

## **CORRIGER UN RÉSUMÉ EN CLASSE DE SECONDE COMMENT ASSOCIER ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE**

Caroline FLAK,  
Collège G. Sand – Béthune

*Cet article est l'oeuvre d'une jeune collègue qui était stagiaire à l'IUFM en 1993-1994. Il présente l'essentiel du travail qu'elle a élaboré pour rédiger son mémoire professionnel.*

Depuis quelques années, l'évaluation est devenue une préoccupation centrale dans le champ des pratiques éducatives. Pensons, par exemple, à l'évaluation nationale mise en place à l'entrée de la seconde. En effet, l'évaluation est un moment nécessaire au processus d'apprentissage lui-même : on a besoin de s'évaluer, de connaître ses besoins, de savoir ce qui a ou non marché pour pouvoir progresser. Toutefois, l'évaluation est aussi souvent le lieu où apparaît pour l'enseignant comme pour l'élève la question de l'échec scolaire.

Ainsi, le problème de l'évaluation se manifeste très tôt dans la carrière du jeune professeur. En effet, dès les premiers mois de l'année, l'enseignant doit faire face aux conditions réelles du travail de « correction » : fautes innombrables des élèves, lourdeur des corrections, non-intérêt des élèves lors de la phase de restitution des devoirs. De fait, la phase de correction est souvent mal vécue par les élèves et par l'enseignant, suscitant chez les élèves apathie et indifférence. L'article qui suit se propose donc d'observer les problèmes qu'un professeur débutant doit résoudre dans le même temps où il « corrige » : nous allons dégager ici les principales questions sur l'évaluation, questions liées à une expérience personnelle qui ne se veut pas exemplaire. Les méthodes décrites et les remédiations apportées nécessiteraient encore des

remodelages. Je ne prétends pas détenir les solutions mais diffuserai plutôt un certain état d'esprit.

Je me propose ici de porter ma réflexion sur l'apprentissage d'un exercice fondamental de la classe de français dans le second cycle : le résumé. Je m'efforcerai de montrer que l'évaluation du résumé peut devenir une véritable activité d'apprentissage en classe de seconde. Si j'ai choisi de commencer par l'apprentissage du résumé durant ma pratique d'enseignement, c'est parce qu'il convient, à mon avis, de maîtriser très tôt cet exercice si l'on veut pouvoir maîtriser les autres exercices. En effet, le résumé mobilise un certain nombre de capacités dont l'élève devra faire preuve lorsqu'il élaborera une discussion, une dissertation, un commentaire composé. Par ailleurs, cet exercice, qui s'avère le plus contraignant de l'épreuve anticipée du français au Baccalauréat<sup>1</sup>, nécessite un savoir-faire (aptitudes à lire, à comprendre un texte, à en rendre compte par écrit) dont l'élève pourra se servir dans sa vie professionnelle et sociale.

Il importe donc à l'élève de maîtriser le résumé, non seulement pour dominer un certain type d'exercice qui a sa finalité en soi, mais aussi parce que tous les exercices au Baccalauréat exigent des compétences de même nature. Aussi la pratique d'évaluation de l'enseignant doit permettre de dégager des stratégies d'apprentissage qui pourront être mises en place lors de la « correction en classe », au moment donc où l'élève entame l'apprentissage de cet exercice. Certaines questions se posent alors très tôt à l'enseignant : pourquoi un résumé n'est-il pas bon ? Comment « corriger » un résumé ? Avec quels moyens ?

Le présent article tentera de dégager les grands principes pédagogiques liés à toute pratique d'évaluation. Il réfléchira aussi sur les problèmes engendrés par la notation d'un exercice tel que le résumé (la notation étant le genre de problème quotidien dont on ne parle jamais).

Mais il nous paraît aussi important de ne pas restreindre la réflexion sur l'évaluation au seul moment de la notation ou à la seule fabrication des grilles. La correction, le retour sur le travail est un élément fondamental de l'évaluation formative.

## LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

Lorsqu'il intervient sur un texte argumentatif, l'élève doit maîtriser un certain nombre d'opérations différentes simultanément. A la source, l'élève se voit confronté à deux types de difficultés : difficultés de compréhension d'une part, difficultés de reformulation d'autre part.

Au premier chef, l'élève rencontre des difficultés de compréhension au niveau de la phrase. Il « bute » par exemple sur les mots difficiles du texte à résumer. Or, ceux-ci ne sont pas toujours nécessaires à la compréhension globale du texte. S'il

1. Du moins, telle qu'elle était définie à la date de rédaction du mémoire professionnel qui a donné lieu à cet article.

s'agit de mots-clés, le sens est expliqué par le texte lui-même : le texte explique le texte. Aussi l'élève doit-il se détacher du matériel lexical s'il veut résoudre les problèmes de lexique auquel il se trouve confronté. Le texte peut être compris, soit parce que le mot en question n'est pas nécessaire à la compréhension du texte, soit parce que celui-ci s'éclaire avec le contexte.

Au niveau textuel, l'élève doit savoir établir la structure argumentative du texte. Il doit donc prendre le parti de dégager le « plan » du texte, son « circuit argumentatif »<sup>2</sup>. En effet, l'élève traduit le texte mot à mot, procède à une lecture linéaire si bien qu'il ne parvient pas à déceler la cohérence globale du texte. Or, être capable de dégager l'architecture du texte, c'est être capable d'en rendre compte dans le résumé. Toutefois, lorsque l'élève prend le parti de dégager le « plan » du texte, il se heurte au problème des mots de liaison explicites ou implicites. Or, c'est à l'élève de les rétablir pour montrer que l'argumentation de l'auteur a été perçue.

Quant aux problèmes de reformulation, ceux-ci sont souvent liés à des problèmes de compréhension. On ne peut en effet « résumer bien que ce qu'on a compris »<sup>3</sup>. Si un résumé est mal présenté, par exemple (trop ou trop peu de paragraphes), il s'agit moins là d'un problème de reformulation que d'un problème de compréhension du texte dont la structure a été mal appréhendée. Cela dit, l'élève peut très bien avoir compris le texte sans réussir à en rendre compte dans le résumé.

En effet, le principe d'économie semble d'abord régir totalement l'activité de l'élève : celui-ci compte trop souvent le nombre de mots au fur et à mesure de son travail si bien que la dimension argumentative n'est pas perçue. Or, les élèves qui réussissent cet exercice sont ceux qui se livrent au travail de traduction puis au travail de réduction. Ensuite, l'élève se heurte au problème des reprises et des équivalents. L'élève, on le sait, ne peut reprendre les mots du texte sauf « lorsqu'il s'agit de mots-clés qu'il serait absurde de remplacer par de mauvais équivalents » (Instructions Officielles). Or, il arrive parfois qu'un mot-clé ait un équivalent et qu'un mot moins important ne puisse être remplacé. Il reste aussi à l'élève à éviter l'écueil des synonymes mal venus. Par ailleurs, le travail de reformulation appelle à recourir à des techniques de concision. L'une d'entre elles permet à l'élève de regrouper sous un seul terme différents termes : le terme englobant. Cela implique un travail de généralisation que l'élève a particulièrement du mal à opérer : il choisit à tort de supprimer les énumérations ou de conserver de façon arbitraire un des termes concernés, en lui donnant une valeur exemplaire. Enfin, au moment de rédiger son résumé, l'élève est souvent tenté de reprendre le vocabulaire et la syntaxe du texte. Ceci aboutit à des décalques et, à l'échelle du résumé, à un montage de citations.

Une des règles de la reformulation exige aussi une fidélité scrupuleuse au texte. L'élève ne doit pas trahir la pensée de l'auteur, il ne doit pas extrapoler, c'est-à-dire ajouter au texte une idée qui n'y est pas. Cette fidélité au contenu se retrouve au niveau de la structure logique du résumé. L'élève ne doit pas en effet substituer à un

2. M. Boissinot, M.-M. Lasserre, *Techniques du français 1*, chapitre 4 et 5, p. 56-71, Bertrand-Lacoste, 1989.

3. *Idem*, p. 72.

certain type de mots de liaison un autre type qui ne rendrait pas compte de l'argumentation de l'auteur. Il ne doit donc pas conserver le découpage en paragraphes du texte initial mais doit proposer une nouvelle disposition qui souligne les articulations majeures du texte. Par exemple, les résumés trop morcelés sont la preuve que les élèves n'ont pas appréhendé l'argumentation globale du texte, du fait d'une lecture juxtalinéaire.

Ainsi, les principales difficultés rencontrées par les élèves tiennent au fait que l'élève procède à une lecture linéaire qui ne lui permet pas de prendre de la hauteur par rapport au texte. Or, c'est en travaillant à partir du seul « plan » du texte que l'élève pourra résoudre ses difficultés de compréhension et de reformulation. Par conséquent, le résumé suppose la maîtrise d'un certain nombre de compétences simultanées de la part de l'élève. Celui-ci se trouve confronté à toutes les difficultés en même temps lorsqu'il résume un texte. Face à la complexité de l'exercice, l'enseignant est souvent dérouté quand vient l'étape de correction.

## **CORRIGER UN RÉSUMÉ, C'EST-A-DIRE L'ÉVALUER**

Évaluer n'est pas noter. Pour que l'évaluation devienne une véritable activité d'apprentissage, il faut que celle-ci soit centrée sur l'apprenant. Ainsi, ce n'est plus l'enseignant qui apporte mais bien l'élève qui donne. En favorisant la pédagogie par objectifs, l'évaluation formative permet par conséquent de voir aussi bien ce qui ne va pas que ce qui va. Mais l'évaluation n'est pas chose aisée pour l'enseignant lorsqu'il s'agit précisément du résumé.

Aussi convient-il de déterminer des critères d'évaluation pour l'enseignant et pour l'élève. Ainsi, lorsqu'il corrige, l'enseignant vérifie que les règles du résumé sont respectées. Mais pour qu'une consigne soit respectée, il faut qu'elle soit comprise. Aussi l'enseignant a-t-il plutôt intérêt à faire découvrir par les élèves eux-mêmes les critères d'évaluation. Il importe donc de prévoir un temps d'appropriation de la grille elle-même car les outils d'évaluation ne peuvent fonctionner que s'ils sont maîtrisés par les élèves. A cet effet, on peut très bien proposer, en début d'apprentissage, un travail d'observation sur un texte et son résumé. Une définition du résumé élaborée avec les élèves découlerait logiquement de ce travail. On peut ensuite, en guise de prolongement, demander aux élèves de repérer les qualités et les défauts d'autres résumés afin qu'ils s'approprient les critères d'un bon résumé énoncés précédemment. En effet, les élèves se font une meilleure représentation du but à atteindre lorsqu'ils peuvent eux-mêmes identifier les erreurs présentes dans un résumé. Ceci est d'autant plus important que ces mêmes critères apparaîtront tôt ou tard dans les grilles d'évaluation. Par conséquent, clarifier les critères semble être une étape nécessaire au processus d'apprentissage si l'on veut éviter les commentaires du type : « On croyait que c'était ça qu'il fallait faire. » Les élèves doivent savoir sur quoi ils sont évalués et l'évaluation de l'élève passe d'abord par l'évaluation d'autrui : les élèves perçoivent mieux les erreurs d'autrui que leurs propres difficultés. C'est donc les préparer, en un certain sens, à l'auto-évaluation. Reste à savoir comment élaborer une grille d'évaluation.

Le professeur débutant que je fus eut pour première attitude de mettre d'abord au point une grille constituée de tous les critères d'un bon résumé, dans le but de m'aider dans ma pratique d'évaluation. Cette grille, réservée au professeur, contient tous les critères d'un bon résumé : ces critères sont présentés les uns à la suite des autres, sans classement ou regroupement qui permettrait d'y voir plus clair (annexe 1).

## ANNEXE 1

<b>GRILLE D'ÉVALUATION À L'INTENTION DU PROFESSEUR</b>			
<b>CRITÈRES DE RÉUSSITE D'UN RÉSUMÉ</b>	<b>+</b>	<b>0</b>	<b>-</b>
Le nombre de mots est indiqué	+		
Je respecte les limites imposées	+		
Je mets une barre au 50 <sup>e</sup> mot	+		
Chaque paragraphe commence par un alinéa	+		
Je respecte les personnes et les temps employés	+		
Je n'extrapole pas	+		
Je fais apparaître clairement la thèse de l'auteur dans le résumé		0	
Je suis strictement l'ordre des idées	+		
Je présente le résumé en fonction du plan			-
Le résumé garde les mêmes proportions que le texte initial	+		
Je n'ai gardé que les idées essentielles	+		
J'évite les contresens		0	
Je ne déforme pas le ton du texte	+		
Je supprime les exemples (sauf s'il sont un maillon indispensable du raisonnement)	+		
Pas de décalque, de paraphrase			-
J'utilise des formulations « économiques »		0	
J'utilise des mots de liaison	+		
Je m'exprime avec correction	+		
Je n'omets pas d'idées			-
Je ne fais pas de fautes d'orthographe		0	
1 point pour chaque critère respecté	13/20		

Une autre grille, destinée cette fois aux élèves, comprend les critères d'élaboration et de réussite d'un résumé. Ce dispositif a pour objectif d'apprécier la réussite

de chacun des critères (regroupés ici en cinq catégories) au moyen des formules « très bien réussi », « bien réussi », « assez réussi », « mal réussi » (annexe 2).

### ANNEXE 2 : GRILLE D'ÉVALUATION N° 0

CRITÈRES D'ÉLABORATION	CRITÈRES DE RÉUSSITE	RÉSUMÉ N° 1
RÉDUCTION AU QUART OU +/- 10 %	a – Distinguer l'essentiel de l'accessoire	bien réussi
	b – supprimer les exemples (sauf s'ils sont un maillon indispensable du raisonnement)	moyen
	c – trouver des formulations « économiques » – termes englobants	insuffisant
RESPECT DU SYSTÈME ÉNONCIATIF	a – respecter les personnes employées	bien réussi
	b – respecter les temps employés	bien réussi
	c – n'ajouter aucun élément personnel	une extrapolation
RESPECT DE L'ARCHITECTURE DU TEXTE	a – suivre strictement l'ordre du circuit argumentatif	bien réussi
	b – présenter le résumé en fonction du plan (§ – Alinéas)	mal réussi
	c – utiliser les liens logiques	quelques erreurs
RESPECT DU CONTENU DU TEXTE	a – percevoir le sens général du texte	assez bien
	b – éviter faux-sens et contresens	moyen
	c – ne pas déformer le ton	bien
REFORMULATION PERSONNELLE	a – éviter le vocabulaire du texte (sauf termes irremplaçables)	paraphrases
	b – éviter les citations du texte	—
	c – s'exprimer avec correction	assez bien

Or, il arrive que l'élève obtienne des appréciations tout à fait satisfaisantes en soi alors que la qualité globale du résumé ne l'est pas. Cette expérience suscite alors une incompréhension aussi bien dans l'esprit de l'enseignant que dans celui de l'élève au moment où cette grille lui est remise, accompagnée du résumé corrigé (« je n'ai eu que 7/20 alors que j'ai plein de Assez Bien »). En fait, ce type de grille correspond à une évaluation sommative. Cette grille d'évaluation n° 0 (que l'on a nommé ainsi au moment de théorisation que représentait le mémoire) avait pour but de mettre à jour tous les critères d'évaluation d'un bon résumé. Cette grille a été remise aux élèves avec leurs résumés corrigés. Ce n'est pas une grille « fictive » dans la mesure où elle

a été élaborée pour les élèves en prévision du premier résumé : elle a, à cet effet, été utilisée pendant tout le travail de correction des copies. Mais durant et après la lecture des résumés, il m'a semblé qu'elle ne convenait pas pour toutes les raisons invoquées plus haut. Toutefois, je remis cette grille aux élèves lors de la séance de correction afin de voir leurs réactions. Les incompréhensions qu'elle a suscitées, incompréhensions dues aux décalages entre la note et les appréciations formulées en face de chacun des critères, n'ont fait que me conforter dans ma position : cette grille qui devait aider les élèves à comprendre leur évaluation se révélait en fait inefficace. Aussi l'appellation « grille d'évaluation n° 0 » a permis de rendre perceptible cet « essai manqué ». Demander à un élève de maîtriser simultanément toutes les compétences exigées par l'exercice de résumé dès le début de l'apprentissage est impossible. L'élève ne peut « s'approprier les objectifs en début d'apprentissage. Ce serait le placer au centre d'une contradiction : on lui demande de mettre en oeuvre une activité qui exige un niveau d'assimilation des propriétés de la tâche, et des capacités de traitement dont il ne disposera, dans une large mesure, qu'en fin d'apprentissage »<sup>4</sup>. Evaluer tout à la fois est donc une erreur. Il convient plutôt d'orienter l'élève dans son apprentissage du résumé.

Vouloir tout corriger en même temps n'est donc ni au profit de l'élève, ni au profit de l'enseignant. Certes, la concentration sur les critères privilégie la réussite. Mais ceux-ci doivent être de nature évolutive si l'on veut que l'évaluation reste formative. En effet, il convient de ne pas décourager l'élève dès le début de l'apprentissage. L'élève, on le sait, ne peut régler tous les problèmes en même temps. Aussi, si l'on veut qu'il progresse, il faut fragmenter les objectifs pour ne pas engendrer chez l'élève un désintérêt par rapport à la tâche. Il paraît donc souhaitable d'élaborer, avec les élèves, des grilles progressives qui intégreraient petit à petit chacun des critères susdits. Ainsi, l'enseignant n'évalue que quelques critères à la fois et l'élève, de la même façon, n'a pas à gérer toutes les difficultés simultanément. Toutefois, la sélection des critères d'évaluation mérite réflexion. Par exemple, si l'on a préparé le premier texte à résumer en classe (élaboration du plan en particulier), on peut choisir de n'évaluer que la reformulation dans la mesure où les problèmes de compréhension sont normalement évacués lors de la phase de préparation. Evaluer d'abord la reformulation est nécessaire : les élèves savent que la rédaction du résumé doit être personnelle et qu'il ne faut pas reprendre le vocabulaire du texte. Or, il existe toujours un hiatus entre ce que les élèves savent et ce qu'ils font. Il convient donc d'éliminer en premier lieu les paraphrases et les décalques. Ainsi, la grille présentée (annexe 3) permet de faire acquérir aux élèves un vocabulaire technique ayant rapport, pour l'essentiel, avec la reformulation. Etant donné que le texte ne doit pas poser de problèmes de compréhension, il paraît intéressant d'ajouter à ces critères la notion de « contresens ». Par ailleurs, les critères sont ici hiérarchisés grâce au barème permettant ainsi de voir quelle est l'erreur la plus grave.

---

4. René Baldy, L'évaluation et l'apprentissage, *Cahiers pédagogiques* n° 256, Dossier *L'évaluation*, 1987, p. 14.

**ANNEXE 3 : GRILLE D'ÉVALUATION N° 1**  
(elle accompagne le résumé n° 1)

Le texte à résumer a été préparé en classe (élaboration du plan avec les élèves). On demande aux élèves de rédiger ce premier résumé sans prendre en compte le nombre de mots : les élèves ne sont pas ainsi obsédés par la réduction. Ce premier résumé ne doit normalement pas poser de problèmes de compréhension du texte initial. C'est pourquoi nous n'évaluons ici que la reformulation personnelle, ce qui permettra lors de la première correction de faire acquérir à la classe un vocabulaire technique. Les élèves cochent les cases qui leur sont réservées, selon qu'ils pensent avoir ou non respecté le critère en question.

CRITÈRES	QUELQUES DÉFINITIONS	ÉLÈVES		PROF
		OUI	NON	
Reformulation Personnelle ↓ J'évite les ↓ 1) REDONDANCES	abondance de mots dont plusieurs sont inutiles pour exprimer l'idée.			Barème Notation à double vitesse  1
2) IMPROPRIETES	action d'employer un terme qui n'est pas approprié.			2
3) EXTRAPOLATIONS	ajouter au texte une idée qui n'y est pas.			3
4) PARAPHRASES	action de reprendre la syntaxe des phrases de l'auteur, voire ses propres mots.			4
5) CONTRESENS	action de mettre dans son résumé des phrases qui disent le contraire de ce que dit le texte.			5
6) NON-SENS	action d'écrire une phrase qui ne veut rien dire.			5

⇒ On a essayé de hiérarchiser les critères au moyen d'un barème, afin de faire prendre conscience des erreurs les plus graves. Les accumulations d'erreurs peuvent faire baisser la note.

Il convient ensuite que les textes à résumer soient toujours accompagnés d'une fiche évaluative de nature évolutive. Au fur et à mesure de l'apprentissage, il serait souhaitable de faire compléter ces fiches par les élèves : de nouveaux critères peuvent apparaître selon le moment de l'apprentissage où l'on se situe. D'autres peuvent être

regroupés ou supprimés. Elles permettent ainsi de vérifier les acquis antérieurs tout en ajoutant des difficultés nouvelles. Prenons par exemple la grille présentée en annexe 4 : l'enseignant a cherché à évaluer la reformulation, d'une part (afin de vérifier les acquis antérieurs), la présentation du résumé et le respect du système d'énonciation, d'autre part.

**ANNEXE 4 : GRILLE D'ÉVALUATION N° 2**  
(elle accompagne le résumé n° 2. Texte non préparé)

Ce qu'est un résumé	Comment faire un bon résumé CRITÈRES DE RÉUSSITE	ÉLÈVE			PROF Barème
		OUI	Ø	NON	
PRÉSENTATION DU RÉSUMÉ /5	1) Pour faire plaisir au professeur, je fais une marge à droite.				1
	2) Je mets une barre tous les 50 mots.				1
	3) J'indique la fourchette de mots et le nombre de mots utilisés.				1
	4) Je fais des paragraphes et des alinéas.				2
RESPECT DU SYSTÈME D'ÉNONCIATION /6	1) Je respecte les temps employés.				2
	2) Je respecte les personnes employées. Pas de « l'auteur dit que », « selon l'auteur »...				2
	3) J'évite les extrapolations : je n'ajoute aucun élément personnel.				2
REFORMULATION PERSONNELLE /9	1) J'évite les redondances.				0,5
	2) J'évite les impropriétés.				1
	3) J'évite les paraphrases et le montage de citations.				2
	4) J'évite les non-sens.				2,5
-----	5) J'évite les contresens.				3

⇒ Hiérarchisation des critères : du ⊖ important au ⊕ important.

Cette grille permet de vérifier les acquis de la grille précédente (à savoir la reformulation personnelle) et ajoute de nouveaux critères.

⇒ Il s'agit toujours ici d'une notation à double vitesse.

A l'intérieur même de chacune des catégories, les critères restent, dans une large mesure, hiérarchisés. Le deuxième groupe de critères concernant le système d'énonciation ne présente pas de hiérarchisation. Ils sont tous notés 2 pour faire prendre conscience aux élèves que le respect de l'énonciation du texte englobe tous les critères

simultanément. En fait, on a voulu dans un premier temps définir les critères précis qui correspondent au respect du système d'énonciation pour être en accord avec le principe de l'évaluation formative et évolutive. Rappelons en effet que ces critères sont regroupés, voire tout à fait unifiés dans les deux grilles suivantes. Ainsi, on a voulu dire aux élèves : « Pour respecter le système d'énonciation du texte, il vous faut respecter "à la fois" les temps, les personnes et ne pas ajouter d'éléments personnels. »

En effet, on peut considérer que l'ensemble des critères susdits ont la même importance les uns par rapport aux autres. C'est pourquoi on a choisi de leur accorder le même nombre de points : on ne peut concevoir en effet de respecter l'énonciation du texte tout en y ajoutant des opinions personnelles. De fait, aucun de ces trois critères-là ne devait voir leur importance diminuer. La grille d'évaluation suivante (annexe 5) regroupe certains critères dans une même catégorie<sup>5</sup> : il faut créer en effet des automatismes chez l'élève. Mais cette grille fait surtout intervenir le respect du contenu du texte. Certes, pour les résumés précédents, les élèves ont déjà eu à respecter le contenu du texte à résumer mais il s'agissait jusque là d'acquérir un savoir-faire quant à la compréhension d'un texte argumentatif (savoir dégager le plan du texte, la thèse de l'auteur, matérialiser les étapes de l'argumentation au moyen de mots de liaison pertinents). En effet, on ne prendra ces critères en compte qu'à partir de cette grille n° 3.

Les critères du groupe 3 sont plus concrets que ceux de la grille 2 qui leur correspondent. En effet, nous n'avions pas jusqu'ici « théorisé » les critères correspondant au respect du contenu du texte. Aussi, pour cette troisième évaluation, on a mis l'accent sur ce point. Or, ce n'est pas quelque chose de tout à fait nouveau pour les élèves dans la mesure où les séances de correction ont souvent fait référence à ces critères, mais ceux-ci n'intervenaient pas précisément dans l'évaluation (sauf en cas de grosse incompréhension du texte de départ). De ce fait, c'était un moyen de récapituler concrètement tout ce qui avait rapport avec l'argumentation de l'auteur. Par ailleurs, certains élèves ne comprenaient pas encore l'intérêt de faire des paragraphes dans un résumé ou ne les faisaient pas correspondre aux différentes parties du texte, aux différentes parties de l'argumentation. On se dirige ainsi vers la maîtrise simultanée de critères de réussite d'un résumé.

Enfin, la grille présentée en annexe 6 correspond à une fiche-bilan et permet de vérifier les acquis des élèves tout en mettant l'accent sur d'autres qualités d'un bon résumé. Ainsi, le résumé suivant pourra faire l'objet d'une évaluation de type sommatif.

Une analyse attentive des grilles d'évaluation proposées en annexes fait se dégager deux points essentiels : les grilles évolutives et des critères hiérarchisés peuvent faciliter les progrès de l'élève, qui ne se sent pas ainsi découragé dès le début de l'apprentissage. En outre, il est souhaitable que l'élève lui-même prenne conscience du caractère évolutif de ces grilles : de même que les difficultés liées à l'exercice augmentent ou sont d'un autre ordre au fil de l'apprentissage, l'état de connaissance de l'élève lui aussi évolue. Mais comment représenter concrètement cette évolution

5. « présentation du résumé » est concerné par deux critères au lieu de quatre.

**ANNEXE 5 : GRILLE D'ÉVALUATION N° 3**  
(elle accompagne le résumé n° 3)

Ce qu'est un résumé	Comment faire un bon résumé CRITÈRES DE RÉUSSITE	ÉLÈVE			PROF Barème
		OUI	Ø	NON	
PRÉSENTATION DU RÉSUMÉ /2	1) J'indique le nombre de mots, la fourchette de mots et je mets une barre tous les 50 mots. 2) Je fais des paragraphes et des alinéas.				1
					1
RESPECT DU SYSTÈME ÉNONCIATIF /2	1) Je respecte les temps et les personnes employés. 2) J'évite les extrapolations.				1
					1
RESPECT DU CONTENU DU TEXTE /10	1) Je fais des paragraphes correspondants aux différentes parties du texte. 2) Je suis l'ordre du plan : chaque idée est à sa place. 3) Je perçois le sens général du texte et ne garde dans le résumé que les idées essentielles. 4) La thèse de l'auteur apparaît clairement dans le résumé. 5) J'utilise des mots de liaison pertinents pour reproduire l'argumentation de l'auteur. 6) J'évite les contresens.				0,5
					1
					1,5
					2
					2,5
					2,5
REFORMULATION PERSONNELLE /6	1) J'ai enlevé « Il y a » – « c'est-à-dire » – « choses » – « avoir » – « être » – « c'est que »... 2) Je vérifie la ponctuation. 3) Je ne fais pas plus de 5 fautes d'orthographe. 4) J'évite les redondances et les impropriétés. 5) J'évite les paraphrases. 6) J'évite les non-sens.				1
					1
					1
					1
					1
					1

⇒ On ajoute des difficultés, on regroupe des critères : à ce moment de l'apprentissage, le respect de certains critères (présentation du résumé...) doit être devenu un automatisme.

## ANNEXE 6 : GRILLE D'ÉVALUATION N° 4 :

## FICHE – BILAN

Ce qu'est un résumé	Comment faire un bon résumé CRITÈRES DE RÉUSSITE	ÉLÈVE			PROF Barème
		OUI	Ø	NON	
Je continue et de respecter	– de faire attention à la présentation du résumé – le système d'énonciation du texte de base				– 2 en cas de non-respect
RESPECT DU CONTENU DU TEXTE /14	1) Je suis strictement l'ordre du plan.				1
	2) La thèse de l'auteur apparaît clairement dans le résumé.				2
	3) Je ne déforme pas le ton du texte : je respecte le niveau de langue du texte initial.				2
	4) Je n'ometts pas d'idées essentielles.				2,5
	5) J'évite les contresens.				3
	6) Je reproduis l'argumentation de l'auteur : le découpage en § reproduit les étapes de l'argumentation, les mots de liaison sont pertinents. Attention aux résumés trop morcelés !				3,5
REFORMULATION PERSONNELLE /6	1) J'évite les paraphrases.				1
	2) Je supprime les exemples (sauf s'ils sont un maillon indispensable du raisonnement).				1
	3) Je m'exprime avec correction (pas de fautes d'orthographe, niveau de langue correct, ponctuation correcte...).				2
	4) Je trouve des « formulations économiques » : je pense aux termes englobants, aux nominalisations...				2

⇒ Cette grille permet de vérifier les acquis antérieurs, met l'accent sur d'autres qualités d'un bon résumé.

⇒ Le résumé n° 5 pourra, par exemple, faire l'objet d'une évaluation sommative.

des critères d'une grille à l'autre ? L'utilisation du rétroprojecteur peut en être l'occasion. En effet, l'enseignant peut élaborer une première grille sur transparent et la faire évoluer au moyen de couleurs diverses et ceci dans le temps même d'une séance de correction. Ainsi, l'enseignant et les élèves font évoluer leur grille et créent celle qui servira pour la correction du prochain résumé. Avec un tel système, les élèves peuvent s'appropriier les critères d'évaluation, comme nous l'avions précédemment souhaité : ils décident désormais des critères qu'ils désirent laisser de côté (parce qu'ils sont devenus des automatismes. Je pense ici à la présentation du résumé et au respect du système d'énonciation), des critères qu'il serait bon d'ajouter ou encore des regroupements possibles. La grille d'évaluation sur transparent pour rétroprojecteur me semble être une idée tout à fait féconde dans la mesure où elle fait aussi participer les élèves à leur propre évaluation.

## VERS L'AUTO-ÉVALUATION

L'élève doit se donner les moyens de se contrôler, de diagnostiquer ce qui va ou non. Seul l'élève qui aura conscience de ses difficultés pourra progresser: celui qui ne progresse pas est souvent celui qui ne s'intéresse pas à ses erreurs. Aussi une place doit-elle être faite à l'auto-évaluation. Les grilles présentées permettent d'impliquer l'élève dans son évaluation (on lui demande d'indiquer si, selon lui, le critère a été ou non respecté). Par ailleurs, on peut imaginer une notation de bonus pour créer de la motivation. En effet, certains élèves oublient de rendre la grille avec le résumé, d'autres ne la remplissent pas ou le font au hasard sans se référer à leur travail. Aussi, afin qu'ils s'acquittent plus consciencieusement de cette tâche, on peut proposer aux élèves d'ajouter un point à leur résumé s'ils ont soigneusement pris part à leur auto-évaluation. On peut, en outre, leur demander d'attribuer une note à leur résumé. De cette expérience découlent trois faits : certains élèves se sous-estiment ; d'autres se surnotent en espérant influencer le professeur (c'est pour eux un moyen de montrer qu'ils ont beaucoup travaillé et fait de réels efforts) ; d'autres enfin conservent par prudence la note obtenue au précédent devoir (il y a peut-être ici la peur de penser qu'on puisse progresser). Il est certain qu'un décalage apparaîtra toujours entre ce que l'élève croit avoir réussi et l'appréciation chiffrée qu'il en donne. Il convient cependant d'aider l'élève à mieux se connaître.

De même, il existe souvent une distorsion entre l'évaluation de l'élève et celle du professeur. C'est pourquoi il faut instaurer un dialogue entre les deux parties afin de faire acquérir aux élèves une meilleure compétence de contrôle de leurs propres résumés. Aussi privilégierions-nous ici le système de co-évaluation. Les grilles proposées sont à la fois destinées à l'élève et à l'enseignant. A l'élève d'abord, parce qu'il en dispose au moment même où il se met à produire le résumé : ce doit être en effet un outil pour faire. Elle doit, en ce sens, être remise à l'élève, non pas avec sa copie corrigée, mais avec le texte à résumer. Ainsi, l'élève doit pouvoir faire des retours lors de son activité.

A l'enseignant ensuite, parce qu'il peut évaluer le travail en fonction d'objectifs ponctuels sans craindre de décourager l'élève dans son apprentissage. Ces fiches

offrent en outre la possibilité à l'élève de comparer sa propre évaluation avec celle du professeur. Ce système a donc fonction d'explication : l'élève sait sur quoi il est évalué. La grille de co-évaluation met en relief aussi bien les compétences de l'élève que ses manques, de sorte qu'un dialogue peut s'instaurer entre lui et l'enseignant : « Voilà ce que tu penses de ton travail. Je suis d'accord avec tel ou tel point mais il faut maintenant axer tes efforts sur tel ou tel autre point. » L'élève comprend ainsi mieux ce qu'on attend de lui.

Toutefois, cette méthode possède des limites. Il n'est pas prouvé en effet que l'élève ait pris effectivement l'habitude de se contrôler au fur et à mesure que son résumé se construit. Or, la grille n'est utile que si l'élève s'y réfère alors même qu'il résume, afin de construire des connaissances et des savoir-faire : l'élève doit travailler avec la grille à côté de lui, prendre le parti de dégager le plan du texte, se demander s'il respecte bien le système d'énonciation ou d'autres critères alors même qu'il « travaille » le texte. Ensuite, une fois le résumé produit, la grille doit entrer dans une activité de révision globale après coup. Trop souvent, cette grille est remplie sans qu'il y ait de véritable retour sur le résumé produit. En effet, l'élève ne prend pas toujours la peine de s'auto-corriger lorsqu'il s'aperçoit qu'un critère n'a pas été respecté. Il faudrait, au contraire, qu'il revienne sur son travail pour y apporter les modifications nécessaires à l'amélioration de son résumé, comme lui a fait comprendre la grille d'évaluation.

Toujours pour impliquer l'élève dans son évaluation, on peut aussi imaginer que la grille d'évaluation soit remise à l'élève après qu'il a reçu sa copie corrigée : la grille, non remplie, est remise à l'élève, au moment où ce dernier retrouve son résumé corrigé. Supposons que la copie ne comporte que des annotations. On peut donner la consigne suivante : « Retrouver, en vous aidant des appréciations figurant sur votre copie, les critères que vous avez ou non réussis. » Cela suppose que les élèves sachent correctement interpréter les annotations et a pour intérêt de leur faire retrouver lacunes et réussites, voire leur propre note.

## NOTER UN RÉSUMÉ

Noter, c'est chiffrer, c'est-à-dire apprécier, sous forme de chiffres, la valeur d'un travail. Mais l'évaluation scolaire ne se ramène pas simplement à l'attribution d'une note. En effet, nous avons vu plus haut que nul n'est besoin de noter pour évaluer. La note n'est pas une exigence de l'apprentissage. Il est donc tout à fait louable de choisir de ne pas noter le premier résumé. On peut ainsi entraîner les élèves à faire des retours sur leur travail : on remet, par exemple, le résumé accompagné de conseils d'amélioration. On évite ainsi l'écueil de la « note-sanction » et on privilégie l'effort fourni entre les deux productions. L'élève prend alors conscience que tout écrit peut être amélioré. Toutefois, l'élève qui a réussi le résumé peut être déçu de ne pas avoir de note (signe de reconnaissance d'un bon travail).

Les élèves sont aussi dans l'attente exclusive de la note. C'est sur elle que se concentre l'intérêt de l'élève. Compte-tenu de cet intérêt pour la note, il serait

perspicace de s'en faire une alliée. En effet, la note permet de montrer à l'élève que le progrès, matérialisé par des chiffres, est possible. A ce niveau, les points s'avèrent plus parlants que les mots. Certes, un seul chiffre ne peut tout dire mais il faut convenir que la note est parlante. En effet, l'élève ne comprend pas forcément ce que signifie « paraphrase » mais il sait que « 06 » signifie « résumé raté ». Par ailleurs, l'enseignant lui-même ne peut échapper à l'attribution des notes : l'Institution attend des informations sur le travail et les résultats de l'élève. L'important est d'intégrer la note dans l'apprentissage de l'élève : la note « formative » permet de montrer que les échecs sont parfois nécessaires : d'abord pour comprendre ce qui n'a pas marché, ensuite pour progresser. Mais comment rendre la note « formative » ?

Noter à partir des grilles d'évaluation n'est pas chose aisée. La grille présentée en annexe 1 réunit tous les critères d'un bon résumé : critères non hiérarchisés et non classés. Elle comporte aussi trois colonnes : +/Ø/- représentant le respect ou non du critère. Notons que cette grille a été élaborée à l'intention du professeur, afin de l'aider dans sa pratique d'évaluation. Si le critère est respecté et correctement maîtrisé on coche dans la colonne +. Si le critère n'est pas du tout respecté on coche la colonne -. Mais dans le cas où le critère n'est respecté que dans certaines parties du devoir ou de façon très maladroite, on coche la colonne Ø pour montrer à l'élève que son effort doit être poursuivi. Par exemple, l'élève respecte le système d'énonciation dans la majeure partie du résumé mais on trouve néanmoins un ou deux « selon l'auteur » : on cochera la colonne Ø pour lui dire qu'il n'a pas « toujours » respecté le système d'énonciation. On retrouvera ces trois colonnes dans les autres grilles d'évaluation.

A chacun des critères de cette grille correspond un point. Au total, l'élève qui obtient un nombre important de + devrait avoir une note honorable. Mais l'évaluation ainsi menée ne reflète pas la qualité réelle du résumé : l'élève peut obtenir 13/20 alors que son résumé ne vaut que 9. En outre, il s'agit ici plutôt d'une évaluation de type sommatif : on évalue tout à la fois et on met sur le même plan des difficultés d'ordre différent, d'où le décalage entre la note critériée et l'évaluation globale qu'en fait le professeur qui pèse le poids respectif des critères. L'évaluation globale pose problème elle aussi car elle est essentiellement intuitive. En effet, elle n'est justifiée qu'aux moments d'évaluation sommative. Or, le professeur est souvent partagé entre sa volonté d'évaluer formativement en cours d'apprentissage et l'évaluation qu'il porterait en fin d'apprentissage. Le fait est qu'il existera toujours des décalages entre l'évaluation formative en cours d'apprentissage et l'évaluation sommative en fin d'apprentissage.

Il convient donc de mettre au point une notation adaptée aux besoins des élèves. Les fiches d'évaluation évolutives trouvent leur ton juste dans l'apprentissage du résumé. En effet, elles portent, dans une large mesure, sur la façon de faire, sur le résultat à produire, mais aussi sur l'effort fourni par l'élève. Chaque grille est assortie d'un barème connu des élèves. Deux cas de figure se présentent alors : le critère est respecté, l'élève obtient 1 sur 1. Le critère n'est pas respecté, l'élève obtient 0 sur 1. Au total, il arrive qu'un élève n'ayant pas respecté les consignes les plus importantes de l'exercice n'en soit pas pénalisé au niveau de la note. On aboutit donc aux mêmes conclusions que pour la grille précédente : la note ne correspond pas à la qualité du résumé. Or, les élèves attendent de nous des indications claires et « honnêtes » sur

leur propre travail, ils aiment savoir où ils en sont dans leur apprentissage. Aussi la notation que nous appellerons « notation à double vitesse » paraît être ici des plus efficaces. En effet, lorsque le critère est respecté, le point est accordé. Quand l'erreur est commise mais sans être répétée, l'élève obtient par exemple 0 sur 1. Mais lorsqu'un critère fondamental n'est pas respecté de manière réitérée, on retranche le nombre de points correspondant à la note finale. Ainsi, un élève accumulant les paraphrases n'a pas 0 sur 2 mais -2, ce qui rééquilibre la note de l'élève et reflète avec plus de justesse la qualité du résumé.

Cela présente sans conteste un intérêt pour l'élève : ce système a fonction d'explication. L'élève cherche à comprendre sa note et aime savoir à quels critères elle correspond. Tout en étant un outil pour l'enseignant, ces grilles permettent aussi à l'élève de prendre conscience de ce qui peut faire baisser la note, à savoir dans l'ordre décroissant, les non-sens, les contresens, les paraphrases et le décalque, l'extrapolation, les impropriétés et les redondances. Il va de soi que l'accumulation de certaines de ces erreurs engendre une note médiocre. Il est par ailleurs souhaitable de hiérarchiser les différents critères (aller du critère le moins important au critère le plus important). On associe alors le barème en fonction de l'importance du critère : en fait, les points sont eux aussi croissants. Certes, on peut considérer que la note dans ce cas n'est qu'une addition de points mais au moins cela permet d'éviter l'attitude fataliste selon laquelle l'élève aurait toujours la même note : les élèves ont souvent le sentiment que la note est quelque chose d'arbitraire, qu'elle est le fruit d'une loterie. Cette attitude s'efface avec un tel système. Par ailleurs, pourquoi le français ne pourrait-il pas bénéficier d'une évaluation « scientifique » (élaboration de critères définis...). En outre, l'élève sera capable au fil du temps de s'auto-évaluer. On crée donc ainsi de la motivation : les élèves comprennent pourquoi cela ne marche pas, constatent que le progrès est possible et sont stimulés dans leur effort. On redonne ainsi courage à l'élève faible, qui se sent, à juste titre, incapable de combler plusieurs lacunes à la fois et on montre à chacun qu'il y a toujours quelque chose de bon dans un écrit.

L'activité de « correction » recoupe donc à la fois l'évaluation (voir ce qui ne va pas), la notation (appréciation chiffrée) et les remédiations. L'élève ne comprend généralement pas pourquoi cela ne fonctionne pas ou n'arrive pas à formuler les problèmes rencontrés. Aussi l'enseignant se rend-il compte que la pratique de l'évaluation du résumé est une entreprise délicate si l'on veut qu'elle s'exerce directement sur l'élève et qu'elle suscite le progrès. Les grilles d'évaluation proposées ici n'ont bien sûr rien d'idéal mais au moins répondent-elles, dans une large mesure, aux besoins des élèves et de l'enseignant. Mais l'évaluation ne consiste pas uniquement à noter ou à fabriquer les grilles. Le retour sur le travail de correction en classe devient le moment essentiel de l'apprentissage. La phase de correction doit donc contribuer à la résolution de certains problèmes.

## **CORRIGER, C'EST-A-DIRE RECTIFIER ET FAIRE RECTIFIER**

C'est parce que les élèves ont apporté à l'enseignant des informations sur leur travail que celui-ci pourra aborder la question du comment faire ? En effet, l'élève

doit apprendre dans l'intention de faire « encore » mieux pour les prochains résumés : c'est là le but de la correction qui devient ainsi le moteur de l'apprentissage. Or, la correction est souvent mal vécue par les élèves et par l'enseignant.

L'observation des résumés permet de repérer les difficultés des élèves. Celles-ci sont nombreuses et de natures diverses. Mais vouloir tout reprendre lors de la correction serait peu judicieux et impossible matériellement. L'élève, on le sait, ne peut porter son attention sur tous les critères lorsqu'il produit un résumé. De la même façon, il ne peut se concentrer sur toutes les erreurs révélées lors de la séance de correction et ne peut remédier à toutes les difficultés à la fois. La séance de correction doit donc découler logiquement de la stratégie d'évaluation évolutive que nous avons envisagée plus haut. Ainsi, la correction, dans une large mesure, devient « ciblée » et est directement mise en relation avec les critères d'évaluation évolutifs. On corrige donc en fonction d'objectifs ponctuels. Il s'agit en fait d'évaluer un certain type d'erreur à la fois, d'en faire prendre conscience à l'élève afin qu'il l'élimine dans le prochain résumé : l'élève se sentirait vite submergé par les difficultés si l'on corrigeait tout et ne saurait pas par où commencer. La correction doit donc être en rapport avec le moment et la stratégie « évaluative » et « évolutive ». L'objectif principal des corrections est de montrer que le travail de « traduction » du texte à résumer est primordial. En ce sens, dégager le plan du texte devient un passage obligé de la correction pour pouvoir comprendre le texte. Il y aura en effet va et vient entre la réduction et la traduction lorsqu'ensemble, professeur et élèves, veilleront à établir le « plan » du texte.

La correction doit aussi mettre en avant les points sur lesquels portait l'évaluation, mettre l'accent sur les erreurs récurrentes des élèves et permettre ainsi la vérification des acquis. Les corrigés peuvent aussi insister sur un aspect du résumé dont l'évaluation n'a pas tenu compte : un nouvel objectif est alors repéré et devra être atteint pour le prochain résumé. L'ensemble appelle une réflexion sur les grands principes pédagogiques que requiert toute séance de correction.

Il convient en effet de favoriser le travail des élèves lors de la séance de correction afin de combattre « l'indifférence ». Les élèves doivent devenir actifs : ce n'est plus au professeur de corriger. La séance ne doit pas tourner au monologue et mettre simplement l'accent sur ce qu'il était possible de produire. L'apprentissage par l'erreur devient donc un des moyens d'instaurer le dialogue entre élèves d'une part, entre élèves et professeur d'autre part. Il faut partir du principe que l'on enseigne avec ce qu'on récolte : partir des erreurs des élèves est plus formateur que tous les discours sur le résultat qu'on aurait pu produire.

Les élèves écoutent lorsqu'on part de leurs fautes. Aussi, chaque séance de travail aura pour appui une fiche corrective composée de divers exercices ayant rapport avec les objectifs de la correction. Le professeur aura précédemment relevé dans les copies les erreurs les plus représentatives de la classe, erreurs que l'on aura soigneusement sélectionnées et énoncées sur la fiche de correction. On laisse aux élèves un temps de réflexion pour faire les exercices de la fiche : les élèves travaillent seuls, le professeur passe dans les rangs. On demande ainsi aux élèves d'identifier, dans un premier temps, la nature de l'erreur pour dans un second temps lui apporter les corrections néces-

saïres. On passe ensuite à la correction de l'exercice, en faisant en sorte que l'élève justifie toujours sa réponse. La séance va donc dans le sens de l'efficacité car elle appelle à la participation des élèves. On suscite leur intérêt et on les incite à aller jusqu'au bout de ce qu'il y a de meilleur en eux (annexe 7).

Notons cependant qu'il existe toujours un hiatus entre ce que l'élève comprend et ce qu'il réalise lors de sa production. Il est donc important que les consignes soient claires et précises lorsque l'élève procède à la correction des extraits de résumés. Par exemple, la consigne « corriger ces phrases incorrectes » trouverait toute son efficacité si elle était suivie de « quelles sont les fautes de langue présentes dans ces extraits ? » ou « quels sont les critères de reformulation qui n'ont pas été respectés ? ». Il convient en effet de préciser la nature des corrections à apporter afin que l'élève sache précisément sur quoi il doit porter son attention.

Mais l'élève ne doit pas se contenter d'un travail d'identification. Il doit aussi produire. En effet, l'élève apprend d'une part à identifier et à rectifier les erreurs et d'autre part, il peut aussi produire grâce au principe du plan et du résumé à trous : ceux-ci permettent de retrouver les idées-clés du texte, d'utiliser des termes englobants et d'appréhender la structure argumentative du texte initial (annexe 8). On demande aux élèves de compléter le résumé à trous (retrouver les idées essentielles du texte de base, les mots de liaison rendant compte de l'argumentation de l'auteur). Ainsi, les élèves voient combien il est important de prendre de la hauteur par rapport au texte de base. Savoir dégager le plan du texte est un premier pas vers la compréhension et la reformulation du texte : le plan à trous permet aux élèves de retrouver les idées-clés du texte, de rendre compte des étapes argumentatives de l'auteur, de trouver d'emblée des termes englobants... et peut être réinvesti grâce au résumé à trous.

Le corrigé peut aussi mettre l'accent sur la compréhension grâce à un questionnaire qui permettra de dégager le plan du texte et d'en appréhender la structure argumentative. Ainsi, ces questions peuvent chercher à dégager les thèses réfutées et proposées par l'auteur, à rétablir des mots de liaison implicites du texte, à réfléchir sur le découpage en paragraphes du résumé. Le questionnaire à choix multiples peut être également proposé (annexe 9). Ainsi, l'élève se sent guidé tout en « produisant ».

L'élève, enfin, a besoin d'apprécier un modèle. Comme le soulignent les Instructions Officielles, l'enseignant « montre comment on prépare, comment on conduit, comment on achève les divers types d'exercices (...). Présenter un corrigé achevé peut sans doute être utile (...) » mais il est plus nécessaire de « montrer la manière de faire » un résumé et « cela en le faisant d'abord avec les élèves ». C'est pourquoi il semble intéressant de faire rédiger par les élèves eux-mêmes un résumé-type en début d'apprentissage : l'élève peut ainsi mieux comprendre comment on passe du plan au résumé et réaliser qu'il est capable de faire un résumé-type. On peut très bien renouveler cette étape en fin d'apprentissage afin de réinvestir les savoir-faire développés ultérieurement. Mais le premier résumé-type peut être d'abord produit in extenso par le professeur : donner des textes à mimer peut être du plus grand profit. Distribuer un résumé-modèle nous semble surtout utile en début d'apprentissage et vient compléter l'apprentissage par l'erreur. Ce qui compte, c'est que le corrigé soit exploité. Ensuite, on peut leur demander de compléter un résumé à trous, produit par

le professeur. Cela permet de finaliser le travail de correction. Ainsi, le résumé à trous lie modèle et production.

On peut enfin leur demander d'améliorer un résumé d'élève, de mettre en correspondance le résumé de l'enseignant avec un bon résumé d'élève et tenter d'améliorer ce dernier. On favorise alors le progrès, la motivation puisqu'on montre que chacun est capable d'arriver à produire un résumé correct. L'enseignant montre donc le résultat à produire, montre comment y parvenir, fait devant et avec les élèves des résumés pour finalement les rendre capables de produire un résumé-type. Les corrections en classe essayent toujours d'associer apprentissage par l'erreur (afin que l'élève « se corrige »), apprentissage par le modèle, et la production de l'élève. Cela nécessite de savoir « prendre son temps » lors des corrections : une séance de deux heures peut y être consacrée, cela me semble être une plage horaire tout à fait adéquate, compte-tenu de nos ambitions.

Nous avons présenté là les pré-requis nécessaires à chaque correction. Il est certes évident que selon les cours et selon les objectifs que l'on s'est fixés, on peut choisir entre certaines de ces multiples variantes. Il s'agit donc de puiser dans cette typologie de démarches selon les circonstances. Toutefois, j'ai la conviction que chaque séance de correction doit allier identification des erreurs et remédiations (les élèves aiment travailler à partir de leurs erreurs), production des élèves (réécriture d'une thèse), présentation d'un modèle (rédigé soit par l'enseignant, soit par la classe ou un élève particulier). Le tout est de placer les élèves dans une position active, de faire en sorte qu'ils « travaillent ». L'appréciation d'un modèle n'est toutefois pas utile pour chaque correction (elle l'est surtout en début d'apprentissage) mais c'est un moyen de faire intervenir les qualités d'évaluation des élèves : on peut leur demander de comparer le résumé du professeur et un bon résumé d'élève, de dégager toutes les qualités et les défauts d'un résumé pourtant honorable... Il s'agit donc à chaque fois de varier les approches de correction. Il convient de ne pas oublier que l'on se place toujours dans la perspective de la stratégie d'évaluation évolutive et que la séance de correction se situe dans le prolongement de cette stratégie.

De fait, les trois étapes « identifier-rectifier, produire-comprendre, apprécier un modèle » me semblent nécessaire à chaque fois dans des proportions raisonnables.

## **UNE PLACE A LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE**

Comment remédier à chaque difficulté rencontrée par chacun des élèves lorsqu'on a une classe de trente-cinq élèves ? Grâce à la correction en groupes ! Elle permet en effet de cibler divers objectifs en fonction des difficultés propres à chaque élève. Certes, les corrigés précédents partent eux aussi des erreurs des élèves, mais lors de travaux de groupe, chacun a plus de chance de faire de l'autocorrection, ce qui est loin d'être le cas avec l'ensemble de la classe. Partant du fait qu'il y a plus d'idées dans deux têtes que dans une seule, on peut mettre en place des groupes de niveau en s'assurant que chacun des groupes contienne au moins un élève susceptible d'entraîner les autres à travailler.

On part ici du même principe que pour les corrections précédentes, à savoir le travail sur une fiche d'exercices partant des erreurs et des réussites des élèves. Dans un premier temps, le professeur lit les résumés produits et les classe selon les types d'erreurs rencontrés, les lacunes persistantes, les progrès parfois réalisés par certains élèves. Ainsi, chaque groupe est composé de cinq élèves (ce qui nous fait 7 groupes) de même niveau et ayant des difficultés de même ordre. Par conséquent, les fiches sont différentes selon les groupes quant au contenu mais peuvent comporter des parties communes (annexe 10 : deux parties communes, à savoir compréhension et reformulation). Pour chacun des groupes, on relève les erreurs récurrentes et spécifiques au groupe. On présente le plan correct d'un élève que l'on cherchera encore à améliorer, on cherchera à formuler la thèse de l'auteur, à reformuler un paragraphe... L'annexe 10 est composée de deux fiches de correction correspondant aux deux groupes de niveau les plus extrêmes. On nommera le groupe le plus « fort », groupe n° 1, et le groupe le plus « faible », groupe n° 5. Le groupe n° 1 aura à corriger, non seulement ses propres erreurs, mais aussi à remédier aux lacunes d'élèves d'autres groupes, les plaçant ainsi dans la peau du correcteur. Il devra également améliorer un plan correct en effectuant les accommodements nécessaires, critiquer de façon objective un extrait de résumé et réécrire le début d'un résumé-type. En contrepoint, le groupe n° 5 devra réfléchir sur la structure du résumé, analyser un bon résumé d'élève en répondant à des questions et faire le plan détaillé du texte en s'aidant du résumé (car beaucoup de problèmes de compréhension du texte de base)... Ainsi, sept groupes différents travaillent sur sept fiches différentes. A l'intérieur de chaque groupe, les élèves travaillent individuellement dans un premier temps. Lorsque le professeur passe dans chacun des groupes, il fait en sorte de susciter des questions, des interrogations quant aux corrections apportées par les élèves, et fait mettre en commun les conclusions des élèves à la fin de chaque exercice.

Aussi les élèves réfléchissent d'abord seuls, peuvent s'aider mutuellement pour, dans un deuxième temps, mettre en commun leurs réponses. Cela les amène ainsi à corriger leurs camarades.

Nous avons donc affaire à sept mises en commun différentes. En effet, chaque groupe fait une synthèse qui lui est propre, avec l'aide de l'enseignant qui court d'un groupe à l'autre. Les polys sont ensuite recueillis en fin de séance. Il n'y a donc pas de « correction globale » : les mises en commun ne concernent pas toute la classe en même temps, elles sont spécifiques à chacun des groupes conformément aux règles de la pédagogie différenciée.

La réussite de ce type de correction dépend de la bonne gestion de la classe : veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de « bruit » (ce qui est nécessaire si l'on veut développer le « travail » entre élèves), veiller à ce qu'en effet tout le monde travaille. Le professeur se trouve aussi confronté à sept corrections à la fois, ce qui suppose une bonne préparation de ces fiches (voire une bonne préparation « physique » !).

L'objectif est de pousser chacun à améliorer son propre texte et celui d'autrui. Ce type de correction permet, à l'intérieur d'un même groupe, à un élève d'aider un autre élève et peut ainsi « débloquer » plus facilement quelque chose chez certains. Le professeur, lorsqu'il fabrique ses fiches, veillera à utiliser certains travaux (plans,

résumés) afin de valoriser les efforts de certains élèves, quand bien même ces travaux ne sont pas encore parfaits.

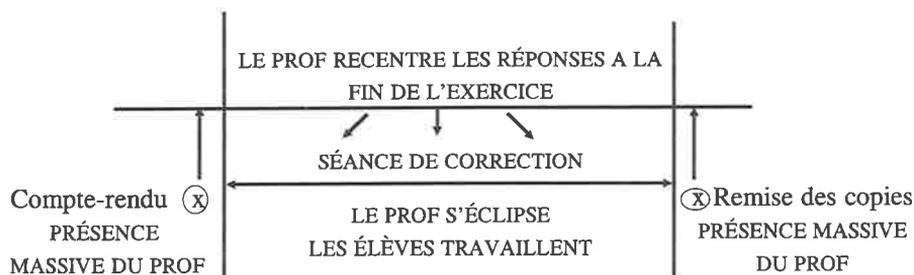
Cette approche de la correction fait preuve d'un souci de variété qui n'enferme pas l'élève dans un seul type de correction en classe. Il convient aussi de recueillir les fiches en fin de séance afin de créer de la motivation : l'effort fourni peut être pris en compte et peut se traduire par des points de bonus.

## LES MODALITÉS D'INTERVENTION LORS DE LA SÉANCE DE CORRECTION

Le début de séance est consacré à une appréciation globale et rapide des résultats, des progrès et des manques dans les résumés. Cette étape de la correction a pour mérite de « dramatiser » la séance. Mais c'est ensuite à l'élève d'intervenir car il ne se sent pas toujours concerné par ce qui est dit pour tout le monde. Le moment de correction provoque généralement la parole chez l'élève. Il convient donc de les faire parler, écouter, s'écouter parler. L'enseignant peut ainsi demander à toute la classe les solutions aux exercices de la fiche correctrice et interroger quelqu'un de façon nominative afin d'éviter les dispersions. Mais il peut aussi interroger toute la classe « à la crieée ». Faire alterner ces deux prises de parole permet de conserver l'attention de tous. Nous rappellerons ici qu'il convient de faire écrire les élèves entre chaque intervention orale afin de créer des « pauses ».

Mais l'enseignant ne se contente pas d'écouter les élèves : ce sont eux qui construisent les séances de correction. En effet, l'élève travaille d'abord seul, à l'aide des fiches de corrections distribuées, l'enseignant passe dans les rangs afin de l'aider à dépasser ses difficultés. On met ensuite en commun les différentes solutions proposées par les élèves. Mais ceux-ci éprouvent souvent des difficultés à identifier le type d'erreur contenu dans les divers exercices de la correction, même s'ils en ont l'intuition la plupart du temps. Aussi l'enseignant doit-il guider les réponses et les recentrer afin de verbaliser ce qui est souvent une vague reformulation reposant sur une impression.

La remise des copies, en début ou en fin de séance, selon l'objectif que l'on s'est fixé, est le seul moment où les élèves ne parlent pas. Le schéma ci-dessous rend compte de ce dont on vient précisément de parler.



## CONCLUSION

Pour l'enseignant, la pratique de l'évaluation devient donc très vite une source de préoccupation. En effet, elle ne doit plus être considérée comme une fin en soi, comme le but d'un apprentissage mais plutôt en devenir le moteur. Ainsi, si un résumé n'est pas bon, c'est en général parce que l'élève procède à une lecture juxtalinéaire et refuse de prendre en compte le texte dans sa globalité. Les élèves doivent donc prendre le parti de dégager le plan du texte avant de se livrer au travail de réduction.

L'enseignant doit dégager des critères d'évaluation, si possible avec les élèves (afin qu'ils en appréhendent le sens) et faire en sorte que ces critères soient évolutifs. La stratégie d'évaluation évolutive permet de cibler les objectifs des corrections si bien que l'enseignant n'a pas à gérer toutes les difficultés simultanément et que l'élève n'a pas à remédier à tout à la fois. L'évaluation formative fait donc prendre conscience à l'élève que le progrès est possible et l'implique dans son évaluation. Les grilles proposées permettent ainsi d'instaurer un dialogue entre lui et l'enseignant et ont fonction d'explication.

C'est donc la phase de correction qui paraît être le moment privilégié de l'apprentissage. C'est pourquoi elle doit toujours veiller à mettre l'élève en position active : il est désormais au centre de l'activité de correction : il corrige, il se corrige. C'est aussi l'occasion de « débloquer » quelque chose chez l'élève. Certes, nous ne pouvons évacuer à jamais tous les problèmes, certains sont récurrents mais l'enseignement n'est-il pas justement l'art de la redite ?

Bien entendu, la séance de correction constitue déjà en soi un exercice de remédiation aux difficultés des élèves. Mais il est souhaitable qu'elle s'accompagne d'une série d'exercices locaux ou ponctuels pouvant faire l'objet de séances de modules : améliorer l'orthographe, l'expression, divers travaux sur les mots de liaison, techniques de concision. En effet, commencer par des exercices consistant à réduire des phrases et de courts paragraphes risque de tenter l'élève à résumer tout texte phrase après phrase. Par conséquent, ces travaux de concision nous semblent acquérir toute leur utilité une fois que l'élève a été confronté à de véritables résumés.

De fait, le résumé est un exercice essentiel car il aide à structurer notre pensée, il est la base d'un apprentissage plus général qui concerne aussi les autres exercices du Baccalauréat et permet de se retrouver dans une argumentation orale et écrite. Cette réflexion sur la « correction » permet d'acquérir un certain savoir-faire pour toute autre correction offerte par la classe de français.

Il convient donc de faire des « ponts » entre les différents exercices du Baccalauréat, pendant mais aussi après la séance de correction. En effet, le résumé est un exercice du même type que la discussion, la dissertation ou le commentaire composé. Appréhender un texte littéraire, c'est le comprendre, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire le saisir dans son ensemble. Or, c'est exactement ce qu'il faut faire pour le résumé ! Ainsi, l'apprentissage de la discussion et du commentaire composé renvoie à l'apprentissage du résumé et nécessite les mêmes acquis. Par exemple, savoir comprendre un texte et discerner la thèse de l'auteur est essentiel dans l'exercice de la discussion dont une partie défend la thèse de l'auteur. De la même façon, un

paragraphe argumentatif correspond au couple argument/exemple, ce qui revient dans le commentaire composé au couple idée/citation : on a besoin ici du même sens de la démonstration.

De fait, si l'on se situe à un certain niveau de généralité, tous les exercices du Baccalauréat exigent des compétences sensiblement de même ordre. C'est pourquoi il est nécessaire de maîtriser la technique du résumé très tôt si l'on veut pouvoir maîtriser les autres exercices. Il convient de favoriser pour les élèves la maîtrise d'un certain nombre d'opérations, de leur donner un certain état d'esprit qui sera à l'origine de leur réussite.

**ANNEXE 7**  
**ENSEIGNER AVEC CE QU'ON RÉCOLTE**

Texte de référence : *Ce qu'on appelle vivre*, G. Cesbron, 1977.

**I. – Attribuez à chaque mot la définition qui lui correspond :**

NON SENS	Action d'employer un terme qui n'est pas approprié.
PARAPHRASE	Action d'écrire une phrase qui ne veut rien dire.
IMPROPRIÉTÉ	Abondance de mots dont plusieurs sont inutiles pour exprimer l'idée.
REDONDANCE	Action de mettre dans son résumé des phrases qui disent le contraire de ce que dit le texte.
CONTRESENS	Action de reprendre la syntaxe des phrases de l'auteur, voire ses propres mots.

**II. – Déterminez, à l'aide de l'un des 5 mots relevés ci-dessus, le type d'erreur contenue dans chacun des extraits de résumé suivants :**

- 1) Il n'existe pas qu'un seul courage. Il y a d'abord le courage de papier. Ensuite, il y a le courage de feu et enfin le courage de pierre.
- 2) Puis il y a le courage de feu grâce auquel une personne essaie d'aller jusqu'au bout de ses certitudes.
- 3) ... le courage de papier, choses écrites nous rapportant des nuisances.
- 4) Il existe plusieurs et différents types de courage.
- 5) On ne doit jamais répondre à la violence par la violence même si c'est un signe d'infériorité.

**III. – Que peut-on reprocher aux extraits de résumés suivants ?**

- 1) Ensuite, on parle de la violence et la non-violence.
- 2) La violence est une sorte de malaise social.
- 3) Certes, pour eux, le vrai courage est celui de la violence, celui-ci entraîne l'estime des autres.
- 4) Enfin s'est déroulé à l'occasion de la « marche du sel » l'avenir de l'Inde.
- 5) La non-violence est plus méritoire que la violence. Ensuite, la non-violence est souvent assimilée à la lâcheté.

**ANNEXE 8**  
**COMPRENDRE ET REFORMULER LE TEXTE**

Une fiche distribuée lors d'une séance de correction

Texte de référence : *Essais sur l'histoire de la mort en Occident*, P. Ariès (*Vers la maîtrise du texte*, Neveu-Lemaitre, Hachette, 1993).

● **Plan détaillé du texte donné à résumer :**

I. – L'attitude devant la mort  1930 :

- |      |                               |           |     |   |
|------|-------------------------------|-----------|-----|---|
| A. – | attitude <input type="text"/> | la mort : | ... | § |
|      | 1)                            | }         |     |   |
|      | 2)                            |           | ... | § |
|      | 3)                            |           | ... | § |
|      | 4)                            |           | ... | § |
| B. – | attitude <input type="text"/> | la mort : | ... | § |
|      | on vient...                   |           |     |   |
| C. – |                               |           | ... | § |

II. –  l'attitude devant la mort  1930 :

- |      |   |           |     |   |
|------|---|-----------|-----|---|
| A. – | attitude <input type="text"/>                             | la mort : | ... | § |
|      | 1) le mourant est considéré comme un <input type="text"/> |           |     |   |
|      | <i>Mot englobant</i> ←                                    |           |     |   |
|      | pour « .... » , « ..... »                                 |           |     |   |
|      | 2) on ... .. au mourant                                   |           |     |   |
| B. – | attitude <input type="text"/>                             | la mort : | ... | § |
|      | on s'occupe plus de .... que ....                         |           |     |   |

● **Résumé à trous :**

Jusqu'en ... environ, la mort était socialement acceptée et ... . Le ... avait réglé sa ... . Il recevait la visite des siens, et les derniers ... religieux. Durant toute son ... , il était entouré. ... la mort, chacun venait ... sa dépouille.

depuis lors, de profonds ... / sont apparus.

le mourant ne dirige plus sa propre fin : il est réduit au rôle d'assisté. Sa famille lui dissimule la vérité et refuse d'admettre la situation.  après la mort, ce n'est plus le ... que l'on ... mais l'entourage qu'on ...

Légende :  Mots de liaison –  Mots-clés.

**ANNEXE 9**  
**UTILISER LE QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION**  
**OU**  
**LE QUESTIONNAIRE A CHOIX MULTIPLES**

● **Exemple de Q.C.M. :**

Texte de référence : *Essais sur l'histoire de la mort en Occident*, P. Aries.

Voici 3 formules supposées rendre compte de la thèse de l'auteur. Aucune n'est valable. Pourquoi ? Formulez la thèse de l'auteur.

- A. Le mourant doit présider et commander avant l'agonie et doit être visité et honoré après la mort.
- B. Le mourant a tous les droits.
- C. La mort était une grande cérémonie publique.

● **Exemple de questionnaire de compréhension :**

Texte de référence : *Le bon usage du monde*, C. Roy.

Questions sur le texte :

- 1) Quel rôle joue la 1ère phrase du texte par rapport à l'ensemble du 1er paragraphe ?
- 2) – Les opinions formulées dans ce 1er paragraphe sont-elles celles de Claude Roy ?
  - Combien sont ces opinions ?
  - Relevez les expressions qui précisent à qui elles appartiennent.
  - Ces différentes opinions se renforcent-elles ou s'opposent-elles ?
 Relevez une expression qui le montre.
- 3) – A quoi renvoient les deux démonstratifs de la 1ère phrase du 2ème paragraphe ?
  - Quelle relation logique est exprimée par « Malheureusement » ?
- 4) – Formulez brièvement l'affirmation contenue dans le 3ème paragraphe.
  - Quel sens donnez-vous à « Au reste » ?
  - Quel rôle joue ce paragraphe dans l'ensemble du texte ?
- 5) Dans le 4ème paragraphe, quel lien logique unit, selon vous, la 1ère phrase à la suite du paragraphe ? Doit-on conserver cette première phrase ?
- 6) Les 4ème et 5ème paragraphes doivent-ils être séparés l'un de l'autre dans le résumé ? Pourquoi ?

## ANNEXE 10 UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Texte de référence : *Pour un 9<sup>e</sup> Art : la Bande dessinée*, F. Lacassin  
FICHE DESTINÉE AU GROUPE 1 (GROUPE FORT)

### I. – COMPRÉHENSION :

1) *Pourquoi ces phrases sont-elles incorrectes (logique–contresens–extrapolation–paraphrase...)*

- Mais l'histoire des bandes dessinées ne se déroule jamais sans embûches. Dans celles-ci, on retrouve très souvent des scènes de violence.
- Mais les bandes dessinées sont le reflet d'une société.
- Les bandes dessinées transforment les faits passés.
- Certains pensent qu'elles ne sont pas assez irréalistes mais elles le sont autant que les comédies de Molière.
- Mais, si on prend soin d'éviter les cruautés des sociétés, on peut prétendre posséder une réelle et solide conscience.

2) *Voici le PLAN de l'un d'entre vous. Faites les corrections que vous pensez nécessaire :*

thème du texte —→ ...

I. Introduction qui annonce le thème :

II. Le contenu des bandes dessinées :

- 1) L'image du héros. On dénonce la sublimation du héros.
- 2) Certes, il y a la violence dans les B.D.
  - en réalité, les hommes l'exercent.
  - la violence dans la littérature écrite.
- 3) Les adversaires qui confondent l'effet et la cause.
- 4) ?

III. La pensée de l'auteur :

- 1) Les B.D. sont le clair de lune de la réalité.
- 2) Il n'y a pas de vie rêvée sans bandes dessinées.

CE PLAN A ÉTÉ ÉLABORÉ PAR UN ÉLÈVE FAIBLE D'UN AUTRE GROUPE

3) *Voici 2 formules supposées rendre compte de la thèse de l'auteur. Qu'en pensez-vous ?*

- a) Les B.D. ont pour mission de faire rêver ou sourire, ce qui est une autre façon de s'évader.
- b) En fait, la B.D. n'est que le fruit de la société. Et la censurer, en pensant pouvoir changer cette société serait une erreur.

## II. – REFORMULATION :

1) *Quelle est l'orthographe correcte ?*

- Agressivité  – Aggressivité  – Aggresivité
- Tout les conflits  – Tous les conflits
- Certaines personnes révèlent et critiques les B.D.

2) *Quel sort faites-vous aux exemples du texte ? Aux exemples du 1er paragraphe ?*

3) *Laquelle de ces 3 reformulations est la bonne ? Pourquoi ?*

- a) Certes, la violence est présente dans la bande dessinée. Mais ceci serait-il plus grave que les morts de tous les jours ?
- b) Certes, la violence est présente dans la bande dessinée. Pourquoi ces morts seraient-elles plus graves que les massacres des guerres mondiales ?
- c) Certes, la bande dessinée n'est pas toujours pacifique mais elle l'est plus que tous les conflits des hommes.

4) *Critiquez cet extrait de résumé (PRODUIT PAR UN ÉLÈVE FAIBLE D'UN AUTRE GROUPE)*

Les bandes dessinées sont une transposition d'histoires fantastiques relatant les actions d'un héros. Par conséquent, il ne faut pas être surpris qu'elles commémorent les prouesses quelque peu utopiques d'un héros imbattable. C'est la lutte du bien et du mal qui apparaît et qui est à la source des situations des B.D. Certaines personnes révèlent et critiquent l'aspect positif des caractéristiques du héros.

Pendant, elles ne se veulent pas véridiques. Les scènes de violence sont courantes. Plusieurs questions se posent. Tout d'abord, est-ce que les morts irréelles sont plus nuisibles pour l'homme que toutes les vraies qui ont eu lieu pendant l'histoire. D'autre part, faut-il mieux se libérer de son agressivité dans la réalité ou par la fiction ?

5) *Réécrivez le début du résumé et complétez le dernier § :*

Les bandes dessinées.....

...

La B.D. ne fait que ... notre monde, ... ne changerait rien la ... . La B.D. a pour fonction essentielle d'offrir au lecteur la possibilité de l' ... . Celle-ci est d'  absolument ... chez l'individu, la B.D. suscitant le ... et le ... .

## ANNEXE 10 BIS UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

FICHE DESTINÉE AU GROUPE 5 (GROUPE FAIBLE)

### I. – COMPRÉHENSION :

#### 1) *Structure du résumé :*

- a) – Quelle est l'idée exprimée dans les 4 premières lignes du 3ème § ?
  - Quelle est le mot de liaison absent ?
  - Reformuler l'idée en question.
- b) Le résumé comportera-t-il autant de § que le texte ?

#### 2) *Un résumé possible (résumé d'élève) :*

Les bandes dessinées sont le recueil d'anciens genres littéraires. Leur premier thème est la supériorité du bien sur le mal. Pour certains, elle est irréaliste. Or, (si la peinture des personnages manque de réalisme), le même grossissement existe dans le théâtre classique.

Certes, la bande dessinée n'est pas toujours pacifique mais elle l'est plus que tous les conflits des hommes. De plus, la façon la moins dangereuse d'exprimer l'agressivité est de la faire par l'imagination. Au demeurant, il n'y a que la bande dessinée qui est capable de nous offrir l'imaginaire. D'ailleurs, la littérature traditionnelle est plus (cruelle) que la bande dessinée.

En vérité, la bande dessinée est de notre création, (elle ne fait que refléter notre monde). En la censurant, ils espèrent changer la société, (ce qui est un leurre). (La bande dessinée, a pour fonction essentielle d'offrir au lecteur la possibilité de l'évasion). Celle-ci nous permet d'ailleurs de fuir notre existence réelle pour une existence imaginaire, (en suscitant le rêve et le divertissement).

- a) Combien de paragraphes y-a-t-il dans ce résumé ?
- b) A quels § du texte de base correspondent-ils ?
- c) En vous aidant du résumé, faites le plan détaillé du texte. Quelle est la thèse de l'auteur ?
- d) L'auteur du résumé a-t-il eu raison de supprimer les exemples des § n° 2 – 3 – 4 ? Pourquoi ?
- e) Comment appelle-t-on la technique qui permet de réunir sous un même terme plusieurs idées de même nature ?
- f) A quoi renvoie l'expression : « le recueil d'anciens genres littéraires » ?

## II. – REFORMULATION :

### 1) Corrigez les fautes d'orthographe :

– Les bandes dessinées nous font rêvées – Chaque livre parle de héros normaux – Sa peut gêner certaines personnes – Littéraire – Tel ou tel chose – Voilà pourquoi ont célèbrent ses exploits.

### 2) Complétez le tableau et opérez les corrections qui s'imposent :

FRAGMENTS DE RÉSUMÉ	PARAPHRASE	CONTRESENS	EXTRAPOLATION	EXPRESSION
Dans les B.D., les contextes changent selon les années du héros, de l'ancienne liturgie.				
Par conséquent, il faudrait censurer ses manifestations littéraires pour acquérir une conscience à bas prix.				
Les B.D. sont irréalistes.				
Les B.D. sont la jeunesse littéraire.				
Un héros est toujours présent dans l'histoire, sinon l'histoire n'aurait aucun sens.				
Pour beaucoup, la lecture c'est enrichir la maîtrise de la langue, c'est développer ses connaissances en maints domaines.				

### 3) Quelles consignes de rédaction n'ont pas été respectées ? Reformulez ce texte.

En premier lieu, le bien triomphe toujours du mal. Les bandes dessinées inventent des personnages irréalistes. Mais les comédies de Molière sont réalistes car les hommes ont vraiment existé.

Mais, en général, le héros est souvent cruel dans les bandes dessinées car il tue comme dans les guerres qui opposent les peuples. Pourtant même dans la littérature les combats apparaissent.

En second lieu, les adversaires des bandes dessinées omettent que c'est le profit de la population.