

Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory)

Françoise Boch, Agnès Tutin et Francis Grossmann

Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LIDILEM, EA 609), Université Stendhal, Grenoble, France

Francoise.Boch@u-grenoble3.fr ; Agnes.Tutin@u-grenoble3.fr ; fgrossmann@wanadoo.fr

Cette recherche a été réalisée dans le cadre du contrat AL 13b attribué par l'ACI « Ecole et Sciences Cognitives » que nous remercions.

Résumé

L'étude des stratégies estudiantines dans la prise de notes passe nécessairement par la confrontation entre le discours source - à partir duquel se fait l'activité (processus) - et les notes (produits) des étudiants. L'objectif est d'évaluer comment des étudiants rendent compte, après avoir pris des notes en L2, dans une réécriture en L2, de la complexité de la cohérence du texte source. Deux méthodes d'analyse ont été appliquées afin de comparer les phénomènes qu'elles permettent de pointer. La première approche hiérarchique classique consiste à découper thématiquement le texte en distinguant différents niveaux conceptuels (unités majeures, conceptuelles, sémantiques de base, sous unités de base). Les textes cibles ont été analysés en termes de fidélité. La deuxième (Rhetorical Structure Theory (RST) approche permet de décrire l'organisation d'un texte en termes d'effets argumentatifs. Les observations permettent de montrer que l'outil hiérarchique informe sur les difficultés de compréhension et de production écrite des étudiants en L2. Pour sa part, le second outil est efficace pour pointer et interpréter certaines traces linguistiques présentes dans les textes cibles, qui relèvent des relations argumentatives qui unissent les informations du texte source.

Mots clés : Rhetorical Structure Theory, analyse hiérarchique, argumentation, réécriture.

Abstract

Analysis of the rewriting texts produced with notes. Interest of the method RST (Rhetorical Structure Theory)

The study of students' strategies during note taking necessarily requires a comparison between the source discourse and the production of notes. Our study aimed at understanding how students report, after note taking and rewriting in L2, the complexity and the coherence of the source text. Two methods were used in order to analyse this phenomenon. The first method is hierarchical consists in parsing the text into different conceptual levels (major and conceptual units, basic semantic, basic sub units). Target texts were analysed in terms of reproduction fidelity. The second method ((Rhetorical Structure Theory or RST) allows to describe text's organisation in terms of argumentative effects. Results show that the tool based on the hierarchy is informative with respect to the understanding and production difficulties of L2 students. The second tool is useful to detect and to interpret some linguistic traces present in target texts that concern argumentative relations connecting information of the source text.

Key words: Rhetorical Structure Theory, hierarchical analysis, argumentation, rewriting.

Dans cet article, il s'agit de comparer deux méthodes d'analyse textuelle appliquées à un discours source soumis à la prise des notes, dont la caractéristique est d'être réinvestie

immédiatement dans un texte cible. Cette situation particulière d'écriture implique que les observations porteront non pas sur la prise de note elle-même, qui a ici essentiellement une fonction mnémotechnique, mais sur le texte cible, plus à même de refléter les capacités du scripteur à rendre compte du texte source, que ce soit du point de vue informationnel ou argumentatif. Classiquement, cette analyse est faite en termes de quantité (nombre d'unité de sens) et nature (niveau hiérarchique de ces unités) des informations notées et reproduites comparativement au texte source. Ce faisant, les procédures que les étudiants utilisent pour repérer la cohérence d'un texte entendu et pour la restituer dans le texte réécrit ne sont pas décrites. Aussi, l'objectif de cet article est de montrer l'intérêt descriptif de la méthode " Rhetorical Structure Theory (RST) " pour rendre compte des relations discursives que les étudiants établissent pour donner de la cohérence à leur réécriture. Cet objectif est d'autant plus important que les corpus étudiés ici ont été produits par des étudiants écoutant, notant et réécrivant le texte en langue seconde. Au-delà de la maîtrise lexico-syntaxique des informations données lors de la diffusion du texte source, ces étudiants doivent développer une compétence textuelle leur permettant à la fois de repérer les relations argumentatives du texte source et d'en rendre compte dans leur texte cible.

1. Description des notes et des réécritures : limites de l'approche hiérarchique

Plusieurs recherches récentes, ancrées dans la linguistique et/ou la didactique (Portine, 1994 ; Boch 1999 ; Omer, 2001 ; Piolat 2001), évoquent certaines difficultés auxquelles se heurtent les étudiants dans la tâche de PDN ou plus largement de réécriture, qui dépassent le simple problème du nombre d'informations, et qui relèvent de la (re) construction de la cohérence du texte source dans un texte cible, via la PDN. Les étudiants seraient tiraillées entre deux objectifs : restituer fidèlement le contenu du texte source d'un côté, et rendre compte de la dimension textuelle de l'autre. Pour certains noteurs et rédacteurs, la tâche de PDN et de réécriture consiste surtout à répéter les informations du texte source, sans chercher à en constituer un tout cohérent construit en fonction d'une visée argumentative. Pour d'autres, cette tâche est marquée de façon symétrique par le souci d'assigner prioritairement une superstructure au texte source, quitte à multiplier les écarts interprétatifs quant au contenu informationnel.

Cette catégorisation dichotomique des profils de noteurs, issues de recherches qualitatives, doit pouvoir être étayée et affinée par d'autres travaux. Les pratiques des noteurs et rédacteurs ne sont sans doute pas aussi tranchées. Il s'agit dès lors de mieux comprendre comment les étudiants rendent compte, dans une tâche de réécriture, à la fois, du contenu informationnel du texte source et de la complexité des liens argumentatifs qui l'organisent.

Dans le cadre d'une procédure expérimentale (Barbier, Piolat, Roussey, Faraco & Kida, 2003, ce numéro), trois groupes d'étudiants ERASMUS (6) de second cycle (anglais – espagnol – japonais) ont été amenés, dans leur L1 comme dans leur L2, à prendre des notes à partir d'un discours puis, à partir de cette PDN, à rédiger un texte destiné à un étudiant absent. Le genre textuel du discours en L2 étant essentiellement informatif, l'autre texte source en L1 l'était également. Dans cet article, seules les données concernant la PDN et la réécriture en L2 seront analysées.

Du point de vue méthodologique retenu ici, l'étude des stratégies estudiantines passe nécessairement par la confrontation entre le discours source – à partir duquel se fait la PDN (processus) – et les PDN et textes cibles (produits) des étudiants. Or, cette confrontation n'est pas sans difficultés.

La première étape du travail, et non la moindre, consiste à se doter d'un modèle descriptif du texte source (ici, un discours écrit oralisé, cf. annexe) capable de rendre compte de la structure

textuelle et de l'articulation des principales unités qui composent le texte. Cette exigence est cruciale car la psycholinguistique et la linguistique ont produit un nombre trop faible d'études quantitatives des corpus de PDN focalisées sur l'organisation textuelle de ces notes. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce désintérêt. Tout d'abord, peu de modèles textuels sont suffisamment formalisés pour donner lieu à une telle application, ce qui conduit souvent au développement de modèles *ad hoc* peu satisfaisants au plan théorique. Par ailleurs, ces modèles sont souvent complexes, et donc difficiles et coûteux à mettre en œuvre. Aussi, la plupart des recherches quantitatives portent depuis une trentaine d'années sur la quantité d'informations que les noteurs ont inscrit dans la PDN comparativement au texte source (voir pour un état des lieux Girolami-Calvin 1989 ; Piolat, 2001). Ce faisant, elles ne se préoccupent guère des modalités de reprise de la structure textuelle. Aussi, la présente recherche a comme objectif de comparer les faits dégagés par deux méthodes d'analyse du texte source susceptibles de mesurer, pour le premier, le taux d'informations rappelées dans le texte cible via la PDN (contenu informationnel), et pour le deuxième, la nature des relations argumentatives (liens logiques qui unissent les informations). L'enjeu d'une telle démarche est de montrer, au-delà d'une complémentarité entre ces deux approches, l'importance d'étudier les corpus de PDN et de réécriture avec un outil propice à capturer la cohérence argumentative que noteurs et rédacteurs introduisent dans leurs écrits. La première méthode utilisée est classique, et repose sur un découpage hiérarchique en unités. La seconde, plus originale, est empruntée au secteur du Traitement Automatique des Langues : il s'agit de la Rhetorical Structure Theory (RST).

L'approche hiérarchique est largement pratiquée dans le cadre de travaux en psycholinguistique textuelle (cf. pour une synthèse, Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996 ; Piolat & Pélissier, 1998). Elle consiste à découper le texte source ainsi que les textes produits par les participants aux expériences en unités de sens et à en repérer les niveaux imbriqués. Autrement dit, il peut s'agir d'une simple analyse en unités de contenu qui peut, si l'outil Analyse prédicative est utilisé, consister en une analyse en propositions sémantiques de type Prédicat-Argument(s). Cette dernière suit alors des contraintes formelles très spécifiques (pour un descriptif de l'analyse prédicative proposée par Kintsch & Van Dijk, 1998 et adaptée à l'analyse textuelle des textes français, cf. Denhière, 1988).

Pour une recherche sur la PDN en langue seconde, Barbier, Faraco et Piolat (2002) avaient distingué quatre niveaux de structuration qui permettent de subdiviser le texte en unités et en sous-unités et de les intégrer dans une organisation d'ensemble de l'information (les unités conceptuelles elles-mêmes englobées dans les unités majeures). Plus précisément :

- (a) *Les unités de sens de base* : une unité est censée apporter une information. Son format n'est pas conforme au format phrastique. Il peut varier d'un unique syntagme (fréquent) à un groupe de phrases (moins fréquent).
- (b) *Les sous-unités de base* : une sous-unité de base comporte une information, mais elle complète seulement l'unité de base qui la suit ou qui la précède. Il s'agit d'une expansion de l'information contenue dans une unité de base qui est de moindre importance. Le format de cette unité est variable (du syntagme à la phrase complexe).
- (c) *Les unités conceptuelles* : Les unités de base et les sous-unités appartiennent à une unité englobante appelée unités conceptuelles. L'organisation syntaxique des énoncés et tout particulièrement les connecteurs permettent d'établir les frontières de ces unités. A chacune de ces unités il est possible d'associer un thème-titre (sorte de sous-titre) qui fait office de résumé.
- (d) *Les unités majeures* : Au sein du texte, les unités conceptuelles sont regroupées thématiquement. Elles peuvent être séparées explicitement ou non par des marqueurs syntaxiques (c'est-à-dire des connecteurs textuels comme *mais*, *donc*). Le contenu de ces unités peut, lui aussi être spécifié un titre-résumé. Il s'agit des grands thèmes développés dans le texte.

Le découpage et le repérage de l'organisation des unités entre elles ont été fait à l'aide " la méthode des juges ". Dans le cadre du présent article, la même démarche a été reproduite pour repérer les unités de sens et leur organisation hiérarchique dans le texte source qui figure en annexe. Six " juges " ont reçu des exemples et des explications par écrit, sur le mode de découpage en quatre niveaux. Ils devaient, tout d'abord, repérer les unités de base et les sous-unités indépendamment de l'organisation syntaxique des énoncés (le balisage *Majuscule-Point* ne correspond donc pas au découpage en unité ; de même, un énoncé complexe sur le plan syntaxique peut comporter plusieurs unités). Ils avaient donc comme consigne de segmenter le texte tout en hiérarchisant les unités les unes par rapport aux autres. Puis, ils traçaient les frontières conceptuelles et englobaient ces blocs conceptuels dans des unités majeures. Une fois ce découpage et cette hiérarchisation thématique réalisés, les résultats entre juges ont été comparés. En cas de désaccord, le découpage réalisé le plus fréquemment par les juges a été retenu (au moins 4/6).

Sur le plan méthodologique, cette démarche présente les avantages suivants : lors du traitement des PDN ou des textes réécrits à partir de ces notes, chaque information prise en notes peut être reliée à une unité identifiée du texte source. Les informations (qui coïncident avec les unités de base) présentes ou absentes dans les notes et les textes réécrits peuvent être comptabilisées et, selon les situations étudiées, il est possible de repérer les variations par rapport au texte source chez les noteurs et les rédacteurs. Au regard de phénomènes largement attestés en compréhension de texte (cf. Coirier et al., 1996 pour une synthèse ; Kintsch & Van Dijk, 1983 ; Meyer, 1975), il est aussi possible de prédire certains résultats : par exemple certaines unités hiérarchiquement moins importantes seraient moins présentes dans les PDN que les unités majeures et constitutives de la macrostructure, c'est-à-dire du résumé du texte. De plus, cette méthode peut être en adéquation avec les contraintes de la tâche à laquelle ont été soumis (expérimentalement ou non) les noteurs. Dans la tâche étudiée ici (pour plus de détail cf. Barbier et al. 2003, ce numéro), en L1 comme en L2, les noteurs sont dans l'obligation de suivre le déroulement du discours. Soumis au rythme d'émission des informations imposé par le locuteur, ils sont dans l'impossibilité d'opérer des retours en arrière sur sa parole, par essence fugitive. Aussi leur PDN s'éloigne, en général, très peu de la forme du discours source, à la fois, dans sa chronologie et dans son contenu. Comme l'ont montré d'autres études (Boch, 1999), les rappels sont majoritairement littéraux et les restructurations textuelles quasi absentes. En somme, cette méthode d'analyse est relativement opérationnelle pour l'analyse des textes cibles, si le texte source est de nature essentiellement informative (ce qui est le cas dans le cadre de cette recherche où la " chronologie " textuelle suit la chronologie des faits exposés¹, cf. annexe 1), et si l'étude se cantonne à la restitution du contenu informationnel.

Toutefois, il est important de noter que cette approche du texte implique une conception figée du texte qui masque la dynamique et la complexité de la circulation du sens. Ne faire du texte qu'un squelette d'unités hiérarchiquement nivelées, occulte les va et vient, les échos, les reprises qui semblent définir la manière dont se déploie le texte source. Ce découpage ne rend pas compte de la fonction effective de ces différentes unités pour les étudiants auditeurs/scripteurs. Dès lors que dans la compréhension (et la réécriture d'un texte) entre en jeu la dimension argumentative, cette approche est clairement insuffisante pour en rendre compte. Le recours à un autre outil permettant précisément d'étudier les relations argumentatives qui unissent les différentes unités du texte devient capital (Moore & Pollack, 1992). C'est le cas de la RST.

¹ Cette restructuration est d'autant moins probable ici, compte tenu des objectifs implicites fixés aux étudiants, qui ne mobilisent pas chez eux le besoin de restructurer ou de synthétiser des informations ponctuelles déjà organisées dans le discours source.

2. Intérêts de la RST

2.1. Principes fondateurs

La RST est une méthode d'exploration de la structure du discours écrit monologal, élaborée par Mann² (1999 ; Mann & Thompson 2001). Elle est appliquée depuis sur un nombre de textes considérable. Il s'agit d'un outil qui permet de décrire l'organisation d'un texte, et non pas d'un nouveau modèle théorique en analyse du discours. Les auteurs eux-mêmes soulignent que la RST contribue surtout " à l'extension de la connaissance descriptive de l'usage, et seulement de manière indirecte à la théorisation ou à l'élaboration de modèles " (Mann & Thompson, 2001, p. 12). Le texte est découpé en segments de textes, réunis par des relations à choisir par l'utilisateur dans une liste donnée (les relations utilisées dans l'analyse sont décrites infra). Le principe qui sous-tend la démarche consiste à attribuer une intention à l'auteur derrière chaque élément du texte à analyser. Deux segments de texte (généralement adjacents) seront connectés par une relation de " démonstration ", ou encore de " concession ", d'" antithèse ", qui capturent le dessein qu'il poursuit pour faire adhérer le lecteur aux positions qu'il prend face à ces événements, positions qui font l'intérêt de la sélection des événements (Rossari, 2001).

2.2. Avantages théoriques et pratiques de la méthode RST

Les avantages pratiques de l'usage de cette méthode sont les suivants. Elle permet de visualiser sur un diagramme les relations de cohérence entre des segments, qui sont conceptuellement hiérarchisées. Cette caractéristique revêt un intérêt particulier compte tenu de la nature de l'objet d'étude retenu : la dimension sémiographique de la PDN et de la réécriture. Aussi une grille d'analyse fine peut-elle être proposée afin de repérer les relations rhétoriques et la cohérence textuelle. Il s'agit aussi d'inclure dans l'analyse les aspects liés à la hiérarchisation spatiale des informations prises en note. Enfin, l'analyse des relations contribuant à la cohérence des textes cibles produits à partir des prises de notes peut être entreprise tout en vérifiant sa conformité avec celles qui apparaissent dans le texte source.

Par ailleurs, la RST complète avantageusement une analyse hiérarchique plus classique comme celle présentée précédemment. Elle peut même fournir des informations qui peuvent nuancer, voire contredire l'interprétation de résultats opérée à la suite de l'analyse hiérarchique classique.

Sur un plan plus théorique, l'usage de la RST peut livrer un éclairage nouveau sur ce qui fait un texte (" texthood " ou textualité). Mann et Thompson (2001) ont constaté que la probabilité d'analyser des textes " élaborés avec soin " est forte alors qu'elle est faible pour les non-textes. Dans cette seconde situation, les effets communicationnels échappent souvent à la signalisation linguistique. Sans combler un tel manque, la RST a le mérite de tenir compte de l'absence de correspondance entre effets de sens et marqueurs linguistiques. Elle peut ainsi, par cette voie, contribuer efficacement à l'élaboration d'une sémantique textuelle complexe inscrite dans le champ de la pragmatique.

Enfin, l'application de la RST implique d'attribuer à tout segment un effet de sens. Elle impose ainsi de réfléchir aux intentions du noteur-rédacteur. Par le jeu des relations - porteuses en elles-mêmes de sens - les principes fondateurs de la RST conduisent, dès lors, à rendre visible la

² La RST a été conçue à l'origine dans le cadre des études sur la génération automatique de textes. Elle a acquis depuis une dizaine d'années au sein de la linguistique une certaine indépendance par rapport à son utilisation informatique (Mann, 1999).

communication implicite. Or, dans le cadre des situations de production et de réécriture en L2 analysées dans cet article, l'hypothèse est que pour les étudiants étrangers, le décodage de ces effets de sens (" le savoir lire entre les lignes ") peut constituer une des difficultés de la PDN. Ce décodage est, en effet, fortement dépendant de la connaissance des conventions linguistiques de la L2, mais aussi des pratiques culturelles du locuteur/rédacteur. Plus précisément, cet implicite, souvent verbalisé dans les textes cibles, pourra en partie être caractérisé par la mise à jour des relations rhétoriques que permet la RST. Ces relations seront-elles présentes dans les corpus des étudiants étrangers ?

2.3. Problèmes posés par la méthode RST

Cependant, la démarche adoptée dans la RST présente une série de limites. La critique majeure qui lui est adressée concerne en premier lieu les relations, qui paraissent souvent aux utilisateurs non exhaustives, peu théorisées, et dont les définitions (cf. exemples données en 3.1.) sont parfois trop sommaires (Mann & Thompson, 2001). Cette lacune peut toutefois être partiellement comblée par un effort définitoire, au moins en ce qui concerne les relations les plus fréquentes dans le texte. De plus, l'application de l'outil impose aussi des prises de décision (choix des relations caractérisant les intentions de l'auteur) qui ne permettent pas de faire un dépouillement " automatique " des relations argumentatives. Enfin, l'analyse RST des textes sources et cibles est lourde à mettre en œuvre. Compte tenu de ces limites, il ne s'agira pas ici d'appliquer cet outil de façon systématique à l'ensemble du corpus afin d'en tirer des résultats quantitatifs, mais d'étudier en quoi l'analyse du texte source au moyen de la RST permet d'éclairer différemment, d'un point de vue qualitatif, certains phénomènes linguistiques observés dans les textes cibles.

3. Application des deux méthodes à un extrait du texte source et aux textes cibles produits à partir des prises de notes

3.1. L'extrait envisagé

La présentation théorique des avantages et des points faibles de l'approche hiérarchique et de la RST renforce l'hypothèse, déjà évoquée dans l'introduction, d'une indispensable complémentarité entre ces deux outils. Afin de la tester plus concrètement, ces deux grilles d'analyse ont été appliquées à un passage du texte source non exclusivement informatif. L'extrait a été choisi parce qu'il contient une visée argumentative présentée de manière relativement implicite (cf. figure 1). Linguistiquement peu marquée, cette visée est véhiculée davantage par les relations existantes entre les éléments du discours que par le contenu du texte lui-même. Au plan informatif – en apparence le plan privilégié –, le texte s'adresse à des étudiants étrangers, et décrit les procédures d'inscription à l'université, différentes selon que l'étudiant fait partie d'un groupe d'échange ou qu'il s'inscrit par ses propres moyens. Dans le passage retenu, au plan pragmatique, le texte hiérarchise les deux situations, en privilégiant nettement la première (groupe d'échange), quitte même à déconseiller la seconde (inscription indépendante).

L'analyse par l'approche hiérarchique de l'extrait choisi, effectuée selon la méthode des juges (cf. section 1), est la suivante (je demande à ML Barbier le texte : car il manque la mise en relief des unités plus macro)

4_1A <UBASE> Si maintenant vous vous inscrivez par vos propres moyens, hors des programmes d'échanges,

4_1B <UBASE> sachez que c'est possible dans tous les départements de l'université

- 4_1B1** <SUBASE>(que ce soit les arts, les lettres, les langues, les sciences humaines et sociales etc.).
- 4_1C** <UBASE> Mais dans ce cas, l'inscription se fait de façon individuelle,
- 4_1D** <UBASE> et doit être renouvelée chaque année.
- 4_1E** <UBASE> Le problème aussi, c'est que vous n'aurez pas d'aide pour les aspects pratiques de la vie en France,
- 4_1F** <UBASE>et de ce fait, de nombreux étudiants trouvent ce premier contact avec l'université difficile.
- 4_1F1** <SUBASE>Ces étudiants disent souvent (je les cite)
- 4_1F2** <SUBASE>qu'ils ont perdu beaucoup d'énergie à aller d'un bureau à un autre avant d'avoir la bonne information,
- 4_1F3** <SUBASE>que personne n'était là pour les renseigner
- 4_1F4** <SUBASE>et qu'ils ont passé beaucoup de temps à comprendre ce qu'il fallait faire,
- 4_1F5** <SUBASE>avant de vraiment pouvoir commencer leurs études.

Figure 1. Analyse hiérarchique de l'extrait évaluatif test.

L'extrait considéré coïncide avec une unité conceptuelle découpée en une série d'unités (UBASE : unité de base) et de sous-unités de bases (SUBASE : sous unité de base). Les unités de base incluent les propositions ayant un contenu informatif essentiel, alors que les sous-unités de base mentionnent des précisions (Cf. 4_1B1) ou des exemples (Cf. 4_1F1-> 4_1F5) dont le contenu a été évalué par les juges comme moins importants. Il faut cependant noter que le même contenu informatif est répété dans plusieurs unités de base. En particulier, 4_1C (introduit ici par contraste avec 4_1B) paraît redondant avec 4_1A³.

L'analyse RST (cf. figure 2) effectuée sur le même extrait propose des relations entre les différents segments qui mettent en évidence le niveau argumentatif, particulièrement complexe à identifier dans ce passage. L'évaluation de la situation se fait en effet indirectement, essentiellement à travers des exemples (" Ces étudiants disent qu'ils ont perdu beaucoup d'énergie.. "), plus que par des marqueurs linguistiques explicites. Il n'est pas dit explicitement : " l'inscription individuelle est plus compliquée et difficile que l'inscription par un programme d'échanges ". D'un point de vue rhétorique, un francophone peut attribuer à l'expression " si maintenant " une orientation argumentative (" si maintenant vous tenez absolument à vous inscrire..). Cette expression est probablement plus difficile à analyser par un non-francophone⁴. La concession, marquée par " sachez que c'est possible " n'apparaît, ensuite comme telle que grâce au *mais* qui la suit quelques mots plus loin. Le fait que l'inscription doive être faite de façon individuelle et qu'elle doive être renouvelée chaque année ne constitue pas nécessairement en soi un problème. C'est l'amorce suivante " le problème aussi " qui lui donne cette signification.

³ Guy Denhière, que nous remercions pour sa relecture, fait à ce propos la remarque suivante : dans l'analyse prédicative "classique", les relations de subordination entre propositions se définissent par la répétition d'un argument (cf Kintsch et van Dijk, 1978, en particulier l'analyse de "bumper" donnée en exemple) ; les propositions sont reliées entre elles si elles décrivent un même "fait" ou un même "modèle de situation" (Van Dijk, 1980 ; van Dijk et Kintsch, 1983). Si l'on transpose à l'analyse proposée ici, on aurait un "fait" ou un "modèle" *inscription à l'université* qui aurait deux branches principales ("moyens propres" vs "programmes d'échange"), qui se subdiviseraient à leurs tour en "modalités" (plus ou moins ordonnées temporellement et logiquement) pour lesquelles on aurait des "évaluations" (deuxième situation plus difficile). Or, la subordination n'est pas définie ici par répétition d'un argument et il n'y a pas d'analyse du "fait" ou du "modèle" *inscription*. Ainsi, par exemple, 41C et 41D sont placés au même niveau que 41A, alors que selon l'analyse classique, ils seraient subordonnés du fait de la répétition de l'argument *inscription*.

⁴ Cet emploi concessif de *maintenant* n'est en effet pas l'emploi le plus courant. Il a visiblement échappé à plusieurs étudiants.

Suivent alors des propos rapportés d'étudiants, qui viennent illustrer l'argumentation. Il est fort probable que ces différentes stratégies argumentatives sont d'autant moins décodables pour un étudiant étranger qu'il est déjà mobilisé par la double activité simultanée de compréhension du contenu et de notation.

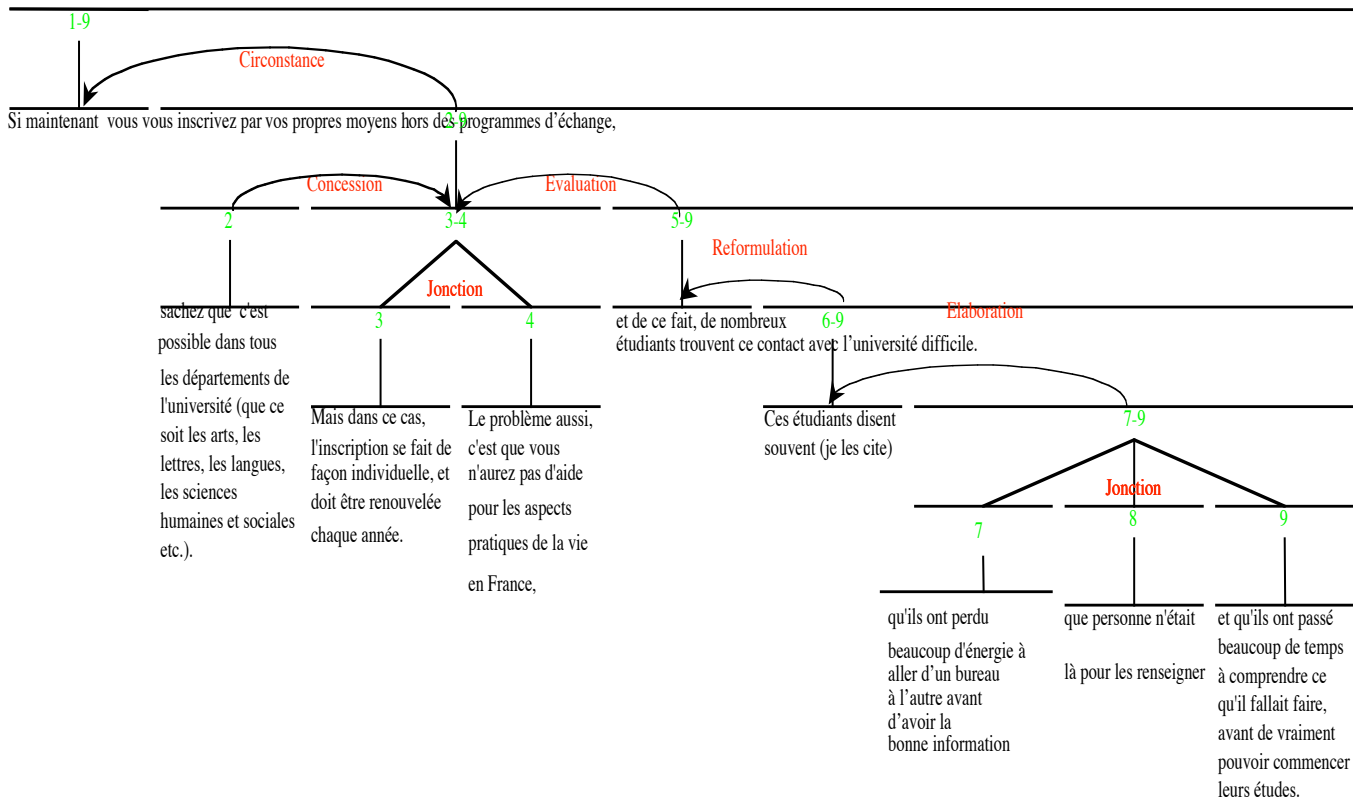


Figure 2. Analyse RST de l'extrait évaluatif test.

Deux types de relations ont été utilisés pour rendre compte de l'extrait évaluatif test :

(1) Les relations **noyau-satellite** (cf. tableau 1) qui relient deux segments ayant un statut différent (pour un inventaire des relations plus complet Mann et Thompson, 1989). Dans l'extrait, les segments 2 à 9 (satellites) constituent une **Evaluation** du segment 1. Les segments 5 à 9 (satellites) décrivent les événements situés dans le cadre défini dans les propositions 3 et 4 (relation de **Circonstance**). Les segments 6 à 9 sont des exemples qui illustrent (**Elaboration et Reformulation**) le segment 5. Le segment 2 est lié à 3-4 par une relation de **Concession**.

Tableau 1. Relations noyau-satellite utilisées pour analyser l'extrait évaluatif.

Nom de la relation	Noyau	Satellite
Concession (<i>Concession</i>)	situation défendue par l'auteur	situation apparemment incompatible, mais également défendue par l'auteur
Élaboration (<i>Elaboration</i>)	information de base	information supplémentaire
Évaluation (<i>Evaluation</i>)	une situation	un commentaire évaluatif de la situation
Reformulation (<i>Restatement</i>)	une situation	une reformulation de la situation
Circonstance (<i>Circumstance</i>)	texte exprimant les événements ou idées situés dans le cadre interprétatif	un cadre interprétatif temporel ou situationnel

(2) Les relations **multinucléaires** lient des segments pour lesquels satellite ou noyau ne peuvent être dégagés. La relation de **jonction** lie ici les segments 3 et 4 (deux résultats de l'inscription individuelle), et les segments 7, 8 et 9 (coordination).

Tableau 2. Relations multinucléaires utilisées pour analyser l'extrait évaluatif

Nom de la relation	un segment	l'autre segment
Jonction (<i>Joint</i>)	(non-contraint)	(non-contraint)

3.2. Analyse des textes cibles et attentes

Une fois l'extrait test analysé selon les deux méthodes, une confrontation avec les passages des textes concernés écrits par les étudiants à partir de leur PDN a été entreprise. La consigne donnée aux étudiants était la suivante : « rédigez un texte donnant les informations que vous venez d'entendre à d'autres étudiants. »

Pour exemple, voici le passage d'un texte cible produit par un étudiant espagnol :

- (E3) b) Si on fait une inscription par ~~les~~ nos propres moyens, c'est un peu plus difficile. On peut se inscrire dans ~~n'importe quel~~ tous les département, inscription qu'il faut renouveler chaque année
Il n'y a pas aucune aide en ce qui concerne le aspect pratique de la vie en France, et les étudiants déclarent ~~qu'ils~~ "qu'ils ont perdu bcp d'energie pour aller d'un bureau à l'autre et qu'ils n'ont pas trouvé personne pour les aider.

Trois phénomènes linguistiques ont été examinés :

- *La reprise des segments du texte source* mis en évidence par l'analyse hiérarchique. Les segments considérés comme des unités plus importantes (unités de base) par l'analyse hiérarchique du texte source devraient plus fréquemment être repris dans le texte cible que les autres unités moins importantes (sous unités de base).

- *Le marquage énonciatif et argumentatif* mis en évidence par l'analyse RST. L'analyse concerne les ajouts faits par les rédacteurs dans le texte cible et non repris du texte source. Ces éléments introduits dans le texte cible devraient être corrélés à des effets argumentatifs implicites mis en évidence par la RST. Autrement dit, des relations

implicites comme l'évaluation, éclairées par la RST dans le texte source, seraient verbalisées explicitement dans le texte cible.

- *La restructuration*⁵. Les passages restructurés qui contiennent des réagencements de segments du texte source, reflèteraient de façon explicite les relations argumentatives implicites mises en évidence par la RST dans le texte source.

Les textes cibles de 16 étudiants anglais et espagnols⁶, correspondant à l'extrait évaluatif test, ont été analysés suivant ces trois critères. Les phrases des textes cibles ont été systématiquement reliées aux segments du texte source à l'aide de l'analyse hiérarchique⁷, comme dans l'exemple suivant. Les segments du texte source repris dans le texte cible ont été identifiés. Lorsqu'une reformulation non conforme au texte source apparaissait, elle a été notée à l'aide d'un attribut spécifique CONFORM="NON" (cf. le cas de la dernière phrase dans l'exemple ci après).

- (E4) <PH SOURCE="4_1A, 4_2B">D'autre part, pour les étudiants qui veulent s'inscrire par leurs propres moyens, les procédures son différentes selon le degré de'études.</PH>
<PH SOURCE="4_1A, 4_1E,">Pour ceux qui sont dans une situation hors d'un programe d'échange la procédure devient un peu plus compliqué car ils ne reçoivent pas des aides ni au niveau de la vie dans l'endr le pays ni au niveau pratique.</PH>
<PH SOURCE="4_1B, 4_1B1">Malgré ces inconvenient, tous les étudiants qui ainsi le souhaitent pourront s'inscrire dans ~~tous les demai~~ la section qu'ils préfèrent, à savoir : Art, Lettres, Sciences etc.</PH>
<PH SOURCE="4_1F1, 4_1F2, 4_1F5" CONFORM="NON">Néanmoins beaucoup des étudiants remarquent que l'inscription implique une perte d'énergie avan importante avant d'eobtenir la bonne information ainsi qu'une perte de temps avant de pouvoir commencer leurs études, car ils sont dépourvu de toute aide. personele personne qui les renseignent.</PH>

3.3. Résultats

La reprise des segments du texte source

Pour ce critère, la proportion des unités de base et des sous-unités de base rappelées dans les textes cibles a été calculée (cf. annexe 2), sans quantification du nombre de mots⁸ (cf tableau 3).

Les pourcentages sont accompagnés d'une incertitude statistique estimée par \sqrt{N} , l'écart type d'une loi de Poisson sur le nombre N de rappelés.

Tableau 3. Pourcentage moyen de reprises des unités de base et des sous-unités de base dans les textes cibles des étudiants anglophones et hispanophones

⁵ La restructuration est possible dans le passage évaluatif mais évidemment fort peu probable dans les nombreux autres passages procéduraux (où la séquence chronologique des faits impose un ordre textuel).

⁶ Les textes cibles des étudiants japonais sont dans l'ensemble apparus trop éloignés du texte source (probablement pour des raisons de compétence linguistique) pour qu'une étude sur la structure textuelle apparaisse possible.

⁷ Le balisage a été effectué sous XML par Wiroj Kosolrithichai que nous remercions vivement pour ce travail.

⁸ Cette quantification est complexe à effectuer, un segment source pouvant être rappelé dans plusieurs segments cibles.

Type d'unité	Nombre dans le texte source	Nombre de rappels dans tous les textes cibles (16 productions)	Nombre potentiel de reprises (16 productions)	Pourcentage repris
Unité de base	6	46	96	48±7
Sous-Unité de base	6	35	96	36±6,4

Tableau 4. Pourcentage moyen de reprises des unités de base et des sous-unités de base dans les textes cibles des étudiants hispanophones

Type d'unité	Nombre de rappels dans tous les textes cibles (9 productions)	Nombre potentiel de reprises (9 productions)	Pourcentage repris
Unité de base	24	54	44±9
Sous-Unité de base	18	54	33±8

Tableau 5. Pourcentage moyen de reprises des unités de base et des sous-unités de base dans les textes cibles des étudiants anglophones

Type d'unité	Nombre de rappels dans tous les textes cibles (6 productions)	Nombre potentiel de reprises (6 productions)	Pourcentage repris
Unité de base	22	42	52±11
Sous-Unité de base	17	42	0±10

Dans les textes cibles, les unités de base semblent donc légèrement mieux rappelées que les sous-unités de base, mais l'écart somme toute faible ne permet pas de tirer des conclusions définitives, étant donné le taux de significativité, peu satisfaisant (l'écart est de l'ordre de 1 s, ce qui correspond à environ 70 % de significativité)

Compte tenu de la situation de PDN/réécriture étudiée dans cet article, il est essentiel de repérer les étudiants qui introduisent dans leur réécriture plus de sous-unités de base que d'unités de base. Ils manifestent ainsi leur mauvaise interprétation du texte source. Comme dans le texte cible qui suit, cette incompréhension est patente lorsqu'elle concerne la présentation du deuxième cas de figure (l'inscription individuelle) à la suite du cas plus simple de l'inscription dans le cadre d'un programme d'échange :

- (A6) <PH SOURCE="4_1B1" CONFORM="NON">On peut suivre les course en→a en arts, la langue et les lettres.</PH>
 <PH SOURCE="4_1C, 4_1D">On doit l' incription individuel et chaque année il faut renouir.</PH>
 <PH SOURCE="4_1F2, 4_1F3"> Beaucoup des d' étudiants trouvent que au débout ~~tout~~ c' est très difficile et ils perdent beaucoup d'energie d'aller à un bureau à l'autre, pour trouver les salles de classe et que personne n'est là où sache quoi on fallait faire.
 </PH>

Cet étudiant (anglophone) omet de signaler qu'il s'agit de l'inscription individuelle (l'unité de base 4_1A, essentielle, n'est pas rappelée). Seuls quelques exemples de difficulté

(4_1F2, 41_F3) sont repris, mais pas le segment résumant (41_E : “ vous n’aurez pas d’aide pour les aspects pratiques en France. ”).

- (A5) <PH SOURCE="4_1C, 4_1D">Toutes les inscriptions sont individuelles, et ils doivent être renouvelées chaque année.</PH>
<PH SOURCE="4_1B1" CONFORM="NON">Il y a beaucoup de parties de l'université - les arts, les lettres, les langues, les sciences et plus les autres aussi.</PH>
<PH SOURCE="4_1F2, 4_1F4, 4_1F5">Beaucoup d'étudiants perdent plein d'énergie parce que ce processus est il faut aller aux beaucoup de bureaux différents, et ils utilisent beaucoup de temps pour comprendre ce que il faut faire avant les études commencent.</PH>

Le même type de problème apparaît chez cet étudiant anglophone. Les UBASE 4_1A, 41_B et 41_E ayant été omises, l'essentiel du texte ne semble pas avoir été retenu.

La méthode hiérarchique fournit donc des informations utiles quant au degré de compréhension du texte source de l'étudiant scripteur : un texte cible qui regorge de sous-unités de base et laisse de côté les unités de base essentielles apparaît dans les textes cibles comme le signe d'une compréhension erronée.

Le marquage énonciatif et argumentatif

Les marques qui n'étaient pas présentes dans le texte source ont été observées :

- Marques énonciatives indiquant une évaluation de la situation : *c'est difficile, c'est plus complexe...*
- Connecteurs argumentatifs (du type *mais, car, parce que, néanmoins...*)

Dans l'ensemble, les textes cibles comportent peu de marques de ce type. Les adjectifs axiologiques qualifiant la difficulté de la situation (l'inscription individuelle, hors programme d'échange) sont : *difficile, complexe, compliqué, plus dur* (8 marques sur l'ensemble des textes). L'évaluation prend son origine dans les exemples donnés qui illustrent cette difficulté et du segment “ de nombreux étudiants trouvent ce premier contact avec l'université difficile ”. La relation de causalité se transforme ici en une évaluation négative de la situation (cf. relation d'évaluation de la figure 2).

Au nombre de quatre, les connecteurs argumentatifs sont peu présents dans le texte source : *Si maintenant, mais, aussi, de ce fait*. Certaines relations de causalité ou de concession, non présentes dans le texte source, ont cependant été introduites ou reformulées dans le texte cible (6 occurrences sur l'ensemble des textes⁹) comme dans l'extrait de texte suivant :

- (A4) <PH CONFORM="NON">Pour les étudiants qui s'inscrivent individuellement le processus est plus dur.</PH>
<PH SOURCE="4_1D">On a besoin de renouveler votre inscription chaque année, tout d'abord.</PH>
<PH SOURCE="4_1E, 4_1F4" CONFORM="NON">
Mais aussi, sans aucune aide officielle, les étudiants étrangers ont souvent des difficultés
- par exemple, c'est difficile pour eux de trouver les bureaux ou de comprendre, de façon générale, ce qu'il faut faire pour les cours.
</PH>

⁹ Les connecteurs argumentatifs employés sont : *parce que, malgré ces inconvénients, néanmoins, car, tout d'abord, mais aussi*.

Dans cet extrait, les arguments précisant la difficulté du processus ont été explicitement introduits par *tout d'abord* et *Mais aussi*. Ils peuvent aussi être mis en relation avec la relation rhétorique d'Évaluation et la relation de Jonction (cf. figure 2). Avec l'analyse RST, deux segments de même niveau (" l'inscription individuelle " et " l'absence d'aide spécifique ") ont pour résultat que " les étudiants trouvent l'inscription plus difficile ". La présence de ces connecteurs peut alors être considérée comme une trace linguistique des relations apparaissant dans le texte source. Le rédacteur s'approprie la structure argumentative du texte source et la reformule à sa façon. La genèse de cette démarche (repérage et restitution/restructuration de la structure argumentative), est rendue possible par la méthode RST.

La restructuration

Il était attendu que l'extrait analysé du texte source, parce qu'il constitue un passage évaluatif, serait propice aux restructurations. Or, seuls deux étudiants sur seize se sont écartés du canevas du texte source. Autrement dit, les extraits des textes cibles examinés ont été très peu restructurés et suivent la structure du texte source. Cette fidélité à la structure source peut être expliquée par la difficulté de la tâche de PDN en langue seconde. Dans cette situation, les étudiants se mobiliseraient plus sur les traitements lexicaux et syntaxiques que sur les traitements argumentatifs et textuels.

Même si l'analyse n'a pu être faite sur un nombre important de réécritures (il s'agissait ici simplement de tester la plus-value potentielle de l'outil par rapport à une méthode plus classique telle que l'analyse hiérarchique), la méthode RST permet d'analyser la relation entre le texte source et sa reformulation dans les textes cibles. Dans le passage suivant du texte cible (E4) (voir plus haut, l'extrait complet), l'ordre du texte d'origine a été bouleversé :

```
<PH SOURCE="4_1A, 4_1E,">Pour ceux qui sont dans une situation hors d'un programme d'échange la procédure devient un peu plus compliqué car ils ne reçoivent pas des aides ni au niveau de la vie dans l'endr le pays ni au niveau pratique.</PH>  
<PH SOURCE="4_1B, 4_1B1">Malgré ces inconvénient, tous les étudiants qui ainsi le souhaitent pourront s'inscrire dans tous les de la section qu'ils préfèrent, à savoir : Art, Lettres, Sciences etc.</PH>
```

Le résultat apparaît, ici, avant les précisions sur les possibilités d'inscription (" dans tous les départements de l'Université "). L'analyse de la restructuration du texte, et en conséquence des relations argumentatives, a pu être effectuée à la lumière des relations mises en évidence dans le texte source (Résultat, Concession).

4. Conclusion

Les corpus étudiés ici ont été recueillis dans un contexte particulier (étudiants prenant en notes un texte informatif et réécrivant un résumé de ce qu'ils ont entendu dans une seconde langue afin d'informer d'autres étudiants). La difficulté de la PDN en langue seconde, la situation même de PDN qui incite souvent les étudiants à noter fidèlement ce qu'ils entendent, la nature du texte source (texte procédural structuré de manière chronologique) n'ont pas permis, autant que la méthode pourrait le faire, d'illustrer les mouvements textuels argumentatifs que l'outil RST permet de cerner

Cependant, les différentes observations réalisées dans cette étude comparative plaident pour une approche plurielle des textes, à partir de méthodes différentes, en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser des PDN ou des textes reconstruisant un texte-source. Ainsi, une méthode

hiérarchique classique reste utile pour comptabiliser les informations du texte source reprises dans les notes (ici dans le texte réécrit) et vérifier si les étudiants prennent en compte différemment les informations selon leur niveau d'importance. Les insertions relatives des unités de base et des sous-unités de base reprises permettent de statuer sur les difficultés de compréhension (et de production écrite) en L2 de certains des étudiants. Dès qu'il s'agit de prendre en compte les relations tissées entre les éléments du texte, cette méthode est inopérante¹⁰. En revanche, la méthode d'analyse RST fournit un instrument utile pour mettre en évidence la dimension argumentative du texte source. Mais surtout, elle se révèle particulièrement efficace pour expliquer, dans certains textes cibles, l'apparition (marques énonciatives, connecteurs) de traces linguistiques qui étaient pourtant implicites dans le texte source. Elle permet aussi de prédire les restructurations que risquent d'opérer les étudiants afin de traduire certains mouvements rhétoriques présents dans le texte source.

Enfin, ces deux approches complémentaires ne dispensent pas d'une analyse linguistique plus fine. Par exemple, ni l'une ni l'autre n'assigne, dans l'extrait proposé, de réel statut au segment de discours rapporté (*Ces étudiants disent souvent (je les cite), etc.*). Or ce segment repose visiblement sur une stratégie visant à mieux convaincre les étudiants, en s'appuyant sur la mise en scène de leur propre dire. Aussi, l'analyse des textes faite avec la RST, même si elle a été conçue par ses auteurs comme totalement indépendante d'un repérage des marques formelles, gagnerait à être complétée par un listage de marques. Il ne s'agirait pas, pour autant, d'établir de correspondance bi-univoque entre relations rhétoriques et marques linguistiques formelles.

La RST présente également l'avantage, non négligeable, de plonger le linguiste dans la structure profonde du texte, épreuve qui lui permettra par la suite une analyse beaucoup plus efficace des productions estudiantines.

Références

- Barbier, M.-L., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Kida, T. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. *Arob@se* 7, 1-2 [<http://www.arobase.to/v7/>].
- Boch, F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université - La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J. M., (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin
- De Beaugrande, (1980). *Text, Discourse, and Process*. Ablex; London: Longman
- Denhière, G. (1988). OUVRIER (x.fenêtres) et OUVRIER (x.yeux) : De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 21, 133, 431-451.
- Faraco, M., Barbier, M.-L. & Piolat, A. (2002). A comparison between L1 and L2 notetaking by undergraduate students. In G. Rijlaarsdam (Serie Ed.), *Studies in Writing* & S. Ransdell & M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing* (pp. 145-167). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Girolami Galvin, S. (1989). *Étude de la prise de notes en anglais par des étudiants francophones (LEA 2ème année : cours de civilisation américaine)*. Thèse de doctorat nouveau régime, Sciences du Langage, Lyon III.

¹⁰ Cependant, comme le signale Guy Denhière, une des difficultés de la comparaison entre les deux approches (analyse prédictive et analyse rhétorique) repose sur l'absence d'unités d'analyse communes. Or, d'autres recherches (De Beaugrande 1980, Meyer 1975) ont montré qu'il était possible de réunir dans un même modèle les deux objectifs. Ce modèle reste bien sûr à tester sur les textes d'étudiants, écrits à partir de prise de notes.

- Kintsch W., & Van Dijk T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Mann, W. C., (1999). Introduction à la théorie de la structure Rhétorique, <http://www.sil.org/mannb/rst/frintro.htm>
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (2001). Deux perspectives sur la RST, *Verbum*, 23(1), 1-30.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland: Amsterdam.
- Moore, J., & Pollack, E. (1992). A problem for RST: the need for multi-level discourse analysis, *Computational Linguistics*, 18(4), 537-544.
- Omer, D. (2001). *Les activités d'emprunt à l'école*. Paris : L'harmattan.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : PUF.
- Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). Etude de la rédaction de textes: contraintes théoriques et méthodes de recherches. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 225-269). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Rossari (2001). Les relations de discours : approches rhétoriques, approches pragmatiques et approches sémantiques. *Verbum*, 23,1, 59-72.
- Portine, H. (1994). Lecture, écriture et reformulations. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions Lecture/Ecriture* (pp. 351-368). Berne : Peter Lang.
- Van Dijk T.A (1980). *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Van Dijk, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Annexe 1 : Texte source transcrit

Les modalités d'inscription en université pour les étudiants étrangers (843 mots)

Voici une brève information sur les procédures d'accueil et d'inscription des étudiants étrangers à l'Université de Provence. Sachez que ces procédures, même si elles paraissent en général compliquées pour les étudiants étrangers, ne le sont pas tant que ça, et peuvent facilement être remplies à condition de les suivre scrupuleusement.

Tout d'abord, ces procédures ne sont pas les mêmes selon que vous faites partie d'un programme d'échange inter-universitaire ou que vous vous inscrivez par vos propres moyens.

Dans le premier cas, si vous faites partie d'un programme d'échange inter-universitaire (par exemple le programme ERASMUS), la procédure est simplifiée et les formalités réduites :

- vous devez simplement vous renseigner auprès du service des relations internationales de votre université d'origine pour effectuer les premières démarches (vous aurez notamment à remplir une fiche de candidature, à réserver une chambre en cité universitaire, et à vous inscrire aux cours intensifs en langue française).
- dès votre arrivée à l'université de Provence vous devrez vous présenter au service des relations internationales où vous trouverez un accueil personnalisé et une aide pour remplir les formalités d'inscription. A cette occasion, trois documents vous seront remis: une fiche pédagogique, un emploi du temps, et un dossier de demande pour votre carte de séjour.

Si maintenant vous vous inscrivez par vos propres moyens, hors des programmes d'échanges, sachez que c'est possible dans tous les départements de l'université (que ce soit les arts, les lettres, les langues, les sciences humaines et sociales etc.). Mais dans ce cas, l'inscription se fait de façon individuelle, et doit être renouvelée chaque année. Le problème aussi, c'est que vous n'aurez pas d'aide pour les aspects pratiques de la vie en France, et de ce fait, de nombreux étudiants trouvent ce premier contact avec l'université difficile. Ces étudiants disent souvent (je les cite) qu'ils ont perdu beaucoup d'énergie à aller d'un bureau à un autre avant d'avoir la bonne information, que personne n'était là pour les renseigner et qu'ils ont passé beaucoup de temps à comprendre ce qu'il fallait faire, avant de vraiment pouvoir commencer leurs études.

Ainsi, vous aurez à faire face à toute une procédure d'inscription que je vais vous présenter (attention, cette procédure varie selon le niveau d'étude dans lequel vous vous inscrivez).

Si vous vous inscrivez en premier cycle, vous devez être titulaire du diplôme donnant accès aux études universitaires dans votre pays d'origine (l'équivalent du baccalauréat en France). A partir de ce moment là, il vous faudra suivre les quatre étapes suivantes :

- tout d'abord, vous procurer les imprimés officiels pour une demande d'admission préalable entre le 2 novembre et le 15 janvier auprès des services culturels de l'ambassade de France dans votre pays d'origine ou de résidence,
- vous devrez ensuite leur renvoyer le dossier complet en indiquant par ordre de préférence les universités choisies et en joignant les pièces demandées (en particulier, pensez-y, une traduction certifiée conforme du titre permettant l'accès à l'enseignement supérieur).
- vous recevrez dans un troisième temps une convocation dans laquelle il vous sera demandé de passer une épreuve linguistique testant votre connaissance de la langue française.
- pour finir, dès réception de la lettre d'acceptation de l'université d'accueil, vous devrez confirmer votre inscription avant le 31 juillet.

Il faut toutefois préciser que les ressortissants de l'union européenne sont dispensés de l'admission préalable prévue je vous le rappelle entre le 2 novembre et le 15 janvier. Ces étudiants peuvent prendre contact directement avec l'université de leur choix, avant la fin de l'année universitaire précédant leur demande d'inscription.

Si vous souhaitez maintenant vous inscrire en deuxième cycle, il vous faut faire valider vos études antérieures, effectuées dans votre pays d'origine ou de résidence. Votre niveau d'étude à l'université de Provence sera fixé par le président de l'université après avis d'une commission pédagogique.

Vous devrez alors :

- vous procurer un dossier de demande de dispense de diplômes à partir du mois de mars et le renvoyer avec les pièces demandées avant la fin du mois de juillet,
- et bien sûr attendre la réponse de la commission pédagogique avant de vous inscrire.

Si vous demandez une inscription en troisième cycle, vous devrez :

- prendre contact avec le responsable de la formation doctorale de votre choix qui vous proposera un entretien et éventuellement un test de votre niveau en langue française,
- vous devrez vous procurer ensuite une demande d'admission en DEA auprès de la division des étudiants de 3^e cycle que vous devrez renvoyer avant le 31 octobre,
- et attendre là encore la réponse de la commission pédagogique avant de vous inscrire.

Pour conclure, en dépit de toutes ces difficultés apparentes mais non moins réelles que vous rencontrerez du point de vue administratif, l'expérience d'étudier dans une université d'accueil à l'étranger n'est pas dépourvue d'intérêt. Tout d'abord, il s'agit d'une expérience culturelle riche, avec la possibilité de devenir réellement bilingue. Mais vous aurez en plus une plus-value certaine sur le marché de l'emploi puisque vous serez mieux préparé à la mobilité internationale qui est de plus en plus imposée par l'évolution des carrières.

Annexe 2 : Unités de base et sous-unités de base retenues dans les textes cibles**Tableau 6.** Nombre et pourcentage d'unité de sous-unités reprises dans les textes cibles

Unités ou sous-unités	Nombre de reprises de l'unité ou de la sous-unité dans les textes cibles (16 rédacteurs)	Pourcentage de reprises de l'unité ou de la sous-unité dans les textes cibles (16 rédacteurs)
4_1A <UBASE> Si maintenant vous vous inscrivez par vos propres moyens, hors des programmes d'échanges,	11	68,7
4_1B <UBASE> sachez que c'est possible dans tous les départements de l'université	6	37,5
4_1B1 <SUBBASE> (que ce soit les arts, les lettres, les langues, les sciences humaines et sociales etc.).	5	31,2
4_1C <UBASE> Mais dans ce cas, l'inscription se fait de façon individuelle,	6	37,5
4_1D <UBASE> et doit être renouvelée chaque année.	11	68,7
4_1E <UBASE> Le problème aussi, c'est que vous n'aurez pas d'aide pour les aspects pratiques de la vie en France,	7	43,7
4_1F <UBASE> et de ce fait, de nombreux étudiants trouvent ce premier contact avec l'université difficile.	5	31,2
4_1F1 <SUBBASE> Ces étudiants disent souvent (je les cite)	6	37,5
4_1F2 <SUBBASE> qu'ils ont perdu beaucoup d'énergie à aller d'un bureau à un autre avant d'avoir la bonne information,	10	62,5
4_1F3 <SUBBASE> que personne n'était là pour les renseigner	7	43,7
4_1F4 <SUBBASE> et qu'ils ont passé beaucoup de temps à comprendre ce qu'il fallait faire,	5	31,2
4_1F5 <SUBBASE> avant de vraiment pouvoir commencer leurs études.	2	12,5