

REMARQUES SUR UN EXERCICE DE LECTURE-ÉCRITURE : LA NOTE DE SYNTHÈSE OU SYNTHÈSE DE DOCUMENTS

Dominique Guy BRASSART

0. En guise d'ouverture...

Capes externe de documentation 1993

« Elaboration d'un dossier relatif aux activités documentaires et de lecture et d'une note de synthèse » (Durée : 5 heures)

A partir des treize textes ci-joints, qui vous sont ici présentés dans un ordre aléatoire, vous élaborerez un dossier documentaire sur le thème Droit de l'enfant / Droit des élèves.

Vous rédigerez :

1. Un plan de classement des documents que vous avez décidé de retenir dans ce dossier (vous les signalerez simplement par les numéros dont ils sont affectés). Si vous en écarterez certains, vous justifierez, en fin de plan, cette élimination.

2. Une liste signalétique des documents que vous avez classés dans ce dossier.

3. Les résumés des textes N° 4 (en 200 mots) et N° 8 (en 150 mots).
Une variante de + ou - 10 % du nombre de mots fixé sera admise.

4. Une note de synthèse décrivant les objectifs, le contenu, les conditions et les niveaux d'utilisation de ce dossier.

N.B. Votre copie devra respecter l'ordre des différentes parties du travail qui vous est demandé.

(Suit la série de 13 documents « photocopiés », tous des textes : articles de réflexion « idéologique », textes administratifs officiels, extraits d'ouvrage de vulgarisation « technique », témoignage... Environ 110 pages.)

BTS industriels (domotique, etc) 1993 - Epreuve de français
(durée 4 heures)

Vous ferez une synthèse objective, concise et ordonnée de ces documents relatifs au football ; puis, dans une brève conclusion personnelle, vous donnerez votre opinion sur le sujet présenté.

(Suit la liste des documents : 3 articles d'un numéro de la revue *Autrement*, 1 article du *Nouvel Observateur*, 1 dessin de Plantu. Les textes sont tapés à la machine. 4 pages de textes d'environ 35 lignes chacune.)

Concours externe de Conseillers Principaux d'Education 1993

Epreuve N° 2 : Rédaction d'une courte note de synthèse d'un dossier portant sur des problèmes économiques, sociaux et culturels du monde contemporain en relation avec l'éducation (durée : 4 heures).

A partir du dossier ci-joint, consacré à la violence commise ou subie par des jeunes, à l'école et hors de l'école, rédigez une note de synthèse de trois à quatre pages.

(Les documents sont numérotés arbitrairement de I à VIII.)

(Suit la série de 8 documents « photocopiés », tous des textes, quelques uns illustrés de photos : faits divers de presse, enquête, revue syndicale, lettre d'information du ministère de l'Education Nationale. 8 pages denses.)

1. « Note de synthèse » ou « synthèse de documents » désignent des pratiques professionnelles spécifiques (cf. l'article de P. Delcambre dans ce même numéro). Mais, comme en témoignent les documents cités en ouverture, ces formules désignent aussi un genre (quasi) « scolaire » de niveau post-baccalauréat, un exercice complexe par lequel on cherche à développer (en formation) et à évaluer (en examen ou concours) des compétences de lecture-écriture, des capacités d'analyse et de synthèse. Exercice à « large spectre » donc, puisqu'il s'agit, en un temps limité, de décomposer les documents d'un corpus imposé, de s'approprier des informations et de les intégrer-recomposer selon une nouvelle configuration dans la rédaction d'un texte « original » et « fidèle » à la fois.

On peut, si l'on veut, considérer les pratiques professionnelles spécifiques

comme des « pratiques sociales de référence » qui légitiment l'exercice « note de synthèse ». Mais l'exercice s'origine peut-être davantage encore dans des pratiques culturelles lettrées sans doute aussi anciennes que la « bibliothèque », que l'accumulation de textes et d'informations : compilations, écrits de seconde main, « états de questions » dans le travail universitaire ou scientifique, etc. (cf. Chartier 1992). On notera cependant que dans la recherche auto-documentaire, le dossier est à construire – ce qui implique de prendre des décisions de choix-sélection des documents en fonction du thème ou de la question / problème documentés – et qu'il est d'une certaine façon toujours ouvert. En situation d'examen ou d'exercice, pour des raisons de contrôle de la tâche, le dossier est construit par quelqu'un d'autre et imposé aux étudiants-candidats. Il est fermé et doit être accepté tel quel : il ne peut être contesté et doit être traité totalement. Une seule exception à notre connaissance : au CAPES de documentation, il est possible d'éliminer certains documents du corpus très volumineux, à la condition de justifier cette élimination (pour des raisons de redondance entre documents, le plus souvent).

2. La note de synthèse n'est pas (encore ?) un exercice scolaire au plein sens du terme. Elle ne fait pas partie des épreuves de français du baccalauréat actuel. On peut s'interroger sur cette « relégation » aux marges techniques des lycées (BTS) alors que le résumé a réussi sa percée scolaire. Peut-être est-ce l'effet d'une certaine conception « moderne », *i.e.* post XVII^e siècle, de la production littéraire et de l'enseignement de la « composition française » en rupture avec l'amplification, les modèles et les formulaires (Goody 1979-205, Chervel 1987). Le résumé n'est-il pas d'ailleurs accepté au lycée que parce qu'il est immédiatement complété par une « discussion » personnelle ? D'autres disciplines comme l'histoire, la géographie et surtout les sciences économiques proposent maintenant des travaux écrits qui reposent sur le traitement d'une série de documents sans que pour autant il s'agisse de notes de synthèse.

La note de synthèse peut cependant être située par rapport aux autres genres scolaires devenus classiques dans l'enseignement secondaire du français.

2.1. La note de synthèse paraît partager un certain nombre de traits avec le résumé.

Dans les deux cas, il s'agit de faire bref, de produire un texte écrit qui soit plus court que le matériau donné au départ et qui permettrait à un lecteur pressé de s'approprier l'essentiel du contenu de ce matériau sans devoir s'y référer personnellement.

Le contenu est « donné » dès le départ. Il s'impose au rédacteur du résumé ou de la note de synthèse qui n'a pas à l'inventer. Le rédacteur doit se garder d'exprimer ses idées ou opinions personnelles, voire de se laisser influencer par elles, dans la mesure où le contrat de communication qui le lie tacitement au destinataire pressé fictif repose sur une « éthique » de l'objectivité, de la complétude et de l'exactitude. En ce sens, le rédacteur n'est pas l'auteur de son texte, il n'y est pas impliqué en tant qu'énonciateur qui manifesterait ses accords / désaccords avec d'autres énonciateurs. Et même si, dans certains cas (BTS, par exemple), il est demandé au rédacteur de la note de synthèse d'exprimer son avis personnel sur la question traitée, ce n'est qu'en conclusion qu'il est autorisé à le faire, dans un court paragraphe d'une dizaine de lignes et matériellement disjoint, comme si, possible concession à la tradition lycéenne des

exercices / épreuves de Français, une brève « discussion » suivait la synthèse proprement dite.

Cette neutralité « épistémique », dans l'ordre des idées ou du contenu, tranche apparemment avec l'obligation d'originalité dans l'ordre de l'expression linguistique. Les citations littérales du ou des textes-sources sont en effet quasi proscrites. Les contenus sont linguistiquement reformulés, énoncés dans la langue du rédacteur. La responsabilité stylistique qui s'en suit doit là aussi respecter l'impératif d'objectivité : le choix des mots ne doit pas trahir les préférences du rédacteur à l'égard des opinions émises dans les documents.

La note de synthèse est cependant nettement distincte de l'activité résumante.

Dans un cas, un seul texte est à traiter. Dans l'autre, c'est un corpus de documents qui est proposé, documents qui ne sont pas nécessairement des textes ni même des textes d'« idées » : on peut trouver des tableaux, des graphiques, des images, des BD, des poèmes ou des chansons, par exemple, qui impliquent un traitement interprétatif particulier.

Non seulement la note de synthèse ne peut se réduire à une succession ou à un collage de résumés, mais encore et surtout les deux exercices mettent en jeu des opérations différentes. Le résumé passe par le repérage de l'organisation / ou du plan du texte et de la hiérarchie des informations propre au texte-source. Il s'agit de ne garder que les plus importantes et les redonner selon l'ordre originel.

Le corpus de la note de synthèse est une « base de données » potentielle. L'« interrogation » de cette base ne consiste pas à repérer les informations les plus importantes en elles-mêmes, mais seulement celles qui sont pertinentes par rapport au sujet-thème ou à la problématique à développer (quand le sujet-problématique n'est pas donné dans les consignes liminaires, il doit être inféré par le rédacteur lui-même (1)), alors que, précisément, le résumé n'est pas réponse à un sujet-problématique. Dans ces conditions, la sélection des informations pour l'élaboration d'une note de synthèse peut ne pas épouser la hiérarchie des informations propres aux documents sources. De même, c'est un plan de texte original qui organise la note de synthèse proprement dite : l'ordre de présentation est à construire.

2.2. Par certains aspects, la note de synthèse tient de la dissertation ou « composition française ».

Dans les deux cas, à la différence du résumé en tant que tel, il s'agit d'exercices à sujet-thématique ou sujet-problématique (que le sujet soit donné dans les consignes liminaires de la note de synthèse ou à inférer du corpus). Le texte à produire suit les archi-catégories de la construction dissertative classique : introduction (avec amorce, énoncé d'une problématique et annonce du plan), développement (selon un plan plus ou moins stéréotypé, « problème, causes, solutions » par exemple), conclusion.

Mais, alors que la dissertation mobilise les connaissances personnelles et

(1) Depuis l'arrêté du 30 mars 1989 (BOEN 21 du 25 mai 1989) relatif aux « Objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine de l'expression française pour les brevets de technicien supérieur », les consignes de l'épreuve doivent être explicites : « L'énoncé du sujet précise le problème posé. Il peut comporter une ou deux questions mais qui n'imposent aucun plan. » (p. 1283). Avant cette date, les consignes pouvaient se réduire à « Vous ferez de ces documents une synthèse objective, concise et ordonnée, puis, dans une brève conclusion, vous donnerez votre opinion sur le problème qu'ils évoquent. » Le sujet de BTS 1993 cité en exemple plus haut tend à montrer que les concepteurs d'épreuve font une lecture restrictive de l'arrêté de 1989...

culturelles du rédacteur, ses idées et opinions justifiées, la note de synthèse (« scolaire ») impose la suspension du jugement personnel au nom du principe d'objectivité : il s'agit essentiellement d'informer et non de donner un avis personnel, même argumenté et construit. La prise de position et / ou de décision finale revient au destinataire-commanditaire éclairé par les informations de la note de synthèse. D'une certaine façon, « la spécificité de la " synthèse de documents " [...] est d'être une dissertation dont le contenu est fourni exclusivement par l'ensemble des documents proposés. » (F. Laruelle et J.-J. Robrieux 1987-73).

2.3. Tout oppose, a priori, note de synthèse et commentaire composé. S'il s'agit dans les deux cas de faire œuvre de lecture-écriture afin de composer un texte original à partir d'un support imposé, la note de synthèse exclut par convention tout commentaire ou interprétation des informations des documents du corpus, tout ajout plus ou moins personnel au corpus fermé qui fait loi. La note de synthèse n'est pas un texte « sur », un « méta-texte » qui prendrait un autre texte comme objet d'étude, mais un texte « avec », un texte qui puise sa matière dans une « base de données » imposée.

Sans doute, certains documents des corpus à synthétiser ne sont-ils pas directement exploitables. Dessins (humoristiques), photographies, bandes dessinées, voire poèmes et chansons sont des documents « bruts », « authentiques » qui appellent interprétation : leurs significations et leur mise en mots sont à construire à partir d'un cadre de référence. Mais précisément, ce cadre de référence n'est pas laissé à la discrétion du lecteur. Il est imposé par les consignes de l'exercice (quand le sujet est explicite) et le contexte créé par la convergence-divergence des autres documents du corpus. D'où sans doute l'utilité de ne pas commencer l'analyse du corpus par ces documents « à interpréter » de façon à ce que le lecteur ait le temps de se construire une représentation mentale plus précise et consciente des dimensions de ce cadre de référence, de cet espace de dialogue intertextuel.

3. Existe-t-il une méthodologie de la note de synthèse, *i.e.* une description articulée des connaissances, opérations et procédures cognitives mobilisées et mises en œuvre par un sujet réputé expert pour traiter ce type de tâche ?

3.1. Il existe du moins d'assez nombreux manuels de méthodologie, destinés aux BTS en particulier puisque c'est là sans doute que se trouve l'essentiel du marché pour les éditeurs. L'examen de quelques uns d'entre eux (*cf.* pp. 100-101), choisis de manière arbitraire et sans prétendre à l'exhaustivité, montre bien sûr d'évidentes ressemblances.

On retrouve systématiquement les trois grandes étapes que sont la sélection d'informations via la lecture des documents du corpus, l'élaboration d'un plan de la note de synthèse via la comparaison-confrontation des informations sélectionnées et la rédaction de la note de synthèse. Elles évoquent les trois opérations de la rhétorique classique : *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, avec une nuance importante pour l'*inventio* du fait même de l'imposition d'un corpus-« base de données », nuance sur laquelle on reviendra plus bas.

Le plus souvent, le travail de sélection d'informations dans les documents se traduit par l'établissement de listes, de fiches, de tableaux ou autres grilles. Les informations sélectionnées sont reformulées et notées. Ces fragments de textes en colonnes tendent à se substituer aux documents originaux. Parce qu'ils sont plus facilement manipulables et permettent un balayage visuel plus rapide, ils

<p>G. Guillo (1985) <i>L'épreuve de français au BTS</i></p>	<p>F. Finniss (1985) <i>L'épreuve de français au BTS</i></p>	<p>J. Bernart (1985) <i>Méthodologie pratique du résumé de texte et de la note de synthèse</i></p>	<p>M. Bernært <i>et al.</i> (1986) <i>Français BTS</i></p>
<p>1. Compréhension :</p> <p>1.1. Lecture minutieuse et attentive des documents.</p> <p>1.2. Repérage du problème commun.</p> <p>1.3. Analyse méthodique de chaque document par rapport au problème et prise de notes.</p> <p>2. Tri : éliminer les éléments étrangers à la problématique du sujet et ceux qui sont secondaires ou isolés. Confrontation (vers le plan).</p> <p>3. Mise en ordre, élaboration d'une démarche, construction du plan de la synthèse.</p> <p>4. Réflexion personnelle.</p> <p>5. Rédaction.</p>	<p>1. Lecture attentive des textes :</p> <p>1.1. Lecture en diagonale de chaque texte : vision d'ensemble, thème-sujet.</p> <p>1.2. Lecture attentive avec soulignement ou surlignement ; variante : prise de note.</p> <p>2. Plan détaillé de chaque texte, avec une colonne en marge pour le « repérage-marquage » des éléments communs à l'ensemble des documents.</p> <p>3. Repérage-marquage des idées communes.</p> <p>4. Plan de la synthèse.</p> <p>5. Rédaction de la synthèse.</p>	<p>1. Etude individuelle des textes :</p> <p>1.1. Lecture rapide de l'ensemble de la documentation en recherchant l'unité du thème, du problème, du débat.</p> <p>1.2. Fiche-analyse de chaque document comme pour préparer un résumé. Bref résumé de chaque document.</p> <p>2. Etude comparative des textes : Regroupement des idées en soulignant des notations dans chaque texte. Synthèse-fusion : idées-faits identiques ou similaires / complémentaires / marginaux ou opposés à l'ensemble. Synthèse-confrontation : idées-faits relatifs à une même thèse / à une thèse opposée / secondaires.</p> <p>3. Montage du plan de synthèse : Synthèse-fusion : repérage d'un principe de clivage (idées très importantes) qui permette d'intégrer toute l'information en deux parties. Synthèse-confrontation : regroupement des idées-faits en deux parties contradictoires.</p> <p>4. Rédaction de la synthèse.</p>	<p>1. Découverte de la documentation pour saisir le thème-problème.</p> <p>2. Lecture analytique des documents en commençant par le plus court « non brut ». Paragraphe (numéroté à des fins de repérage) comme unité de segmentation des documents : résumé des paragraphes. Analyse comparée des documents : extraction des données contenues dans les différents documents, sélection de ceux qui ont un rapport manifeste avec le problème posé. Tableau avec autant de colonnes que de documents, plus une : « logique », « sous-ensembles ». Comparaison dès le second document. Rangement des informations issues des textes dans l'ordre de la colonne supplémentaire (et non dans l'ordre du texte source).</p> <p>3. Elaboration du plan de la synthèse.</p> <p>4. Rédaction de la synthèse.</p>

<p>J.J. Robrieux (1988) <i>Le français au BTS</i></p>	<p>D. Armogathe (1988) <i>La synthèse de documents</i></p>	<p>C. Peyrouet <i>et al.</i> (1990) <i>Les techniques du français BTS</i></p>	<p>J.P. Neiva (1990) <i>Synthèse de documents BTS</i></p>
<p>1. Déchiffrage, analyse, exploitation des documents : prise de notes (avec numérotation des paragraphes du texte-source), mieux que soulignement.</p> <p>2. Elaboration de la synthèse :</p> <p>2.1. Confrontation des documents (« méthode des tableaux » possible)</p> <p>2.2. Définition d'une problématique non donnée dans le sujet.</p> <p>2.3. Structuration de la synthèse.</p> <p>2.4. Rédaction de la synthèse.</p>	<p>1. Lecture :</p> <p>1.1. Repérage : fiche d'identité de chaque document ;</p> <p>1.2. Imprégnation : mise en évidence d'un sujet-problème.</p> <p>2. Analyse du contenu : tableau « plan-résumé » de chaque document. Chaque unité de signification (US) est notée et numérotée (renvoi aux paragraphes des textes-sources).</p> <p>3. Confrontation-comparaison des US de la « grille d'analyse », à partir d'un document pris comme référence. Les US importantes sont notées dans une colonne ajoutée à la « grille d'analyse ».</p> <p>4. Plan de la note de synthèse.</p> <p>5. Rédaction de la synthèse.</p>	<p>1. Poser le problème (par rapport au sujet donné ou inféré). « Se donner le temps d'une première lecture complète et attentive de tous les documents » (référence aux procédures d'examen du BTS d'avant 1990...).</p> <p>2. Choisir et lire un premier document. Ouvrir un tableau avec autant de colonnes que de documents, plus une pour noter des « pistes de réflexion » (titre-résumé des idées sélectionnées) dans la perspective du plan de la synthèse.</p> <p>3. Confronter le premier document à un second : idées semblables / idées opposées / idées nouvelles. Alimenter la dernière colonne « plan » : le plan se construit dans le même temps que la lecture-prise d'idées.</p> <p>4. Formuler le plan : déterminer les parties à partir de la dernière colonne du tableau.</p> <p>5. Rédiger la synthèse.</p>	<p>1. Lecture rapide des documents : repérage typologique, orientation globale.</p> <p>2. Lecture approfondie des documents : les idées les plus importantes sont reformulées et notées dans des tableaux qui forment une grille de comparaison.</p> <p>3. Comparaison des tableaux et rapprochement des idées essentielles.</p> <p>4. Elaboration d'une problématique, du plan de la synthèse.</p> <p>5. Rédaction de la synthèse.</p> <p>6. Relecture.</p> <p>7. Rédaction de la conclusion personnelle.</p> <p>8. Relecture.</p>

favorisent l'élaboration de vues d'ensemble et servent de support aux opérations de comparaison-confrontation. On peut se demander dans ces conditions pourquoi certains manuels conseillent le recours systématique au soulignement ou surlignement (Finiss, Bernart) qui obligent à revenir aux documents-sources.

En revanche, les étapes initiales de lecture sont l'objet d'approches qui ne paraissent pas toujours cohérentes.

Quelques manuels (Guillo, Peyrouet *et al.*) recommandent de commencer par une « lecture attentive et minutieuse de chaque document ». Cette option surprenante peut s'expliquer par les procédures d'examen de BTS en vigueur avant 1990 : l'épreuve « synthèse de documents » durait trois heures plus trente minutes « pour la lecture du sujet », alors que l'épreuve « résumé-questions-discussion » ne durait que trois heures. Mais, dans la mesure où les candidats n'avaient pas le choix entre l'une ou l'autre épreuve, rien n'obligeait à consacrer une demi-heure à une lecture attentive des documents...

Tous les manuels (à l'exception de Robrieux) identifient un premier temps de lecture-découverte (qu'elle soit minutieuse ou rapide et en diagonale). Il s'agit d'identifier chaque document (Armogathe, Neiva) et / ou, surtout, de repérer une thématique d'ensemble (Finniss, Bernart, Bernært *et al.*, Neiva), un problème commun (Guillo, Bernart, Bernært *et al.*, Armogathe, Peyrouet *et al.*).

En revanche, on ne peut qu'être surpris par l'exploitation qui est proposée des résultats de cette lecture-découverte. On s'attendrait en effet à ce que le thème-problème identifié serve en quelque sorte de filtre ou d'« axe d'observation » lors du deuxième temps de lecture-analyse de chaque document, à ce que cette relecture soit orientée et, en partie du moins, sélective. Tout se passe en réalité dans de nombreux manuels comme si la première lecture n'avait pas eu lieu, comme si chaque document devait être résumé en lui-même et pour lui-même. La référence au résumé est d'ailleurs explicite chez Finniss, Bernart, Bernært *et al.* Elle est latente chez Neiva (on note les idées les plus importantes des documents, sans référence au thème-problème) et Guillo (pourquoi éliminer en 2 des éléments étrangers à la problématique si en 1.3 l'analyse et la prise de note se sont effectuées en fonction du problème identifié en 1.2 ?).

On ne peut que s'interroger sur la validité de ces conseils méthodologiques (qui rejoignent d'ailleurs certains propos officiels, pour les BTS par exemple, qui mettent en valeur la parenté entre résumé et note de synthèse (2)) puisque, on l'a montré plus haut, la note de synthèse n'est précisément pas une activité résumante. Dégager le plan des textes-sources est peut-être une aide à la compréhension-appropriation de chacun de ces textes, mais ce n'est sans doute pas une aide à la sélection des informations pertinentes au regard du thème-problème qui émerge du corpus dans son ensemble. Les focalisations ne sont pas les mêmes.

On ne s'étonnera donc pas, dans cette perspective, que très peu de manuels (Bernært *et al.*, Peyrouet *et al.* ; Armogathe également, mais seulement lors de la phase de comparaison-confrontation des « plans-résumés ») se posent la question du choix d'un ordre de lecture ou relecture des documents. Cette question est en effet sans grande importance si la lecture vise à résumer.

De même, la plupart des manuels (à l'exception de Bernært *et al.* et de

(2) « La préparation de cet exercice ne semble pas poser de problèmes spécifiques sinon pour l'interprétation des documents non-textuels. Cette préparation fait appel aux mêmes démarches intellectuelles que le résumé. »

Peyrouet *et al.*) proposent des progressions méthodologiques strictement linéaires dans lesquelles les opérations de lecture et de comparaison-confrontation sont distinctes et successives. Si lire revient à résumer, ce n'est qu'une fois tous les documents lus-résumés que peut commencer le tri des informations pertinentes, en souhaitant que n'aient été omises des informations secondaires pour un résumé mais importantes pour la note de synthèse.

3.2. Les manuels méthodologiques qui viennent d'être présentés ont le plus souvent une allure nettement dogmatique. Ils prétendent livrer les bonnes procédures pour faire face efficacement à la tâche. Dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, les choses se passent sans doute de façon plus ouverte, pourvu du moins que les enseignants soient capables de souplesse didactique et les étudiants d'appropriation personnelle critique et adaptative. Nous voudrions maintenant essayer de tracer les grandes lignes d'un possible modèle psycho-linguistique de la composition de la note de synthèse en nous inspirant du modèle de la rédaction proposé par Hayes et Flower (3). Ce modèle provisoire du « synthétiseur » (si l'on nous passe ce terme barbare...) reste largement spéculatif. Il ne repose que sur quelques observations fragmentaires. Il devrait être validé par des observations mieux contrôlées et plus nombreuses pour prendre valeur d'outil heuristique utilisable à des fins d'évaluation diagnostique et d'intervention didactique.

Dans la même perspective cognitive que celle de Hayes et Flower (1980b, Flower et Hayes 1980, 1981b, mais aussi Nold 1981), nous considérons la composition d'une note de synthèse comme un processus de résolution de problème, et plus particulièrement d'un problème (de communication) mal défini, *i.e.* dont la représentation par le sujet est difficile, qui peut être relié à plusieurs buts et à plusieurs procédures de résolution. Pour résoudre ces problèmes complexes, les sujets compétents utilisent des stratégies ou des procédures heuristiques qui n'assurent pas automatiquement du succès final. Les modèles psychologiques de résolution des problèmes complexes impliquent trois activités : planifier la solution, mettre en œuvre le plan, revoir les résultats pour juger de leur conformité aux critères de « bonne » solution telle qu'elle est représentée (Nold 1981, Hoc 1987). La planification est une des procédures heuristiques qui permet de réduire l'ampleur d'un problème à des dimensions traitables. Les plans fragmentent un problème en sous-problèmes ; les bons plans sont opérationnels dans la mesure où ils spécifient une séquence d'opérations pour résoudre le problème, permettent de décider des priorités et de l'ordre dans lequel faire les choses par rapport à un but de haut niveau.

Comme le modèle du rédacteur compétent, le modèle du « synthétiseur » distingue et articule trois domaines du « monde du sujet » (*cf.* figure 1 page suivante) : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus (mental) de lecture-écriture que le modèle cherche à détailler en sous-processus.

Le contexte de la tâche comprend des paramètres situationnels plus ou moins bien définis ainsi que le corpus de documents à synthétiser. En cours d'activité, il s'enrichit progressivement de plusieurs types de traces graphiques qui sont

(3) La version initiale (1980a) du modèle de Hayes et Flower a été présenté partiellement par Garcia (1986, repris par Jolibert 1988 et Fabre 1990). Pour une présentation plus complète, *cf.* Brassart (1989). Le modèle a cependant rapidement évolué (Hayes et Flower 1980b, Flower et Hayes 1981a, Hayes *et al.* 1987). C'est à cette version mise à jour que nous nous référons ici. Pour une comparaison entre les deux versions, *cf.* Brassart (1991).

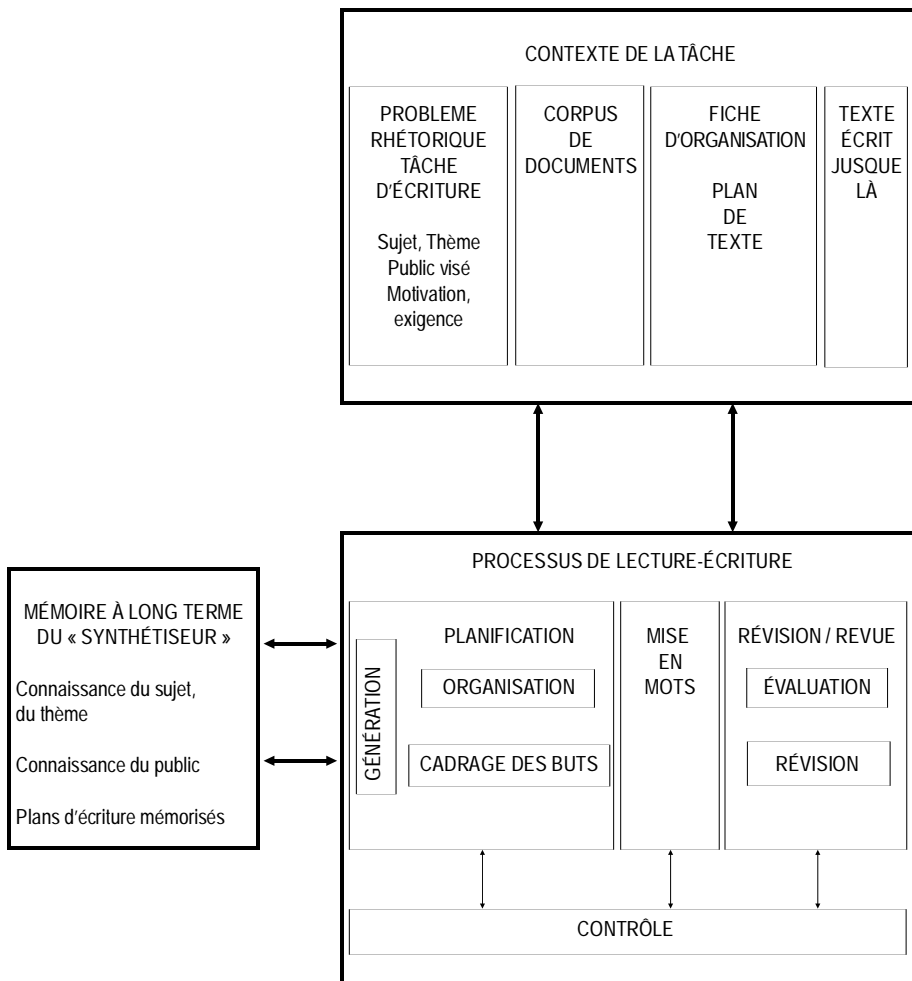


Figure 1 : Structure d'un modèle de la rédaction d'une note de synthèse (d'après Hayes et Flower, 1980b)

les produits observables des processus de lecture-écriture : notes de lecture générées à partir des documents du corpus, notes d'organisation qui esquissent un plan possible pour le texte de la synthèse proprement dite, un premier fragment voire un premier jet du texte de la synthèse.

La mémoire à long terme du « synthétiseur » « contient » les connaissances-représentations disponibles au tout début de la tâche. En cours d'activité, le contenu de la mémoire à long terme est susceptible de se modifier, ne serait-ce que parce que la lecture-compréhension des documents du corpus est aussi un processus d'apprentissage qui peut compléter, transformer ou fortement restructurer les connaissances-représentations anciennes, en particulier celles relatives au thème. Il est vraisemblable que ce phénomène d'apprentissage

implique un contrôle méta-mémoriel fin. Dans la mesure en effet où les règles du genre « note de synthèse » imposent la référence exclusive au corpus et proscrivent la « contamination » de la base de données du corpus par projection de connaissances-représentations-opinions personnelles, il paraît nécessaire que le « synthétiseur » puisse faire le départ entre trois « zones » d'informations sur le thème : ce qu'il savait et qui ne se retrouve pas dans le corpus (mais qui pourtant risque d'être évoqué par la diffusion de l'activation en mémoire), ce qu'il savait et qui est confirmé, ce qu'il apprend. La tâche est peut-être (hypothèse à valider) d'autant plus difficile que le « synthétiseur »

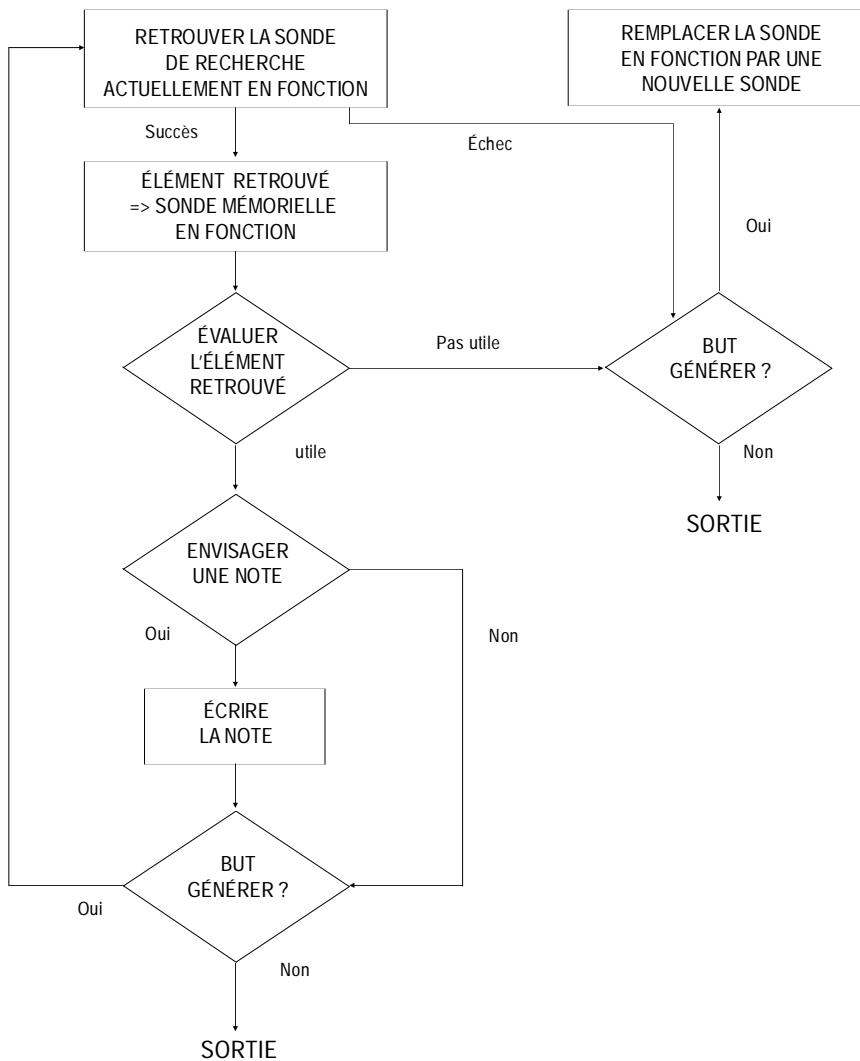


Figure 2 : Structure du processus GENERATION (J.R. Hayes et L.S. Flower, 1980, P. 13)

possède une base de connaissances étendue sur le domaine. C'est une des fonctions des « fiches de lecture » que de faciliter ce contrôle méta-cognitif.

Le processus de « planification » permet de saisir de l'information dans l'environnement de la tâche et en mémoire à long terme, et de l'utiliser pour définir des buts et établir des plans qui guident la production d'un texte qui vise et atteigne ces buts (Flower et Hayes (1981b) distinguent par exemple, non limitativement, des plans pour générer, pour produire, pour contrôler l'acte de composition).

Le processus de « génération » opère différemment dans la rédaction sans ressources documentaires externes et dans la note de synthèse.

Dans le premier cas, il s'agit de retrouver en mémoire à long terme l'information pertinente pour la tâche d'écriture (cf. figure 2 page précédente). La première sonde de recherche est dérivée de l'information sur le sujet et le public « donnés » dans la tâche d'écriture. Chaque item retrouvé devenant à son tour sonde, les items sont retrouvés dans des chaînes associatives, par « association d'idées ». Une chaîne est arrêtée chaque fois qu'un item retrouvé est jugé non pertinent ; une nouvelle sonde est alors utilisée qui provient des (connaissances sur les) paramètres de la tâche ou du contenu déjà retrouvé, sauf si le rédacteur décide qu'il dispose de suffisamment d'informations et qu'il peut cesser de « générer ». Quand un item est retrouvé, le processus de génération (couplé avec le processus de mise en mots ?) peut produire une note, c'est-à-dire un premier écrit qui devient élément du contexte de la tâche.

Dans le cas de la note de synthèse, la « génération » se fait via la lecture ou plutôt méta-lecture consciente des documents considérés comme base de données (cf. figure 3). Elle se déroule en effet sous le contrôle d'un filtre, d'une « trame conceptuelle » qui est constitué par l'activation plus ou moins forte d'un secteur du réseau sémantique mémoriel du « synthétiseur » grâce à la saisie du thème-problème lors de la lecture des consignes et à une première lecture-repérage des documents.

Les unités d'information qui sont présentées au filtre notionnel ne correspondent pas nécessairement aux paragraphes des textes-sources et il est vraisemblable que, dans le cas de très gros corpus (CAPES de documentation, par exemple), une lecture sélective s'impose qui permette, sur la base d'indices, le repérage rapide des zones possiblement informatives. Le « synthétiseur » peut prendre conscience de tout paquet de micro-informations comprises et intégrées sur la base de ses connaissances préalables minimales (sans lesquelles les documents lui seraient illisibles) et décider de soumettre ce paquet au crible de la trame conceptuelle.

Si une unité d'information n'est pas intégrable dans le réseau sémantique de la trame conceptuelle tel qu'il se présente au temps t , le « synthétiseur » peut essayer de modifier cet état du réseau conceptuel en activant d'autres nœuds. Si l'extension du réseau est réalisée, alors l'unité d'information y est intégrée. Dans le cas contraire, l'unité d'information est rejetée, refoulée et le « synthétiseur » poursuit la lecture du document.

Cette adaptation en cours de génération-lecture suppose que le « synthétiseur » soit capable d'une certaine souplesse cognitive, d'un fonctionnement mental « par concept » (la trame-filtre) et « par données » (les unités d'information « issues » des documents). Elle permet un début d'organisation, d'élaboration d'un plan de texte. Elle justifie aussi qu'il y ait choix réfléchi de l'ordre

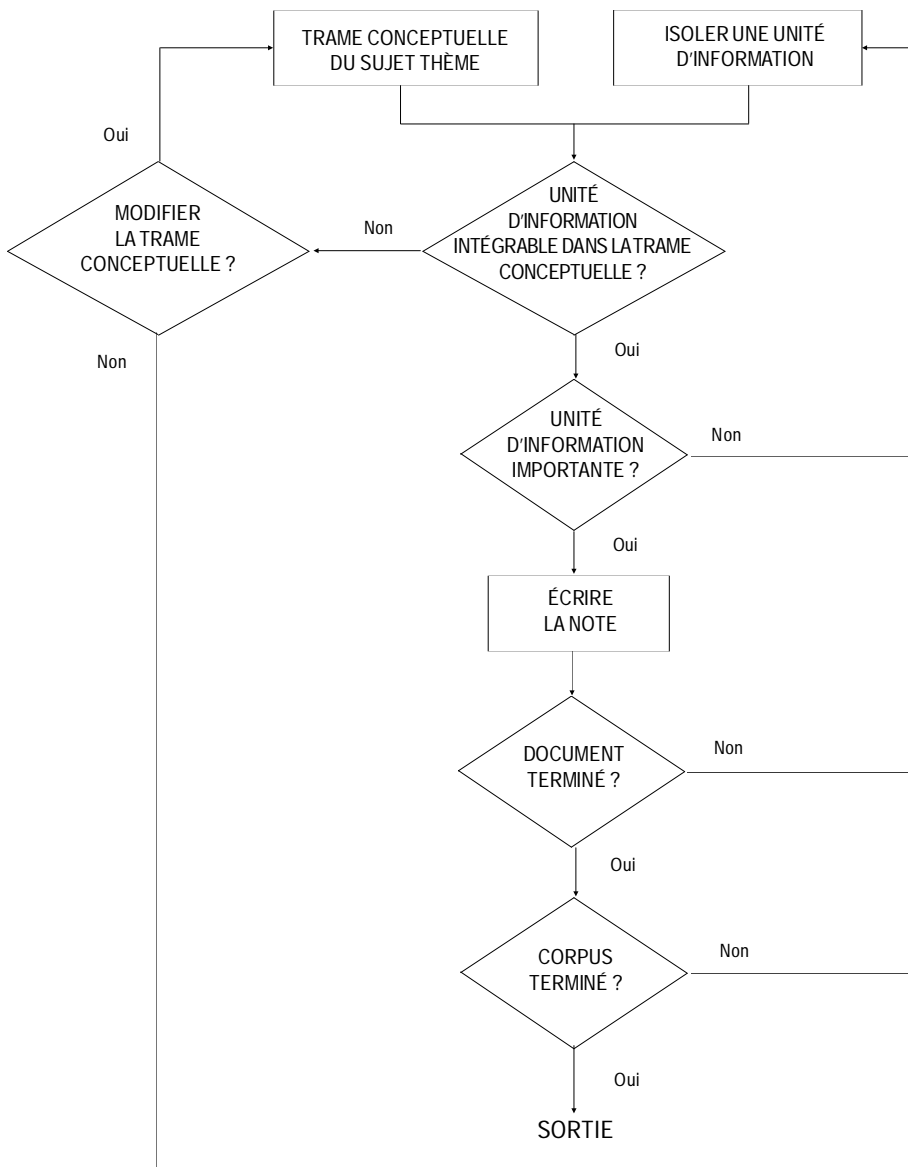


Figure 3 : Structure du processus GENERATION dans la note de synthèse.

de lecture des documents : la lecture-interprétation des documents non-textuels est sans doute moins « proliférante » quand elle se fait sous le contrôle d'une trame conceptuelle déjà retravaillée.

Après le test d'intégrabilité dans la trame conceptuelle, l'importance de l'unité d'information est évaluée non par rapport au texte-source mais par rapport à la trame conceptuelle spécifique à la tâche. Les critères d'évaluation sont relatifs

au degré d'activation des nœuds conceptuels qui servent de support à l'intégration possible de l'unité d'information dans la trame conceptuelle et / ou au degré de centralité / marginalité de ces nœuds dans cette trame. Cette évaluation implique un réglage du tamis du filtre conceptuel (rôle du cadrage des buts). S'il est trop « gros », il y a risque d'encombrement par des informations mineures et périphériques, surcharge qui empêcherait le « synthétiseur » de se faire une vue d'ensemble des données. S'il est trop « fin », le risque est de rejeter des informations exploitables dans le texte de la note de synthèse et de manquer de matière.

Les unités d'information qui sont rejetées par le test de l'intégrabilité dans la trame conceptuelle ou qui sont jugées peu importantes sont refoulées pour éviter la surcharge et, en principe, oubliées. Celles qui passent ce double filtrage sont mises en mots et notées et, en principe, mémorisées-apprises. Les notes sont des aides à la mémorisation : le temps consacré à leur écriture renforce l'attention portée à l'unité d'information sélectionnée, la trace graphique elle-même permet un possible codage visuel en mémoire et constitue une mémoire-papier externe pour réactiver ultérieurement la mémoire cognitive.

Chaque unité d'information notée renforce l'activation du ou des nœuds du réseau qui servent de support à son intégration. Les nœuds qui ne sont pas « alimentés » par des unités d'information tendent à être inhibés. Au cours de la phase de génération-lecture, s'opère ainsi, « dans la tête du synthétiseur », un travail de hiérarchisation des nœuds de la trame conceptuelle et des informations qui s'y rattachent progressivement. Cette maturation est une préorganisation : le « synthétiseur » dispose d'une base pour élaborer explicitement un plan de texte de la note de synthèse s'il parvient à prendre conscience, au moins partiellement, de l'état stabilisé de ce réseau sémantique articulé et hiérarchisé.

L'« organisation » proprement dite consiste à transformer ce réseau sémantique en plan rhétorique, en s'inspirant éventuellement d'un des plans d'écriture (schémas textuels) mémorisés en mémoire à long terme, et à le projeter sur papier. Le parcours des fiches de lecture (cf. figure 4) vise à sélectionner les contenus notés les plus utiles par rapport à ce plan, à les réactiver en mémoire si nécessaire, à leur affecter une fonction rhétorique (d'exemples, d'énoncés directeurs...). Le plan de texte ainsi élaboré est partiellement rédigé, avec un dispositif de renvois aux fiches de lecture-génération. Il est susceptible d'aménagements locaux lors de la mise en mots, éventuellement globaux lors d'un cycle de révision-revue.

Quelques uns des matériaux retrouvés par le processus de génération ne sont pas des unités de contenu mais des critères d'évaluation. Le processus « cadrage des buts » identifie et stocke ces critères qui, grâce aux mises en relation opérées par le « contrôle », seront utilisés ultérieurement lors de l'activation des autres processus, chaque fois que le « synthétiseur » estime qu'il doit prendre décision.

Les buts qu'il se donne ainsi, les critères d'évaluation qui leur sont attachés et les plans qui sont définis pour atteindre ces buts en respectant les critères ne concernent pas que la révision-correction telle qu'on l'entend souvent de manière restrictive. Les critères ne s'appliquent pas seulement « ultérieurement », quasi « off line », après coup, sur du texte déjà écrit, sur un brouillon partiel qu'il s'agit d'évaluer et, si nécessaire et possible, de mettre au point à coup de ratures.

Ils s'appliquent aussi « on line », dès le processus de planification et peuvent

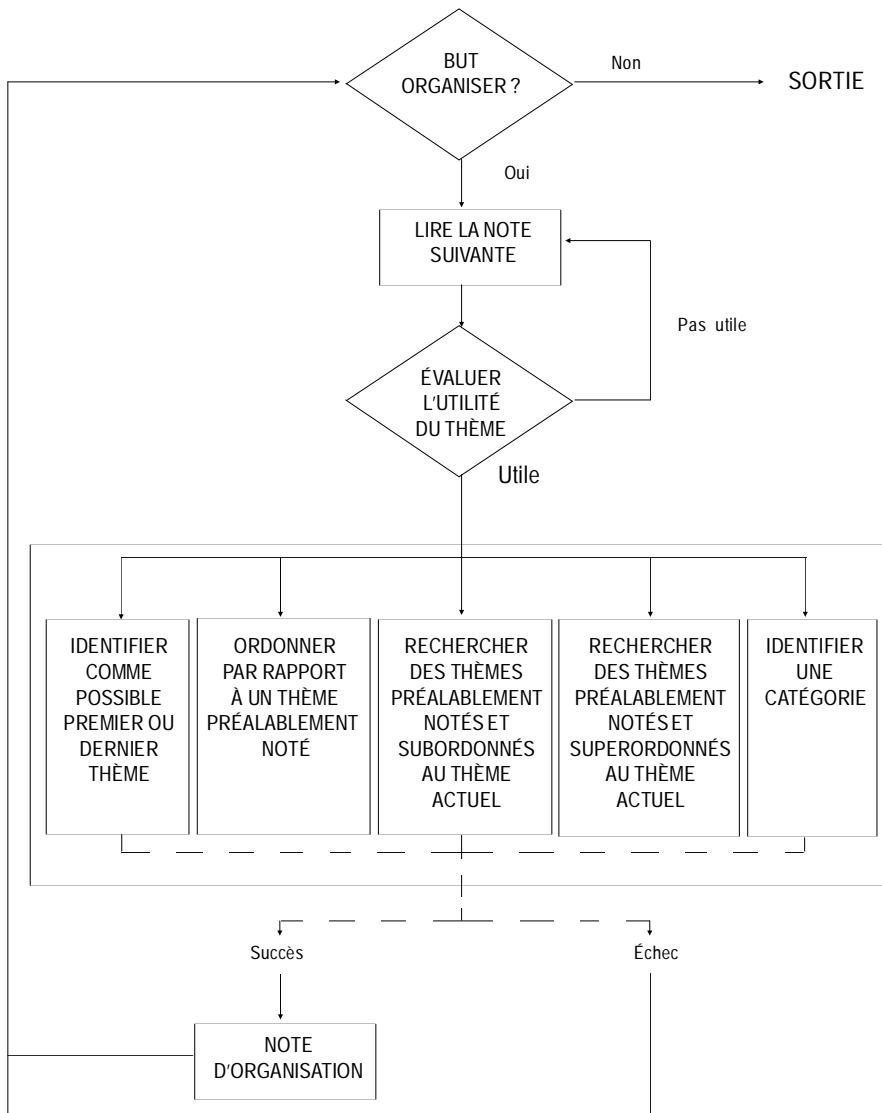


Figure 4 : Structure du processus ORGANISATION (J.R. Hayes et L.S. Flower, 1980, P. 14).

donner lieu à des révisions invisibles (« dans la tête du rédacteur ») ou visibles sur les notes produites à partir des sous-processus de génération et d'organisation. De même, les choix lexico-syntaxiques effectués lors de la « mise en mots » (« comment je vais (ré-)écrire ça ? ») donnent lieu à un travail d'évaluation, et donc de possible révision, pour partie invisible mais que des techniques comme celle des protocoles verbaux peuvent rendre « observables » (cf. Brassart, 1989, 1991).

Sous la guidance du plan d'écriture, le sous-processus « mise en mots » produit du langage, des phrases acceptables de la langue à partir de l'information activée sous forme de propositions sémantiques dans la mémoire du « synthétiseur ». Plus précisément, les notes plus ou moins rédigées des fiches de lecture-génération sont relues dans un ordre globalement déterminé par l'organisation du plan de texte, retraitées sémantiquement et reformulées de façon à ce qu'il y ait recontextualisation, ajustement sémantique et « stylistique » dans le nouveau co-texte en cours de construction qu'est la note de synthèse proprement dite.

La recontextualisation peut poser de réels problèmes de cohérence, de cohésion et de connexité aux « synthétiseurs » qui ne sont pourtant plus des rédacteurs débutants (puisque l'exercice « note de synthèse » est pour l'instant réservé aux niveaux post-Bac).

Le remembrement des notes de lecture-génération éparses semble parfois se dérouler selon une stratégie de collage qui n'est pas sans rappeler la stratégie de « Et après ? », du « What next ? » à la quelle sont souvent contraints les rédacteurs novices qui perdent le fil de leur projet d'écriture initial quand ils se trouvent en surcharge cognitive de fait de la non-automatisation d'un certain nombre d'opérations dites de bas niveau (graphiques, orthographiques voire syntaxiques ; cf. Bereiter et Scardamalia 1982, 1983, 1987, Scardamalia et Bereiter 1986). L'aide à la génération apportée par le corpus de documents peut devenir un handicap à la rédaction. Cela se traduit par des textes ou des paragraphes-tas, proches de la liste d'items (4), ou par de très longues phrases dans lesquelles le rédacteur essaie d'amalgamer un maximum d'informations. Comme chez les novices, l'abondance de connecteurs est parfois le signe de la difficulté à enchaîner.

Dans d'autres cas, la recontextualisation peut produire des effets de réorientation argumentative qui ne respecte pas le sens des textes-sources : les informations sont redonnées, leur signification est rendue mais dans une séquence telle que la valeur argumentative est oblitérée ou, pire, inversée (5).

-
- (4) Fragment d'une note de synthèse « Problèmes de l'immigration et école » (Concours CPE 1988) rédigée par un étudiant de licence. Les alinéas ont été respectés.
« [...] Ces différents points ont une incidence directe sur les difficultés rencontrées par les immigrés à l'école. La conciliation des mœurs occidentales modernes et les traditions familiales sont un handicap à l'intégration des enfants d'immigrés (textes 5, 7). La concentration d'élèves étrangers dans 8 académies et dans certaines écoles provoquent la fuite des élèves français vers le privé, il n'y a donc plus d'unification puisque les étrangers se retrouvent entre eux (textes 6 et 7). La différence de traitement à l'école, ainsi que la non-préparation et la réticence des enseignants incitent les enfants d'immigrés à vouloir effacer les différences pour intégrer le groupe (textes 5 et 6). L'échec scolaire des élèves étrangers dû à leur retard plus important entraîne une orientation sélective vers des filières professionnelles courtes, même quand le niveau scolaire est moyen (textes 6 et 7). »
- (5) Fragment d'une note de synthèse « Problèmes de l'immigration et école » (Concours CPE) rédigée par un étudiant de licence. La chute du deuxième paragraphe amoindrit voire annule la portée de l'argument « réussite scolaire équivalente ou supérieure à CSP équivalentes », alors que l'argument est présenté comme décisif dans les textes-sources. Tout semble se passer comme si l'enchaînement argumentatif originel « E1 mais E2, donc C » avait été renversé en « E2 mais E1, donc non-C ».
« [...] Lorsque la concentration des « non-ressortissants » devient trop élevée dans certains établissements, les élèves Français les fuient au profit d'autres établissements ou vers le privé. C'est, en effet, le secteur où les immigrés sont peu représentés (64,5% des immigrés sont scolarisés dans l'enseignement public). Dans tous les cas, les parents Français invoquent le prétexte suivant : les étrangers font baisser le niveau et compromettent la réussite de leurs enfants. Mais cette accusation se trouve-t-elle justifiée ? Il existe, en fait, de nombreux contre-exemples : en effet, la réussite des immigrés nés en France s'avère équivalente voire supérieure à celle des Français à catégorie socio-professionnelle des parents égale. D'autre part, Henri Bastide ajoute que « pour les enfants de travailleurs manuels, la réussite scolaire s'améliore avec le degré de qualification professionnelle du père » (cf. texte 6). Cependant, dans la majorité des cas, la progression scolaire des enfants d'immigrés s'avère moins rapide que celle des Français. [...] »

Ce phénomène conduit à s'interroger sur le contenu des prélèvements sémantiques opérés lors de la phase de lecture-génération.

On notera enfin que, en tant que processus mental, la mise en mots génère du langage (« interne ») qui est disponible en mémoire de travail mais qui n'est non encore graphié, mis en lettres. L'activité graphique proprement dite peut être assurée par une autre instance que le sujet rédacteur (dans les cas de dictée à un secrétaire, par exemple, avec possibilité de voir le texte se graphier et de relire. Cf. Scardamalia, Bereiter et Goelman 1982).

4. En guise de conclusion...

Le modèle que nous avons esquissé ici partir de celui mis au point par Hayes et Flower pour la rédaction est une tentative pour échapper aux tendances quasi inévitablement dogmatiques des manuels de méthodologie. Il s'agit moins de proclamer « ce qu'il faut faire / ce qu'il faut éviter » que d'essayer d'identifier les difficultés de la tâche et d'envisager des pistes d'observation et d'intervention qui ne se réduisent pas aux seuls observables « papier » mais favorisent la réflexivité et le contrôle métacognitifs des étudiants sur leurs propres conduites.

Le modèle est souple et récursif. Même si on constate naïvement que le temps imparti à la tâche est grossièrement consacré d'abord à la lecture-génération, puis à l'organisation, enfin à la mise en mots, on peut estimer qu'il ne s'agit pas de phases strictement linéaires. Génération, organisation, mise en mots, revue et révision interfèrent selon des rythmes qui peuvent caractériser des styles individuels non-réductibles à une norme en partie arbitraire.

Le modèle reste largement spéculatif et devrait être soumis à validation empirique. Un certain nombre de travaux de ce type rapportés en particulier dans les revues de question de Shanahan et Tierney (1990, Tierney et Shanahan 1991) sur les relations entre lecture et écriture constituent une première approche possible. Ils soulignent quasi tous que l'adjonction d'une tâche d'écriture à une tâche de lecture provoque un double effet chez les sujets (compétents) : l'investissement cognitif dans la tâche est plus fort que dans une « simple » lecture et l'élaboration active des contenus s'accompagne d'une mise à distance critique des textes-sources. Ce type d'effet a été enregistré dans des contextes divers de rédaction d'une note de synthèse proprement dite (Spivey 1984, Spivey et King 1989), d'écriture d'essai à partir de sources écrites (Kennedy 1985, Nelson et Hayes 1988, Greene 1989, Ackerman 1989), de prise de notes (Barnett *et al.* 1981, par exemple), sur des textes « expositifs » (Newell 1984, Penrose 1988) ou littéraires (Marshall 1987, Salavatori 1985, Colvin-Murphey 1986), en contrôlant de manière séparée l'effet « lecture », « écriture », « lecture-écriture » (Tierney *et al.* 1989, Langer et Appelbee 1987, McGinley 1988).

D'où la situation un peu paradoxale du genre « scolaire » « note de synthèse ». S'il déclenche un effet de lecture active et critique, il impose un contrôle de cet effet. Tout se passe comme si le « synthétiseur » était placé dans une situation d'écriture épistémique experte dans laquelle le fait même d'écrire « produit » des connaissances nouvelles ou renouvelées (Bereiter 1980), tout en ayant à donner les signes d'une soumission à une stratégie de bas niveau contrôlé par les informations données (cf. les notions d'« inert knowledge » et de « knowledge telling » développées par Bereiter et Scardamalia 1985, Scardamalia et Bereiter 1986, 1987). Cette situation paradoxale appelle sans doute une exploration plus complète des interactions lecture-écriture afin d'« inventer » d'autres exercices scolaires d'écriture avec des sources.

BIBLIOGRAPHIE

- ACKERMAN, J.M., (1989) : *Reading and writing in the academy*, Thèse de doctorat, Carnegie Mellon University, Pittsburg (Cité dans Tierney et Shanahan 1991).
- ARMOGATHE, D., (1988) : *La synthèse de documents*, Paris, Dunod.
- BARNETT, J.E., DI VESTA, F.J. et ROGOZINSKI, J.T. (1981) : « What is learned in note taking ? », *Journal of Educational Psychology* 73, 2 (181-192).
- BEREITER, C. (1980) : « Development in writing », in L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.) (73-93).
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M., (1982) : « From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process », in R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology*, vol. 2, (1-64), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- (1983) : « Does learning to write have to be so difficult ? », in A. Freedman, I. Pringle et J. Yalden (Eds.), *Learning to write : first language, second language*, (20-33), New York, Longman Inc.
- (1985) : « Cognitive coping strategies and the problem of " inert knowledge " », in S.S. Chipman, J.W. Segal et R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills : current research and open question*, (65-80), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- (1987) : *The psychology of written composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- BERNAERT, M., BUTIN, R., DELACHERIE, J. et GEORGET-CHARPENTIER (1986) : *Français - BTS*, Paris, Nathan.
- BERNART, J. (1985) : *Méthodologie pratique du résumé et de la synthèse de documents*, Paris, Hatier.
- BRASSART, D.G. (1989) : « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches*, 11, (79-114).
- (1991) : « Planification-Révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle », *Repères*, 4, (93-110).
- CHARTIER, R. (1992) : *L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVIII^e siècle*, Aix-en-Provence, Alinéa.
- CHERVEL, A. (1987) : « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française », in J.L. Chiss et al. (Eds.), *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, (109-122), Bruxelles, De Boeck.
- COLVIN-MURPHY, C. (1986) : *Enhancing critical comprehension of literary texts through writing*, Communication à la National Reading Conference, Austin. (Cité dans Shanahan et Tierney 1990, Tierney et Shanahan 1991).
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, l'Atelier du Texte.
- FINNISS, F. (1985) : *L'épreuve de français au BTS*, Paris, Vuibert.
- FLOWER, L.S. et HAYES, J.R. (1981a) : « A cognitive process theory of writing », *College Composition and Communication*, 32, (365-387).
- (1981b) : « Plans that guide the composing process », in C.H. Frederiksen et J.F. Dominic (Eds.) (39-58).
- (1980) : « The dynamics of composing : making plans and juggling constraints », in L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.) (31-50).
- FREDERIKSEN, C.H. et DOMINIC, J.F. (Eds.) (1981) : *Writing : the nature, development and teaching of written communication, Vol II : Process, development and communication*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- GARCIA, C. (1986) : « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49 (23-49).
- GOODY, J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Minuit (trd.)
- GREENE, S. (1989) : *Intertextuality and moves to authority in writing from sources*, Communication à la National Reading Conference, Austin. (Cité dans Tierney et Shanahan 1991.)
- GREGG, L.W. et STEINBERG, E.R. (Eds.) (1980) : *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- GUILLO, G. (1985) : *L'épreuve de français au BTS*, Paris, Delagrave.

- HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980a) : « Identifying the organisation of writing processes », in L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.) (3-30).
 — (1980b) : « Writing as problem solving », *Visible Language*, 14, 4 (388-399).
- HAYES, J.R., FLOWER, L., SCHRIEVER, K.A., STRATMAN, J.F et CAREY, L. (1987) : « Cognitive processes in revision », in S. Rosenberg (Ed.) (176-240).
- HOC, J.M. (1987) : *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, PUG.
- JOLIBERT, J. et coll. (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- KENNEDY, M.L. (1985) : « The composing processes of college students writing from sources », *Written Communication*, 2 (434-456).
- LANGER, J. et APPLEBEE, A.N. (1987) : *How writing shapes thinking*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- LARUELLE, F. et ROBRIEUX, J.-J. (1987) : *Français - BTS 88*, Paris, Nathan.
- MARSHALL, J.D. (1987) : « The effect of writing on students' understanding of literary text », *Research in the Teaching of English*, 21 (31-63).
- Mc GINGLEY, W. (1988) : *The role of reading and writing in the acquisition of knowledge : a study of college students' reading and writing engagement in the development of a persuasive argument*, Thèse de doctorat, University of Illinois at Urbana-Champaign. (Cité dans Tierney et Shanahan 1991.)
- NEIVA, J.-P. (1990) : *Synthèse de documents - BTS. Radioscopie et radiologie d'un sujet délicat*, Paris, Ellipses.
- NELSON, J. et HAYES, J.R. (1988) : *How the writing context shapes college students' strategies for writing from sources*, Rapport technique N° 16, Pittsburg, Center for the Study of Reading. (Cité dans Tierney et Shanahan 1991.)
- NEWELL, G. (1984) : « Learning from writing in two context areas : a case study / protocol analysis », *Research in the Teaching of English*, 18 (205-287).
- NOLD, E.W. (1981) : « Revising », in C.H. Fredericksen et J.F. Dominic (Eds) (67-79).
- PENROSE, A.M. (1988) : *Examining the role of writing in learning factual versus abstract material*, Communication à la American Educational Research Association, New Orleans. (Cité dans Tierney et Shanahan 1991.)
- PEYROUTET, C. et POUZALGUES-DAMON, E. (1990) : *Les techniques du français*, Paris, Nathan.
- ROSENBERG, S. (Ed.) (1987) : *Advances in applied psycholinguistics, Vol II Reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SALAVATORI, M. (1985) : « The dialogical nature of basic reading and writing », in : D. Bartholomae et A. Petrovski (Eds.), *Facts, artifacts and counterfacts* (137-166). NJ, Boynton-Cook Pub.
- SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1986) : « Research on written composition », in M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3^e édition) (778-803), New York, Mac Millan.
 — (1987) : « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition », in S. Rosenberg (Ed.) (142-175).
- SHANAHAN, T. et TIERNEY, R.J. (1990) : « Reading-writing connections : the relations among three perspectives », in J. Zutell, S. McCormick, M. Connolly et P. O'Keefe (Eds.), *Literacy theory and research : analyses from multiple paradigms*, (13-34), National Reading Conference.
- SPIVEY, N.N. (1984) : *Discourse synthesis : constructing texts in reading and writing*, Newark, International Reading Association.
- SPIVEY, N.N. et KING, J.R. (1989) : « Readers as writers composing from sources », *Reading Research Quarterly*, 24, 1 (7-26).
- TIERNEY, R.J. et SHANAHAN, T. (1991) : « Research on the reading-writing relationship : interactions, transactions and outcomes », in R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal et P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research - Volume II*, (246-280), New York, Longman.