depuis 1830, a souligné mercredi l'historien Bachir Medini.

Cette phrase ne présente pas un fait, mais l'interprétation d'un fait. On doit donc la mettre entre guillemets et donner la référence de la citation :

« La Déclaration du 1er Novembre 1954 et le déclenchement de la guerre de Libération nationale étaient le couronnement de la lutte intellectuelle et politique du peuple algérien contre le colonialisme français depuis 1830, a souligné mercredi l'historien Bachir Medini [...] »¹.

¹ El Watan, (2020, Novembre 1), *1er Novembre 1954 | Algérie: la Déclaration du 1er Novembre*. Consulté le 18 janvier 2021 sur Tambour :

¹ On dit d'un fait qu'il est de notoriété publique lorsqu'il se retrouve dans plusieurs sources d'information différentes et qu'il est susceptible d'être connu d'une grande majorité des gens. Par exemple, les dates d'événements importants, des expressions connues, etc.

<https://tambour.agoraafircaine.info/2020/11/01/1er-novembre-1954-algerie-la-declaration-du-1er-novembre/>

*Tous les exemples donnés ici, le sont avec la méthode classique.

5.4.5. Comment introduire une citation ?

Pour introduire une citation dans un texte, il faut suivre certaines règles. Il existe deux types de citations.

 **La citation textuelle (citation exacte):** Les paroles de l'auteur sont reprises telles quelles.

Exemple :

Ray Caplin a commencé sa carrière de cinéaste avec l'aide d'« un Péruvien du nom de Marco Luna qui lui proposa d'être son mentor et qui l'est resté jusqu'à ce jour ».

 **La citation d'idées (paraphrase) :** La pensée de l'auteur est reproduite, mais dans d'autres mots que le texte original. Il faut obligatoirement mentionner la provenance du texte dont on s'inspire. On ne met pas de guillemets pour l'encadrer.

Exemple :

Ray Caplin n'a pas commencé sa carrière au cinéma seul. Son mentor Marco Luna, originaire du Pérou, l'a soutenu à ses débuts et l'accompagne encore aujourd'hui.

- La citation textuelle est identifiable par les guillemets français (c'est-à-dire des guillemets triangulaires « ») qui l'encadrent si elle ne fait pas plus de trois lignes.

Exemple :

«Lire à voix haute en présence d'une autre personne impliquait une lecture partagée, délibérément ou non.¹»

¹ Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, Paris, Actes Sud, Montréal, Leméac, 1998, p. 70.

- En général, si l'emprunt est coupé du reste de la phrase par un deux-points, le point final est à l'intérieur des guillemets. Après un deux-points, on conserve la lettre majuscule si elle existe déjà dans le texte d'origine.

Exemple :

Tout est mis en œuvre pour que l'opération soit un succès : « À Ouagadougou, deux équipes travaillent en flux tendu dans le même bloc opératoire. »

- Si l'emprunt est enchassé dans la phrase, le point final est à l'extérieur des guillemets.

Exemple :

Pour permettre une organisation permanente efficace, « sa femme Louise, également chirurgien, forme une consœur nigérienne ».

- La citation textuelle qui comprend plus de trois lignes (extrait long) est mise en retrait et écrite à simple interligne, sans guillemets. Le texte, les ponctuations et le style italique majuscule doivent être absolument conformes, identiques, similaires, même les fautes ou les choses douteuses doivent être reproduites.

Exemple :

En Afrique, d'immenses enjeux sanitaires sont toujours d'actualité. D'autres problèmes plus chroniques aussi :

Au Burkina Faso comme ailleurs en Afrique, naître avec une fissure labio-palatine, communément appelée bec-de-lièvre, est une tare que les enfants et leurs proches portent leur vie durant. Dans de telles circonstances, corriger une fissure labio-palatine, une intervention rapide en Occident, prend une importance considérable sur le continent noir.

- Lorsqu'on modifie une citation (changement ou ajout), on doit encadrer le passage modifié par des crochets.

Exemple :

-Une fois l'opération réussie, « l'avenir sera limpide, pour elles et leurs enfants ».

-Une fois l'opération réussie, « l'avenir sera limpide, pour elles [les mères] et leurs enfants ».

•Lorsqu'on coupe un passage dans une citation, on doit remplacer le passage enlevé par des points de suspension entre crochets.

Exemple :

-L'effort en vaut vraiment la peine car, « comme pour les 65 autres enfants ayant été opérés, dont certains avaient également le palais fendu, le résultat est saisissant ».

-L'effort en vaut vraiment la peine car, « comme pour les 65 autres enfants ayant été opérés, [...] le résultat est saisissant ».

•Lorsqu'il y a une erreur dans la citation, il faut la conserver et la faire suivre par le mot sic entre crochets.

Exemple :

-À l'arrivée du studio ambulant Wapikoni, « le père a dit à l'équipe de terrain qu'il allait leur [sic] envoyer son fils, qui ne faisait rien de ses journées ».

On devrait plutôt lire :

-À l'arrivée du studio ambulant Wapikoni, « le père a dit à l'équipe de terrain qu'il allait lui envoyer son fils, qui ne faisait rien de ses journées ».

Le pronom de reprise lui remplace équipe de terrain.

•En supposant que l'extrait cité a été publié à l'origine dans une autre langue que le français et qu'il aurait fait l'objet d'une traduction littérale, il faudrait selon le modèle de l'exemple précédent ajouter entre crochets la mention « traduction libre » avant la référence de la citation :

Il faut également reconnaître l'apport [...] des penseurs comme Bateson qui ont débuté en anthropologie et qui ont très tôt remarqué le rôle important des liens systémiques entre les individus sur le comportement. [traduction libre] (Tousignant, 1 992, p. 85)

5.2. La paraphrase

5.2.1. Qu'est-ce qu'une paraphrase ?

La paraphrase consiste à reprendre dans ses propres mots les idées d'un auteur. Comme la citation, elle vient appuyer ses idées. Elle permet cependant de présenter les idées d'un auteur sans utiliser les mêmes mots. En s'intégrant directement au texte, elle en facilite la lecture. Elle est particulièrement utile dans les cas où les termes utilisés par l'auteur n'apparaissent pas adéquats pour ce qu'on veut démontrer. Mais, dans tous les cas, lorsqu'on utilise la paraphrase, **il ne faut jamais oublier de faire référence au document d'où provient l'information pour ne pas tomber dans le piège du plagiat.**

Cependant, la paraphrase ne consiste pas seulement à remplacer les mots du texte original par des synonymes. Il faut complètement réécrire le passage, c'est-à-dire changer les mots et la structure des phrases. Si on veut conserver ne serait-ce que quelques mots du passage original, il faut les mettre entre guillemets (« »).

La paraphrase est donc un art. Plus on le pratiquera, meilleur on deviendra. Son utilisation est importante, car elle montre qu'on a vraiment compris ce que l'auteur a voulu dire. De plus, elle permet de mettre en valeur son propre style d'écriture, car ce sont ses mots et non ceux de l'auteur qui apparaissent sur la page. L'enchaînement entre ses idées et celles des autres sera par le fait même plus fluide.

5.2.2. Comment introduire une paraphrase ?

On peut introduire sa paraphrase avec une formule qui indique quel auteur on paraphrase, comme Selon X ou D'après X.

Exemple :

Selon Marc Chénetier, bon nombre de Français pensent à Hemingway ou à Steinbeck lorsqu'il est question de littérature américaine.¹

1 Marc Chénetier, *Au-delà du soupçon : la nouvelle fiction américaine : de 1960 à nos jours*, Paris : Éditions du Seuil, 1989, p.10.

5.2.3. Comment faire une bonne paraphrase ?

Pour faire une bonne paraphrase, il est important de bien comprendre le texte original. Il est plus facile de réécrire dans ses propres mots un extrait de texte dont on a saisi le sens. Voici une méthode en six étapes à suivre :

a. Remplacer certains mots (noms, adjectifs, verbes, adverbes, etc.) par des synonymes

Lorsqu'on paraphrase, il faut s'assurer de conserver le sens des propos de l'auteur. On doit choisir des mots qui ont sensiblement la même signification que ceux utilisés par l'auteur. On doit aussi sélectionner des mots avec lesquels on est familier. Si on n'est pas certain du sens d'un mot, il faut le vérifier dans le dictionnaire. Attention : il ne faut pas remplacer chaque mot du passage original par un synonyme, mais simplement les mots les plus importants.

b. Modifier la structure des phrases

Il faut changer l'ordre des mots, c'est-à-dire réécrire les phrases sous une nouvelle forme. Pour ce faire, on peut, entre autres, modifier les connecteurs logiques, tels que les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination. Pour s'aider, on peut consulter **le tableau d'équivalence des connecteurs logiques**.

c. Changer les parties du discours

Les parties du discours sont les différentes catégories parmi lesquelles les mots de la langue sont répartis : noms, adjectifs, verbes, adverbes... Il s'agit donc ici de remplacer un nom par un verbe, un adjectif par un nom, un verbe par un nom, etc. Ce changement va sans doute altérer l'ordre des mots dans la phrase.

Texte original	Texte paraphrasé
----------------	------------------

Ce produit est commercialisé en Algérie seulement.	La commercialisation de ce produit s'est effectuée en Algérie seulement.
--	--

d. Effectuer tout autre changement jugé pertinent

Tout changement qui permet d'exprimer autrement les idées de l'auteur peut être apporté à l'extrait original.

e. Comparer la paraphrase à l'extrait original

De cette façon, on s'assurera non seulement qu'on n'a pas utilisé accidentellement les mêmes mots ou la même structure de phrase que l'auteur, mais également que la paraphrase renferme bien les idées de l'auteur.

f. Indiquer la source

Bien qu'on ne reprenne pas les mots exacts de l'auteur, on reprend tout de même ses idées. Il est donc essentiel d'indiquer la référence du texte qu'on a paraphrasé. Ne pas oublier d'indiquer la page à laquelle on a pris l'information.

Exemple de paraphrase

Si on désire paraphraser l'extrait suivant portant sur les *workaholics*, tiré du livre *Le stress au travail* de Patrick Légeron, cela pourrait donner le résultat suivant :

Texte original
Leur principal problème n'est pas tant le travail lui-même (ils y excellent souvent) que leur incapacité totale à trouver du plaisir en dehors de celui-ci. Lorsqu'ils ne travaillent pas (les week-ends ou pendant les vacances), ils se sentent mal, insatisfaits, et, par contrecoup, s'investissent encore plus dans leur travail.
Texte paraphrasé
D'après Patrick Légeron, ce n'est pas le travail qui pose problème aux workaholics. C'est

plutôt le fait qu'il leur est impossible de retirer une quelconque satisfaction des moments de détente, comme les fins de semaine et les périodes de vacances, et ce à un point tel que cela aura pour conséquence qu'ils se consacreront encore plus à leur travail.¹

1 Patrick Légeron, *Le Stress au travail*, Paris : Odile Jacob, 2003, p. 68.

5.2.4. Citation et paraphrase combinées

Exemple

Soit cet extrait tiré de l'article «La quête du père dans le film *Sonatine* de Micheline Lanctôt» de Josette Déléas, paru dans *Cinémas* (vol. 8, no 1-2, automne 1997, p. 187-199) :

Texte original

Entre les adolescentes de *Sonatine* et leurs parents, la rupture est totale. Les parents sont ici les grands absents. Ils n'apparaissent qu'une fois dans le film : ceux de Louisette pour se quereller autour d'elle sans la voir, ceux de Chantal pour la rejeter dans leur silence accusateur.

Dans ce cas, on peut décider de paraphraser la première partie de l'extrait et de citer la deuxième partie.

Texte paraphrasé et cité

Comme le fait remarquer Josette Déléas, la relation entre les adolescentes et leurs parents dans *Sonatine* est inexistante. Ces derniers sont même pratiquement absents du film. En effet, on ne les voit qu'à une reprise : «ceux de Louisette pour se quereller autour d'elle sans la voir, ceux de Chantal pour la rejeter dans leur silence accusateur.¹ »

1 Josette Déléas, «La quête du père dans le film *Sonatine* de Micheline Lanctôt», *Cinémas*, vol. 8, no 1-2, automne 1997, p. 187-199.

5.2.5. Comment mentionner la source d'une citation ?

Selon les directives de son professeur ou les exigences de sa discipline, on doit mentionner la source et la page exacte à laquelle a été prise une citation selon l'une des deux méthodes les plus utilisées :

• Notes en bas de page : méthode classique

On peut mentionner la source dans des notes en bas de page (méthode classique) surtout utilisée en arts, lettres, philosophie et histoire. On place un chiffre en exposant (appel de note) à la fin de la citation. Ce chiffre réfère à une note en bas de page. On y donne alors la référence bibliographique complète en indiquant :

- Le prénom et le nom de l'auteur,
- Le titre du livre en *italique* (ou souligné si écrit à la main),
- Le lieu de publication,
- La maison d'édition,
- La collection, s'il y a lieu,
- L'année de publication,
- La page où apparaît le passage cité.

 Si la source est utilisée successivement, on ne répète pas la référence complète ; on utilise plutôt l'abréviation *ibid.* Si la page n'est pas la même, on indique *Ibid.* suivi de la nouvelle page.

 Si une autre citation tirée de la même publication revient plus loin et est séparée par d'autres, on utilise, pour un ouvrage, l'abréviation *op. cit.* et on indique la page ; pour un article, on utilise l'abréviation *loc. cit.* et on indique la page.

• Insertion de la source dans le texte : méthode auteur-date

On peut insérer la source dans le texte du travail lui-même (méthode auteur-date) surtout utilisée en sciences naturelles, génie, sciences sociales, éducation, gestion et linguistique; cette méthode tend à se généraliser. La méthode auteur-date consiste à donner le nom de l'auteur (sans le prénom), l'année de publication et la page d'où est tirée la citation, entre parenthèses après la citation.

- Lorsqu'on donne le nom de l'auteur dans l'introduction de la citation, on ne le répète pas dans la parenthèse.

Exemple :

Comme l'explique Paillé, en plus d'être clown sans frontières, « Guillaume prend part à des spectacles de cirque engagé, de sensibilisation dans les écoles primaires » (2013, p. 1).

- Lorsqu'on rapporte les propos d'une personne interrogée par le journaliste qui a écrit l'article, il faut le mentionner dans l'introduction de la citation et ne pas oublier de donner le nom de l'auteur dans la parenthèse qui suit la citation.

Exemple :

Guillaume Vermette raconte à propos de son expérience dans le Grand Nord québécois : « Je n'avais jamais vu de ma vie des enfants avec des yeux si vides. » (Paillé, 2013, p. 1)

Exemple :

Par exemple, si on désire utiliser le passage suivant, tiré de l'ouvrage *L'art de la thèse* de Michel Beaud :

La problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.

Notes en bas de page : Méthode classique	Insertion dans le texte : Méthode auteur-date
<ul style="list-style-type: none">• Il faut inscrire un appel de note. <p>L'appel de note se place en exposant, après la ponctuation finale de la citation mais avant les guillemets de fin de citation.</p> <p>L'appel de note renvoie à la référence placée au bas de la page ou en fin de texte, selon les exigences.</p>	<ul style="list-style-type: none">• La référence abrégée est inscrite entre parenthèses;• La liste des références complètes est ensuite donnée à la fin du document dans une bibliographie

Beaud écrit que : « La problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi.¹ »

1 Michel Beaud, *L'art de la thèse*, Alger : Casbah Editions, 2005, p. 32.

Beaud écrit que : « La problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. » (Beaud, 2005, p.32)

• Œuvres ou extraits précis

Si les passages cités appartiennent tous à un poème ou à un extrait précis, on indique les lignes seulement, directement dans le texte.

- Lorsqu'on cite les vers d'un poème, il faut indiquer le numéro de la ligne entre parenthèses.

Exemple :

On présente le loup comme un être maigre, mal nourri qui « n'avait que les os et la peau » (ligne 1).

- Si on cite deux éléments du même vers à la suite, on n'indique le numéro de la ligne qu'une seule fois.

Exemple :

Le contraste entre le chien et le loup est rappelé vivement par les mots « attaché » et « courez » (ligne 36) à l'instant où le loup découvre la vérité sur la condition du chien.

- Si on cite deux vers qui se suivent, on les sépare d'une barre oblique dans la même citation.

Exemple :

Le loup se surprend à rêver : il « se forge une félicité / Qui le fait pleurer de tendresse. » (lignes 30-31)

- Lorsqu'on tire la citation d'un extrait, on doit indiquer le numéro de la ligne.

Exemple :

Quasimodo fait corps avec la cathédrale, « comme le colimaçon prend la forme de sa coquille » (ligne 25).

Conclusion

Lors de la rédaction du travail, pour appuyer son argumentation, il arrive que l'on puisse des idées chez un auteur ou que l'on reproduise des extraits de son œuvre. Dans tous les cas, il est important de bien citer ses sources pour plusieurs raisons : en le citant, le rédacteur rend justice à l'auteur de qui il a tiré l'idée ou le texte, il évite le plagiat et le lecteur peut se référer facilement aux sources utilisées.

• Éviter le plagiat

Le plagiat est un «Vol littéraire. Le plagiat consiste à s'approprier les mots ou les idées de quelqu'un d'autre et de les présenter comme siens.» (Petit Robert 1, 2005). Ce vol est donc possible de sanctions qui risquent de compromettre le bon déroulement des études universitaires.

• Citer ses sources

Dans un travail que l'on utilise les mots exacts d'un auteur, ou que l'on reprenne dans ses propres mots les idées d'un auteur (paraphrase), on doit :

- ✓ le faire en suivant un certain nombre de **règles**
- ✓ **mentionner correctement la source** d'où provient la citation
- ✓ inclure une bibliographie à la fin du travail que ce soit pour les **documents imprimés ou les documents électroniques** que l'on a utilisés.

Activités pratiques

Exemple d'une paraphrase acceptable et inacceptable

Voici une mise en situation élaborée par l'Université d'Ottawa (2010) vous permettant de constater les bonnes et les mauvaises façons de paraphraser un extrait de texte.

Voici un texte :

Bien qu'elles représentent partout plus de la moitié de la population, les femmes comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral. Depuis quelques décennies, les femmes sont de plus en plus nombreuses à embrasser des professions traditionnellement réservées aux hommes; pourtant, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes (Brodie, 1991).

Source : Brodie, J., & Chandler, C. (1991). Les femmes et le processus électoral au Canada. Dans K. Megyery (dir.), Les femmes et la politique canadienne (p. 3-4). Toronto, Ontario : Dundern Press.

Vous avez écrit :	Acceptable/inacceptable parce que :
Selon Brodie, «Bien qu'elles représentent partout plus de la moitié de la population, les femmes comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral ». (1991, p. 3)	
Comme le rappelle Brodie (1991, p. 3), de plus en plus de femmes occupent des postes dominés par les hommes et «l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes».	

Selon Brodie (1991), même si les femmes accèdent de plus en plus à des postes jadis dominés par les hommes, elles demeurent très sous représentées dans le domaine de la politique.	
Vous avez écrit* :	Inacceptable/acceptable parce que :
Même si les femmes représentent partout plus de la moitié de la population, elles comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. Il y a peu d'aspects de la vie en société où la domination des hommes se fait davantage sentir que dans le domaine électoral. Depuis quelques décennies, les femmes sont de plus en plus nombreuses à embrasser des professions traditionnellement réservées aux hommes; pourtant, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la très grande majorité des Canadiennes.	
Même si les femmes constituent plus de 50 % de la population, il est rare qu'elles possèdent des postes élevés dans le domaine de la politique. En fait, la domination des hommes peut être plus facilement aperçue dans le domaine électoral. Cependant, même si, depuis quelques dizaines d'années, les femmes occupent de plus en plus de postes qui étaient dominés par les hommes, il demeure qu'il est très difficile pour les femmes canadiennes d'accéder à des postes législatifs.	
Même si les femmes représentent plus de 50 % de la population, elles comptent rarement plus qu'une poignée de représentantes dans la classe dirigeante politique. En fait, c'est dans le domaine électoral que la domination des hommes se fait davantage sentir. Cependant, même si depuis quelques dizaines d'années, les femmes occupent de plus en plus de postes traditionnellement réservés aux hommes, l'accession à une charge législative demeure un objectif inaccessible pour la plupart des Canadiennes (Brodie, 1991, p. 3).	

* Les mots en caractères gras sont ceux du texte-source.

Chapitre 5 : Résumé de textes / Résumé de mémoire

Introduction

Dans le cadre universitaire, la capacité à résumer fidèlement un texte constitue une compétence fondamentale, tant pour la compréhension que pour la production écrite. Résumer un texte, c'est extraire l'essentiel d'un contenu tout en respectant la pensée de l'auteur et en employant ses propres mots. Cette aptitude est particulièrement sollicitée dans des exercices comme la fiche de lecture, le compte rendu, ou encore la rédaction de résumés de mémoire, exigés dans le cursus de master ou lors de publications académiques.

Ce cours vise à doter les étudiants d'outils méthodologiques et linguistiques leur permettant de distinguer les différents types de résumés, de comprendre leurs objectifs et contraintes, et de les produire dans le respect des normes académiques. Il s'agira notamment de différencier le résumé de la paraphrase ou de la synthèse, de connaître les techniques de sélection et de reformulation de l'information, et d'adopter une démarche rigoureuse et efficace adaptée aux exigences universitaires.

6.1. Définition du résumé d'un texte

Selon le *Dictionnaire Larousse*, le résumé est défini comme une « *forme abrégée du contenu d'un texte, d'un document ou d'un ouvrage* ». En contexte académique, il s'agit d'un exercice de lecture et de réécriture qui consiste à restituer, de manière condensée et objective, l'essentiel d'un texte source. Le résumé permet ainsi de reformuler les idées principales de l'auteur en réduisant considérablement le volume du texte initial, tout en respectant sa logique argumentative et sa structure.

Le résumé ne se limite pas à un simple raccourcissement : il exige une compréhension fine du contenu, une hiérarchisation rigoureuse de l'information et une reformulation personnelle, sans ajout de commentaire ni citation directe. Il se distingue ainsi d'autres pratiques textuelles voisines, telles que la **paraphrase** (reformulation fidèle d'un passage sans réduction) ou la **synthèse** (intégration de plusieurs sources).

Sur le plan formel, un résumé académique doit répondre à plusieurs critères : clarté, concision, neutralité du ton, et cohérence interne. Il est généralement rédigé à la troisième personne et dans un style impersonnel. Sa longueur varie en fonction des exigences pédagogiques ou éditoriales, mais on admet souvent une réduction de l'ordre de 30 à 50 % du texte initial. Certains contextes particuliers, comme le résumé de mémoire ou d'article scientifique, imposent des formats plus stricts, allant de 150 à 300 mots selon les normes institutionnelles.

Par exemple, **résumer un article scientifique de 3 000 mots en 300 mots** implique une solide capacité à identifier les arguments centraux, à éliminer les informations secondaires et à reformuler les contenus essentiels avec précision et clarté.

Dans les domaines scolaire, universitaire ou professionnel, le résumé est largement utilisé : résumé de texte littéraire, résumé d'article scientifique, résumé de rapport de stage, ou encore résumé de mémoire. Dans tous ces cas, il s'agit de produire un texte autonome, court, mais représentatif du contenu d'un document plus long, afin d'en faciliter la compréhension rapide.

Comme le précise le *Dictionnaire Orthodidacte*, un résumé est donc « *un texte plus court qui expose les points essentiels d'un contenu* », ce qui en fait un outil précieux tant pour l'apprentissage que pour la communication scientifique ou professionnelle (Orthodidacte, s.d.).

La définition suivante « *Résumer un texte c'est, en fonction des attentes d'un jury et conformément à des normes de réduction préétablies, en extraire les informations essentielles, tout en préservant les relations qu'elles entretiennent, de façon à produire un nouveau texte, cohérent et sémantiquement équivalent au texte de départ* » s'applique spécifiquement au résumé tel qu'il est requis dans le cadre des examens et concours (Trouvé, 2020 : 13). Il s'agit à en extraire les informations essentielles, conformément à des normes de réduction définies à l'avance et en tenant compte des attentes d'un jury. Cette opération implique de préserver les liens logiques et sémantiques entre les éléments retenus, afin de produire un nouveau texte qui soit à la fois cohérent, structuré et équivalent, sur le plan du sens, au texte source.

Selon le même auteur, les contraintes de rédaction d'un résumé obéissent donc à quatre exigences fondamentales qui apparaissent dans le schéma ci-dessous :

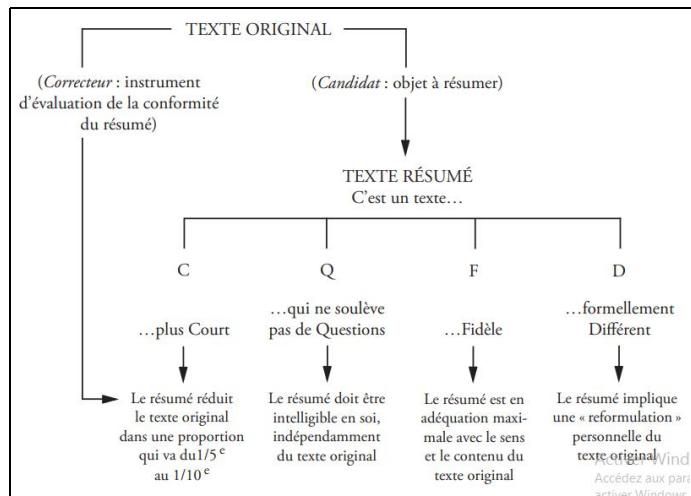


Schéma 1 : Exigences fondamentales du résumé d'un texte

6.2. Objectifs du résumé dans le contexte académique

Dans le cadre universitaire, le résumé est un **outil intellectuel et méthodologique** fondamental. Il remplit plusieurs fonctions essentielles :

- ✓ **Mémorisation et compréhension** : Résumer permet de s'assurer que l'on a bien compris un texte en identifiant ses idées principales et sa structure argumentative ;
 - ✓ **Préparation à la rédaction académique** : La capacité à résumer un article, un chapitre ou une œuvre est indispensable pour rédiger un mémoire, une revue de littérature ou un article scientifique ;
 - ✓ **Communication scientifique** : Le résumé sert à **présenter un travail de recherche** (mémoire, thèse, article) de manière synthétique aux pairs, aux comités de lecture ou au grand public académique ;
 - ✓ **Gain de temps et efficacité** : Dans les activités de recherche, la lecture de résumés permet de **sélectionner rapidement** les textes pertinents.

6.3. Distinction Résumé / Paraphrase / Synthèse

Il est essentiel de distinguer le résumé d'autres techniques de reformulation et de traitement de texte académique. Voici un tableau comparatif :

Technique	Définition	Objectif	Longueur
Résumé	Reformulation condensée des idées principales d'un texte.	Comprendre et restituer l'essentiel	Réduction marquée
Paraphrase	Reformulation à taille équivalente d'un passage, sans ajout d'analyse.	Expliquer plus simplement ou reformuler	Longueur équivalente
Synthèse	Regroupement de plusieurs textes sur un même thème en une présentation unifiée.	Articuler et comparer plusieurs points de vue	Longueur variable

Nous remarquons que le résumé est un exercice de **focalisation sur l'essentiel**, tandis que la paraphrase est davantage une **explication reformulée**, et la synthèse une **mise en relation critique** de plusieurs sources.

6.4. Typologie des résumés

Le résumé n'est pas un exercice uniforme : selon le contexte, les objectifs et les destinataires, plusieurs types de résumés peuvent être distingués. Dans le cadre universitaire, il est essentiel de connaître ces différentes formes pour adapter sa stratégie de lecture, d'analyse et de rédaction.

6.4.1. Résumé indicatif vs. résumé informatif

Le **résumé indicatif** informe le lecteur sur les **grandes lignes** d'un texte sans entrer dans les détails du contenu. Il ne restitue pas l'intégralité des arguments ou des résultats, mais mentionne les principaux thèmes abordés. Sa **fonction principale** est d'orienter la lecture, donner envie d'approfondir. On le trouve dans les catalogues, les bibliographies, les notices de lecture et les introductions de revues.

Le **résumé informatif**, en revanche, **présente les informations essentielles** du texte de manière complète mais concise. Il restitue les résultats, les concepts, les arguments majeurs sans commentaires personnels. Sa **fonction principale** est de transmettre une **synthèse autonome** du contenu. On le trouve dans les résumés de mémoires, d'articles scientifiques, et d'exposés oraux.

6.4.2. Résumé de texte littéraire vs. résumé de texte scientifique

Le **résumé de texte littéraire** consiste à restituer de manière fidèle et synthétique le **contenu narratif ou symbolique** d'un texte, en mettant en évidence les éléments essentiels tels que l'intrigue, les personnages, les situations clés ainsi que les thèmes majeurs abordés. Il vise à présenter clairement les faits marquants et les relations entre les personnages, tout en respectant la chronologie des événements et la progression dramatique. Ce type de résumé est particulièrement utilisé dans les domaines de la littérature, des études culturelles ou des disciplines où l'analyse interprétative du texte occupe une place centrale.

Le **résumé de texte scientifique ou argumentatif** a pour objectif principal de restituer la structure logique d'un raisonnement en mettant en évidence ses composantes essentielles : la problématique, l'hypothèse, la méthodologie, les résultats et la conclusion. Ce type de résumé est particulièrement utilisé dans les disciplines à visée démonstrative telles que les sciences exactes, les sciences humaines, le droit ou l'économie. Il exige de l'étudiant une identification précise de la thèse développée par l'auteur, des arguments principaux qui la soutiennent, ainsi que des résultats empiriques éventuels. La rédaction de ce résumé requiert une rigueur méthodologique et un strict respect de la neutralité propre au discours scientifique, sans ajout d'interprétation personnelle ni altération du contenu original.

6.5. Méthodologie du résumé de texte

En contexte académique, résumer un texte ne consiste pas seulement à le raccourcir, mais à suivre une démarche rigoureuse mobilisant des compétences cognitives et linguistiques. Cette démarche repose sur quatre étapes clés : lecture, sélection, reformulation et rédaction.

6.5.1. Lecture analytique du texte source

Lire un texte en vue de le résumer implique une lecture **active et stratégique**. Il s'agit de :

- ✓ **Repérer l'organisation du texte** : introduction, développement, conclusion ;
- ✓ **Identifier la problématique centrale** ou le sujet traité ;
- ✓ **Distinguer les idées principales des idées secondaires**, exemples ou digressions ;
- ✓ **Noter les éléments clés** : définitions, arguments, résultats, dates, auteurs cités, etc.

Conseil méthodologique : Souligner ou annoter les phrases-clés, repérer les connecteurs logiques (cause, conséquence, opposition, conclusion) qui structurent l'argumentation.

6.5.2. Sélection et hiérarchisation des informations

Après la lecture, l'étudiant doit **faire un tri** dans l'information recueillie :

- ✓ Supprimer les **informations accessoires** ou redondantes ;
- ✓ Regrouper les **idées proches** ou convergentes ;
- ✓ Garder uniquement les éléments **essentiels à la compréhension globale du texte**.

Objectif : Obtenir un schéma synthétique (plan ou carte mentale) du texte de départ en mettant en évidence ses articulations logiques.

6.5.3. Reformulation des idées

Une fois les idées principales sélectionnées, il faut les **reformuler dans ses propres mots**, sans dénaturer le sens. Cela suppose une maîtrise des techniques linguistiques vues précédemment :

- ✓ Utilisation de **synonymes**, de **paraphrases**, de **définitions reformulées** ;
- ✓ Transformation syntaxique (ex. : forme passive → active, nominalisation) ;
- ✓ Clarification et **simplification du style**, sans tomber dans l'appauvrissement sémantique.

Il convient notamment de proscrire le copier-coller de phrases issues du texte original, car le résumé exige une reformulation personnelle et synthétique du contenu. Il faut également s'abstenir de toute interprétation personnelle ou de jugement de valeur, l'objectif étant de restituer fidèlement les idées de l'auteur sans les altérer. Enfin, il est essentiel de ne pas omettre les éléments structurants du texte, tels que la problématique, la

thèse ou la conclusion, qui constituent l'ossature de la pensée développée et doivent apparaître dans toute reformulation pertinente.

6.5.4. Rédaction du résumé final

Le résumé final doit être **autonome, cohérent, logiquement structuré, et concis** :

- ✓ Rédiger un **paragraphe unique**, clair et fluide, souvent sans titres ni sous-titres ;
- ✓ Respecter les contraintes de **longueur** : souvent 10 à 25 % du texte source ;
- ✓ Employer des **connecteurs logiques** pour assurer la progression du discours ;
- ✓ Maintenir un **registre neutre et objectif**, caractéristique de l'écriture académique.

Formule d'introduction possible : « L'auteur examine... », « Le texte traite de... », « L'objectif de ce document est de... »

Exemple d'application

Texte original (200 mots)	Résumé (50 mots)
Le développement du numérique transforme profondément les pratiques pédagogiques. Les enseignants adoptent des outils comme les plates-formes collaboratives, les quiz en ligne ou les forums de discussion, ce qui modifie les modes de transmission du savoir. Plusieurs recherches montrent que ces outils favorisent l'interactivité, l'autonomie des apprenants et la continuité pédagogique. Toutefois, des limites subsistent, notamment en matière d'équipement, de formation des enseignants et d'inégalités d'accès.	Le texte montre comment les outils numériques transforment les pratiques pédagogiques en renforçant l'interactivité et l'autonomie des élèves. Il souligne les bénéfices de cette évolution tout en mettant en évidence certaines limites, telles que le manque de formation des enseignants et les inégalités d'accès aux technologies.

6.6. Critères d'un bon résumé académique

Un résumé académique réussi ne se mesure pas uniquement à sa brièveté, mais à sa capacité à restituer fidèlement et efficacement l'essentiel d'un texte source. Plusieurs critères de qualité doivent être respectés, tant sur le fond que sur la forme. Ces critères sont

fondamentaux, notamment dans les contextes universitaires où le résumé peut faire l'objet d'une évaluation stricte, comme c'est le cas pour les concours, les examens ou la rédaction de résumés de mémoires.

- **Fidélité au texte source** : Le résumé doit :
 - ✓ Refléter **exactement les idées principales** du texte d'origine, sans les modifier ni les interpréter subjectivement ;
 - ✓ Respecter **l'intention de l'auteur**, la structure logique du texte et les notions essentielles ;
 - ✓ Exclure toute **prise de position personnelle**, toute **opinion** ou **analyse critique** non présente dans le texte.
- **Clarté et lisibilité** : Le résumé doit être :
 - ✓ **Compréhensible par un lecteur** qui n'aurait pas lu le texte original ;
 - ✓ Rédigé dans un **langage clair et précis**, sans ambiguïté ni jargon inutile ;
 - ✓ **Structuré logiquement**, avec une bonne utilisation des connecteurs logiques (cause, conséquence, opposition, etc.).
- **Concision** : Un résumé doit être :
 - ✓ **Bref** : il ne doit contenir que l'essentiel, généralement entre 10 % et 25 % de la longueur du texte original ;
 - ✓ **Dépourvu de répétitions**, d'exemples, de détails ou de citations superflues ;
 - ✓ **Efficace** : chaque mot doit être utile à la compréhension du contenu résumé.
- **Objectivité** : Le ton du résumé académique doit être :
 - ✓ **Neutre**, sans commentaires personnels ;
 - ✓ **Dépourvu d'éléments affectifs** ou évaluatifs qui n'appartiennent pas au texte initial ;
 - ✓ **Factuel**, centré sur le contenu du document source.
- **Correction linguistique** : Le résumé doit respecter :
 - ✓ **Les règles grammaticales et orthographiques** ;

- ✓ La **syntaxe académique** : phrases complètes, ponctuation correcte, registre formel ;
- ✓ Une **bonne qualité rédactionnelle** : choix de mots pertinents, fluidité des enchaînements.

6.7. Résumé du mémoire

Appelé également sommaire scientifique, le résumé de mémoire, ou abstract en anglais, est une étape importante de la rédaction d'un mémoire. Il constitue une composante essentielle de tout travail universitaire de fin d'études, qu'il s'agisse d'un mémoire de licence, de master ou d'une thèse. Il s'agit d'un exercice synthétique et rigoureux qui permet de présenter de manière concise le contenu du mémoire à des lecteurs spécialisés ou non. Bien rédigé, il peut donner envie de lire l'intégralité du mémoire et en facilite la diffusion scientifique. Afin de faire un résumé de mémoire accrocheur, il faut connaître :

6.7.1. Fonctions du résumé d'un mémoire

Le résumé d'un mémoire remplit plusieurs fonctions essentielles :

- ✓ Il **éclaire le titre** en présentant clairement la problématique traitée et l'approche adoptée, aidant ainsi le lecteur à évaluer la pertinence et l'intérêt du sujet ;
- ✓ Il constitue une **version condensée** du mémoire, permettant à ceux qui disposent de peu de temps, notamment les professionnels ou les chercheurs, d'en saisir les grandes lignes sans nécessairement en lire l'intégralité ;
- ✓ Il **prépare la lecture intégrale** en fournissant un aperçu structuré du contenu à venir. En contextualisant les développements, il facilite la compréhension globale de l'étude et rend plus accessibles les sections les plus techniques ou complexes.

6.7.2. Longueur, emplacement et temps d'un résumé de mémoire

De manière générale, un résumé de mémoire obéit à trois principales règles :

- ✓ Il ne doit pas dépasser une page, afin de permettre une lecture rapide et efficace de l'essentiel du travail ;

- ✓ Il se situe généralement après la préface ou les remerciements et avant le sommaire, ou bien figure sur la quatrième de couverture du mémoire ;
- ✓ Il est rédigé au présent de l'indicatif, conformément aux usages en matière de synthèse scientifique.

6.7.3. Contenu type d'un résumé de mémoire

Le contenu du résumé de mémoire reflète l'architecture générale du mémoire. Il constitue l'un des premiers éléments consultés dans un mémoire, une thèse ou un rapport de stage. À ce titre, il doit à la fois **informer avec précision et susciter l'intérêt du lecteur**.

Pour écrire un résumé de mémoire qui soit suffisamment accrocheur au point d'inciter le lecteur à poursuivre sa lecture, il faut suivre des règles d'écriture bien précises, au niveau de la forme certes mais surtout au niveau du fond. Rappelez-vous que le rôle principal du résumé est de permettre au lecteur d'identifier rapidement si le contenu pourrait l'intéresser. C'est pourquoi il faut qu'il traite de manière succincte l'intérêt de la question, la problématique, le choix de la méthodologie et éventuellement sa description, les résultats principaux et les conclusions et leur implication dans le domaine étudié. Vous devez rédiger un paragraphe pour chacune des questions suivantes :

Élément	Contenu attendu
Contexte / Introduction	Quel est le domaine d'étude ? Quel est l'objet de recherche ?
Problématique / Objectifs	Pourquoi ce mémoire mérite-t-il d'être lu ? Quelle est la question principale ? Quels sont les objectifs visés ?
Méthodologie	Qu'est-ce qui a déjà été fait sur le sujet ? Quels outils, corpus, terrain ou approches méthodologiques ont été mobilisés ?
Résultats	Quelles découvertes ont été faites ? Quelles sont les principales observations, tendances ou résultats majeurs obtenus ?
Conclusion	Que signifient ces découvertes ? Quelles sont les conclusions majeures ? Quelles pistes pour de futures recherches ?

6.7.4. Élaboration d'un résumé de mémoire

Le résumé d'un mémoire constitue une synthèse condensée qui ne dépasse généralement pas **200 mots**. Cette contrainte de brièveté exige une **sélection rigoureuse du lexique** ainsi qu'une formulation **claire et explicite** des idées essentielles.

Pour assurer l'exhaustivité et la cohérence du résumé avec le contenu du mémoire, il est recommandé de procéder en deux étapes complémentaires. D'abord, il convient d'établir une **check-list des éléments clés** à intégrer : problématique, méthodologie, principaux résultats, pistes d'analyse et conclusion. Ensuite, une **relecture complète du mémoire** permettra de dégager les apports les plus significatifs à mettre en valeur.

Étant donné que le résumé vise également à **attirer l'attention du lecteur potentiel**, il est judicieux d'y intégrer des **mots-clés pertinents**, reflétant les notions centrales du travail de recherche.

Sur le plan linguistique, une attention particulière doit être portée à la **syntaxe** : chaque phrase doit exprimer **une seule idée**, de manière à garantir la **fluidité de lecture** et la **lisibilité du propos**.

6.7.5. Spécificités linguistiques du résumé de mémoire et erreurs fréquentes à éviter

Le résumé de mémoire présente des caractéristiques rédactionnelles précises qu'il convient de respecter pour garantir sa clarté et sa conformité aux normes académiques :

- ✓ Il est rédigé dans un **style impersonnel**, au **présent** ou à **l'imparfait**, en privilégiant une formulation neutre et rigoureuse ;
- ✓ Il **exclut toute prise de position personnelle**, tout **jugement de valeur** ou **appréciation subjective**, ainsi que les formulations redondantes ou accessoires ;
- ✓ Il **n'intègre ni citations, ni tableaux, ni références bibliographiques**, car il vise à synthétiser le contenu du mémoire sans recours à des éléments extérieurs ou justificatifs ;

- ✓ Il doit être **autonome et autosuffisant**, c'est-à-dire **compréhensible sans qu'il soit nécessaire de consulter le mémoire complet** ;
- ✓ Il faut expliquer les acronymes et abréviations utilisés dans le résumé, car il apparaît avant la liste des abréviations.

Cependant, il existe certaines erreurs fréquentes à éviter :

- ✓ **Dépasser ou ne pas atteindre la longueur exigée** : Un résumé trop long ou trop succinct nuit à sa fonction. Il est essentiel de respecter scrupuleusement les contraintes de volume indiquées (généralement exprimées en nombre de mots ou de caractères) ;
- ✓ **Reproduire le plan du mémoire de manière linéaire** : Le résumé ne doit pas se contenter d'énumérer les parties du mémoire. Il doit proposer une **synthèse cohérente et fluide** des idées principales et des résultats, sans reprendre mécaniquement la structure du document ;
- ✓ **Négliger la relecture linguistique** : La présence de fautes d'orthographe, de grammaire ou de typographie nuit à la lisibilité et à la crédibilité du texte. Une **relecture attentive** est indispensable pour garantir la clarté et la correction de l'écrit ;
- ✓ **Ajouter des éléments non contenus dans le mémoire** : Le résumé doit **strictement refléter le contenu réel du mémoire**. Il est interdit d'y introduire des développements, hypothèses ou conclusions absents du document original.

Exemple schématique de résumé de mémoire

Ce mémoire s'intéresse à **[sujet général]**. Il vise à analyser/comprendre/étudier **[problématique]**. Pour ce faire, une méthodologie fondée sur **[outils / corpus / enquêtes]** a été mise en œuvre. Les résultats montrent que **[résultat principal]**. Cette recherche met en évidence **[conclusion majeure / apport]**. Elle ouvre la voie à **[perspectives]**.

Conclusion

À l'issue de ce cours, l'étudiant est désormais en mesure de maîtriser les principaux aspects liés à la pratique du résumé académique. Il sait distinguer les différents types de résumés selon les finalités (informative, indicative, analytique) et les contextes (texte

littéraire, scientifique, mémoire de recherche). Il est capable de repérer l'idée principale, d'ordonner les informations essentielles et de les reformuler avec concision, objectivité et clarté.

Dans une perspective plus large, la maîtrise du résumé favorise le développement de compétences transversales telles que l'analyse critique, la rigueur méthodologique, et la clarté d'expression. Ces compétences sont indispensables à toute production académique sérieuse, notamment en vue de la rédaction d'un mémoire ou d'une publication scientifique.

Activités pratiques

Activité 1 : Exemples de résumés de mémoire à analyser

Analysez les résumés de mémoires suivants :

Résumé du mémoire n° 1

Titre du mémoire : L'être et le paraître dans Jane Eyre de Charlotte Brontë.

Résumé :

L'œuvre de Jane Eyre est la deuxième tentative de Charlotte Brontë et son premier succès. Il s'agit d'un récit comportant une multitude de genres littéraires et un indubitable sens de l'innovation, partant d'un récit d'apprentissage ordinaire et habituel.

Ce travail de recherche est une investigation sur les rapports qui lient le personnage Jane Eyre à sa créatrice Charlotte Brontë. La problématique que nous soulevons se base sur l'identité donnée aux personnages et sur les événements narrés qui présentent des similarités avec la vie de l'auteur, le but étant de prouver que Charlotte Brontë ait usé de sa plume pour réécrire les événements les plus marquants de sa vie tout en ayant l'ambition de remettre en question l'ordre établi en société et de dévoiler ses non-dits concernant sa famille et sa vie amoureuse.

Résumé du mémoire n° 2

Titre du mémoire : Le document audiovisuel pour le développement de la compétence grammaticale en classe de FLE - Cas des apprenants de la 5ème AP.

Résumé :

Les règles grammaticales de la langue française peuvent être difficiles pour l'apprenant c'est pour cela que l'enseignant est appelé à trouver les meilleures méthodes pour faciliter l'apprentissage à ses apprenants. Lors de ce travail, nous avons proposé le document audiovisuel pour aider l'apprenant de la 5ème AP en classe du FLE à développer sa compétence grammaticale. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire afin de voir leurs opinions à propos de son exploitation en classe. Les réponses obtenues ont démontré que le document audiovisuel conduit les apprenants à la réussite au niveau de la compréhension, la mémorisation et l'application des règles grammaticales. La combinaison entre le son et l'image motive l'apprenant et lui donne la vitalité et la volonté d'apprendre.

Mots clés : enseignement - apprentissage – grammaire - document audiovisuel – support

audiovisuel.

Résumé du mémoire n° 3

Titre du mémoire : L’analyse sémiotique des panneaux publicitaires – cas de l’image de Coca-Cola en Algérie.

Résumé :

La publicité est considérée comme l'un des moyens qui mettent en valeur le produit ou le secret de la société, ce qui à son tour représente l'interface entre le client et le produit, et dans un pays comme l'Algérie où la langue française est l'une des langues de certaines sociétés, la publicité trouve sa place et produit un impact sur le lecteur. Aussi, nous avons constaté que depuis 1886, l'entreprise Coca-Cola s'est bâti un empire. Elle a réussi à s'implanter et s'adapter d'un pays à l'autre, malgré les différentes cultures et conquis ainsi le monde entier.

Activité 2 : Résumé guidé d'un article académique proposé

Choisir un support court : Un article académique de 3 à 5 pages (en didactique de langues étrangères), puis :

1. Lire l'article et surligner les éléments suivants :

- ✓ Problématique
- ✓ Objectifs de recherche
- ✓ Méthodologie
- ✓ Résultats principaux
- ✓ Conclusion

2. Rédiger un **résumé de 200 à 250 mots**, sans phrases copiées du texte.

3. Vérifier l'équilibre entre les parties et l'utilisation d'un vocabulaire académique.

Activité 3 : Résumé d'un mémoire de Master

A partir de l'introduction et de la conclusion d'un mémoire (8 à 10 pages au total).

1. Identifiez :

- ✓ Le sujet
- ✓ La problématique
- ✓ Les hypothèses
- ✓ Les choix méthodologiques
- ✓ Les résultats principaux

2. Rédigez un **résumé académique de mémoire** en 300 mots maximum, selon les normes universitaires.

Chapitre 7 : Synthèse de textes

Introduction

Dans le contexte universitaire et scientifique, la capacité à synthétiser l'information constitue une compétence fondamentale. La maîtrise de cette technique est essentielle dans la rédaction de dossiers, de revues de littérature, de notes de synthèse, de rapports et d'examens écrits (épreuves de type dissertation ou concours administratifs). Elle permet de traiter plusieurs sources documentaires en vue de produire un discours structuré, clair et cohérent, répondant à une problématique donnée. Contrairement au résumé ou à la paraphrase, la synthèse exige de l'étudiant non seulement une lecture active et critique, mais aussi une aptitude à hiérarchiser, comparer et reformuler des contenus variés sans les dénaturer.

Ce cours a pour objectif de familiariser les étudiants avec les fondements théoriques et pratiques de la synthèse : ses définitions, ses finalités, ses étapes de réalisation, ainsi que ses caractéristiques linguistiques. Il leur permettra également de distinguer la synthèse d'autres pratiques rédactionnelles voisines telles que le résumé ou la paraphrase, et d'éviter les erreurs fréquentes grâce à des exercices ciblés.

7.1. Définition de la synthèse

Le mot **synthèse** vient du grec *syn-* qui signifie « avec » ou « ensemble » (comme dans *symphonie*, *synergie*, *syntaxe*), et *thesis*, qui signifie « action de poser » ou « affirmation ». Ce mot évoque donc l'idée de « *réunion ou mettre ensemble des éléments pour construire un tout cohérent* ». De ce fait, le dictionnaire *lexis* la définit comme étant « un exposé réunissant les divers éléments d'un ensemble ».

Dans le *Petit Robert*, le mot *synthèse* est défini de deux façons principales :

1. D'abord, comme une **opération** intellectuelle : c'est le fait de réunir différentes informations pour former une vision globale ou une idée d'ensemble.

2. Ensuite, comme le **résultat** de cette opération : le texte ou le discours produit à partir de cette mise en relation.

Cette distinction est similaire à celle que l'on fait entre *résumer* (action) et *résumé* (le texte produit). Il est important de comprendre cette double dimension : on fait souvent des synthèses mentalement, mais toutes ne donnent pas lieu à un texte écrit structuré qu'on appelle une *synthèse*.

La synthèse constitue une activité intellectuelle de haut niveau qui mobilise des compétences multiples : lecture critique, sélection d'informations pertinentes, structuration logique et reformulation rigoureuse. Comme le soulignent Charaudeau et Maingueneau (2002), elle représente un exercice complexe qui requiert à la fois une compréhension approfondie des textes sources, une aptitude à l'analyse comparée et un réel savoir-faire rédactionnel.

La synthèse consiste à rassembler, organiser et articuler de manière cohérente les informations issues de plusieurs documents portant sur une même thématique, dans le but d'en extraire les idées majeures tout en respectant la pensée initiale des auteurs. Il ne s'agit ni de juxtaposer des résumés, ni d'émettre une opinion personnelle, mais de construire un discours autonome et structuré, fondé sur une mise en relation des points de vue.

Comme l'explique Petit (2003, p. 117), « *synthétiser, c'est faire apparaître, à partir de documents multiples, les points communs et les divergences selon une problématique donnée* ». Autrement dit, la synthèse requiert une posture de médiation entre les sources, qui dépasse la simple restitution pour aboutir à une construction discursive intégrative.

7.2. Objectifs de la synthèse

La pratique de la synthèse vise plusieurs finalités essentielles dans le cadre universitaire :

- ✓ **Mettre en relation** des sources variées, souvent complémentaires ou divergentes, pour établir une vue d'ensemble cohérente ;

- ✓ **Dégager une vision globale** d'un thème ou d'une problématique à partir d'une pluralité de documents ;
- ✓ **Produire un texte structuré**, cohérent et fidèle aux contenus originaux, mais reformulé dans un style personnel et neutre ;
- ✓ **Développer une capacité de distanciation critique**, permettant à l'étudiant d'identifier les lignes de force, les nuances et les éventuelles contradictions entre les sources ;
- ✓ **Renforcer les compétences rédactionnelles** utiles à la production de travaux universitaires complexes (dossiers documentaires, revues de littérature, notes de synthèse, etc.).

En somme, la synthèse n'est pas seulement un exercice académique ; elle constitue une démarche cognitive précieuse pour organiser la pensée, problématiser un sujet et construire un savoir structuré.

7.3. Différences entre synthèse, résumé et paraphrase

Bien que ces trois exercices relèvent tous de la **littératie académique**, ils ont des objectifs distincts, mobilisent des compétences différentes et répondent à des exigences spécifiques. Le tableau suivant permet de comparer leurs principales caractéristiques :

Critère	Synthèse	Résumé	Paraphrase
Nombre de sources	Plusieurs documents	Une seule source	Une seule source
Objectif principal	Regrouper, comparer et confronter des informations	Réduire un texte à ses idées essentielles	Exprimer différemment un contenu équivalent
Prise de distance	Oui : mise à distance critique et structuration globale	Oui : réduction et reformulation personnelle	Non : fidélité maximale au contenu et à la structure
Formulation personnelle	Oui : intégration d'un point de vue organisateur	Oui : reformulation dans ses propres mots	Oui : changement de forme sans changer le fond

Comprendre les différences entre ces trois pratiques est essentiel pour produire des écrits universitaires adaptés à chaque situation. La maîtrise de la **synthèse**, du **résumé** et de la **paraphrase** permet à l'étudiant de mieux gérer les textes sources, d'éviter le plagiat, et de développer ses compétences analytiques et rédactionnelles, indispensables dans le cadre d'un mémoire ou d'une publication scientifique.

7.4. Étapes de la rédaction d'une synthèse

La rédaction d'une synthèse est un processus rigoureux qui exige une démarche méthodologique claire. Elle repose sur quatre étapes fondamentales : lecture active, classement des informations, élaboration du plan, rédaction du texte final. Chacune de ces étapes contribue à produire un écrit structuré, cohérent et fidèle aux contenus analysés.

7.4.1. Lecture active des documents

La première étape consiste à effectuer une **lecture approfondie et critique** de l'ensemble des documents à synthétiser.

- ✓ **Lire attentivement tous les documents** : Il ne s'agit pas d'une simple lecture rapide mais d'un travail de compréhension fine, visant à saisir le sens global et les nuances.
- ✓ **Identifier la problématique ou le thème commun** : Avant d'organiser les idées, il est essentiel de cerner le **fil directeur** ou la **question centrale** qui relie les documents. Cette problématique guidera toute la synthèse.
- ✓ **Repérer les idées principales et les arguments secondaires** : Il faut extraire l'essentiel sans se laisser submerger par les détails. L'usage de **surbrillances, annotations, schémas ou fiches de lecture** est fortement recommandé pour faciliter cette sélection (Chartrand, 2011).

7.4.2. Classement des informations

Une fois les idées repérées, il convient de les organiser selon une logique thématique ou argumentative.

- ✓ Organiser les idées selon des axes thématiques : Il peut s'agir de notions communes (causes, effets, enjeux, positions théoriques...) qui permettent de regrouper les informations provenant de sources différentes.
- ✓ Identifier convergences et divergences : L'objectif est de comparer les textes : où les auteurs s'accordent-ils ? Où leurs analyses divergent-elles ? Cette étape est essentielle pour assurer la valeur ajoutée analytique de la synthèse.

L'usage de tableaux comparatifs ou de cartes mentales peut faciliter la visualisation des points communs et différences.

7.4.3. Élaboration du plan

La structure du texte doit refléter une **progression logique et argumentative**.

- ✓ **Construire un plan thématique ou dialectique :**

-Le **plan thématique** regroupe les idées selon des axes (enjeux sociaux, économiques, linguistiques, etc.).

-Le **plan dialectique** (thèse / antithèse / synthèse) est plus approprié si les documents présentent des points de vue opposés.

- ✓ **Assurer la cohérence et la fluidité** : Chaque partie doit s'enchaîner naturellement, avec l'appui de **connecteurs logiques** (d'une part, en revanche, toutefois, etc.).

7.4.4. Rédaction

Cette dernière étape consiste à rédiger un texte autonome, fluide et personnel, tout en restant fidèle aux contenus des sources.

- ✓ Éviter toute citation directe : La synthèse n'est pas un collage de textes. Les idées doivent être exprimées dans les mots de l'étudiant, même si elles proviennent d'autrui.
- ✓ Utiliser des procédés de reformulation :

- Paraphrase : reformuler en conservant l'idée.
- Synonymes : varier le vocabulaire pour éviter la répétition.
- Nominalisation : transformer les verbes en noms pour densifier le discours (ex. : « analyser » devient « une analyse »).
- ✓ Employer un style neutre, clair et objectif : Il ne s'agit pas d'exprimer son opinion, mais de rendre compte des points de vue de manière impartiale, avec un langage académique précis.

7.5. Caractéristiques linguistiques de la synthèse

La réussite d'une synthèse ne dépend pas uniquement de la qualité de l'analyse et de la structuration du contenu, mais aussi de la **maîtrise des procédés linguistiques** qui assurent la clarté, la neutralité et la cohérence du discours. La synthèse, en tant que genre académique, répond à des **exigences stylistiques précises** qui garantissent sa lisibilité et sa rigueur scientifique.

▪ Objectivité

La synthèse doit **rester factuelle**. Elle ne doit comporter **aucun jugement de valeur**, opinion personnelle ou appréciation affective. Le rédacteur s'efface pour laisser place à une restitution neutre des idées :

-*Exemple à éviter* : « L'auteur a eu raison de dire que... »

-*Formulation neutre* : « L'auteur soutient que... »

L'objectif est de transmettre fidèlement le contenu des sources, sans l'interpréter à travers un prisme subjectif. Cette posture est essentielle dans tout travail scientifique. Écrire de façon objective, c'est garder une certaine distance par rapport aux idées présentées et utiliser un style neutre, sans exprimer son opinion. (Chartrand, 2011).

▪ Impersonnalité

L’écriture d’une synthèse privilégie des structures **impersonnelles**. Le recours à la première personne du singulier (*je pense que*, *à mon avis*, etc.) est proscrit. À la place, on utilise :

- ✓ Le **présent de l’indicatif**, pour exprimer des faits ou des positions : « Le texte présente une critique... », « Les auteurs abordent la notion de... » ;
- ✓ Des **formes impersonnelles** : « Il est souligné que... », « Il convient de noter que... » ;
- ✓ Des **tournures passives ou nominalisées** : « Cette théorie est remise en question par plusieurs auteurs. », « Une remise en question de cette théorie est proposée. »

Il importe de recommander aux étudiants d’écrire comme un « médiateur d’idées », non comme un commentateur.

▪ Cohérence

La cohérence du texte est assurée par une utilisation judicieuse des **connecteurs logiques**, qui marquent les relations entre les idées et assurent la fluidité du discours. Ces marqueurs doivent être variés et adaptés aux relations logiques visées :

- ✓ **Cause** : parce que, puisque, en raison de, du fait que... ;
- ✓ **Opposition** : mais, cependant, en revanche, alors que, tandis que... ;
- ✓ **Concession** : bien que, malgré, même si, toutefois... ;
- ✓ **Comparaison** : de même que, à l’instar de, comme... ;
- ✓ **Synthèse ou conclusion** : en somme, ainsi, en définitive, dans l’ensemble...

▪ Concision

La synthèse doit être **brève et dense**, sans pour autant sacrifier la clarté. Il s’agit d’**éliminer les redondances, les digressions inutiles, les détails superflus**, tout en conservant l’essentiel.

-*Formulation redondante* : « Dans le texte, l’auteur explique d’une manière claire et évidente ce qu’il a déjà dit auparavant. »

-*Formulation concise* : « L'auteur réaffirme son idée de manière explicite. »

La concision, qualité essentielle de l'écriture académique, repose sur l'usage de phrases courtes et bien structurées, le choix de termes précis et l'élimination des répétitions inutiles. Elle permet d'exprimer les idées de manière dense sans compromettre la clarté du propos. Comme le soulignent Beaud et Weber (2010), la concision est le signe d'une pensée structurée : synthétiser, c'est dire beaucoup en peu de mots. Ainsi, la maîtrise de la concision traduit non seulement une rigueur stylistique, mais également une capacité à organiser et hiérarchiser l'information de manière efficace.

Conclusion

En somme, la maîtrise de la synthèse repose sur une démarche rigoureuse qui combine **compréhension fine des documents, organisation logique de l'information, et rédaction claire et impersonnelle**. Elle sollicite des compétences variées : analyse critique, distanciation, reformulation, et structuration du discours. Dans un parcours universitaire de master, savoir synthétiser est un atout indispensable pour **produire des travaux académiques de qualité**, qu'il s'agisse de dossiers, d'exposés, de mémoires ou de rapports de recherche. En intégrant les techniques et les exigences spécifiques de la synthèse, les étudiants développent non seulement leur efficacité rédactionnelle, mais aussi leur **autonomie intellectuelle et leur esprit de synthèse**, des compétences clés dans le monde académique et professionnel.

Activités pratiques

Activité 1 : Identification des idées principales

Distribuez aux étudiants deux ou trois textes courts sur un même thème (par exemple : l'impact des réseaux sociaux sur la communication interpersonnelle). Demandez-leur d'identifier :

- ✓ la problématique générale,
- ✓ les idées principales,
- ✓ les arguments secondaires. **Variante** : Classer les idées dans un tableau à deux colonnes : *idées convergentes / divergentes*.

Activité 2 : Élaboration d'un plan de synthèse

À partir des textes fournis dans l'activité précédente, les étudiants doivent proposer un **plan thématique ou dialectique**.

Exemples :

- ✓ Thématique : « Usages – Conséquences – Enjeux »
- ✓ Dialectique : « Thèse – Antithèse – Synthèse »
Ils doivent justifier le choix du plan en lien avec la problématique dégagée.

Activité 3 : Rédaction d'une introduction de synthèse

À partir des mêmes documents, rédiger l'introduction d'une synthèse, incluant :

- ✓ une contextualisation du thème,
- ✓ la formulation de la problématique,

- ✓ l'annonce du plan.

Activité 4 : Reformulation et concision

A partir d'un extrait de texte contenant plusieurs idées à reformuler, les étudiants doivent :

- ✓ Réécrire le passage de manière concise,
- ✓ Utiliser des procédés de reformulation (paraphrase, nominalisation, synonymie),
- ✓ Éviter les citations directes.

Activité 5 : Rédaction d'une synthèse complète

A partir d'un article de vulgarisation portant l'intelligence artificielle dans l'éducation, les étudiants devront :

- ✓ Lire activement les textes,
- ✓ Dégager les idées principales,
- ✓ Élaborer un plan,
- ✓ Rédiger une synthèse de 300 à 400 mots.

Activité 6 : Évaluation croisée

Chaque étudiant échange sa synthèse avec un pair, qui devra :

- ✓ Repérer les forces et faiblesses,
- ✓ Vérifier la fidélité aux idées des textes sources,

- ✓ Identifier les problèmes de cohérence ou de subjectivité.

Activité 7 : Synthèse orale

Par groupes de deux, les étudiants préparent une **synthèse orale de 5 minutes** à partir de documents donnés, en respectant les mêmes exigences qu'à l'écrit (objectivité, structuration, fidélité au contenu).

Conclusion de la deuxième partie : Techniques rédactionnelles

Cette deuxième partie du module a permis de parcourir un ensemble de techniques fondamentales pour la production d’écrits universitaires conformes aux exigences de la communication académique. De la reformulation d’énoncé à la synthèse de textes, en passant par la paraphrase, la citation et le résumé, chaque technique mobilise des compétences spécifiques qui requièrent rigueur, précision lexicale, capacité d’analyse et sens de la structuration.

Ces savoir-faire ne sont pas de simples exercices mécaniques ; ils participent à la construction d’un regard critique, à l’appropriation du discours scientifique, et au respect de l’éthique académique, notamment par une gestion rigoureuse des sources. Qu’il s’agisse de réécrire une idée dans ses propres termes, de condenser un texte long ou d’articuler plusieurs documents autour d’un thème commun, l’étudiant est invité à faire preuve de clarté, d’objectivité et de concision.

La mise en œuvre de ces techniques contribue ainsi à l’autonomisation progressive des apprenants dans leurs démarches rédactionnelles et à leur insertion dans les pratiques scientifiques universitaires. Elle prépare également à des productions plus complexes comme le mémoire de recherche, les articles académiques ou les synthèses critiques.

Conclusion générale

Ce module a offert aux étudiants une approche progressive et structurée de l’écriture académique, dans une perspective de français sur objectif universitaire (FOU). Il a permis d’explorer d’abord les fondements théoriques et contextuels du FOU et du français de spécialité, avant de s’attacher à l’étude des genres académiques écrits les plus courants, puis à la maîtrise des techniques rédactionnelles essentielles à toute production universitaire.

Les apprenants ont ainsi été conduits à comprendre les enjeux de la littératie académique, à distinguer les types d’écrits universitaires, et à identifier les caractéristiques linguistiques et discursives qui leur sont propres. Dans un second temps, ils ont acquis et expérimenté des compétences transversales telles que la reformulation, la paraphrase, la citation, le résumé et la synthèse, qui constituent le socle de la compétence scripturale en contexte académique.

En articulant savoirs théoriques, savoir-faire méthodologiques et mises en application pratiques, ce module vise à renforcer l’autonomie rédactionnelle des étudiants, tout en développant leur esprit critique et leur capacité à produire des textes rigoureux, structurés et conformes aux normes scientifiques. Ces acquis leur seront indispensables non seulement pour la rédaction de leurs mémoires ou travaux de recherche, mais aussi dans toute activité future de communication académique ou professionnelle.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Alain Trouvé. (2020à. *Réussir le résumé et la synthèse de texte* (6e édition), Belin Éducation Major, 2 septembre 2020.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Méthodologie de l'enseignement des langues : le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Binon, J., & Verlinde, S. (2002). *Les langues de spécialité : définition et enseignement*. Paris : Didier.
- Boukhannouche, L. (2012). *Didactique du FOU et accompagnement linguistique en milieu universitaire*. Colloque international sur le français de spécialité, Université de Bouzaréah.
- Brice Poulot, « L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique », *Revue historique des armées* [En ligne], 265 | 2011, mis en ligne le 24 janvier 2012, consulté le 20 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rha/7336>
- Carras Tolas, Kohler, et Szilagyi (2007). *Le français sur objectifs spécifiques : évolution et défis*.
- Carras-Tolas, D., Kohler, S., & Szilágyi, G. (2007). Le français sur objectif(s) universitaire(s) : quelles approches pour quels besoins ? In F. Cicurel (dir.), *Didactique du FLE et du FOS*. Paris : Didier, pp. 17-34.
- Cavalla, C. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat. Dans Jan Goes et Jean-Marc Mangiante (dir). *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Artois Presses Université, 37- 48.
- Challe, M. (2002). *La langue de spécialité dans l'enseignement universitaire*. Paris : Didier.
- Challe, O. (2004). Didactique des langues de spécialité. In C. Develotte, F. Mangenot, & E. Nissen (dir.), *Apprentissage et environnements numériques*. Lyon : ENS Éditions.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. (2008). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Demaizière, F., & Paget, E. (1997). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Dominique-Guy Brassart, « *Remarques sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents* », *Pratiques*, no 79, sept. 1993.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubois, J., et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Eco, U. (2018). *Comment rédiger une thèse*. Flammarion.
- Fanny Rinck. (2010). « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances* [En ligne], 4-3 | 2010, mis en

- ligne le 01 décembre 2010, consulté le 15 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/rac/15552> ; DOI : <https://doi.org/10.3917/rac.011.0427>
- Gadet, F. (2007). *Le français dans tous ses états : Une sociolinguistique du français contemporain*. Paris : CNRS Éditions.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et De Vogüé, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique?, *Linx*, Presses universitaires de Paris Nanterre, 72.
- Hache, F. (2015). Français académique ou français universitaire ? Enjeux terminologiques et implications didactiques. In *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 20(2), pp. 49-66.
- Holtzer, G. (2004). *La didactique du français fonctionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Holtzer, G. (2004). *Le français fonctionnel : de la spécificité à la généralité*.
- Holtzer, G. (2004). Le français sur objectifs spécifiques : de l'enseignement fonctionnel au FOS universitaire. In *Le français sur objectifs spécifiques : de l'histoire à la définition des concepts*, ENS Éditions.
- <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-resume>
- <https://faclette.univtlemcen.dz/assets/uploads/DOCUMENTS/ETUDIANTS/sujets/3-L.S%20corrig%C3%A9-1.pdf>
- Lehmann, C. (1993). « Les besoins langagiers dans l'enseignement du FOS », *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° spécial.
- Lehmann, D. (1993). *Le français langue étrangère : histoire d'une discipline*. Paris : Didier.
- Lehmann, J. (1993). *Le français spécialisé : méthodologies et pratiques*. Paris : Nathan.
- Lehmann, M. (1993). *L'enseignement du français scientifique et technique : enjeux et perspectives*.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Machado Y., (2009). « Le rôle de l'enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue », *Synergies Venezuela*, n°5, pp. 157–177. <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf>
- Machado Y., Le rôle de l'enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue, in *SYNERGIES Venezuela* No 5 (2009-2010) pp. 157 – 177, disponible sur: <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2010). *Didactique du français sur objectif spécifique*. PUG.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur objectif universitaire (FOU). In Richer, J.-J. (Coord.), *Français de spécialité et français académique : quelles passerelles ?*, DILTEC, Université Paris III.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire (FOU). In *Le français sur objectif spécifique – Recherches et applications*, 41–43.

- Mariam Atoui. *Enseignement/apprentissage de l'écrit universitaire dans les disciplines scientifiques. Linguistique*. 2020. dumas-03215656
- Mourlon-Dallies, F. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques : enjeux et pratiques*. Paris : Didier.
- Mourlon-Dallies, F. (2012). Le Français sur Objectifs Universitaires, entre le français académique, le français de spécialité et le français pré-professionnel. Université Paris Descartes.
- Mourlon-Dallies, J. (2015). *Méthodologie et approche du FOS : Principes et applications*.
- Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau : *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Seuil, 2002.
- Phal, A. (1969). *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Hachette.
- Poulot, B. (2011). "L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique", *Revue historique des armées*, 265, Disponible en ligne.
- Qotb, H. (2008). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques dans les pays arabes : défis et perspectives. *Revue arabe de didactique des langues*, 6, 55–70.
- Qotb, H. (2009). Le français sur objectifs universitaires : de la réception à la production d'un savoir académique. *Revue Synergies Monde Arabe*.
- Qotb, H. (2009, 2011). *Didactique du FOU : enjeux et pratiques*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Reuter Y. (2004) : Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122., 9-17.
- Seydoux, S. (1984). *Le français scientifique et technique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Klincksieck.
- Springer, C. (2000). Du français général au français spécialisé : évolution des méthodes et des pratiques. In *Synergies Europe*, 2, 103–112.
- Tran, T. T. H (2014). *Développement d'une aide à l'écrit scientifique. Description de la phraséologie scientifique et réflexion didactique pour l'enseignement à des étudiants non natifs, Application aux marqueurs discursifs*. Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chartrand, S. (2011). Lire, résumer, argumenter. Montréal : Chenelière Éducation.
- Petit, J.-P. (2003). Lire, comprendre et résumer. Paris : Nathan.