

SOMMAIRE

Remerciements	1
Sommaire	2
Introduction	3
I. Cadre d'étude institutionnel	7
II. Cadre d'étude théorique	11
III. La pratique : recueil et analyse des données.....	18
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	52
Table des annexes.....	54
Table des matières.....	95

INTRODUCTION

Le jour de la rentrée scolaire, avisé par les conseils de ma tutrice, je décidai de rencontrer les élèves à travers l'approche d'un texte sans conséquence sur le résultat. Ce premier échange sur fond de texte littéraire avait pour but de me confronter à un premier état des lieux sur la compréhension de texte et les capacités de restitution écrite des élèves. Sans l'avoir prévu, ce fut aussi l'occasion, pour les élèves, d'appréhender un texte littéraire. A la suite d'une réflexion commune sur l'extrait choisi du *Père Goriot*, un petit travail de synthèse fut proposé, annoncé sans notation, pour lire mes élèves pour la première fois. Cet exercice devait alors m'offrir le point de départ de ma recherche.

En effet, je me suis rendu compte des difficultés de restitution du sens de l'extrait et de la facile propension à écarter toute l'analyse entrevue. Or, je n'avais – dans mon inexpérience la plus totale du métier d'enseignant – envisagé rien de tel. Au terme d'une année, il peut paraître ridicule de s'être étonné de la propension des élèves à se laisser emporter par une paraphrase mal maîtrisée au début de l'année de Seconde. Néanmoins, c'est face à ce premier aperçu et conscient du travail d'analyse à développer chez les élèves que la paraphrase m'est apparue comme un écueil à contrecarrer. La paraphrase s'est d'abord présentée comme une pratique récurrente et un frein à l'analyse. Mon premier *a priori* fut de trouver les moyens de l'exclure de la discipline. Ce parti pris, très catégorique, résultat des années d'enseignement universitaire, changea de forme au contact des études théoriques menées sur le sujet.

Dans tous les cas, le thème de ma recherche s'est fondé sur l'objectif d'analyse littéraire souvent résumé en trois temps : émettre une idée sur le texte, la justifier par le texte, et éviter de répéter le texte. Ainsi, la pratique de la paraphrase par les élèves s'est dessinée premièrement comme repoussoir, compte tenu de l'approche normée de l'exercice d'analyse. C'est donc cet objet d'étude, très particulier en raison de son hétéroclisme, mélange de reformulation, de simplification et d'appropriation, que j'ai choisi pour questionner ma pratique d'enseignant.

Compte tenu des décalages entre l'institution et les recherches scientifiques menées sur la paraphrase, mais sans nier la tendance des deux approches à se

rejoindre, mon étude ne peut se contenter de développer une mise en garde contre la paraphrase. Il apparaît nécessaire de faire comprendre les points positifs et les limites de la pratique de la paraphrase aux élèves. De cette manière, il est bien question d'éviter la paraphrase dans le cadre des travaux d'analyse d'un texte littéraire. Mais il faut également préciser les facultés d'analyse que permet une paraphrase raisonnée et maintenue en-dehors du cadre de l'exercice écrit – c'est-à-dire de la *copie*.

Devant l'interrogation qui consisterait à se demander s'il faut considérer la paraphrase comme une erreur dans les exercices scolaires, nous émettons l'hypothèse que la paraphrase demeure indéniablement une faute dans la grille d'évaluation du correcteur. Cela ne signifie pas pour autant que la paraphrase doit être absente du processus de compréhension et d'analyse du texte littéraire par l'élève. Seulement, notre seconde hypothèse consiste à penser qu'il est nécessaire de comprendre tout d'abord les abus de la paraphrase avant de laisser entrevoir les outils qu'elle apporte. Il faut alors se demander dans quelle mesure la paraphrase sera valorisée dans l'enseignement du français sans faire perdre de vue aux élèves l'objectif des exercices codifiés du baccalauréat.

Ainsi, la question professionnelle qui retient mon attention est la suivante : comment ne pas sanctionner la paraphrase en tant qu'outil d'appropriation et de compréhension du texte littéraire tout en l'excluant dans la pratique des exercices écrits ?

Bien que cette problématique m'apparaisse clairement, elle n'est pas sans soulever déjà un certain nombre de limites. Dans quelle mesure les élèves seront-ils capables d'effectuer la distinction entre outil et résultat ? Comment évaluer, au fur et à mesure de l'année, les travaux d'analyse littéraire en fonction du critère de la paraphrase ? Comment ne pas dérouter les élèves en valorisant d'un côté la paraphrase et en l'excluant de l'autre ?

La paraphrase, loin de se cantonner à l'espace de la *copie* rendue, semble dès lors se déployer et concerne tout autant l'écriture extra-scolaire, le brouillon, le temps de la lecture, en classe et en-dehors. Il fallait donc faire comprendre la pertinence de la paraphrase tout en formant les élèves à un exercice qui ne la favorise pas. Autrement dit, l'apprentissage méthodologique de l'analyse littéraire devait se coupler à une pratique de « sujet lecteur ».

Le dispositif envisagé repose en deux temps majeurs et opposés. Tout d'abord, la première étape sensibilise les élèves à l'exigence de l'institution, c'est-à-dire pointer la paraphrase comme un travers dans la pratique de l'explication littéraire et de ses exercices codifiés. Ensuite, la paraphrase est envisagée comme un outil transitoire entre la compréhension et l'analyse, un moment d'imprégnation de la lecture et de préparation à l'écriture.

Pour étudier la pratique de la paraphrase dans les productions des élèves, il s'agit dans un premier temps d'établir une pratique de l'analyse de texte telle qu'elle est attendue par l'institution. La méthode d'écriture d'un paragraphe argumenté, partiellement acquise, doit donc être reprise en signalant l'écueil que peut constituer la simple répétition de l'histoire avec ses propres mots. C'est à travers cette périphrase qu'est désignée, dans un premier temps, la paraphrase.

Par la suite, les séances de correction sur ces exercices d'écriture servent à relever les paraphrases les plus récurrentes et les moments de copie du texte. De cette manière, une première différence est opérée entre la paraphrase et la copie stricte du texte (sans guillemets pour indiquer une citation).

Des séances méthodologiques du commentaire composé et de la lecture analytique (équivalent au travail préparatoire de brouillon, lors d'un travail individuel), intégrées aux séquences et relatives aux textes constituant le cours, précisent enfin, dans un dernier temps, les attendus stricts de l'analyse littéraire. Il faut alors conduire l'élève à distinguer l'étape de compréhension de l'étape d'analyse. Son objectif doit se transformer en passant de l'exposition de sa compréhension du sens du texte à l'exposition de sa compréhension de la construction du sens par le texte.

En vue de la préparation aux exercices de l'année de Première, ce travail est fondamental. Toutefois, perçu comme limité par la recherche scientifique et par nous, il convient de sensibiliser également les élèves à la richesse de la paraphrase en tant que travail transitoire. Il s'agit alors d'insister sur l'impossibilité de faire de la paraphrase dans le cadre d'un rendu écrit ou d'un exposé oral, tout en favorisant son utilisation au brouillon ou dans des travaux plus personnels.

De la sorte, la production d'une anthologie de poésie, à partir d'une base de données de poèmes contemporains, vise à déplacer l'attente : un avis personnel est attendu au lieu d'une analyse. Dans cet avis, aucune paraphrase n'est interdite. Par ailleurs, dans l'espace du cours, des traces écrites sont demandées, suite à un premier temps de

compréhension du texte, et en vue de l'étude analytique, pour dresser un état des lieux le plus détaillé possible sur la lecture, sans souci de paraphrase. L'objectif consiste alors à rendre compte de ce travail préparatoire, souvent demeuré à l'état de pensées, de reformulation précise du texte pour en saisir tous les tenants.

I. CADRE D'ETUDE INSTITUTIONNEL

Du point de vue de la réglementation, le terme de « paraphrase » n'apparaît pas littéralement dans les instructions officielles de 2010 pour la classe de Seconde. Il faut bien entendu relier la notion à l'exercice du commentaire et à la pratique de la lecture analytique qui, en revanche, apparaissent dans les instructions : « savoir utiliser ces connaissances pour dégager des significations et étayer un commentaire », « La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur : elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions »¹. Au travers de cette réglementation, une exigence se fait jour, consistant à donner du « sens » à une lecture au moyen d'une approche réglementée du texte. Le terme de « signification », répété, s'oriente vers le produit fini qu'est le commentaire et doit porter une « interprétation ». Si le mot de *paraphrase* n'est pas employé, sa proscription apparaît en filigranes lorsque nous lisons : « savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes »². De fait, l'étape finale de l'étude du texte doit consister en un dépassement de la citation et de la répétition du texte pour témoigner d'une capacité de prise de recul – après une première étape d'émotion : « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral »³.

Toujours dans ce B.O., consacré également au niveau de Première, on trouve l'indication suivante : « On a soin de faire servir les analyses à une véritable interprétation des textes étudiés, sans isoler les procédés et en accordant aux éléments de contextualisation leur nécessaire importance. »⁴ L'insistance sur le terme d'« interprétation », au moyen de l'adverbe « véritable », souligne un écueil latent chez les élèves. Eclaircissement, analyse et interprétation convergent tous ensemble dans une approche opposée à l'explicitation du sens premier – si l'on peut dire – du texte.

¹ (education.gouv.fr, 2010)

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

Les instructions officielles nous invitent en cela, à demi-mots mais de manière suffisamment explicite (à qui prendra le temps de l'analyse), à développer une compétence métatextuelle. Les élèves ne doivent pas se contenter d'avoir compris le sens littéral du texte, il leur faut expliquer d'où vient ce sens. C'est pourquoi le B.O. souligne également l'importance à accorder aux procédés : pour le dire autrement, il est question de relier fond et forme.

Dans d'autres disciplines, la démarche de la paraphrase est ouvertement rejetée, comme on peut le lire dans le Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011 relatif au baccalauréat de la série économique et sociale, pour l'épreuve de sciences économiques et sociales : « Le dossier documentaire mis à la disposition du candidat ne doit ni borner son horizon (en le détournant du recours à ses propres connaissances), ni lui servir de prétexte à une paraphrase ou à un commentaire systématique et détaillé »⁵. Nous nous permettons de quitter ainsi momentanément la discipline des lettres pour souligner la possibilité de précautions institutionnelles. En effet, les liens étroits entre la compréhension des textes et la paraphrase n'échappe pas l'institution. De cette manière, dans le B.O. de 2010 pour le français en classe de Seconde, un exercice se présente comme une voie détournée de la paraphrase : « écriture de synthèse et de restitution ». Il semble alors que la paraphrase demeure sanctionnée en pratique – lors des lectures analytiques et dans le commentaire – mais entretenue en théorie – pour s'appropriier les textes, mais aussi, plus simplement, les enseignements. L'exercice de synthèse – difficile à mettre en place malgré tout en début d'année de Seconde – n'est autre qu'une capacité de paraphrase sur ce qui a été perçu et compris pendant une séance de cours ou un ensemble de séances.

Toutefois, nous pouvons rencontrer, pour les niveaux supérieurs, l'exécution de la paraphrase comme un travers de lecture. Il suffit pour cela de jeter un œil au B.O. n°22 de juin 2007 pour les classes préparatoires aux grandes écoles : « le refus de la paraphrase et du catalogue doxographique »⁶. L'affirmation est sans appel, le rejet est total. Pourtant, cette proscription fait émerger un double paradoxe. Dans un premier temps, cela signifie que la paraphrase est toujours répandue à ce niveau et, par conséquent, confirme la difficulté pour les apprenants à l'identifier, voire à s'en

⁵ (education.gouv.fr, Le Bulletin officiel, 2011)

⁶ (education.gouv.fr, Le Bulletin officiel n°22, 2007)

défaire, dans les classes antérieures. Dans un second temps, l'évolution des instructions vise certainement à relativiser le rejet de la paraphrase au lycée⁷, sans pour autant accepter sa pratique dans le supérieur.

Enfin, de manière plus surprenante, on peut lire dans les consignes de la session 2017 des E.A.F, relativement à l'épreuve orale de l'explication de texte :

On accordera la moyenne à un exposé qui ne répondrait que partiellement à la question posée ou qui serait une paraphrase construite (c'est-à-dire qui parvient, sans s'intéresser à l'écriture et dans un exposé très narratif, à dégager toutefois une spécificité du texte (problématique littéraire, vision du monde, continuité ou rupture, originalité dans l'histoire littéraire...), du moment que l'exposé révèle *une réelle appropriation du passage par le candidat*.⁸

La paraphrase semble acceptée, quoiqu'affublée de l'adjectif « construite », laissant entrevoir des pistes qui répondent, de fait, aux investigations théoriques sur la question. Il est fait mention d'une « appropriation » qui pourrait donc se concrétiser intrinsèquement à la paraphrase, quitte à ce que les procédés d'écriture soient laissés de côté. Si l'adjectif « construite » est bel et bien précisé, c'est la « réelle appropriation » qui finit tout de même par poser question. Un compte-rendu narratif d'un extrait littéraire peut-il témoigner une saisie personnelle ? On soulignera par ailleurs que, pour ce qui est de l'épreuve écrite du commentaire, la « paraphrase » n'apparaît pas. On peut lire une glose de l'analyse de texte littéraire : « En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. » L'accent semble porté sur la structuration et la combinaison d'une analyse et d'un investissement individuel. En d'autres termes, l'attente paraît tout aussi exigeante que ce que l'on a exposé *supra*.

C'est au sein de ce cadre institutionnel, compte tenu des enjeux d'initiation au commentaire littéraire et de perfectionnement dans l'interprétation de texte littéraire, que se sont inscrites les activités proposées pour répondre à ma problématique d'enseignement. Les travaux, relevant des différents exercices de la classe de

⁷ (Daunay, La paraphrase dans les instructions officielles depuis un siècle, 1999)

⁸ (Guerpillon, 2017). Souligné dans le texte.

Seconde, s'appuient nécessairement sur les objets d'étude rencontrés au fil de l'année. On trouvera de la sorte :

- des travaux d'analyse relative à de courts extraits, portant sur le premier objet d'étude abordé « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle : réalisme et naturalisme », puis le deuxième « La poésie du XIXe au XXe siècle : du romantisme au surréalisme » ;

- des exercices de commentaire littéraire, à des stades plus ou moins complet, qui s'inscrivent également dans les deux objets d'étude cités précédemment ;

- et enfin, dans le cadre de la valorisation de la paraphrase et de l'appropriation personnelle – la formation d'un sujet-lecteur –, un livret de poésie réalisé par chaque élève, fondé sur l'objet d'étude « La poésie du XIXe au XXe siècle : du romantisme au surréalisme », dans un prolongement contemporain sur la poésie sonore.

II. CADRE D'ETUDE THEORIQUE

En s'interrogeant sur les origines de la paraphrase et son utilisation – non seulement par les élèves – à la fois courante et ancestrale, Arnaud Zucker met en lumière la fonction première de la paraphrase qui consiste à « rendre intelligible le sens d'une œuvre »⁹. Dès lors, le paradoxe s'accroît entre le rejet du milieu scolaire et l'utilisation herméneutique de cette approche du texte. La paraphrase ne devrait-elle être condamnée que du point de vue scolaire ? Existe-t-il une « bonne paraphrase » ? Dans quelle mesure l'enseignant peut-il encourager la paraphrase ? A quoi peut-elle servir pour les élèves ? Devrions-nous considérer que la paraphrase est un moyen de répéter pour parvenir à penser ? Faut-il la réhabiliter en tant qu'étape dans la compréhension de sa lecture ?

Tout en s'accordant sur le point de transformer sans cesse le rapport au texte, afin de le mettre à portée des jeunes lecteurs, l'institution oscille du côté de la revalorisation de la paraphrase¹⁰ et de sa stigmatisation. Cette incertitude caractérise le statut hybride de cette pratique face à laquelle l'enseignant peut craindre qu'elle ne soit qu'une copie vide de sens et peut espérer qu'elle atteste en réalité une première appropriation de la lecture, un premier jalon de l'analyse.

Refaire du texte

Tout à tour Catherine Fuchs, dans les années 1980, puis Bertrand Daunay à partir de la fin des années 1990, se sont attachés à reconsidérer la définition et l'utilisation de la paraphrase. L'analyse de texte et l'exploitation des citations d'un texte littéraire sont les entrées par lesquelles le concept de paraphrase est investi. Tandis qu'il faut inculquer une méthode d'analyse – parfois résumée dans le triptyque : idée, citation, interprétation – pour la classe, les théoriciens de la paraphrase envisagent une prise de distance avec cette manière de faire. Pour Catherine Fuchs, la paraphrase est considérée comme une « activité de reformulation »¹¹ donnant lieu à une pratique discursive sur les textes. De son côté, Bertrand Daunay s'est attaché à

⁹ (Zucker, 2011)

¹⁰ (Vibert, 2011)

¹¹ (Fuchs, Paraphrase et énonciation, 1994)

penser la disqualification de la paraphrase dans l'enseignement pour remettre en cause son rejet. Les concepts de subjectivité et d'identification¹² sont reliés à cette écriture « à côté du texte » et permettent en réalité aux élèves d'assimiler leur lecture. Il n'est alors pas question de considérer la paraphrase comme une manière de « réécrire le texte en moins bien », mais de « réécrire le texte au mieux pour soi », c'est-à-dire d'une façon la plus claire pour soi. C'est dans ce cadre qu'intervient alors le concept de réécriture auquel B. Daunay est attaché¹³.

Une paraphrase « construite » ?

De la sorte, il émane rapidement l'idée qu'une proscription de la paraphrase conduirait à un manque de compréhension pour les élèves. B. Daunay souligne l'importance de cette identification au texte pour permettre une meilleure compréhension. Les limites des recommandations de l'institution sont alors relevées, compte tenu d'une approche de la littérature – au lycée – par l'apprentissage d'exercices types plutôt que la seule compréhension personnelle des textes. B. Daunay insiste sur la pratique régulière et acceptée de la paraphrase au collège pour approcher le travail de lecture. C'est alors l'écart soudain entre les exigences du collège et du lycée, par rapport à l'analyse littéraire, qui pose question.

Dans cette même tendance, on peut convoquer l'intervention de Patrick Laudet, lequel semble distinguer une « paraphrase sinistre » d'une paraphrase que l'on pourrait qualifier de « sensible » ou de « construite ». Tout en prenant la mesure d'une approche littérale nécessaire, il ne défend pas sans limite la paraphrase : « Cet appel à un souci de littéralité sensible n'est donc pas une plaidoirie pour l'intronisation de la paraphrase dans les séances d'explication de texte. Intégrée pleinement à l'acte de lecture, et non réduite à un préalable obligatoire dont il faudrait formellement s'acquitter, cette sollicitude pédagogique requiert soin et inventivité.¹⁴ » Il est à noter que P. Laudet ne réduit pas la paraphrase à une activité systématique ni à un préambule à l'explication littéraire. Pourtant, il est bien question d'un « saut qualitatif », si l'on peut dire, entre l'approche littérale et l'étude du texte : « Prendre au sérieux ce temps de la littéralité sensible n'est pas promouvoir une approche purement subjective

¹² (Daunay, *Eloge de la paraphrase*, 2002)

¹³ (Daunay, *Réécriture et paraphrase*, 2004)

¹⁴ (Laudet, 2011)

des textes, mais un moyen de passer, en circulant entre les deux questions, du "De quoi ça me parle ?" inévitablement subjectif à un "De quoi ça parle ?" plus objectif et plus construit¹⁵ ».

Enfin, P. Laudet reconnaît qu'il est parfois difficile de dépasser le seuil de la simple compréhension du texte¹⁶. Il se différencie sur ce point du discours de B. Daunay qui n'exclut pas la possibilité de confondre cette pratique littérale du point d'aboutissement interprétatif sur le texte. De fait, ils s'accordent tous les deux sur un point : une « bonne » paraphrase existe, dès lors qu'elle parvient à mettre en relief le « sens » du texte. Cela implique une participation active de l'élève, sans exiger de lui des connaissances stylistiques approfondies.

Pédagogie de la compréhension

Ainsi, l'un des objectifs du professeur de littérature consiste à créer les conditions de cette participation de l'élève pour que celui-ci accède au texte – de façon absolue, c'est-à-dire qu'il y ait une « rencontre ». On peut traduire cela à partir d'un simple mot : compréhension – prendre avec, se saisir de, atteindre avec *le texte*. Plutôt que de réduire l'étape de « compréhension de texte » à un simple jalon du cours, préambule à l'interprétation – ce qui se trouve entre ce qui est présent *et ce qui est absent* - les chercheurs nous invitent à restituer le sens plein de la « compréhension » comme parcours, ponctué de difficultés et d'erreurs, entre l'élève et le texte.

Dans l'un de ses articles, Max Butlen rend compte de l'insertion de cette pédagogie de la compréhension¹⁷ visant à s'assurer que, pour les élèves, il existe bien « ce qui est présent ». Pour qu'il y ait compréhension, il est prioritaire d'établir un rapport visible, matériel même, avec le texte littéraire. Dans le cas contraire, l'interprétation professorale et celle des camarades ne sont que des châteaux de sable pour l'élève qui n'a pas de prise claire sur le texte, qui n'exerce aucune saisie. Tout en soulignant les travaux menés par l'Institut national de la recherche pédagogique entre 2003 et 2006, M. Butlen indique le manque de précisions¹⁸, dans les programmes 2008 de

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.* « Consacrer du temps et du soin à établir de façon vivante le sens littéral d'un texte se justifie donc amplement, et d'abord pour des raisons stratégiques. Dans certaines classes difficiles, on ne fera peut-être guère davantage, et ce ne sera déjà pas rien. »

¹⁷ (Butlen, 2010)

¹⁸ *Idem.* p.48.

l'enseignement du français au collège, sur la mise en œuvre de cet « enseignement explicite de la compréhension ».

Outre les limites et les risques de cette approche, explicités par son propre auteur, une mise en garde retient notre attention, celle d'une exigence interprétative excessive au lycée. M. Butlen considère qu'il existe un décalage entre le niveau d'exigences des professeurs de lycée et les compétences des élèves à la sortie du collège. En fin de compte, si le travail d'interprétation doit préexister à l'arrivée au lycée – à travers la recherche des discours implicites contenus par le texte –, cela ne signifie pas que les professeurs de lycée doivent attendre une pratique universitaire de l'interprétation de la part des élèves. Or, sans formation préalable, cela peut constituer un réel travers pédagogique pour les jeunes enseignants.

Ce point d'achoppement semble ouvrir sur la possible réinvention des exercices interprétatifs du lycée. Potentiellement, ils pourraient s'inscrire peu à peu dans une clarification de la compréhension – au sens fort, établi par les recommandations d'un B. Daunay ou d'un P. Laudet – plutôt que dans la seule démarche interprétative. Autrement dit, la capacité de l'élève à montrer sa relation avec le texte littéraire – et non seulement à le résumer – deviendrait un critère de notation – au même titre que sa capacité, toujours exigée mais sans doute atténuée, à *lire entre les lignes*.

Evaluation de la paraphrase

Dans sa prise en compte, la paraphrase implique plusieurs estimations. Comment est-elle évaluée dans la notation d'une copie ? Quelle place peut-elle occuper dans notre pratique, même dans le cadre d'une expérimentation auprès d'une classe soumise, dans tous les cas, à un exercice qui sera normé ? Quelle valeur lui attribue-t-on, auprès de notre public, en-dehors de la copie ?

La paraphrase, exclue des copies exigeant une analyse littéraire, donne moins souvent lieu à un retrait de points qu'à une opinion négative du travail effectué. Le simple fait de préciser en marge où se situe la paraphrase et d'indiquer les symptômes de sa manifestation guide l'élève dans son identification. Mais, d'un autre côté, il fallait remettre en question cette identification du point de vue professoral. Les travaux de C. Fuchs nous orientent sur ce point : des analyses linguistiques récentes montrent que le jugement de paraphrase, apparemment objectif, est empreint de subjectivité¹⁹. Cette

¹⁹ (Fuchs, Paraphrase et énonciation, 1994)

simple déconstruction du concept permet d'assouplir une correction un peu trop catégorique, héritée de mauvais souvenirs universitaires.

Néanmoins, il ne pouvait pas s'agir d'être laxiste pour autant. En effet, la paraphrase se fonde tout de même sur une « relation d'équivalence » entre deux segments sémantiques ; elle instaure une sorte de *déjà vu* qui, quoique subjectif, ne devait pas mettre en péril mes élèves au vue d'une future notation normée. C'est pour cela que la position adoptée n'épouse pas entièrement les thèses de B. Daunay.

Il ne s'agit ni de faire la louange de la spontanéité érigée en valeur suprême, ni, comme dans d'autres tentatives de réhabilitation, de revaloriser la paraphrase comme étape nécessaire mais à dépasser, mais bien de la redéfinir et de la situer à sa juste place.²⁰

Si la position du chercheur, ici résumée, fait largement preuve de nuance, il n'en demeure pas moins que la paraphrase n'est pas explicitement acceptée par l'institution. De la sorte, sa « juste place » ne pouvait pas coexister avec la place de l'interprétation littéraire, sur la copie.

La plus grande originalité de B. Daunay repose peut-être dans la valeur attribuée à la paraphrase. En effet, celle-ci n'est ni surévaluée – pas concurrente à l'interprétation – ni rabaissée au rang de préliminaire. De la sorte, c'est sans la qualifier en fonction de l'interprétation que la paraphrase a été abordée en classe, lorsqu'il s'est agi de la présenter comme outil de lecteur et réservoir du sujet lecteur. Encore considérée comme une erreur par l'institution, nous ne pouvions pas nous permettre de l'établir au sein des copies d'élèves comme une norme. Nous nous sommes alors attachés à en souligner l'importance dans le travail au brouillon, sans toujours la qualifier de seul « travail préparatoire », sinon au regard des normes de l'exercice académique du commentaire.

Paraphrase et construction du sujet-lecteur

Comme nous avons évoqué l'implication nécessaire des élèves pour être aux prises avec le texte, il apparaît nécessaire de créer les conditions de cette participation écrite de l'élève face au texte littéraire. De cette manière, il nous semble que la paraphrase peut s'intégrer au processus de constitution du sujet lecteur, tel qu'il est défini par Anne Vibert. Expérimenté avec ses propres élèves, A. Vibert considère la

²⁰ (Smadja, 2002)

paraphrase comme un révélateur des textes recréés à travers l'intervention subjective des lecteurs²¹. Notons cependant qu'elle semble établir, à la différence de B. Daunay, la paraphrase comme une première étape, sorte de « vérification » de lecture – non sans souligner que « l'œuvre ne peut véritablement exister que lorsqu'elle est "produite" par un lecteur »²².

Nous avons envisagé la possibilité que la paraphrase puisse constituer l'intermédiaire entre le sujet lecteur et le sujet scripteur, amorçant le début d'une réflexivité sur le texte, au moyen de l'écriture, un premier temps de pause sur sa lecture. De plus, elle incarne un espace de pseudo-certitude pour certains : cette forme de répétition est employée pour se rassurer, pour rester au plus près de « ce qui est dit » et éviter de se tromper. Dans la perspective d'A. Vibert, la reformulation est déjà une pratique mêlant appropriation et recréation. C'est dans une note de bas de page qui pourrait passer presque inaperçue qu'elle précise l'équivalence entre la paraphrase et « l'écriture remplissage d'un *blanc* du texte ». Et, en cela, la paraphrase fait bien acte d'interprétation, elle s'établit sur un implicite (lequel peut cependant venir des lacunes de l'élève et non d'un véritable sous-texte).

Compte tenu des liens établis par A. Vibert avec la pratique du « carnet de lecture », mise en place par Sylviane Arh et Patrick Joole²³, nous nous sommes penché sur cette approche. Il se trouve que la démarche de reformulation est contenue dans l'une des parties de ce carnet de lecture. En approfondissant les recherches dans ce sens²⁴, les connexions avec les hypothèses de B. Daunay se sont révélées. Toutefois, il apparaissait que, de la même manière que la paraphrase dans les copies, la pratique du carnet de lecture n'est pas institutionnalisée. C'est pourquoi afin de proposer, malgré tout, une interaction avec le texte différente du « commentaire littéraire », un outil « livret de poésie » a été mis en place. Ce dispositif était alors essentiel pour développer ou conforter un sujet-lecteur, confronté à de nouveaux exercices très codifiés, et préparer les jalons d'une distinction entre les attendus normatifs de la copie et la perspective pédagogique d'une lecture personnelle.

²¹ (Vibert, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, 2013)

²² *Ibidem*.

²³ (Arh & Joole, 2010)

²⁴ (Arh & Joole, Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages quels enjeux de l'école à l'université ?, 2013)

En prenant appui sur ces démarches théoriques et pour répondre à la dualité de notre problématique, nous conserverons une partie du cadre établi par B. Daunay. La notion « d'outil » n'avance pas de hiérarchisation entre la compréhension et l'interprétation, s'intégrant de cette manière dans la perspective du chercheur. Le jeu de balancier de notre problème d'enseignement repose sur l'exclusion d'une pratique tout en la favorisant par ailleurs, sur le développement de l'appropriation personnelle sans permettre l'expression subjective dans l'interprétation. La méthodologie de notre étude se fonde donc essentiellement sur cette phrase de B. Daunay : « Réhabiliter la paraphrase, ce n'est évidemment pas plaider pour un empirisme qui privilégierait la perception spontanée d'un texte au détriment d'une analyse soutenue par les outils intellectuels que l'école se donne pour but de construire.²⁵ ».

Un premier recueil de données s'effectue sans consigne préalable donnée sur la paraphrase que l'on va confronter aux élèves pour établir les attentes de l'exercice normé de l'interprétation littéraire. Ensuite, une série de devoirs vise à stigmatiser la paraphrase pour l'écarter des copies. Enfin, une réflexion – véritable retour sur sa démarche d'élève – est instaurée par la réalisation d'un questionnaire et d'un exercice visant à développer la paraphrase comme étape préalable à l'interprétation. En parallèle, la réalisation du « livret de poésie » cherche à instaurer un dialogue entre le « je » lecteur et une émotion textuelle. Le point d'aboutissement de la méthodologie repose dans la réalisation complète d'un commentaire littéraire, déterminant le partage effectué par l'élève entre compréhension de texte et analyse littéraire. Si le travers de la paraphrase est établi pour conduire les élèves à une formation interprétative respectant les normes institutionnelles, ce rejet vise également à déterminer des « types » de paraphrase plus ou moins propre à établir une compréhension et une émotion textuelle.

²⁵ (Daunay, *Eloge de la paraphrase*, 2002)

III. LA PRATIQUE : RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

1. Le terrain – cadre professionnel

1.1. L'établissement

C'est dans le cadre d'un lycée général et technologique à vocation internationale que se situe notre étude. Le Lycée Georges Duby se trouve à Luynes, dans un village en périphérie d'Aix-en-Provence, où le milieu social des élèves est généralement aisé. Il s'agit d'un établissement d'assez grande envergure, comptant près de 1600 élèves au total. Il faut comprendre, dans ce chiffre, l'ensemble des classes de lycée mais aussi ceux de la filière BTS en commerce international. On compte environ 120 professeurs, ce qui permet à l'équipe pédagogique, pour l'ensemble, un suivi régulier et maîtrisable des cas particuliers. Il est bon de nuancer la réputation de cet établissement en précisant rappelant qu'il est avant tout un lycée de secteur (ce qui représente environ 1100 élèves). La part des élèves en section internationale est donc de l'ordre d'un tiers. Les deux mentions internationales préparées sont les OIB et les ABIBAC. Les élèves de ces sections sont admis sur la base de réussite à des tests de langue, en anglais ou en allemand. Enfin, le lycée s'inscrit également dans la proposition des internats de la réussite, accueillant des élèves « au regard de critères d'abord familiaux et sociaux²⁶ » pour leur offrir les conditions d'enseignement les plus favorables possibles. L'internat, réservé aux élèves de sections internationales, s'ouvre donc à cette politique de réduction des inégalités. Avec un taux de redoublement autour de 4%, soit moitié moins que celui de l'académie, l'établissement jouit d'un prestige non négligeable. Le taux de réussite au baccalauréat, de 95% en 2016, place le lycée, dans un classement établi sur ce critère, comme 28^{ème} sur 89 sur l'académie, et 20^{ème} sur 61 au plan départemental. Cependant, cette réussite ne doit pas cacher la disparité entre les classes de section internationale et celles de secteur. Enfin, on peut préciser que l'année était également marquée par une date importante, le lycée célébrant ses vingt ans d'existence.

²⁶ (education.gouv.fr, B.O. n°20 Internat de la réussite pour tous, 2016)

Relativement au niveau qui m'a été confié, le lycée comporte 15 classes de Seconde pour un total d'environ 543 élèves. Comme c'est le cas dans de nombreux établissements, les classes de Seconde comportent des effectifs nombreux (en moyenne 33 élèves par classe – sans dépasser le seuil des 35) avec des profils divers. L'hétérogénéité de ces classes est marquée à la fois par le niveau et l'orientation encore incertaine de ces jeunes lycéens. Cette disparité et ces effectifs surchargés (à l'échelle même des salles de classe) conduisent parfois à renoncer à des activités pédagogiques « alternatives » afin d'assurer la gestion de la classe. Les groupes, en demie-classe, offrent en partie les moyens de proposer des activités différenciées mais il serait faux de considérer que ceux-ci offrent vraiment les moyens d'une adaptation dès le début de l'année. Des groupes de 16-18 élèves ne remplissent plus tout à fait l'objectif pour lequel ces heures de demie-classe de français avaient été mises en place.

En arrivant au lycée Georges Duby, les élèves de Seconde se voient offrir de nombreuses perspectives originales. Ainsi, un financement Erasmus pour des projets de voyage en Italie, en Lituanie et Roumanie, est ouvert dès la classe de Seconde et sans aucune priorité aux sections internationales. De plus, les infrastructures et les collectifs à disposition des élèves sont très nombreux ; citons entre autres l'excellente qualité du CDI, le prix des lecteurs du lycée (à partir d'une sélection annuelle de livres issue de propositions de *tous* les enseignants volontaires), la richesse des travaux et réalisations artistiques exposés d'anciens élèves.

Pour finir, le lycée possède la tradition de soumettre les élèves de Seconde à un devoir commun de français, au mois d'avril, afin de les sensibiliser à l'échéance prochaine des E.A.F. La date et l'objet d'étude concerné sont fixés au début de l'année scolaire, en réunion pédagogique de l'équipe de lettres, afin de planifier en partie les apprentissages en fonction de cet exercice. Le devoir commun de l'année 2017 consiste en la réalisation d'un commentaire littéraire rédigé intégralement, sur l'objet d'étude associé à la poésie, en fournissant aux élèves les axes possibles du commentaire mais sans la problématique.

1.2. La classe

Le niveau de classe qui m'a été affecté est celui de Seconde – soit deux classes très moyennement motivées par l'enseignement du français. Non seulement la

discipline littéraire n'attire pas particulièrement les élèves, mais la mise au travail apparaît difficile en début d'année, compte tenu de l'évolution de la demande des efforts personnels entre le collège et le lycée. Les classes dont j'ai eu la charge ne sont pas à vocation internationale. C'est sur la classe de 2^{nde} 8 que j'ai choisi de faire porter ma recherche compte tenu de leur implication grandissante au fil des premières semaines et de leur réactivité aux textes littéraires. Plus agités que la classe de 2^{nde} 5, mais moins opposés au système éducatif en général, les élèves ont montré plus de lacunes que de difficultés sérieuses, à l'exception de cas particuliers. Pour autant, je ne me suis pas retenu d'expérimenter les mêmes dispositifs avec l'autre classe de Seconde, par souci d'égalité et de curiosité à l'égard des différentes (ou non) réactions. Mon service de 10h se répartit de la manière suivante pour chaque classe : 3h en classe entière et deux fois 1h en groupe (demie-classe). Les élèves doivent donc acquérir un socle de compétences aux exercices type baccalauréat et de connaissances littéraires conséquentes à renfort de 4h de français par semaine. Tous les élèves de la classe de 2^{nde} 8 ont choisi l'option MPS (Méthodes et Pratiques Scientifiques) pour leur entrée au lycée. Si leur profil scientifique s'est dessiné assez rapidement, leur approche scolaire a permis également de les captiver, tout d'abord par l'attrait des résultats. L'échange avec les parents, lors des entrevues du début du mois de décembre, a confirmé l'orientation plutôt scientifique ou en filière économique des élèves. Si certains d'entre eux se sont pris d'affection pour la discipline littéraire, reconnaissant dans l'analyse de texte une démarche rigoureuse alliant sensibilité et démonstration, ils m'ont confié leur crainte du manque de débouchés, voire la seule réputation, dans la filière littéraire.

1.3. Pistes d'action

Compte tenu de l'impératif du devoir commun et de ma problématique didactique, une certaine progression des évaluations s'est imposée. Il me fallait proposer une progression dans l'approche analytique des textes pour observer, peu à peu, la place occupée par la paraphrase dans les copies puis dans la seule réflexion préalable des élèves. De cette manière, l'essentiel des travaux préparant au commentaire littéraire se sont concentrés sur les deux premiers tiers de l'année, réservant le dernier à l'initiation à la dissertation.

L'approche analytique suppose un double axe de compréhension. Le premier sollicite un rapport immédiat au texte, appuyé sur des connaissances de langue, que l'on pourrait renommer « axe littéral ». Le second axe se fonde sur un rapport médiatisé, sollicitant d'autres textes littéraires pour faire émerger une compréhension. Cet axe, faisant appel à une forme d'intertextualité, constitue l'un des points d'aboutissement de la formation de « sujet lecteur ». Afin de travailler ce second axe, il m'est apparu que l'un des enjeux de ma recherche consistait à parcourir l'éventail de textes le plus large possible avec mes élèves. Cette masse littéraire, sans contrevenir à l'étude en détail menée par le biais de lectures analytiques, avait pour objectif de favoriser le jeu de mise en parallèle, témoignant de l'aspect superficiel de l'intrigue d'un texte.

Par ailleurs, il convenait de prévoir l'insertion du dispositif « livret de poésie » par rapport aux autres exercices. En effet, ce travail devait apparaître après une première « approche-sanction » de la paraphrase, mais suffisamment tôt pour que les élèves aient le temps de reconsidérer l'utilité de celle-ci. Le « livret de poésie » permettait alors de donner lieu à une interrogation de l'élève : libéré de l'interdit de paraphraser, que faire de cet outil ? Il était nécessaire que l'exercice d'analyse soit seulement en cours d'acquisition, afin qu'une ouverture demeure pour intégrer à sa manière la reformulation. Face au choix de faire ou non de la paraphrase, une impression de facilité concurrence alors un désir d'expression personnelle et authentique, entre soi et le texte. Un entre-deux pourrait se dessiner : ne pas trop reprendre le texte, jugé trop simpliste, ne pas faire un exercice d'analyse, jugé trop contraignant.

Enfin, je tiens à mentionner un dispositif particulier mis en œuvre cette année. Dans le cadre de la correction, pratique que l'élève rejette souvent et méjuge, il a été exigé que l'élève me remette sa copie précédente portant sur un type d'exercice identique. De la sorte, les élèves avaient leur précédente copie d'initiation au commentaire sous les yeux alors même qu'ils s'entraînaient à nouveau sur cet exercice en devoir surveillé. Je me suis alors attaché à faire référence à cette copie précédente dans le bandeau afin de juger l'utilisation de la correction par l'élève, son attention prêtée aux remarques. Cette annotation pouvait alors donner lieu à des encouragements en fonction de la disparition de la paraphrase, de l'amélioration du dispositif interprétatif normé (citation, idée, analyse...), etc.

Compte tenu de la progression de l'année et de l'impératif du devoir commun, l'essentiel des données recueillies est relatif aux deux premiers objets d'étude traités : « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle : réalisme et naturalisme » et « La poésie du XIXe au XXe siècle : du romantisme au surréalisme ». Ces objets d'étude ont donné lieu à cinq séquences, respectivement deux pour le premier et trois pour le second, afin de balayer le prisme des mouvements littéraires associés.

2. Le corpus de données

2.1. Le travail de synthèse

Lors de la première prise de contact avec les élèves, jour de leur rentrée scolaire, j'ai voulu leur proposer un exercice répondant moins à une codification précise qu'à un souci de les « lire » pour la première fois. C'est dans le cadre d'une heure de demie-classe que je leur ai proposé un exercice de lecture, de compréhension et de courte écriture. L'extrait choisi, un passage du discours de Vautrin à Rastignac, dans *Le Père Goriot* (1835) de H. de Balzac (**Annexe I**), signale déjà une exigence excessive de ma part au début de l'année.

Après la lecture magistrale du texte et quelques éléments de présentation du texte établis, un travail de réflexion commune s'est déroulé, appuyé par une prise de notes au tableau. Les élèves étaient prévenus qu'un travail d'écriture serait ramassé et, surtout, qu'il ne donnerait pas lieu à une notation. C'est à partir des pistes de compréhension du texte que je leur ai demandé, lors des dix dernières minutes de la séance, de rédiger synthétiquement ce qu'ils avaient retenu du texte. Le tableau laissait sous leurs yeux les éléments relevés ensemble. Infléchi par leur demande, il me fallut imposer une taille minimale de rédaction, soit de cinq lignes complètes.

Ces travaux, jamais rendus aux élèves, constituent un « point de départ » pour ma recherche didactique. En effet, ils me servent à la fois de comparatif avec ce que les élèves ont dû apprendre à réaliser – des analyses longues et structurées en paragraphes – et ils doivent servir, pour les élèves, à considérer leur trajectoire. Ces travaux seront restitués lors de la dernière séance de l'année, leur laissant mesurer l'écart entre leur production de septembre et ce qu'ils seraient capables de faire en juin. Le dispositif envisagé pour juin consiste à renouveler la proposition de ce texte, les mettre cette fois en activité individuellement, à la recherche de pistes d'analyse à synthétiser brièvement dans un travail d'écriture d'environ dix lignes.

En fin de compte, ces premières écritures de l'année forment un premier pas vers la restitution d'une analyse. La paraphrase n'a pas été mentionnée et son apparition faisait, sans l'avoir prémédité, partie intégrante d'un exercice de synthèse qui cherchait surtout à éprouver les élèves face à la compréhension littérale du texte. En outre, les trois points essentiels auxquels je voulais parvenir signalent suffisamment mon manque de discernement sur le niveau des élèves au sortir du collège : - **L'immoralité** de Vautrin et sa capacité d'observation, de décryptage, sur la

société : lignes 11-12 : « Sur soixante...il y en a... » constat marqué par le tour présentatif ; lignes 17-18 : présent de vérité général sur la sensibilité féminine ;

- Un **espace référentiel** recréé par le discours : lieux et pratiques réelles du XIXe siècle : l.22-23, liste de prénoms à la mode ; l.26-28 : lieux de divertissement parisiens et leur pratique pour séduire ;

- La **valeur de l'amour** est **détournée**. C'est la valeur de **l'argent** qui triomphe et prévaut, ligne 5 : l'argent et la séduction sont deux concepts imbriqués, représentés ici par des « objets », bourse/cœur ; lignes 11-12 « beaux mariages » et « marchés semblables » sont mis sur le même plan.

2.2 Un devoir trop exigeant – le premier devoir surveillé (DS1)

Le premier devoir surveillé (**Annexe II – sujet**) est l'autre donnée constituant un point de départ à mon étude. Il s'agit de la première confrontation des élèves avec une écriture longue associée par bien des points à l'exercice du commentaire littéraire. Sans avoir eu l'inconscience d'exiger si tôt un développement de commentaire, j'ai sans aucun doute exposé les élèves à une difficulté excessive.

Ce devoir intervient au terme d'une séquence portant sur le roman réaliste, questionnant l'évolution du personnage à travers le traitement dévolu au sentiment amoureux. Après avoir mis en avant la déliquescence de ce thème, concurrencé par la prédominance des intérêts matériels, il convenait de parfaire le tableau avec la représentation passionnelle et criminelle de l'amour réaliste. Au préalable, la méthode d'analyse avait été rappelée en classe et avait déjà donné lieu à de courts entraînements, à partir de lectures analytiques, pour rédiger un paragraphe comprenant : « idée/exemple/analyse ».

Ce premier pas vers le commentaire littéraire avait pour projet d'évaluer la proportion de paraphrase déployée pour comprendre le sens d'un texte. Sa correction devait alors m'apporter les éléments nécessaires à l'identification des causes de sa manifestation. De la sorte, la correction – et plus particulièrement les conseils relatifs à l'usage de la paraphrase – font partie intégrante des données recueillies dans le cadre de cette expérimentation-évaluation.

Si la paraphrase n'a pas été mentionnée au préalable auprès des élèves – ou en marge, à l'occasion, dans de brefs travaux écrits qui avaient précédé –, elle n'a pas

donné lieu à un retranchement sévère de points. En revanche, on trouvait parmi les objectifs, contenus dans la consigne, l'exigence d'une application de la méthode d'analyse vue en classe. Notons également que le second objectif relevait de la « compréhension individuelle d'un texte », autrement dit le passage d'une restitution collective du sens du texte (lors de séance analytique) à une confrontation plus personnelle.

2.3 Questionnaire sur la paraphrase et évaluation de la paraphrase

Un questionnaire a été distribué aux élèves au mois de janvier, c'est-à-dire dans le deuxième temps de l'étude. De fait, la prescription d'exclusion de la paraphrase avait déjà été mise en place. Autrement dit, ce questionnaire avait vocation à vérifier la définition de la paraphrase et la prise de conscience des règles établies à son égard. Mais le second temps de ce formulaire oriente volontairement les élèves vers une reconsidération de l'usage de la paraphrase. Bien entendu, sa possible utilité, en-dehors des copies, avait été mentionnée au préalable, de manière occasionnelle, au contact de divers textes.

Les données concomitantes à ce questionnaire sont contenues dans une évaluation guidée (**Annexe III – sujet**). Celle-ci s'intègre à l'objet d'étude portant sur la poésie, au cours d'une séquence sur le symbolisme. Après avoir parcouru l'œuvre de Rimbaud, l'étude du « Dormeur du val » proposait un point de fuite que j'ai voulu intégrer à ma recherche didactique. La compréhension du texte pose un enjeu intuitif dans la mesure où le poème est construit selon le schéma d'un récit à chute, sans que celle-ci ne paraisse tout à fait évidente aux élèves. Les deux étapes de l'évaluation visaient à bien distinguer deux étapes de confrontation au texte, jouant de la sorte la « méthode » que le questionnaire avait permis d'établir.

Le questionnaire a été distribué sans exigence de répondre à toutes les questions ; les élèves pouvaient laisser des réponses vides et savaient qu'il ne donnerait pas lieu à une évaluation. Il est particulièrement intéressant d'étudier si les élèves ayant su répondre immédiatement au questionnaire, ou ayant pris sa correction, ont été capable de distinguer les deux étapes dans l'évaluation.

Questionnaire sur la paraphrase en vue du DS n°4 – Répondre par des phrases complètes.

1) Qu'est-ce que la paraphrase d'après vous ?

2) Où est-ce qu'il ne faut pas faire de paraphrase ?

3) Où est-ce que la paraphrase peut apparaître ?

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

2.4 Livret de poésie : espace libre pour la paraphrase ?

Dans le prolongement d'une « réhabilitation » partielle de la paraphrase, le travail d'élaboration d'une anthologie poétique commentée a été organisé avant le questionnaire (**Annexe IV**).

Il faut préciser que le travail d'intégration de la paraphrase au processus de réflexion littéraire a été amorcé au cours de la réalisation du livret de poésie. De plus, la paraphrase, sans être préconisée, n'a jamais été exclue de cette réalisation. En effet, dans ce travail de lecture cursive, il est demandé aux élèves de réaliser au minimum neuf « avis » qui ne sont pas des analyses de texte (chacun associé à un poème choisi). Le but de cette pratique consiste à percevoir les prémices interprétatives contenues dans la seule verbalisation d'une émotion ou d'une impression vis-à-vis d'un texte. La paraphrase, sans être directement encouragée, n'y est absolument pas proscrite, puisque le corpus de textes proposés – de la poésie contemporaine – invite l'élève à re-dire le texte pour tenter d'exprimer ce qu'il en a compris.

A mon sens, la recommandation de la paraphrase pouvait justement permettre d'observer l'apparition, ou non, d'une progressive appropriation du poème, passant d'abord par sa reformulation ou sa description, pour aboutir sur une expression personnelle.

Le matériau que l'on retiendra repose donc sur ces avis, dans leur articulation et leur prise de distance avec les poèmes. Mais l'on pourra retenir également le nombre parfois insuffisant de ces avis ; cette erreur peut être due à l'inattention de l'élève au regard des consignes, ou traduire sa difficulté à formuler une émotion sur un texte. Précisons que la paraphrase même peut alors constituer une difficulté, l'appréhension de la poésie contemporaine laissant moins de prises narratives qu'un récit du XIX^{ème} siècle.

Enfin, la dimension plastique de ces supports – les élèves ayant à réaliser par leurs propres moyens ce livret, suite à une séance consacrée – doit être prise en compte. Elle traduit parfois un rapport à la poésie, même s'il peut être en décalage avec la réalité des textes proposés. Par ailleurs, certains élèves se sont précipité sur la possibilité d'agrémenter leur livret, en plus des avis, de dessins « traduisant » leur compréhension ou tout simplement leur émotion face au texte.

2.5 De la rédaction d'axes de commentaire à la construction du plan de commentaire – DS n°4

Après avoir approfondi la pratique de la rédaction de paragraphes d'analyse à intégrer au commentaire, à partir d'un texte naturaliste, la construction du plan de cet exercice a caractérisé l'étape suivante. Si l'élaboration du plan d'analyse peut apparaître étranger à notre problématique sur la paraphrase, cette idée doit être démentie.

Les élèves, confrontés régulièrement à des textes poétiques depuis le mois de décembre, ont réalisé un devoir, sous forme de plan détaillé, après le questionnaire et l'évaluation portant sur la paraphrase. Le texte soumis à l'étude est le poème « Ariettes oubliées III », tiré du recueil *Romances sans paroles* (1874) de Paul Verlaine (**Annexe V**). Munis d'une problématique – sujette à modification de leur part – les élèves devaient répondre à la consigne suivante :

Problématique (proposée) : Comment Verlaine exprime-t-il sa mélancolie ?

Consigne

Proposez un **plan détaillé** de commentaire littéraire **clair** et **concis** de ce poème.

Rédigez l'**introduction** et la **conclusion** de ce commentaire littéraire.

A travers ce devoir, mon objectif consistait à évaluer l'évolution de l'axe de compréhension et d'interprétation, suite aux éclaircissements apportés sur la paraphrase. De plus, la représentation de ce travail, constitué de rubriques, du fait des sous-parties et des sigles indiquant tour à tour idée/citation/analyse, devait rappeler à l'élève la dimension « guidée » de l'évaluation sur la paraphrase. Il va sans dire que les élèves ont été mis en garde à nouveau sur la nécessité de privilégier l'analyse des faits de langue à la reformulation, laquelle ne devait pas apparaître sur les copies :

Conseils et rappels : - Vous devez proposer un plan **détaillé**, non un plan.

- Veillez à développer le plus possible **l'analyse/interprétation** qui constitue l'essentiel du travail.

- Utilisez la paraphrase au profit de votre compréhension, uniquement au brouillon.

Le point d'ancrage de la paraphrase, rémanente dans un certain nombre de devoirs, permet de confirmer les premières hypothèses formées sur la base du premier devoir surveillé. En effet, si la paraphrase accompagne l'idée de la sous-partie, mais se distingue clairement de l'interprétation de la citation, elle n'est pas du même ressort que lorsqu'elle conclut l'analyse.

2.6 Un commentaire intégral d'analyse littéraire, fort d'une paraphrase préalable – l'idéal du DM n°4

Dans la continuité du travail précédent, c'est-à-dire le devoir surveillé n°4, le devoir maison n°4 établit le dernier jalon du processus méthodique du commentaire littéraire. Il s'agit, d'une certaine façon, d'un entraînement direct au devoir commun, répondant plus ou moins aux mêmes exigences.

A partir du seul poème « Un jour qu'il faisait nuit », de Robert Desnos, tiré du recueil étudié en classe, *Corps et biens* (1930), les élèves doivent rédiger un commentaire intégral (**Annexe VI**). Autrement dit, le support des titres et des sigles disparaît. Ce changement risquait dès lors d'occasionner une perte de repères et de propulser à nouveau la paraphrase dans la copie et non seulement dans le brouillon. Ces copies reflètent un deuxième résultat de l'alchimie entre la proscription de la paraphrase et son autorisation dans le processus de compréhension. Le choix d'un

poème obscur mais soutenu par une trame narrative cherchait à favoriser l'appui préalable des élèves sur une reformulation du texte. Les données doivent donc être comparées à celles du devoir surveillé précédent, mais aussi avec le premier devoir surveillé.

2.7 Les données à venir : devoir commun type commentaire, expérimentation « retour des synthèses »

Il convient d'évoquer brièvement des données qui ne pourront pas être contenues à l'échelle universitaire du mémoire mais qui s'intègrent dans le processus mené à l'échelle de l'année scolaire.

Les résultats du devoir commun, comportant sensiblement les mêmes attentes que le devoir maison n°4, aurait pu donner lieu à une comparaison enrichissante. Réorientés par l'apport de des deux axes, face à des textes inconnus, mais proposant l'analyse d'un texte poétique, il serait pertinent d'évaluer la prise en compte – de plus par un autre correcteur – la propension à verser ou non dans la paraphrase.

Il faudrait également prendre en compte la solennité de l'exercice, reproduisant le caractère normatif de la copie, à commencer par le support même de l'écriture : des copies type baccalauréat. Ces paramètres sont censés rappeler à l'ordre toute velléité de faire apparaître la paraphrase dans sa rédaction. Toutefois, ce même réflexe doit conduire l'élève à se remémorer de l'outil de reformulation que peut être la paraphrase. Dès lors, on peut souligner un écueil dans notre démarche : il aurait été bienvenu de solliciter les élèves, après ce devoir commun, en leur proposant un questionnaire les interrogeant sur la mobilisation de la paraphrase.

Le second éventail de données qui ne peut pas figurer dans le mémoire est relatif au travail de synthèse donné en début d'année. La dernière séance de l'année scolaire se conclura sur la remise de ces travaux de début d'année, après avoir mis les élèves face au même texte. Une fois qu'ils auront réalisé « à nouveau » le travail de synthèse des pistes d'analyse, leur première synthèse leur sera rendue. Un questionnaire suivra, dans lequel ils pourront évaluer leur propre sentiment de progression, du point de vue de la compréhension et de l'interprétation d'un texte littéraire (Voir le prototype, **Annexe VII**).

2.8 Les données laissées de côté.

Tout aussi rapidement, j'exposerai les données recueillies mais sur lesquelles l'analyse n'aura pas le temps de porter. Il est question d'un travail intermédiaire dans la rédaction d'axes de commentaire, d'une courte évaluation faisant intervenir une question d'analyse sur un bref extrait et d'un exercice d'auto-analyse sur son propre texte.

Le premier travail, dont la réalisation a eu lieu en partie en classe et à la maison, porte le nom de devoir maison n°2. A partir d'un extrait de *La Fortune des Rougon* d'Emile Zola, dans le cadre du premier objet d'étude traité, une compréhension du texte a eu lieu en classe. Au cours de celle-ci, tous les points potentiellement obscurs ont été éclaircis : une fiche-guide avait alors été distribuée pour que les élèves prennent des notes (**Annexe VIII**). Dans un second temps, ils étaient amenés à rédiger les deux axes plus ou moins identifiés par ce premier travail de compréhension. Ces données n'ont pas été retenues pour ne pas surcharger le contenu du mémoire et pour favoriser la mise en valeur du premier devoir surveillé, reposant sur le principe de rédaction d'un axe de commentaire.

La brève évaluation faisait intervenir de simples questions de cours puis une question d'analyse visant à consolider la méthode normative de l'exercice interprétatif. De cette manière, l'idée était énoncée par la question, l'élève devait y répondre au moyen de citations et de leur analyse. Voici la formulation de la question :

2 – Question d'analyse – Dans le texte suivant, comment les Rougon sont-ils représentés ? Citez <u>plusieurs</u> éléments du texte et analysez-les .
--

Ce travail s'inscrivait dans la continuité du premier temps de l'étude, autrement dit de l'exclusion de la paraphrase. Si les données ne sont pas retenues, c'est encore une fois par souci de concision.

Enfin, dans le cadre d'une écriture d'invention où les élèves devaient élaborer un poème « à la manière de Robert Desnos », le second temps de l'évaluation invitait l'élève à commenter sa propre production (**Annexe IX**). Ce regard réflexif avait pour but de le conduire à prendre de la distance avec la reformulation des textes. En effet, le sens de son poème étant immédiat pour lui, il glissait facilement vers la mise en relief des procédés qu'il avait utilisé (exigés par la consigne).

Ces travaux sont particulièrement enrichissants dans la mesure où les élèves font preuve, presque sans s'en rendre compte, d'un fort désir d'éclaircissement pour rendre leur texte accessible et rédigent bien plus aisément leur explication. De cette manière, la compréhension et l'interprétation se trouvaient mêlées, dans un processus d'intelligibilité et de communication.

Il me semble que cet exercice aurait dû prendre une plus grande place encore dans mon étude. En effet, la dimension réflexive de ce travail amène l'élève à réfléchir aux conditions de recevabilité de son texte. Dans une certaine mesure, il cherche à participer, à son tour, aux conditions de possibilités d'un « sujet lecteur » de sa propre création.

3. Analyse et interprétation des données

3.1. Le travers de la paraphrase

A partir d'un premier ensemble de données, concernant le travail de synthèse, le premier devoir surveillé et ses conseils de correction, nous allons commenter la propension des élèves qui s'en remettent à la paraphrase pour se rassurer. Cette première approche des résultats permet d'envisager les rapports fondés entre paraphrase, reformulation et compréhension littérale. Cependant, cet ensemble s'inscrit dans la première perspective didactique de ce mémoire, c'est-à-dire la recherche de l'exclusion de la paraphrase dans les productions écrites.

Le travail de synthèse réalisé sur un extrait du *Père Goriot* m'a révélé, dès le début de l'année l'hétérogénéité de la classe. Du point de vue de la syntaxe comme de la capacité de restitution, les travaux témoignent de différences dans la capacité de compréhension d'un texte mais aussi d'écoute. Après une quarantaine de minutes passées sur le texte, certains contresens majeurs demeurent présents dans les copies. Ainsi, l'identification des rapports entre les personnages et leur rôle dans la fiction peut demeurer très obscur :

Rastignac, est un homme, il aime une jeune fille, mais le problème c'est qu'il est manipulateur. Vautrin lui est son père, (I.9) « votre Papa Vautrin ». Dans ce texte on peut entendre parler d'une histoire de mariage, pour de l'argent car la famille de Rastignac apparemment n'a plus d'argent pour se chauffer l'hiver. Cette histoire à l'air d'être une obsession pour Vautrin car il interrompt souvent ses phrases, mais aussi il utilise beaucoup de points de suspension.²⁷

Dans d'autres productions, en revanche, la relation des protagonistes est établie, prenant appui à la fois sur le texte et les remarques formulées lors de la réflexion commune :

Vautrin raconte des histoires type de mariage à Rastignac pour le manipuler. Il utilise l'ambition sociale et l'affection pour l'argent de Rastignac, qui n'a pas l'air de refuser car quand Vautrin parle d'argent, Rastignac veut savoir comment faire [ce] qui est montré par des points de suspension et « en interrompant Vautrin. » (I.14). Il use aussi de son amitié avec Rastignac pour le convaincre en se donnant des surnom :

²⁷ Annexe I.1 (1)

« votre papa Vautrin » (l.9). A cause de cette envie d'écouter Vautrin, Rastignac ne passe pas pour un gentil.²⁸

La comparaison de ces deux productions témoigne cependant d'un réel investissement dans la compréhension des mécanismes du texte. Si les relations de cause à effet sont faussées par les contresens dans le premier cas, il n'empêche que des idées sont formulées pour accompagner la description du texte. De cette façon, on identifie des constats (faux) dans un premier segment [Rastignac, est un homme, il aime une jeune fille] qui font apparaître un enjeu de compréhension du texte dans un second segment de phrase : [mais le problème c'est qu'il est manipulateur]. Dans la seconde production, les compléments de but font apparaître à plusieurs reprises un objectif du texte, associé à un contenu littéral : [histoire type de mariage] > [manipuler]. Deux citations du texte apparaissent, correctement disposées, témoignant d'une formation antérieure rigoureuse. Elles servent à illustrer le propos, comme les élèves l'ont appris au collège, et ne conduisent donc pas à une analyse précise des procédés.

En revanche, d'autres travaux manifestent de plus grandes difficultés qui peuvent être associées au principe de la paraphrase. Dans un cas, l'élève accumule une paraphrase erronée du texte sans retrouver les idées évoquées en classe entière :

Je peux conclure que dans ce texte Vautrin ce sert de Rastignac pour épouser Eugène pour l'argent, pour aider sa famille et pour regagner aussi ses deux cent mille francs dans une affaire. Il doit donc faire plaisir à Eugène en lui offrant son amour et des petits cadeaux. Il doit aussi faire des sacrifices, comme vendre un vieil habit afin d'aller au Cadran-Bleu, manger ensemble des croûtes aux champignons...²⁹

Dans le cas qui suit, l'élève ne parvient pas à rédiger les cinq lignes requises :

Votrin dit qu'il se marie pour l'argent car il aime l'argent, avec il pourrait ne plus vivre en pension et accéder à la classe sociale au dessus de la sienne.³⁰

On peut observer les contresens du premier cas, se traduisant ensuite par un appui très référencé au texte, constitué de « fausses citations ». L'élève entretient un rapport confus au texte et, cherchant à s'appuyer sur des éléments concrets, réécrit quelques segments du texte sans y joindre une idée. Au contraire, le second cas traduit une

²⁸ Annexe I.1 (1)

²⁹ Annexe I.1 (2)

³⁰ Annexe I.1 (2)

sorte d'abandon. L'élève ne réalise aucune paraphrase du texte et émet une idée – constituée en partie sur un contresens. Ici, c'est le manque de réappropriation du texte, par une simple paraphrase, qui semble stopper l'élève.

Si l'on se réfère au tout premier exemple, on constate que la reformulation de cette élève, bien qu'elle n'élargisse pas les perspectives du texte, lui permet de développer son propos, son appropriation, même en partie faussée, du texte. En fin de compte, le dernier exemple traduit peut-être la volonté de parvenir tout de suite à l'analyse, comme l'indique la prise de notes de l'élève, précédant sa production : [quel est l'objectif].

L'analyse du devoir surveillé n°1, portant sur le texte de *Thérèse Raquin* conduit à des constats similaires. Les élèves déploient beaucoup de paraphrase sans parvenir à l'étude interprétative du texte. Si cette paraphrase ne traduit pas toujours une bonne compréhension du texte, c'est en partie parce qu'elle est réalisée « sous le manteau ». Les élèves considèrent certainement cette pratique comme une erreur avant même qu'elle soit exposée de la sorte (toujours en fonction des normes de l'exercice du commentaire). En piochant des morceaux du texte, ils n'ont pas l'impression de réaliser un travail personnel et, sensibles à cette intuition, ils effectuent des coupes plus ou moins aléatoires, faussant le sens de leur paraphrase. Mais il arrive aussi que l'élève, toujours dans l'optique d'un appui concret et certain, recopie tout un segment du texte, voire du paratexte (**Annexe II.1**). Il devient alors difficile d'évaluer le travail, la copie exacte ne pouvant pas présenter d'appropriation personnelle.

Le recours au passé simple ou à l'imparfait, temps du texte soumis à l'explication, conduit les élèves à raconter l'histoire, à résumer ce qu'ils ont lu (**Annexe II.2**). C'est traditionnellement cet écueil qui est pointé par l'enseignant pour « corriger » la pratique de paraphrase des élèves. Etant donné la trajectoire de cette première partie de l'année, la correction du premier devoir surveillé a évidemment veillé à mettre en lumière ce défaut, dans le but d'écarter la paraphrase des copies.

Dans la perspective d'une proscription de la paraphrase, la correction du premier devoir surveillé a mis en lumière le concept en l'opposant au principe d'analyse rigoureuse des citations. Pour cela, la paraphrase a été définie comme un « simple procédé de répétition du texte, avec ses propres mots alliés à ceux de l'auteur, sans aboutir à un ajout de sens ou à une interprétation ». Les exemples portés à la connaissance des élèves ont été les suivants :

Dans le texte on peut voir l'amour du couple leur puissance l'un en vers l'autre au début le jeune couple veulent dire au marie de Thérèse qu'ils sont ensemble puis Laurent commence à changer d'attitude depuis que Thérèse a eut l'idée de dire à Camille que Laurent est son amant. Laurent commence a vouloir mettre en scène un meurtre pour que Thérèse soit son amant pour toujours.³¹

Face à cette production d'élève, on peut constater que l'idée énoncée au départ, au sujet de la « puissance » de ce couple, n'est pas développée. En effet, l'élève s'oriente ensuite vers une décomposition des étapes du texte. Cette description pourrait constituer une démarche analytique à deux conditions : qu'elle soit réflexive, menée de façon consciente, et qu'elle conduise à une interprétation du déroulement de l'extrait.

Au regard de la paraphrase qui suit :

Thérèse et Laurent sont deux amants qui désirent se marier. Mais Thérèse est déjà mariée à Camille qu'elle n'aime pas. Laurent a rencontré Thérèse parce qu'il est ami avec Camille.³²

Les élèves se livrent immédiatement à un jeu de différences avec le paratexte de l'extrait qu'ils reconnaissent. Cet exemple, loin d'être l'essence même de la paraphrase, trop éloigné du concept de reformulation, sert avant tout d'illustration à la première définition donnée, soulignant l'absence d'informations supplémentaires.

L'analyse des données révèle que la paraphrase est un moyen souvent maladroit de se rassurer pour l'élève. Deux phénomènes peuvent expliquer cet écueil : la crainte de ne pas réaliser l'exercice ou le refus de se confronter à la complexité du texte. Selon les études de B. Daunay, la paraphrase correspond à une reformulation³³. On observe toutefois que, poussé à l'extrême, elle s'apparente à une copie presque exacte du texte, privant le lecteur/l'élève d'une prise de position personnelle.

3.2. La formation à l'analyse littéraire

Toujours ancré dans la perspective d'obtenir une copie de commentaire littéraire respectant la norme, l'analyse des productions d'élèves lors du devoir

³¹ Annexe II.3

³² Annexe II.1

³³ (Daunay, Réécriture et paraphrase, 2004)

surveillé n°4 et du devoir maison n°4 envisage cependant l'apport de la paraphrase. Comme expliqué dans la présentation du corpus, ces deux évaluations ont bénéficié au préalable d'une remise en question de la paraphrase. Celle-ci était exclue du raisonnement littéraire jusqu'au mois de décembre, soit l'invitation au « livret de poésie ». Les deux devoirs dont nous allons interpréter les résultats ont eu lieu après, respectivement en janvier et en mars.

L'hypothèse qui anime notre démarche ne repose pas sur l'idée d'un remplacement de l'interprétation par la paraphrase, ni même d'une intégration de la paraphrase à la copie de l'élève. Il est bien plutôt question de remarquer si les élèves, tirant parti de la distinction entre paraphrase et analyse, tout en se livrant à une reformulation des textes, réalisent une interprétation plus développée et étayée. L'amenuisement de la paraphrase dans la copie doit s'associer à une meilleure compréhension du texte, car l'appropriation a eu lieu au brouillon.

Si le devoir surveillé n°4 a laissé moins de place à la paraphrase dans les copies des élèves, cette absence ne peut pas s'expliquer seulement par les mises en garde préalables. De fait, le passage d'une étude de récit à une étude poétique réduit considérablement les possibilités de paraphrase. De plus, le dispositif du plan détaillé a permis aux élèves un séquençage plus précis des étapes. Compte tenu des entrées possibles, clairement délimitées – idée/citation/analyse – la reformulation/compréhension s'en trouvait écartée. Cela rend compte d'un premier résultat : la distinction de plus en plus nette de ce qui peut être considéré comme de la paraphrase.

Pourtant, un autre écueil lié à l'analyse fait son apparition. Même auprès d'élèves habitués à formuler des idées pertinentes et développées sur le texte, la première section de l'analyse, réservée à la formulation de l'idée, se réduit considérablement. Elle finit par perdre en développement, peut-être par souci de ne pas verser dans la paraphrase du texte (**Annexe V.1**). Seulement, cette tendance converge aussi vers une pratique qui consiste à seulement répéter l'idée – enfin développée – dans la rubrique réservée à l'analyse.

Notons également que de rares occurrences de « paraphrase-copie » demeurent (**Annexe V.2**). En réalité, elles ont lieu dans un cadre précis – l'introduction – et le segment copié répond aussi à un désir d'assurance puisqu'il s'agit du paratexte (le chapeau introducteur du texte). Toutefois, lors de la « correction » du questionnaire

sur la paraphrase, il avait été accordé que l'introduction contienne des traces de paraphrase. Il n'empêche que si l'on accepte une reformulation du paratexte, présentant alors les capacités d'expression de l'élève, sa seule copie relève toujours de l'écueil.

Il est à noter, par ailleurs, que la paraphrase était encouragée dans le cadre de l'introduction, dans une section réservée à la « présentation du texte ». Il aurait été pertinent d'interpréter la raison pour laquelle, trop souvent, les élèves ne remplissent pas cette exigence de l'introduction. On pourrait émettre l'hypothèse que, pour un certain nombre, ces éléments de compréhension, s'ils devaient être intégrés en introduction, manqueraient cruellement à leur développement, davantage fondé sur cette compréhension que sur l'interprétation des procédés.

Pour d'autres élèves, l'idée énoncée en tête de partie peut manquer de précision sans empêcher pour autant une analyse rigoureuse (**Annexe V.3**). Le manque de clarté et de développement dans l'idée proposée signale sans doute une retenue et donc une limite de mon dispositif de restriction de la paraphrase/compréhension. Dans un sens, on peut entrevoir ici la mise en garde de B. Daunay, préconisant de ne pas cloisonner dans un bipartisme réducteur : paraphrase/compréhension et analyse/interprétation³⁴. La proposition de l'élève se réduit à tel point qu'elle semble annoncer en partie les résultats obtenus dans le devoir maison n°4 où le sens donné au poème s'estompe face à une exigence trop techniciste.

En effet, le devoir maison n°4, portant sur un poème narratif et surréaliste de Robert Desnos a donné lieu à des erreurs que l'on pourrait qualifier d'hyper-technicistes. Les élèves, soucieux de ne pas « raconter le texte », se livrent alors à un catalogue de figures de style motivés d'aucun sens. Si les corrections précédentes avaient mis en valeur la nécessité de démontrer ses idées par des procédés rhétoriques, l'enjeu du sens n'avait pas été exclu pour autant.

A la différence du premier devoir surveillé, le commentaire du texte de Desnos a donc incité les élèves à trouver refuge dans des notions abordées en classe. Certaines formulations laissent apparaître la relégation du sens, il en est ainsi du fameux « message » du texte, toujours répété et jamais exposé (**Annexe VI.1**). La place

³⁴ (Daunay, La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire, 1997)

occupée habituellement par l'énoncé d'une idée, annonçant la trajectoire de la sous-partie, se trouve remplacée par un procédé, sans préciser ce qu'il apporte, ni à l'interprétation, ni au poème.

Toutefois, cet écueil ne concerne pas tous les élèves. Il est remarquable d'observer que certains procédés, critiqués précédemment en tant qu'ils conduisent à une paraphrase au sein de la copie, ont été réinvesti au service de l'interprétation. Ainsi, un élève choisit d'évoquer de manière explicite la dimension narrative du texte. Mais, au lieu de se livrer à son tour à une « narration » du poème, il le met en relief en tant que procédé d'écriture (**Annexe VI.2**). Si l'on peut regretter le manque d'interprétation qui en découle, il faut aussi recontextualiser les attentes littéraires que l'on est en droit d'exiger auprès d'un élève au milieu de son année de Seconde. Une autre élève développe quant à elle une analyse sur l'emploi des temps présents dans le poème (**Annexe VI.2**). Elle aboutit sans surprise à la même conclusion que son camarade, soit la mise en évidence du processus narratif, un peu confus, du texte de Desnos. Mais, une fois de plus, c'est en s'appuyant sur un procédé associé à la correction de la paraphrase – l'emploi des temps du passé – que l'élève contourne l'écueil pour respecter les exigences de l'exercice.

De fait, ces approches, chez de très jeunes élèves, découvrant pour la plupart des textes littéraires, et non plus issus de la littérature jeunesse, sont assez remarquables. Elles soulignent également toute la présence d'esprit qu'il y a, en réalité, à rédiger une paraphrase aux temps du passé : la parole du lecteur/commentateur se fonde dans celle du récit. Certes, la démarche analytique implique une prise de distance et une réflexivité sur le matériau soumis à la lecture, mais en éludant parfois la sensibilité derrière le masque de la technique.

3.3. La paraphrase : travail transitoire et émotion textuelle

La « réhabilitation » partielle de la paraphrase auprès de ma classe de Seconde doit être abordée au travers des trois activités menées dans ce sens. Si elles ont eu lieu chronologiquement avant le devoir surveillé n°4 et le devoir maison n°4, elles sont cependant synonyme d'aboutissement de la réflexion sur la paraphrase.

Si les dernières évaluations interprétées ci-dessus s'intègrent au processus didactique de notre recherche, ils impliquent cependant toujours l'exclusion du concept

de paraphrase dans la production finale. Or, c'est le regard porté sur l'utilisation *in fine* de ce concept qui retiendra finalement notre attention. Le processus de revalorisation de la paraphrase, dans le cadre global du cours de français (et non celui, minimal, de la copie), s'est fondé sur un questionnaire, une évaluation guidée et la création d'un « livret de poésie » (anthologie de poésie contemporaine). L'hypothèse qui guide notre interprétation repose essentiellement sur la bonne perception d'une séparation entre paraphrase et production finale, tout en conservant la paraphrase dans une sphère complémentaire à la formation individuelle. Le processus des différentes activités vise l'acquisition d'une meilleure analyse mais surtout un investissement émotionnel (voire intime, dans le cadre des livrets de poésie) au sein de l'espace littéraire laissé par le texte.

Le questionnaire sur la paraphrase cherche dans un premier temps à réaffirmer l'exclusion de la paraphrase, avant d'amorcer sa revalorisation. Ce document m'a servi à vérifier la juste acquisition de la paraphrase telle qu'elle avait été définie après le premier devoir surveillé. Force est de constater que la notion n'est pas encore claire pour tous les élèves à ce moment de l'année. Plusieurs questionnaires font apparaître une très nette confusion entre la paraphrase et la citation (**Annexe III.1**).

En revanche, et cela même en ignorant la définition véritable du concept, la plupart des élèves ont bien retenu que la paraphrase n'avait pas le droit de figurer dans leur copie (**Annexe III.2**). Ils déclinent de la sorte l'espace où elle est interdite sous les termes de « commentaire », « analyse », « dissertations ».

Dans la seconde partie du questionnaire, proposant un réinvestissement de la paraphrase, les réponses sont plus diversifiées. Quelques élèves, plutôt rares, se sont refusés à attribuer la moindre autorité au concept, en quelque endroit que ce soit. D'autres voix se sont fait entendre, révélant leur ignorance et, de la sorte, la nécessité d'éclairer les fonctions que la paraphrase pourrait remplir (**Annexe III.3**). Enfin, une majorité d'élèves a retenu de furtifs commentaires, glissés à l'oral, dans lesquels j'avais évoqué le potentiel de la paraphrase. C'est pourquoi, en partie, certains émettent l'hypothèse d'une utilité en lien avec le processus de compréhension des textes (**Annexe III.3**). Il est alors question d'éclaircir le sens du texte, d'une phrase, ou de justifier la justesse de sa lecture.

Des avis plus personnels émergent également, laissant entrevoir la qualité d'outil de la paraphrase. En effet, elle devient parfois synonyme d'aide, pour soi ou auprès

d'autrui (**Annexe III.4**). La paraphrase se présente tantôt comme un moyen de « simplifier » la langue, mettre le texte à disposition de quelqu'un qui ne l'aurait pas compris de prime abord. Le principe de restitution apparaît également, sans laisser émerger clairement celui de reformulation. Enfin, une utilisation appropriée à la copie fait son apparition – sans verser dans l'erreur d'intégrer la paraphrase à l'analyse – en suggérant de l'inclure dans l'introduction (**Annexe III.4**). C'est à partir de cette remarque que les élèves ont mieux perçu la dimension contextuelle de la « présentation du texte » en introduction – sans pour autant remplir cette rubrique.

Dans le cadre de l'évaluation sur la paraphrase, faisant très rapidement suite au questionnaire, l'enjeu consiste à entraîner les élèves en vue des prochains exercices de commentaire. Les étapes bien établies et répétées de la paraphrase puis de l'analyse ont pour but de systématiser leur approche des textes à venir par la reformulation. Ainsi, cette évaluation cherchait à vérifier le succès de l'analyse pour des élèves ayant mené au préalable une paraphrase précise du texte. Si les résultats sont mitigés, il faut prendre en compte une certaine répugnance à effectuer un exercice jugé « trop aisé ». De cette manière, certains élèves se sont contentés d'une paraphrase très brève, contenant le moins d'informations possibles, et portant toute leur attention sur l'analyse.

On peut remarquer la confusion persistante de certains élèves ne distinguant pas clairement paraphrase et analyse (**Annexe III.5**). Cependant, cette porosité traduit bien la frontière somme toute ténue entre les deux concepts. Si le texte n'est pas clairement résumé, si un « comme si » ou une identification de comparaison par un « en le comparant », cela révèle moins une erreur d'exercice que la validité du décroisement entre compréhension et analyse. On remarque en effet la finesse de l'étude qui suit, pour ces deux copies, dans lesquelles l'élève lie le « résumé » du texte à son élucidation. La posture du soldat marque l'esprit de la deuxième copie et c'est en se fondant sur ce fait littéral que va se développer la réflexion analytique du rapport entre les deux entités en présence.

Toutefois, la paraphrase peut entraîner un surplus de confusion. En effet, il arrive que cet exercice traduise tout simplement une mauvaise lecture du texte (**Annexe III.6**). Mais elle demeure en cela révélatrice du temps que les élèves doivent nécessairement prendre pour éviter une lecture trop rapide et, à cause de cela, imprécise. Il en est ainsi d'une copie où l'élève identifie un espace référentiel absent du texte : un champ

de bataille. Une fois de plus, on peut supposer que c'est le zèle à traduire l'implicite – soit le dernier vers – qui conduit l'élève à cette surinformation du texte.

D'autres échantillons témoignent aussi d'une impossible équation entre la paraphrase et l'analyse précise du texte. On constate alors que la reformulation du texte est nettement distincte de l'idée qui est formulée sur le texte (mais plus ou moins « donnée » par le sujet). Toutefois, cette clarification n'est pas un outil pour l'analyse des procédés (**Annexe III.6**). Autrement dit, la paraphrase prépare le terrain des idées, elle peut permettre la séparation des approches (entre interprétation et compréhension) mais ne résout pas les problèmes de l'élève démuni devant la grammaire de texte à commenter.

Cette occasion a été également l'occasion de rappeler le but premier de la paraphrase : la restitution la plus exacte et la plus correcte possible du texte. Ainsi, sans contenir de contresens, les élèves n'ayant pas perçu l'information essentielle – la mort ou agonie du jeune soldat – n'avaient pas réalisé « correctement » l'exercice (**Annexe III.7**). Si l'information n'est pas explicitée, elle n'appartient pas directement au domaine de l'implicite, du sous-texte à faire émerger. De fait, cette information est présentée de façon détournée sans induire une multiplicité de lectures sur ce fait. Cette « erreur » a eu le mérite de préciser à nouveau l'exigence rigoureuse contenue dans une paraphrase élégante et « construite ».

Enfin, quelques élèves sont parvenus à se livrer à une véritable paraphrase du texte dans un premier temps, sans laisser paraître une interprétation, puis ont réussi à utiliser cette reformulation pour en faire découler une analyse pertinente. Ainsi, la trajectoire de la compréhension du lecteur, apprenant la mort du soldat, devient une interprétation de la transformation de la nature en tombeau dans une copie (**Annexe III.8**). Dans la copie suivante, l'analyse reprend un peu plus longuement la paraphrase, mas finit par s'en extirper, au moyen de la même progression du sens que la reformulation du texte avait permise, soit le passage de « dormir » à « mourir », à travers l'action de « bercer ».

Enfin, l'expérimentation du livret de poésie avait pour but de s'approprier une sélection personnelle de poèmes, d'après un plus vaste choix que j'avais préétabli. La création d'un objet (livret) de toutes pièces faisait partie intégrante du processus de compréhension (dans son sens littéral aussi) de poèmes contemporains au sens difficile à établir clairement. Le choix de ce type de poème – entièrement à l'opposé

de l'aspect narratif du poème de Robert Desnos ou très descriptif d'Arthur Rimbaud – n'était pas sans motivation. L'hypothèse du livret de lecture reposant sur un phénomène de concurrence entre paraphrase, analyse et investissement personnel, il fallait complexifier la tâche d'une simple reformulation pour guider les élèves vers la présentation de leurs impressions. Pour l'anecdote, un livret d'élève avait pris pour titre « Impression d'impressions » et volontairement choisi d'imprimer de manière très similaire sa sélection de poèmes. Son écriture, particulièrement laborieuse et tortueuse dans la graphie, permettait alors un contrepoint à cette rigidité de l'impression mécanique.

L'objectif du livret de poésie repose donc bien dans la libération d'une parole personnelle qui confond, en réalité, paraphrase et analyse pour faire émerger une posture de lecteur en-dehors des exercices calibrés. L'exploitation plus personnelle du texte, à travers la rédaction d'un avis plutôt court (pour ne pas multiplier les contraintes, déjà trop nombreuses), pouvait donner lieu dans un premier temps à une paraphrase. Mais, une fois de plus, il n'était pas exigé d'eux qu'ils aillent au-delà. Or, bien souvent, ces élèves plutôt réfractaires à la lecture et très critiques sur cette poésie étrange – abordée pendant une partie du mois de décembre et de janvier, collectivement, sous la forme de rendez-vous de lecture – ont fait apparaître leur propre expression. L'espace libre du livret – libre de contenir ou non de la paraphrase – a donné lieu à une exploitation très personnelle d'une activité censée être, à l'origine, une simple évaluation de lecture cursive à partir d'une sélection de poèmes.

Si l'on ne peut pas encore parler de « sujet lecteur » en considérant seulement la mise en forme des livrets proposés, nous sommes en droit de constater une réelle appropriation du support et de l'activité. Or, tout comme le livre devient un élément continu à l'être lecteur, ce livret de poésie semble investi d'une identité, celle de son créateur (**Annexe IV.2**). La plupart des élèves ont « joué le jeu » de la création intégrale du livret, leur permettant de réaliser leur capacité à créer un objet-livre, contenant autrui (les poèmes d'auteurs contemporains) et soi. Tour à tour, on observe dans l'annexe IV.2 :

- un livret constitué de pages colorées par une imbibition de café, reliés par un léger cordeau rouge, signes d'une esthétique du « manuscrit » ;
- un livret très original intégrant un système ficelé permettant de soulever tour à tour des pages contenant les poèmes au recto et un avis sur le verso de

la page précédente ;

- un livret comportant des feuilles de papier coloré, reliées à la main, invitant son lecteur à un jeu de piste interprétatif, le parti pris de l'élève étant de proposer son travail sous la forme d'un cahier d'écolier (choix du papier à carreaux, tâches d'encres volontaires sur les pages suivantes, fautes excessives corrigées par le stylo rouge d'un professeur imaginaire, etc.)

Plusieurs livrets ont emprunté la voie de l'illustration, ouverte par des consignes complémentaires et facultatives, donnant lieu à des bonifications. Si quelques élèves se sont contentés de dessiner sur la page de droite, sous leur avis – voire à la place de celui-ci –, c'est un choix particulier qui retient notre attention (**Annexe IV.3**). Dans le cadre de cette proposition, correspondant au livret ficelé de manière originale, l'élève a volontairement superposé son dessin, réalisé à l'aquarelle, avec le texte. Cet effet de surimpression corrobore l'idée d'une paraphrase comme addition d'un texte compris au texte d'origine. De cette manière, il semble que les aquarelles de l'élève, représentant souvent un personnage que le texte peut rétablir, ou une situation – comme celle de la prise du petit-déjeuner.

Il semble qu'une émotion-compréhension fasse son apparition à travers les formes données au texte. Cela peut impliquer un découpage particulier, souvent pertinent lorsqu'il fut associé aux poèmes « géométriques » de Guillevic. L'élève paraphrase alors, d'une certaine manière, le sujet du poème en ayant recours au domaine qu'il recouvre : les morceaux du texte forment une mixtiligne (**Annexe IV.4**). Dans la représentation illustrée du poème « Soleil » de Chrisophe Tarkos, on peut constater que l'élève adepte des aquarelles a cherché à lier son avis

Le poème « Soleil » me fait penser à une personne en train de provoquer un autre individu, dans le but de le pousser à bout pour qu'il se laisse aller à ses émotions, à ressentir pleinement son corps, ses envies, son existence.

L'intensité des paroles et des images suscitées est progressive pour finir violemment par le feu. Et cette force qui accroche le lecteur et qui m'a attirée.

à la représentation picturale que lui évoquait le dessin. De cette manière, la reformulation du texte ne fait plus simplement intervenir les mots mais également d'autres ressources artistiques tout aussi pertinentes pour l'interprétation, car propres au domaine de compétence déjà acquis.

Pour finir, il convient de se pencher sur la tension exercée par la création de ce livret. Les élèves ont tâtonné pour aboutir à leurs neuf avis lorsqu'ils se sont impliqués

dans leur production. Nombreux sont ceux qui, en fin de compte, ont privilégié une entrée technique en convoquant une figure de style – personnification, métaphore, allégorie – pour qualifier le texte, sans lui attribuer du sens. Une bonne partie des autres élèves se sont trop souvent contenté de formuler un jugement très critique sur ces poèmes « bizarres », « incompréhensibles » ou « pas intéressants ». Parfois, plus nuancé, l'élève a formulé son manque d'adhésion au texte en indiquant que celui-ci ne lui « plai[sait] pas » ou, au contraire, que c'était son « préféré », sans plus d'explications. Dans le cadre de l'**Annexe IV.5**, on peut identifier un mélange des pratiques traduisant à la fois un désir de précision analytique et une reformulation personnelle, laissant apparaître une sensibilité propre :

Dans le recueil où se trouve le poème, l'auteur choisit de personifier des figures géométriques. Pour moi, ce procédé est utilisé pour créer une métaphore. En effet, dans le poème « parallèles » nous avons l'impression que ces deux droites ne représentent plus une figure géométrique, mais deux personnes s'aimant et dont le rapprochement est impossible. J'aime donc beaucoup ce poème et ce qu'il raconte.

L'avis hésite entre le « nous » de l'analyste et le « je » (parfaitement autorisé pour ce travail) presque insuffisant pour porter l'interprétation de l'élève. S'il s'y résout à la fin, c'est davantage pour quitter la trace écrite que pour apporter une plus-value. La transmission de son émotion a déjà eu lieu à travers la formule « nous avons l'impression que ».

Certains avis font clairement état de cet investissement personnel, synonyme pour nous d'une émotion transmise par le texte et révélateur d'une appropriation. C'est le cas lorsqu'une élève convoque un souvenir associé à un court poème d'Albane Gellé (**Annexe V.6**) :

Cette œuvre me rappelle l'été, pieds nus dans le jardin en contemplant les fleurs
tout en dégustant des cerises, moment de plaisir.

On remarquera d'ailleurs que ce souvenir, révélé par le texte, coïncide avec la représentation abstraite, sous forme de taches de couleurs.

Terminons avec l'investissement d'un goût, l'expression d'une attente de lecteur qui se dessine (**Annexe V.7**). Face à l'un des poèmes les plus narratifs, extrait du recueil *La nuit est dans les yeux* de James Sacré, l'élève fait part d'une préférence particulière :

J'aurais préféré que l'on me raconte l'histoire du renard, j'aurais voulu que l'auteur
ne s'attarde pas sur l'instituteur pour peut-être reprendre l'histoire d'une amitié

entre le renard et l'élève comme dans le petit prince de Saint-Exupéry, sans la notion d'approvisionnement, où le petit garçon aurait libéré le renard

Il n'est pas question ici, comme cela a eu lieu dans de nombreux travaux, d'élire son poème préféré. L'élève formule davantage une critique, une attente de lecture. La convocation de Saint-Exupéry souligne la capacité de lecture et, dans l'expression d'une attente personnelle, le texte de James Sacré est reformulé, tissé de possibles prolongements. Si l'attente de cette lectrice peut paraître surprenante, il serait pourtant peu étonnant que l'intertextualité sublimée avec *Le Petit Prince* soit bien à l'origine de « l'épisode du renard » de ce recueil.

3.4. Limites, difficultés, échecs

Au fil de ce parcours, il m'est apparu évident que ma méthode, quoique fondée sur un grand nombre de données, n'était pas assez étayée par un chiffrage précis. Le corpus de données aurait dû donner lieu à des études statistiques plus avancées pour permettre de consolider un savoir appuyé sur des résultats mesurables. Si des ordres de grandeur apparaissent, entre majorité des comportements et cas extrêmes sur les évaluations ou même les livrets de poésie, ces estimations restent trop imprécises.

Je regrette également de ne pas avoir diversifié davantage mes supports de données. A mon sens, l'un des écueils de cette recherche provient de l'absence des travaux au brouillon d'élèves, lors du DS n°4 et du DM n°4. L'analyse de ces brouillons aurait permis de mettre clairement en évidence le réinvestissement ou non de la paraphrase – du moins à l'écrit – avant d'entreprendre le travail d'analyse, en plan détaillé ou en commentaire intégral. Ce manque constitue la limite la plus considérable à l'exploitation précise des données recueillies à partir des deux dernières évaluations.

Une limite temporelle a fait son apparition, relativement à l'intégration des résultats sur le « retour de synthèse ». En l'occurrence, et ce malgré les propositions de ma directrice de mémoire, la date du dernier cours, dans une symétrie exacte avec le premier, était primordiale – même symboliquement – pour revenir sur ce premier travail. Les résultats ne pourront pas figurer dans ce mémoire mais cette limite temporelle me paraît aussi se justifier par la nécessaire cohérence dans la progression du programme. Cette séance de « retour de synthèse » pourrait difficilement avoir lieu au milieu d'une séquence sur l'argumentation ou le théâtre, sans compter que ce mouvement réflexif pourrait donner l'impression aux élèves que leur progression sur

l'année vient de s'interrompre avant le dernier cours.

Le niveau d'exigence au sujet du « livret de poésie » est excessif. Au fur et à mesure de l'année, j'ai réalisé que cette accumulation d'items, même accompagnée de conseils, ne pouvait parvenir à rien d'autre qu'égarer la plupart des élèves. Si j'ai voulu proposer aux élèves une simplification de mes consignes verbeuses à travers un tableau d'attentes (**Annexe IV.1**), je me suis également rendu compte que ce « tableau synthétique » était encore bien trop complexe à prendre en main. Si les critères pour obtenir une certaine diversité de contenu et un réel travail de sélection des poèmes me paraît pertinent, il n'empêche que l'excès de contraintes a pu aussi générer des blocages.

Outre ces limites méthodologiques, il faut considérer les barrières rencontrées au sein des élèves. En effet, un élève en décrochage scolaire n'a pas produit de « livret de poésie », et même si ce fut le seul de la classe, cela constitue déjà un élève de trop. Plusieurs élèves, intéressés par ce projet, ne s'y sont consacré qu'à la toute dernière minute, produisant des livrets erratiques et dénués de soin. Cette mise en activité au dernier moment a résulté, pour partie d'entre eux, d'une pratique trop hasardeuse du logiciel Pronotes, celui-ci les conduisant à ne pas percevoir l'échéance. Cet outil me paraît poser sérieusement question par rapport à la discipline, en particulier pour l'activité de lecture, qui ne peut se déployer dans le cadre d'une sommation intervenant la veille pour le lendemain – soit de la manière que les élèves ont de consulter ce service. Les rendez-vous de lecture doivent viser l'inscription d'une lecture dans le temps long mais, même en usant de ce procédé pour le livret de poésie, quatre élèves ont eu l'impression d'être pris de cours, tout en reconnaissant le délai d'un mois et demi accordé.

La plus grande difficulté concomitante à la mise en place du dispositif d'étude a été la double prise de recul nécessaire. S'il est relativement accessible d'interroger sa pratique quotidienne, en particulier pendant l'année de stage, la prise de recul sur le dispositif même, mis en place pour expérimenter une interrogation professionnelle, est peu évident. En d'autres termes, l'ensemble de ce parcours sur la paraphrase et ses interactions avec l'analyse littéraire, en classe de Seconde, ne constitue qu'une vaste ébauche d'expérimentation. En plus des limites relevées sur la méthodologie et l'analyse des données, la difficulté de remise en question immédiate du dispositif contribue également à la partialité des résultats.

L'autre difficulté majeure rencontrée est liée à la notation. Dans le même temps où j'expérimentai, nuançai ma vision caricaturale de la paraphrase, il me fallait sanctionner les manifestations de celle-ci dans les devoirs de mes élèves. Cette dualité a été difficile à maintenir jusqu'au bout, comportant par ailleurs la crainte d'être moins exigeant sur l'absence de paraphrase – ce qui risquait d'entraîner mes élèves vers de mauvaises surprises lors du devoir commun.

Si l'on doit parler d'échecs, il est préférable d'envisager des revers seulement partiels. Fort d'un environnement éducatif performant et d'élèves ne présentant ni difficultés notoires, ni problèmes de comportement, les conditions de cette expérience ne pouvaient guère donner lieu à une absence complète de résultats. La majorité des élèves a réalisé l'ensemble des travaux mais c'est sans doute le questionnaire sur la paraphrase, non évalué, qui a provoqué le plus de laxisme dans les rangs des élèves. Or, ce questionnaire est un échec partiel dans la mesure où, structuré sous forme de choix multiples, il aurait pu donner lieu à une estimation chiffrée davantage mesurable.

Dans une autre mesure, on pourra relever, même au sein de « livrets de poésie » pertinents et investis par l'élève, un sentiment de vide à l'occasion (**Annexe IV.8**). Cette absence relative n'est pas sans rappeler les errements de la pensée pendant la lecture, signes d'une appropriation délétère. De façon un peu similaire, il est arrivé que des élèves aboutissent à des formules creuses, sans parvenir même à paraphraser le poème pourtant choisi :

Ce poème, à travers une interrogation futile, soulève un problème de qualification présent au sien de notre société. La forme du texte ne me touche pas particulièrement mais j'apprécie la manière dont est apporté le message et le message en lui-même.

Le propos de l'élève se heurte à une difficulté de compréhension et cherche à atténuer cette confrontation derrière des expressions privant le texte de sens. Ce sont d'ailleurs ces formulations que l'on retrouve parfois au sein des copies de commentaire. Par ailleurs, certains avis des livrets ont pu conduire les élèves à privilégier d'autres domaines de compétence au détriment du travail exigé. Ainsi, quelques remarques de forme, assez vagues, sont exposées et la porte de l'appropriation personnelle se referme sur une indécision : « Je ne peux pas dire si je suis convaincue ou non par ce poème, je ne saurais pas dire si je l'aime bien ou pas ». En revanche, sur la page de gauche, une typographie précise a été choisie pour l'impression du poème, intégré à

une feuille où apparaîût un vaste décor à l'encre noire. Le lien n'est pas tissé entre l'avis, le dessin et le poème, comme une mise en garde sur l'excès de confiance que l'on pourrait finir par accorder à la paraphrase.

CONCLUSION

Tout au long de ce travail de recherche, nous avons pu observer la complexité que revêt la paraphrase tant comme concept que comme outil pour une classe de Seconde générale. La volonté première de conduire les élèves au-delà du sens premier du texte m'a moi-même amené à reconsidérer la catégorisation des approches du texte littéraire entre interprétation et compréhension. Cette dissociation s'est peu à peu décomposée sans que les exercices types du baccalauréat, auxquels les élèves doivent être préparés, ne changent dans le même temps. Il a fallu donner des outils de reconnaissance de la paraphrase aux élèves pour leur permettre de l'évacuer de leurs copies – tâche déjà peu aisée et dont je me garderai bien d'affirmer le succès. Si les élèves volontaires et assidus proposent en fin d'année des copies consacrées à l'analyse des procédés d'écriture, les autres élèves soit se bornent à une approche techniciste du texte, soit ne distinguent toujours pas la paraphrase de l'analyse. Mais, dans un second temps, il fallait permettre un discernement subtil entre paraphrase répétitive et paraphrase construite – faisant intervenir une reformulation active, portant les germes d'une lecture personnelle qui reste pertinente. Cette démarche est devenue indispensable au contact des positions de didacticiens soulignant l'importance de la compréhension et de son biais le plus commun, la paraphrase.

Sans être animé par le désir d'inscrire la subjectivité des élèves au cœur de l'enseignement du français, il me paraissait nécessaire qu'ils investissent le texte. De fait, il me semble que, suivant les aspirations de P. Laudet ou de B. Daunay, il ne faille pas ériger la perception personnelle du texte comme point d'aboutissement. La compréhension apparaît nécessaire et plus complexe qu'un seul exercice de compréhension littéral, sans se limiter pour autant à une saisie intime du support. En cela, ma recherche m'a conduit à repenser le phénomène d'appropriation comme un échange mutuel : l'élève s'empare du texte à condition qu'il appose sa marque dessus, mais la réciproque a lieu dans le même temps. L'élève ne ressort pas indemne de sa compréhension avec le texte. Il en fut ainsi de la perception transformée de certains élèves, face à la poésie sonore, d'abord déroutés puis sensibles à la syntaxe éclatée, au sens réfractaire, à la voix même de ces poètes contemporains.

Les dispositifs relatifs à l'évacuation de la paraphrase se sont appuyés sur les exigences des exercices du baccalauréat. La décomposition du nombre d'entraînements au commentaire littéraire avait pour objectif d'amener les élèves à percevoir la microstructure de l'analyse au sein d'un ensemble argumentatif cohérent. De la sorte, l'enjeu consistait à les faire passer d'une « compréhension de ce que raconte le texte » à une « compréhension des moyens utilisés pour raconter le texte ». Cette transition du contenu aux moyens de son obtention a donné lieu à diverses dérives, mais s'appuyait surtout sur un présupposé : les élèves comprennent le sens des textes qui leur sont donnés à lire. Or, en dépit des efforts des professeurs de collège, de très nombreux élèves ne parviennent pas à restituer le sens littéral d'un texte. Cette difficulté renouvelait d'autant plus la nécessité d'aborder le potentiel salvateur de la paraphrase. Les dispositifs de reconsidération de la paraphrase, et particulièrement le « livret de poésie », m'ont semblé utiles pour renouer un contact entre les élèves et les textes. Pour autant, les résultats sur les derniers devoirs ne permettent pas d'identifier nettement le soutien apporté au sein des exercices codifiés.

La progression choisie, d'une paraphrase proscrite à son rétablissement en-dehors des copies, m'a semblé concilier au mieux le dilemme à la fois des élèves et du professeur. Peu à peu, une connivence s'est établie sur un principe simple : la paraphrase est nécessaire mais elle ne doit pas apparaître, tel un ingrédient secret conduisant à l'interprétation proposée, sans pouvoir être décelé. Le support alternatif du « livret de poésie » ou l'évaluation guidée ont permis de donner lieu à une évaluation sans sanction de la paraphrase. Toutefois, les autres évaluations ont nécessairement condamné toute rémanence de paraphrase afin de mener les élèves vers le baccalauréat.

L'approche menée sur la paraphrase soulève de nouvelles questions relatives à son avenir au sein de l'enseignement du français. Son retour est perçu comme un affadissement de la pratique littéraire pour certains professeurs, ou bien considéré par d'autres comme la seule démarche pouvant être exigée auprès des élèves. L'enseignement de l'approche des textes se trouve en partie mis en difficulté par les épreuves du baccalauréat. Néanmoins, il ne m'apparaît pas impossible de réhabiliter la paraphrase dans les enseignements au lycée, située entre un travail de glose et de synthèse, participant à la prise de contact avec le texte. Il faut bien reconnaître que cette préhension est bien plus approfondie qu'une seule restitution littérale et concourt

donc à la formation d'un « sujet-lecteur », d'un débordement progressif du texte. Pour autant, au terme de cette recherche, mon avis n'a rien de définitif. La réduction de l'approche textuelle à une « bonne » paraphrase ne me satisfait pas. Seulement, la démultiplication des épreuves – imaginons un exercice similaire à l'actuelle approche analytique mais couplé à un exercice inspiré par le travail de paraphrase – ne me paraît pas non plus souhaitable. Enfin, la question demeure sur le degré d'attentes des professeurs de lycée par rapport à l'analyse littéraire. L'exigence est parfois supérieure à ce que nos élèves peuvent fournir mais qu'ils seront en mesure, peu à peu, de réaliser. Il y a une expectative de l'enseignement supérieur qui semble déborder sur le secondaire. En effet, nous désirons que les élèves perçoivent la part d'implicite du texte de plus en plus jeunes, tout en remettant en question, dans les textes institutionnels, le degré d'analyse attendu lors des épreuves du baccalauréat. Pris en tenailles dans cette confrontation, la préoccupation essentielle du professeur de français n'en demeure pas moins d'éveiller ses élèves à une émotion littéraire. Renouveler sans cesse leur approche des textes, de toutes les façons possibles, et viser une appropriation développe leur curiosité et permet la *rencontre* de deux pensées qui s'enrichissent mutuellement et cela – comme dans les prémices de l'interprétation – sans le savoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Arh, S., & Joole, P. (2010, Janvier). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège. *Le Français aujourd'hui* (168), pp. 62-82.
- Arh, S., & Joole, P. (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages quels enjeux de l'école à l'université ?* Namur: Presses universitaires de Namur.
- Butlen, M. (2010, Janvier). Compréhension et interprétation littéraires: double risque de l'école au lycée. *Le Français aujourd'hui*, pp. 43-55.
- Daunay, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, pp. 97-124.
- Daunay, B. (1999). La paraphrase dans les instructions officielles depuis un siècle. Dans *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille.
- Daunay, B. (2002). *Eloge de la paraphrase*. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.
- Daunay, B. (2002). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel: Peter Lang.
- Daunay, B. (2004). Réécriture et paraphrase. *Le Français aujourd'hui*(144), pp. 25-32.
Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-1-page-25.htm>
- education.gouv.fr. (2007, juin 7). Le Bulletin officiel n°22. *Objectifs de formation de la première année des classes préparatoires de lettres*. Paris.
- education.gouv.fr. (2010, septembre 30). Le Bulletin officiel. *Bulletin officiel spécial n°9*. Paris, France.
- education.gouv.fr. (2011, octobre 6). Le Bulletin officiel. *Bulletin officiel spécial n°7*. Paris.
- education.gouv.fr. (2016, mai 19). *B.O. n°20 Internat de la réussite pour tous*.
Récupéré sur [education.gouv.fr:
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=101723](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=101723)
- Fuchs, C. (1982). *La Paraphrase*. Paris: P.U.F.

- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.
- Guerpillon, A. (2017, Avril 25). EAF, session 2017. Aix-en-Provence: Rectorat - Académie Aix-Marseille.
- Jey, M. (1998). *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz: Université de Metz.
- Laudet, P. (2011, juin). Récupéré sur éduscol: http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf
- Polguère, A. (2004). Chapitre 8 : La paraphrase comme outil pédagogique de modélisation des liens lexicaux. Dans E. Calaque, & J. David, *Didactique du lexique*. De Boeck Supérieur.
- Riffaud, A. (2002). Les élèves à l'oeuvre. Dans A. Riffaud, *Le texte littéraire au collège* (pp. 230-234). Centre national de documentation pédagogique.
- Smadja, S. (2002). Paraphrase et métatextualité. *Éloge de la paraphrase*. Fabula (en ligne).
- Van Peer, W. (1993, Mai). Paraphrase as paradox in literary education. *Poetics*, pp. 443-459.
- Vibert, A. (2011, mars). Récupéré sur éduscol: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Récupéré sur eduscol: http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf
- Zucker, A. (2011, Février 16). Qu'est-ce qu'une paraphrasis? L'enfance grecque de la paraphrase. *Rursus*. Récupéré sur <http://rursus.revues.org/476>

TABLE DES ANNEXES

Annexe I – Le travail de synthèse

I.1. Le travail de synthèse – productions (1) et (2)

Annexe II – Le premier devoir surveillé

II.1 Paraphrase ou copie ?

II.2 Paraphrase et recours aux temps du passé.

II.3 Les étapes d'un texte : étude du déroulement/paraphrase.

Annexe III – Questionnaire et évaluation sur la paraphrase

III.1 Questionnaire – Une notion encore confuse.

III.2 Questionnaire – L'exclusion de la paraphrase.

III.3 Questionnaire – Entre ignorance et utilité.

III.4 Questionnaire – Une aide, un moyen de contextualiser.

III.5 Evaluation – La porosité entre paraphrase et analyse, un véritable ressort pour l'interprétation.

III.6 Evaluation – Mauvaise lecture du texte et analyse démunie.

III.7 Evaluation – L'exigence de rigueur.

III.8 Evaluation – Relier paraphrase et analyse.

Annexe IV – Livret d'anthologie de poésie contemporaine

IV.1 Barème

IV.2 Livret de poésie – Investir un support, créer son objet-livre.

IV.3 Livret de poésie – Dessin et paraphrase, une interaction ?

IV.4 Livret de poésie – La paraphrase couplée à un autre domaine de compétence.

IV.5 – Livret de poésie – Choix de rédaction des avis.

IV.6 Livret de poésie – Intégrer sa propre expérience.

IV.7 Livret de poésie – Investir sa préférence littéraire.

IV.8 Livret de poésie – Le manque à dire.

Annexe V – Devoir surveillé n°4

V.1 Des idées réduites pour éviter la paraphrase ?

V.2 Copie du paratexte ou « paraphrase » tolérée du paratexte.

V.3 Idée brève et analyse développée.

Annexe VI – Devoir maison n°4

VI.1 De la paraphrase au technicisme.

VI.2 Appropriation des écueils de la paraphrase.

Annexe VII – Questionnaire d’auto-évaluation sur le travail de synthèse

Annexe VIII – Fiche-guide à la préparation du devoir maison n°2

Annexe IX –Ecriture d’invention sur Robert Desnos

Annexe I : Le travail de synthèse – support.

Honoré de Balzac, *Le Père Goriot* (1835), Le Livre de Poche, Classique, 2004, p.169-171.

« Vous vous ferez aimer de votre petite femme. Une fois marié, vous manifesterez des inquiétudes, des remords, vous ferez le triste pendant quinze jours. Une nuit, après quelques singeries, vous déclarerez, entre deux baisers, deux cent mille francs de dettes à votre femme, en lui disant : "Mon amour !" Ce vaudeville³⁵ est joué tous les jours par les jeunes gens les plus distingués. Une jeune femme ne refuse pas sa bourse à celui qui lui prend le cœur. Croyez-vous que vous y perdrez ? Non. Vous trouverez le moyen de regagner vos deux cent mille francs dans une affaire. Avec votre argent et votre esprit, vous amasserez une fortune aussi considérable que vous pourrez la souhaiter. *Ergo*³⁶ vous aurez fait, en six mois de temps, votre bonheur, celui d'une femme aimable et celui de votre papa Vautrin, sans compter celui de votre famille qui souffle dans ses doigts, l'hiver, faute de bois. Ne vous étonnez ni de ce que je vous propose, ni de ce que je vous demande ! Sur soixante beaux mariages qui ont lieu dans Paris, il y en a quarante-sept qui donnent lieu à des marchés semblables. La Chambre des Notaires³⁷ a forcé monsieur...

— Que faut-il que je fasse ? dit avidement Rastignac en interrompant Vautrin.

— Presque rien, répondit cet homme en laissant échapper un mouvement de joie semblable à la sourde expression d'un pêcheur qui sent un poisson au bout de sa ligne. Ecoutez-moi bien ! Le cœur d'une pauvre fille malheureuse et misérable est l'éponge la plus avide à se remplir d'amour, une éponge sèche qui se dilate aussitôt qu'il y tombe une goutte de sentiment. Faire la cour à une jeune personne qui se rencontre dans des conditions de solitude, de désespoir et de pauvreté sans qu'elle se doute de sa fortune à venir ! dam ! c'est quinte et quatorze en main³⁸, c'est connaître les numéros à la loterie, et c'est jouer sur les rentes en sachant les nouvelles. Vous construisez sur pilotis un mariage indestructible. Viennent des millions à cette jeune fille, elle vous les jettera aux pieds, comme si c'était des cailloux. "Prends, mon bien-aimé ! Prends, Adolphe ! Alfred³⁹ ! Prends, Eugène !" dira-t-elle si Adolphe,

³⁵ Comédie sans intention morales ou psychologiques, basée sur un comique de situation et sur la grivoiserie.

³⁶ Conjonction latine qui signifie *donc*.

³⁷ Association professionnelle défendant les notaires. Un notaire est un juriste de droit privé, nommé par l'autorité public, chargé de dresser certains actes juridiques – ici, les contrats de mariage.

³⁸ Expression du jeu de piquet désignant une main très forte : le quatorze est un carré, quatre cartes égales dans toutes les couleurs grâce auxquelles le joueur compte quatorze points ; la quinte est une suite de cinq cartes de la même couleur. Littré note le sens figuré et familier : « Avoir dans une affaire tous les avantages ».

³⁹ Prénoms à la mode (*Adolphe*, titre d'un roman de B. Constant, ou Alfred de Musset ou Alfred de Vigny, poètes romantiques).

Alfred ou Eugène ont eu le bon esprit de se sacrifier pour elle. Ce que j'entends par des sacrifices, c'est vendre un vieil habit afin d'aller au Cadran-Bleu⁴⁰ manger ensemble des croûtes aux champignons ; de là, le soir, à l'Ambigu-Comique⁴¹ ; c'est mettre sa montre au Mont-de-Piété⁴² pour lui donner un châte. Je ne vous parle pas du gribouillage de l'amour ni des fariboles auxquelles tiennent tant les femmes, comme, par exemple, de répandre des gouttes d'eau sur le papier à lettre en manière de larmes quand on est loin d'elles : vous m'avez l'air de connaître parfaitement l'argot du cœur. Paris, voyez-vous, est comme une forêt du Nouveau-Monde, où s'agitent vingt espèces de peuplades sauvages, les Illinois, les Hurons⁴³, qui vivent du produit que donnent les différentes chasses sociales ; vous êtes un chasseur de millions. Pour les prendre, vous usez de pièges, de pipeaux, d'appeaux⁴⁴. Il y a plusieurs manières de chasser. Les uns chassent à la dot les autres chassent à la liquidation⁴⁵ »

⁴⁰ Restaurant fort convenable qui doit son nom à son enseigne, à l'angle du boulevard du Temple et de la rue Charlot, dans le 3^{ème} arrondissement.

⁴¹ Le théâtre de l'Ambigu-Comique, boulevard du Temple, donne surtout des mélodrames populaires. Ce sont là des plaisirs de bourgeois.

⁴² Organisme de prêt sur gage qui ne se limite seulement à prêter aux pauvres. Le propre fils de Louis-Philippe, le prince de Joinville François-Ferdinand d'Orléans, aurait ainsi déposé sa montre pour honorer une dette de jeu.

⁴³ Nom donné à l'une des nations autochtones au sud de l'Ontario, au Canada. Cette comparaison atteste de la lecture de Balzac des romans de Fenimore Cooper, par exemple *Le Dernier des Mohicans*. Balzac écrit : « Cooper est dans cette époque le seul auteur digne d'être mis à côté de Walter Scott ; (...) j'ai lu et relu les œuvres du romancier, disons le mot vrai, de l'historien américain ».

⁴⁴ Instrument utilisé à la chasse pour produire un bruit et attirer le gibier.

⁴⁵ Opération boursière qui consiste à attendre le moment propice pour vendre au meilleur taux, avec le meilleur profit.

Annexe I.1 : Le travail de synthèse – productions (1).

Le père Gariot

2nd 8
5/09/16

virgule en trop Rastignac ① est un homme, il aime une jeune fille, mais le problème c'est qu'il est manipulateur.

Vautrin, lui, est son père, (l.9) "votre Papa Vautrin".

apparemment Dans ce texte on peut entendre parler d'une histoire de mariage, pour de l'argent car la famille de Rastignac apparemment n'a plus d'argent pour se chauffer l'hiver.

à l'air
→ avoir l'air interrompt Cette histoire (a) l'air d'être une obsession pour Vautrin car il interrompt souvent ses phrases, mais aussi il utilise beaucoup de points de suspension.

05/09/16

affection Vautrin raconte des histoires type de mariage à Rastignac pour le manipuler. Il utilise l'ambition sociale et l'affection pour l'argent de Rastignac, qui n'a pas l'air de refuser car quand Vautrin parle d'argent, Rastignac veut savoir comment faire *qui est montré par des points de suspension et "en interrompant Vautrin." (P.14). Il use aussi de son amitié avec Rastignac pour le convaincre en se donnant des surnoms: "votre papa Vautrin" (P.9). À cause de cette envie d'écouter Vautrin, Rastignac ne passe pas pour un gentil.

*ce suspension

surnoms

Annexe I.1 : Le travail de synthèse – productions (2).

208

se
Eugène et
Rastignac sont
une seule et
même personne :
Eugène de Rastignac

Je peux conclure, que ^{dans} ce texte Vautrin (e) sert de Rastignac pour épouser Eugène pour l'argent, pour aider sa famille et pour regagner aussi ses deux cents mille francs dans une affaire. Il doit donc faire plaisir à Eugène en lui offrant son amour et des petits cadeaux. Il doit aussi faire des sacrifices, comme vendre un vieil habit afin d'aller au Balon-Bleu, manger ensemble des croutes aux champignons...

H.I. Le père Goriot, Balzac

argent : - mariage - amour

↓ quel est l'objectif Vautrin aime l'argent
vivre : → plus en pension devenir riche
→ ambition

intéressé : prêt à tout

Rêves → bravoure
honneur
honnêteté

Vautrin

Vautrin dit qu'il se marie pour l'argent car il aime l'argent, avec il pourrait ne plus vivre en pension et accéder à la classe sociale au-dessus de la sienne.
accéder

Annexe II : Le premier devoir surveillé - support.

Thérèse Raquin, Émile Zola, 1869, Chapitre IX.

Thérèse et Laurent sont deux amants qui désirent se marier. Mais Thérèse est déjà mariée à Camille, qu'elle n'aime pas. Laurent a rencontré Thérèse parce qu'il est ami avec Camille.

— Alors, reviens, reviens demain, lui répondit Laurent, dont les mains tremblantes montaient le long de sa taille.

— Mais je ne puis revenir... Je te l'ai dit, je n'ai pas de prétexte.

Elle se tordait les bras. Elle reprit :

— Oh ! le scandale ne me fait pas peur. En rentrant, si tu veux, je vais dire à Camille que tu es mon amant, et je reviens coucher ici... C'est pour toi que je tremble ; je ne veux pas déranger ta vie, je désire te faire une existence heureuse.

Les instincts prudents du jeune homme se réveillèrent.

— Tu as raison, dit-il, il ne faut pas agir comme des enfants. Ah ! si ton mari mourait...

— Si mon mari mourait..., répéta lentement Thérèse.

— Nous nous marierions ensemble, nous ne craindrions plus rien, nous jouirions largement de nos amours... Quelle bonne et douce vie !

La jeune femme s'était redressée. Les joues pâles, elle regardait son amant avec des yeux sombres ; des battements agitaient ses lèvres.

— Les gens meurent quelquefois, murmura-t-elle enfin. Seulement, c'est dangereux pour ceux qui survivent.

Laurent ne répondit pas.

— Vois-tu, continua-t-elle, tous les moyens connus sont mauvais.

— Tu ne m'as pas compris, dit-il paisiblement. Je ne suis pas un sot, je veux t'aimer en paix... Je pensais qu'il arrive des accidents tous les jours, que le pied peut glisser, qu'une tuile peut tomber... Tu comprends ? Dans ce dernier cas, le vent seul est coupable.

Il parlait d'une voix étrange. Il eut un sourire et ajouta d'un ton caressant :

— Va, sois tranquille, nous nous aimerons bien, nous vivrons heureux... Puisque tu ne peux venir, j'arrangerai tout cela... Si nous restons plusieurs mois sans nous voir, ne m'oublie pas, songe que je travaille à nos félicités.

Il saisit dans ses bras Thérèse, qui ouvrait la porte pour partir.

— Tu es à moi, n'est-ce pas ? continua-t-il. Tu jures de te livrer entière, à toute heure, quand je voudrai.

— Oui, cria la jeune femme, je t'appartiens, fais de moi ce qu'il te plaira.

Problématique : Comment se noue le projet d'assassinat des futurs amants criminels ?

Axes : - Des personnages calculateurs

- Un dialogue passionnel

- La mise en scène d'une séparation

Consigne : Choisissez un des trois axes que vous **rédigerez** en deux sous-parties **minimum**. Chaque sous-partie doit contenir un paragraphe **au minimum**. Chaque paragraphe doit contenir une idée, une citation/exemple et l'analyse de cette citation. (30 lignes **minimum**)

Annexe II.1 : Paraphrase ou copie ?

Lisez attentivement les longs commentaires dans votre copie.
Ils vous aideront à progresser - Vous faites des efforts de travail et il vous faut absolument ces indications pour que votre travail soit récompensé.

2°8

Pe 29/8

Contrôle de Français.

Plus de 10 fautes (45)

6,5-0,5
6/20

Votre travail est volontaire mais insuffisant. Vous ne citez pas correctement et vous tombez souvent dans la paraphrase. En plus de ces difficultés de méthode, vous vous répétez : vous réécrivez des passages de votre première sous-partie dans la seconde.

Marge de 2 carraux s'il vous plaît.

Comment se noue le projet d'assassinat des futurs amants criminels ?

2- sous-partie. I La mise en scène d'une séparation.

4.

Paraphrase -
Vous réécrivez
le paratexte -

Thérèse et Laurent sont deux amants qui désirent se marier. Mais Thérèse est déjà mariée à Camille qu'elle n'aime pas. Laurent a rencontré Thérèse parce qu'il est ami avec Camille. →

2- sous-partie. Dans ce texte, Thérèse et Laurent

Vous vous
répétez → début
de la 1ère
sous-partie -

sont deux amants qui désirent se marier. Mais Thérèse est déjà mariée à Camille qu'elle n'aime pas. Thérèse ne sait pas comment faire pour se séparer de Camille, Laurent est pour amoureux de Thérèse qui, elle, est mariée avec l'ami de Laurent. Il l'aime jusqu'à en trembler les mains. Laurent ne supporte plus de voir Thérèse avec son mari. Laurent propose à Thérèse de fuir sans marié par

idem

2,5-

Annexe II.2 : Paraphrase et recours aux temps du passé.

Contrôle : Français

11 fautes (0,5)

7,5 - 0,5
→ 7/20

Votre travail est trop court. En citant correctement le texte, vous pourriez avoir plus de 10/20. La méthode n'est pas encore maîtrisée (idée / citation / analyse). Cherchez à synthétiser votre idée en début de paragraphe. Vous glissez vers la paraphrase car vous voulez montrer que vous avez compris le sens. Or, vous devez montrer comment se construit le sens.

I La mise en scène d'une séparation

3,5 -

Alinéa
Alors vous répondez déjà à votre deuxième sous-partie... non
C'est Thérèse qui parle d ce moment-là.
Écrivez au présent
Paraphrase : vous avez raconté le texte.
Pas de ligne - La présentation m'est pas correcte.
Citez le texte.

Les sentiments de Laurent dans le texte nous montrent qu'il est capable de tout faire pour vivre heureux avec Thérèse, comme l'avoir leur histoire à Camille (l. 5-6). Thérèse, quant à elle, a un petit peur d'avouer son histoire avec Laurent à cause de la réaction de Camille (l. 3-4), mais après avoir hésité, grâce au soutien de Laurent (l. 5-8), elle finit d'accord sur l'idée que, si son mari meurt, ils pourraient vivre heureux jusqu'à la fin de leur vie, et plus rien ne pourra les séparer (l. 9-13). Mais même après avoir dit cela, on remarque avec des adjectifs comme « pâles », « sombres » (l. ?), que Thérèse a peur de son futur et que même si cela venait à se produire, elle serait dans un état de souffrance toute sa vie, et qu'elle ne pas avoir la vie qu'elle pensait, qui est si belle (l. 14-17).

Vous ne citez pas assez (les lignes ne suffisent pas) et vous ne proposez pas vraiment d'idées, vous racontez votre compréhension du texte.

Annexe II.3 : Les étapes d'un texte : étude du déroulement/paraphrase.

DS n°1
Français

2.08
Plus de 10 fautes (-0,5)

20

Votre travail est souvent peu compréhensible et pas assez construit. Il est difficile de se repérer dans votre propos (pas de sous-partie indiquée, sauts de lignes trop fréquents). Vous ne présentez pas correctement les citations; vos idées sont trop simplistes et proches de la paraphrase. Relisez-vous attentivement.

I. Acte : un dialogue passionnel.

Cela ne doit pas apparaître dans un travail rédigé. Vous n'indiquez pas les limites des deux sous-parties... Écrivez au présent.

Alinéa Le jeune couple n'en naissant plus, alors ils ne tardent pas à décider d'un plan pour que Thérèse quitte Camille et qu'elle devienne l'amante de Laurent. (l. 5; 6) "Je vais dire à Camille que tu es mon amant" Thérèse est faute de camille Laurent; ils veulent vivre ensemble. folle

La citation n'est pas bien présentée. La ligne doit être placée à la fin.

↳ Ce n'est pas une analyse... C'est une idée générale.

Alinéa Dans le texte, on peut voir l'amour du couple leur puissance l'un en vers l'autre au début le jeune couple veut dire au mari de Thérèse qu'ils sont ensemble puis Laurent commence à changer d'attitude à partir du moment où depuis que Thérèse a eu l'idée de dire à Camille que Laurent est son amant. Laurent commence à vouloir mettre au point un maître pour que Thérèse soit sans non (mari) amant pour toujours. (l. 9-10) "Ah! Si ton mari mourait..."

Paraphrase Au début, Thérèse voulait juste l'amour à Camille puis Laurent veut que Camille meurt.

Paraphrase Vous racontez le texte. Vous n'analysez pas la citation.

La citation n'est pas introduite.

Debut de la 2^{ème} sous-partie ??

mal dit le couple s'aime tellement fort qu'ils sont pas à tuer le mari de Thérèse juste parce que Laurent ne veut pas d'histoire. Dans ce texte, on peut voir un accroissement d'amour de niveau de langue

il y a en effet une progression. C'est une montée dramatique

Annexe III : Questionnaire et évaluation sur la paraphrase - sujet

Interrogation – Paraphrase et analyse en poésie

« Le Dormeur du val », *Cahier de Douai*, Arthur Rimbaud, 1870.

Le Dormeur du val

C'est un trou de verdure où chante une rivière,
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Sourirait un enfant malade, il fait un somme :
Nature, berce-le chaudement : il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine ;
Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine,
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

3- Question bonus – Perspective littéraire.

/1

De quel type de nouvelles peut-on rapprocher ce poème ?

Annexe III.1 : Questionnaire – Une notion encore confuse.

Questionnaire sur la paraphrase en vue du DS n°4 – Répondre par des phrases complètes.

1) Qu'est-ce que la paraphrase d'après vous ?

D'après moi, la paraphrase est quand on cite du texte quand on en analyse un mais en tant que citation.

2) Où est-ce qu'il ne faut pas faire de paraphrase ?

Il ne faut pas faire de paraphrase quand on raconte, explique ou analyse un texte.

3) Où est-ce que la paraphrase peut apparaître ?

La paraphrase peut apparaître dans des citations.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

D'après moi, la paraphrase pourrait être utile pour expliquer un texte ou une phrase que l'on ne comprends pas.

Annexe III.2 : Questionnaire – L'exclusion de la paraphrase.

1) Qu'est-ce que la paraphrase d'après vous?

C'est lorsque l'on réexplique une phrase déjà expliquée dans un texte. C'est aussi lorsqu'on rend le sens par des équivalents.

2) Où est-ce qu'il ne faut pas faire de paraphrase?

Il ne faut pas faire de paraphrase dans un commentaire composé ou dans une analyse.

1) Qu'est-ce que la paraphrase d'après vous ?

Il s'agit de reprendre les éléments d'un texte dans l'ordre d'origine mais en les reformulant différemment, afin d'expliquer avec ses propres mots.

2) Où est-ce qu'il ne faut pas faire de paraphrase ?

Il ne faut pas faire de paraphrase dans un commentaire composé ou une dissertation.

Annexe III.3 : Questionnaire – Entre ignorance et utilité.

Questionnaire sur la paraphrase en vue du DS n°4 – Répondre par des phrases complètes.

- 1) Qu'est-ce que la paraphrase d'après vous ?
C'est decouper le texte qu'on étudie.
 - 2) Où est-ce qu'il ne faut pas faire de paraphrase ?
Dans des commentaires et des disertations.
 - 3) Où est-ce que la paraphrase peut apparaître ?
je ne sais pas.
 - 4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?
je ne sais pas.
-

3 - Où est-ce que la paraphrase peut apparaître ?
Elle peut apparaître quand on veut expliquer un texte.

4 - Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?
Pour moi, la paraphrase permet de montrer (notamment le correcteur) qu'on a compris le sens du texte.

- 4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?
Elle prouve qu'on a compris le texte.
-

Annexe III.4 : Questionnaire – Une aide, un moyen de contextualiser.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

La paraphrase peut être utile si le sens d'une phrase est compliqué, ainsi la paraphrase peut être une aide.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

Expliquer à quelqu'un un texte, lui raconter avec des mots plus simples que ceux qui sont employés.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

Vérifier que l'élève a compris la question en lui faisant en le reformulant.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

Elle peut être utile pour répondre à des questions de compréhension.

3) Où est-ce que la paraphrase peut apparaître ?

Elle peut apparaître dans l'intro.

4) Quelle pourrait être l'utilité de la paraphrase d'après vous ?

Cela permettrait de présenter rapidement le texte pour mettre le contexte.

Annexe III.5 : Evaluation – La porosité entre paraphrase et analyse, un véritable ressort pour l'interprétation.

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Le hexa raconte l'histoire d'un jeune soldat mort. L'histoire est racontée comme si le personnage dormait profondément dans l'herbe, en pleine nature.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

L'allusion à des éléments colorés de la nature illustre une certaine forme de douceur et de sérénité : " Les pieds dans les glaïeuls, il dort " (v.9), " C'est un trou de verdure où chante une rivière " (v.11), " Il dort dans le soleil " (v.13). La nature est ainsi présentée comme essentielle à ce sommeil.

3- Question bonus – Perspective littéraire.

/1

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Ce texte raconte décrit la posture d'un soldat mort en le comparant à la nature.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

La nature est ici décrite comme le cimetière du soldat. De plus la comparaison entre la nature et le soldat apporte à créer un lien entre cette dernière et l'homme mort : " C'est un trou de verdure où chante une rivière " / " Il a deux trous ronds au côté droit " v 1/14. Le mot "trou" relie les deux éléments et indique que dans sa mort, il ne fait plus qu'un avec la nature.

3- Question bonus – Perspective littéraire.

/1

Annexe III.6 : Evaluation – Mauvaise lecture du texte et l'analyse démunie.

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

A. Rimbaud raconte l'histoire d'un soldat mort au combat, qui est allongé sur le champ de bataille. Il a deux balles dans la tête et saigne dans son sang.

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Le texte nous raconte l'histoire d'un jeune soldat qui "dort" dans l'enfer d'un magnifique paysage. Il a deux impacts de balle dans la poitrine.

Vous ne vous
concentrez
toujours pas sur
les observations.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

Le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur est le fait que le soldat gît en paix. "Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine / Il a deux trous rouges au côté droit." Mais en effet, le soldat est en train de mourir et non pas de faire une sieste. Le fait qu'il gît dans un paysage magnifique et qu'un paysage de ruine est sur lui nous fait penser qu'il gît en paix.

Vous ne transformez pas votre idée en analyse du texte.

Annexe III.7 : **Evaluation – L'exigence de rigueur.**

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Le texte raconte met en scène une vallée de soleil et d'argent où on entend la rivière. Un soldat est allongé dans le creux sous le soleil et il a deux trous rouges au côté droit.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

Le dormeur profite de la nature (v. 6 et 7). Et l'unique Baignant dans le frais creux bleu / Dort, il est étendu dans l'herbe (v. 3) "Les pieds dans les glaïeuls, il dort" : il dort paisiblement dans le calme. La nature prend soin du soldat à la demande du Poète (v. 11 - 13) "Nature, berce-le chaudement." Il dort dans le soleil : "Tranquille". La nature crée un berceau elle en prend soin comme si c'était son enfant.

3- Question bonus – Perspective littéraire.

/1

Annexe III.8 : Evaluation – Relier la paraphrase et l'analyse.

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Ce texte raconte dans premier temps la sieste paisible d'un soldat seulement, on découvre au cours du poème qu'il ne dort pas, il est en fait endormi.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

*on
croit que

Le lien qui tisse la nature et le dormeur est que tout d'abord s'éteignent petit à petit la nature via lorsque le soldat dort et petit à petit crée une atmosphère plus froide, hivernale. (V.6) "la muque baignant dans le cresson bleu" (V.7) ; il est étendu dans l'herbe (V.11) "il a froid" la nature enveloppe la mort du dormeur.

3- Question bonus – Perspective littéraire.

/1

**

1- Compréhension de texte - Paraphrase.

/5

En usant de la paraphrase, cherchez à raconter le texte.

Le texte parle d'un jeune soldat étant dans la nature. Il est couché dans l'herbe, à priori il dort et il se fait bercer par la nature. A la fin, on comprend que le soldat a deux trous sur le corps, qu'il ne sent rien, il est donc endormi.

2- Analyse de texte – Répondre en développant et justifiant par le texte.

/5

Quel est le rapport qui se tisse entre la nature et le dormeur ?

Dans ce texte, on a l'impression que la nature aide le dormeur à se reposer : "berce-le doucement" (V.4) "baignant dans le frais cresson bleu" (V.6) "étendu dans l'herbe" (V.7) "dans son lit vert" (V.8). La nature est présente pour le dormeur, elle l'aide à s'endormir, "dort dans le soleil" (V.13), elle l'aide à partir vers le soleil, le ciel.

Annexe IV : Livret d'anthologie de poésie contemporaine – consignes(1).

Objet d'étude - La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle, du romantisme au surréalisme.

Travail de lecture cursive : lecture-écoute personnelle et création d'une anthologie.

La poésie sonore contemporaine (XX^{ème}-XXI^{ème} siècle)

Lecture cursive – création d'un recueil

- L'ensemble des poèmes et extraits de poèmes réunis proposent un autre regard et une autre écoute de la poésie : leur dimension orale et sonore forme leur cohérence.

- L'ensemble des documents (textes et audio/vidéo) est accessible ici :

<https://drive.google.com/open?id=0BywM9s3cARsvRUtKYlpST1BLNVk>

1 - Dans ce travail, il vous est demandé **en premier** de **lire** la majorité de ces textes. Ensuite, prenez connaissance des **versions audio**, parfois audio et vidéo, des poèmes qui en possèdent (indiqué avant le poème).

2 - Dans un **deuxième temps**, vous devez élaborer un recueil à partir de ces poèmes. Ce recueil doit compter **au minimum 12 poèmes**. Ce recueil prend la forme d'un **livret** relié par vos soins. Le recueil doit avoir un **titre** (le **titre par défaut**, si vous n'en trouvez pas, sera *Anthologie de poésie sonore*).

- Il ne peut pas y avoir plus de **3 poèmes** d'un même auteur.

- Il faut qu'il y ait **6 poèmes** de poétesses et **6 poèmes** de poètes.

- Il faut que **l'un des 12 poèmes** possède une **version audio**.

- Le recueil peut être **dactylographié** (traitement de texte imprimé) ou **calligraphié** (écrit à la main). Dans les deux cas, il doit être entièrement mis en page et réalisé avec soin.

3 – Dans un **troisième temps**, vous devez rédiger **un avis pour 9 des 12 poèmes** choisis. Cet avis est **personnel** (le « je » est autorisé !) et **explique** votre choix du poème (pourquoi celui-là et pas un autre). Il faut montrer que vous avez lu, exprimer ce que vous avez **ressenti**, en **positif** comme en **négatif** (évitez le « c'est ennuyeux » si vous voulez éviter le « travail insuffisant »), mais de manière **claire, correcte et développée** (au minimum **5 VRAIES lignes**).

- Il faut **impérativement** que le **poème avec version audio** ait un avis personnel (vous y parlerez de la **confrontation** entre l'écrit et l'oral). Précisez : **AUDIO** sur la page d'avis.

- Il faut que le poème apparaisse sur la page de **gauche** et votre avis sur la page de **droite**.

4- Enfin, votre **livret** doit être **soigné**. Vous **pouvez** présenter les poèmes de manière **originale** MAIS il faut **recopier correctement le poème**, ne pas le couper, ne pas faire de fautes d'orthographe. Vous devez créer une **page de couverture** avec le titre, votre nom (et votre originalité).

*Vous pouvez, **en plus**, écrire une **préface** expliquant la logique de votre recueil et présentant en quelques mots les auteurs.

* Vous pouvez aussi, (optionnel) pour embellir votre travail, créer une **table des matières**.

Poétesses : Claude Ber, Nathalie Quintane, Albane Gellé / **Poètes** : Christophe Tarkos, Charles Pennequin, James Sacré, Eugène Guillevic.

Certains poèmes sont tirés de différents recueils des auteurs (**exemple** : Tarkos, 2 recueils *Caisses* et *L'Enregistré*).

A rendre **au plus tard** le **1^{er} février 2017** – ce qui vous laisse presque deux mois.

Annexe IV : Livret d'anthologie de poésie contemporaine – consignes(2).

Lecture cursive

Poésie

– Charles Pennequin – 7 poèmes (**document Word**) – recueil *La ville est un trou* suivi de *Un jour*.

– Nathalie Quintane – 3 extraits (**document Word**) – recueil *Tomates*
7 poèmes (**PDF**) – recueil *Chaussure*

– Claude Ber – 7 poèmes (**document Word**) – recueil *La mort n'est jamais comme*

– Albane Gellé – 10 poèmes (**PDF**) – recueil *Si je suis de ce monde*

– James Sacré – 7 poèmes (**PDF**) – recueil *La nuit vient dans les yeux*

– Eugène Guillevic – 17 poèmes (**PDF**) – recueil *Euclidiennes*

– Christophe Tarkos – 9 poèmes (**PDF**) – recueil *Caisses*
5 poèmes (**PDF**) – recueil *L'Enregistré*

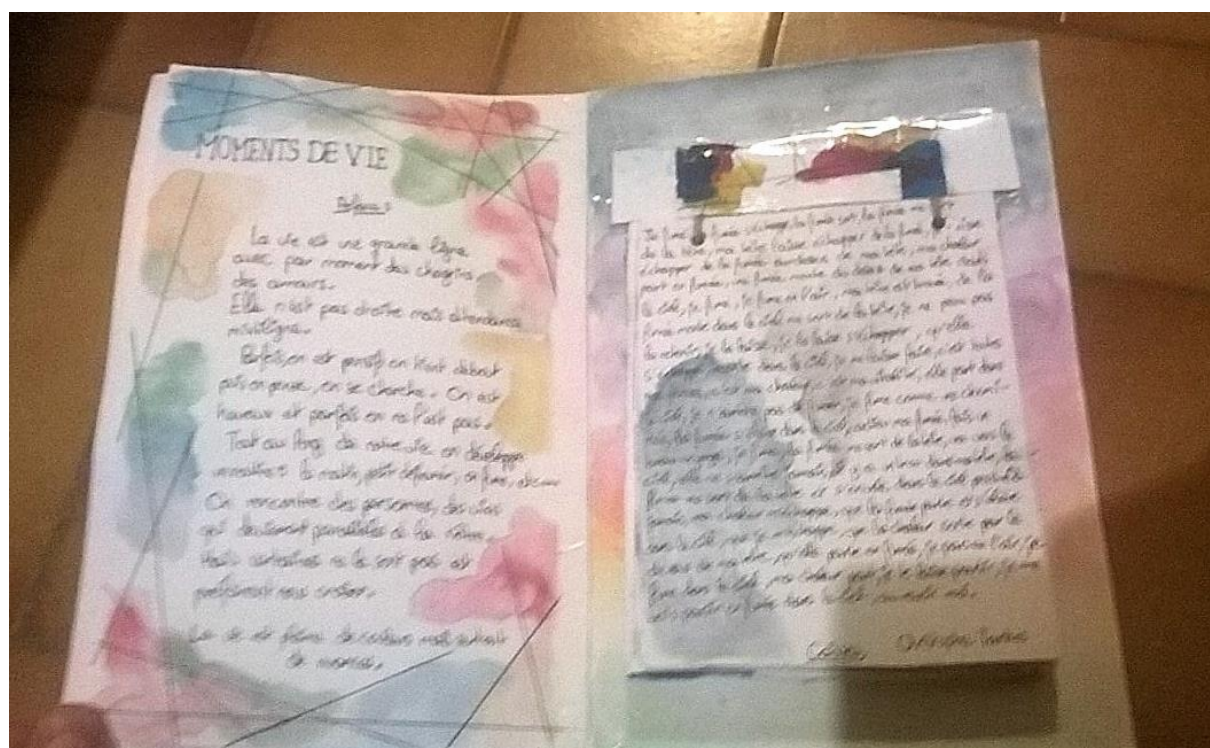
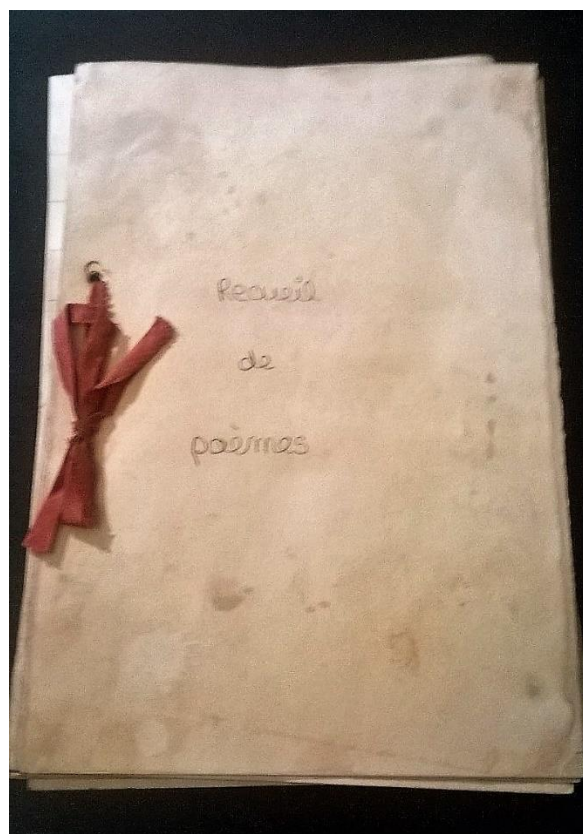
Annexe IV.1 : Barème.

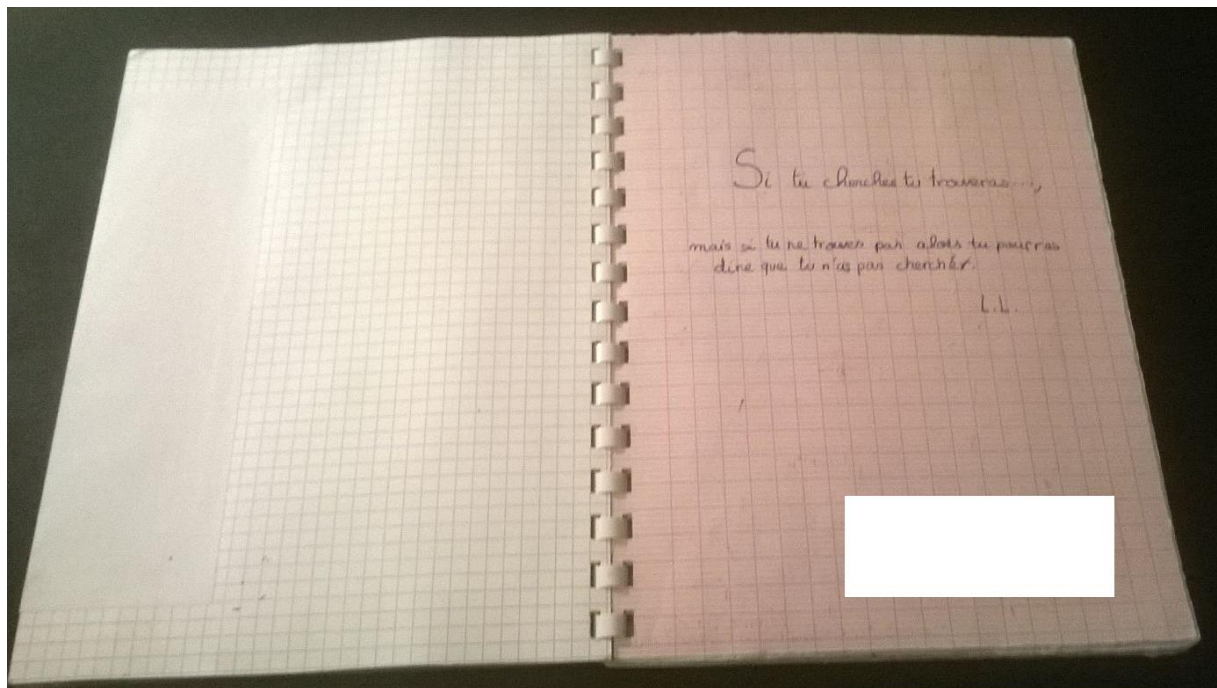
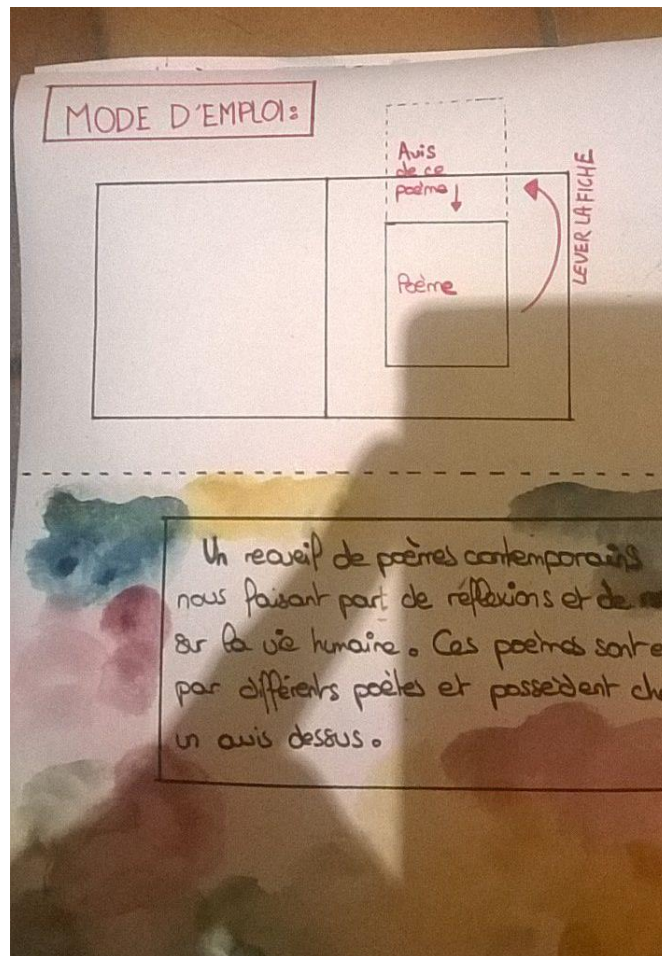
--	--

Présentation et respect des consignes	/10
Tenue (propreté/reliure/soin)	/3
Nombre de poèmes (+audio)	/2
Nombre d'avis	/2
Parité	/1.5
Poèmes page de gauche	/1
Page de couverture	/0.5
Pertinence des avis	/10
Explication (claire, correcte, développée)	/6
5 vraies lignes	/3
Confrontation audio/écrit	/1
Pénalités	
Copie correcte des textes	
Orthographe (+ de 10 fautes / erreurs graves)	
Paratexte (auteur, titre poème, recueil...)	
Plus de 3 poèmes d'un même auteur (recueil = 12)	
Pas de poème audio	

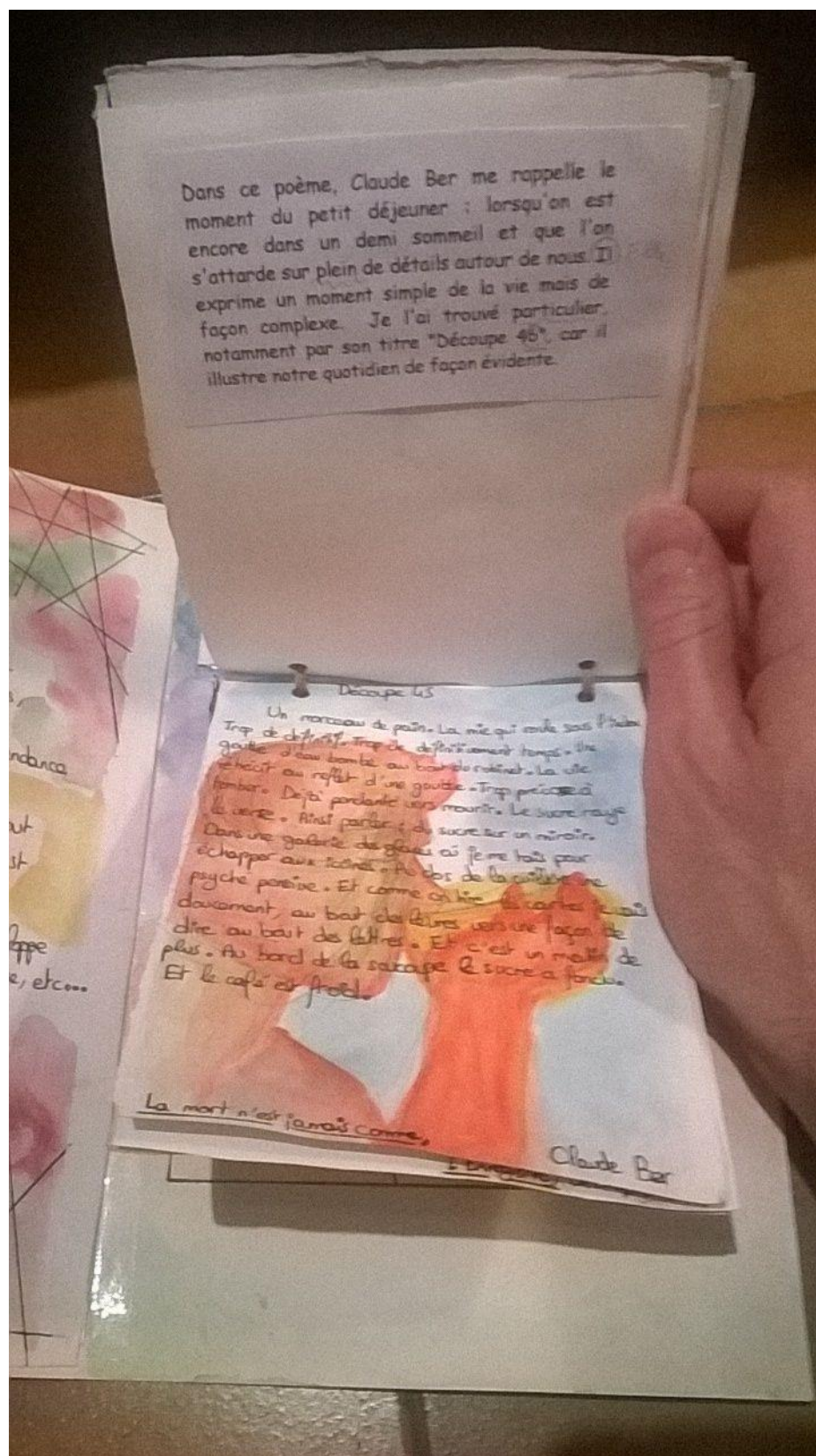
Bonifications
Originalité/Créativité
Préface élaborée
Transcription manuscrite
Titre personnel pertinent
4 ^{ème} de couverture
Table des matières/Sommaire
Créativité +

Annexe IV.2 : Livret de poésie – Investir un support, créer son objet-livre.





Annexe IV.3 : Livret de poésie – Dessin et paraphrase, une interaction ?



Dans ce poème, Claude Ber me rappelle le moment du petit déjeuner : lorsqu'on est encore dans un demi sommeil et que l'on s'attarde sur plein de détails autour de nous. Il exprime un moment simple de la vie mais de façon complexe. Je l'ai trouvé particulier, notamment par son titre "Découpe 45", car il illustre notre quotidien de façon évidente.

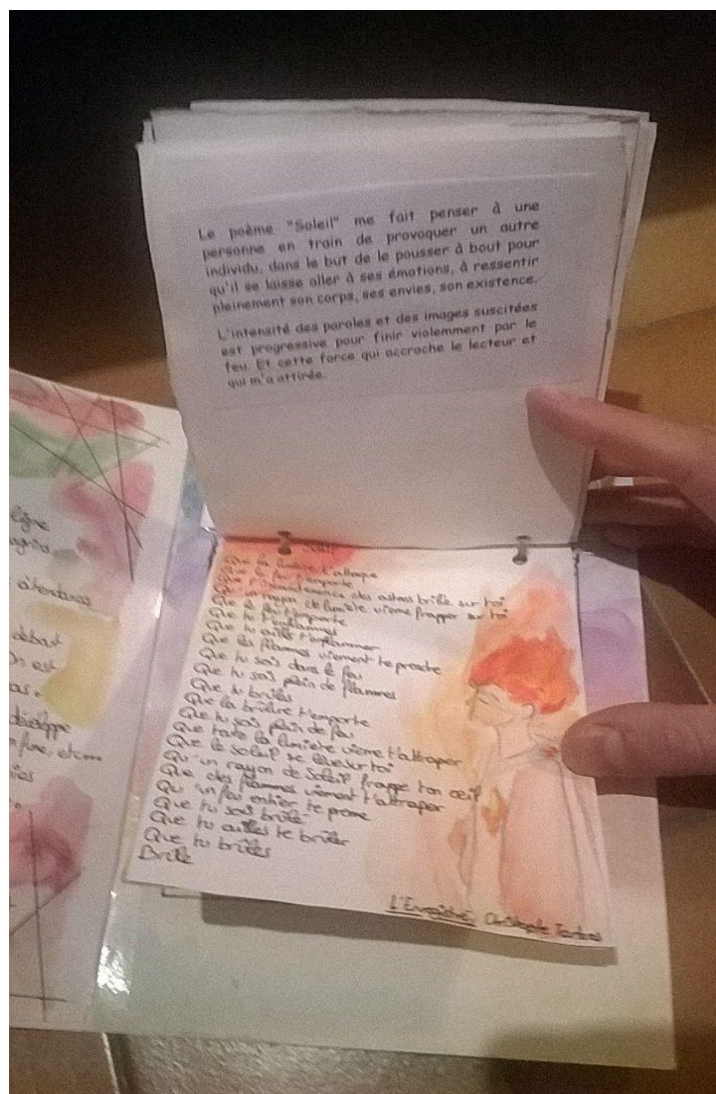
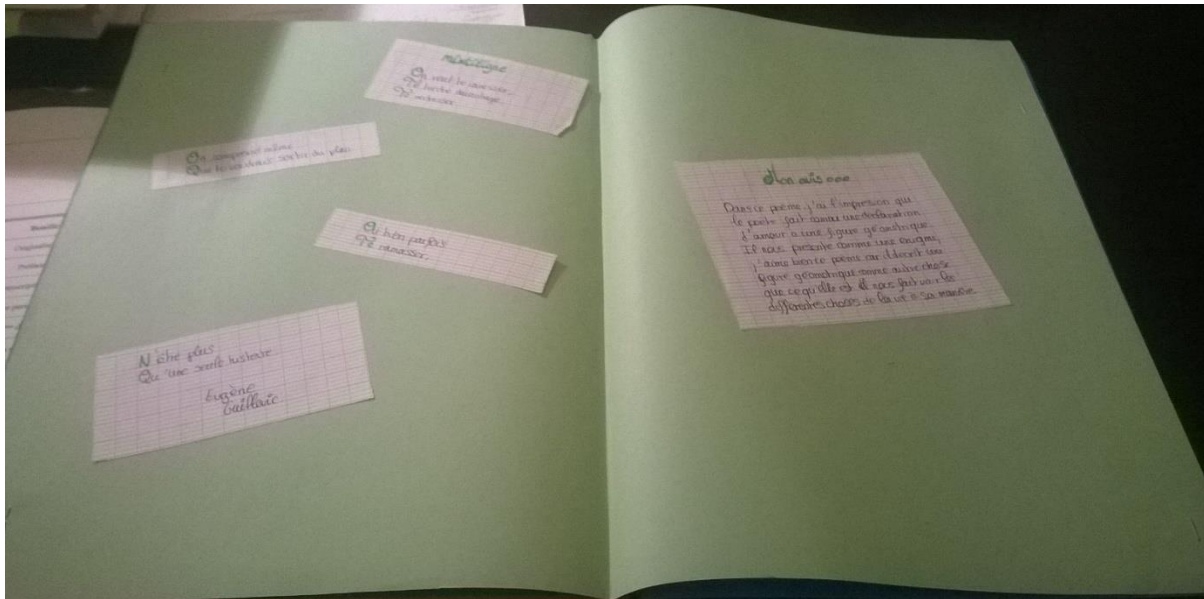
Découpe 45

Un morceau de pain. La mie qui rend sous l'index.
Trop de définitif. Trop de définitivement. Trop de
goutte d'eau tombée au bord du réveil. La vie
échoué au reflet d'une goutte. Trop précisée à
tomber. De la parole vers mourir. Le sucre rouge
la cerise. Ainsi parler et du sucre sur un miroir.
Dans une galerie de glaces où je me bats pour
échapper aux icônes. Au bord de la cuisine une
psyche pensive. Et comme on lit la carte je suis
doucement, au bord des lettres vers une façon de
dire au bord des lettres. Et c'est un matin de
plus. Au bord de la sauteuse le sucre a fondu.
Et le café est froid.

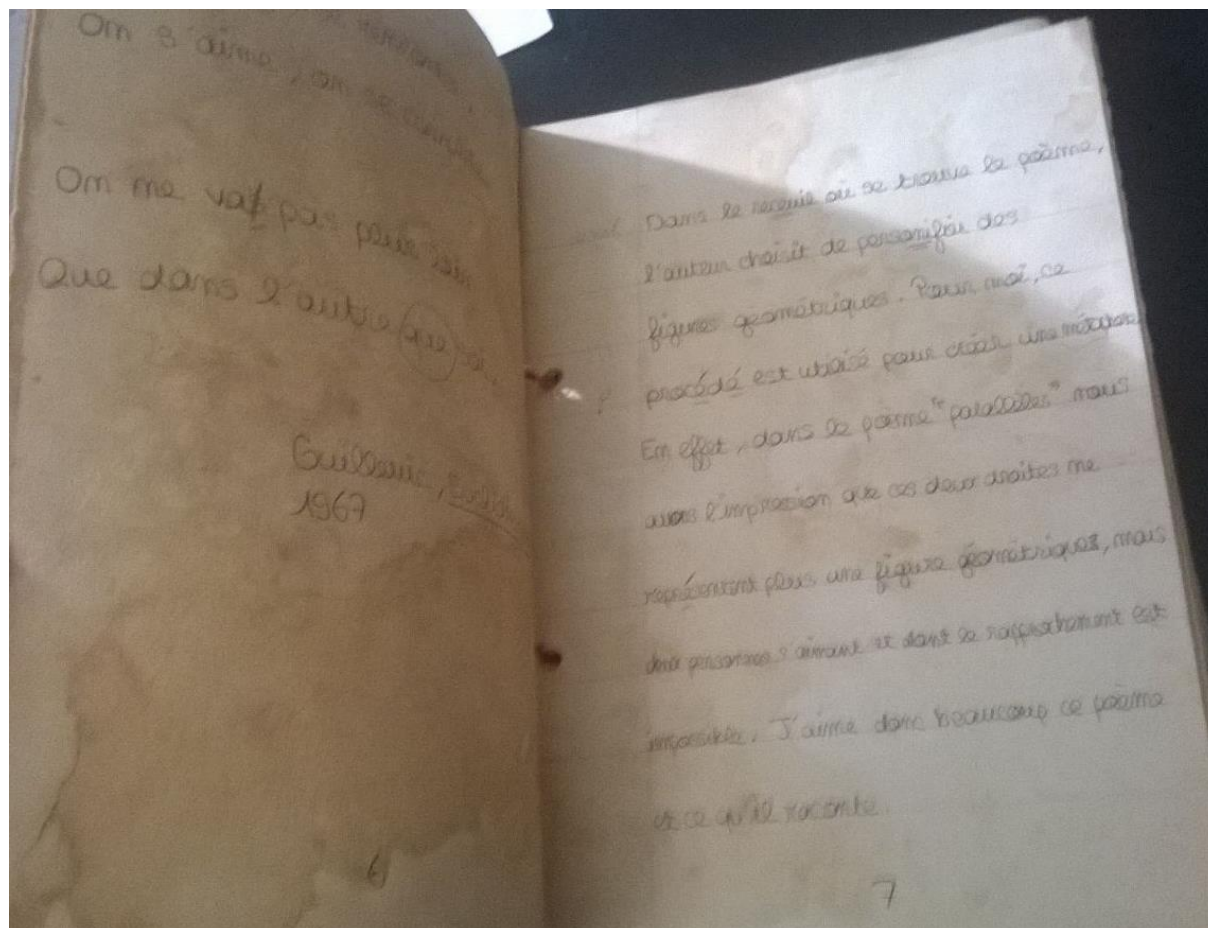
La mort n'est jamais comme,

Claude Ber

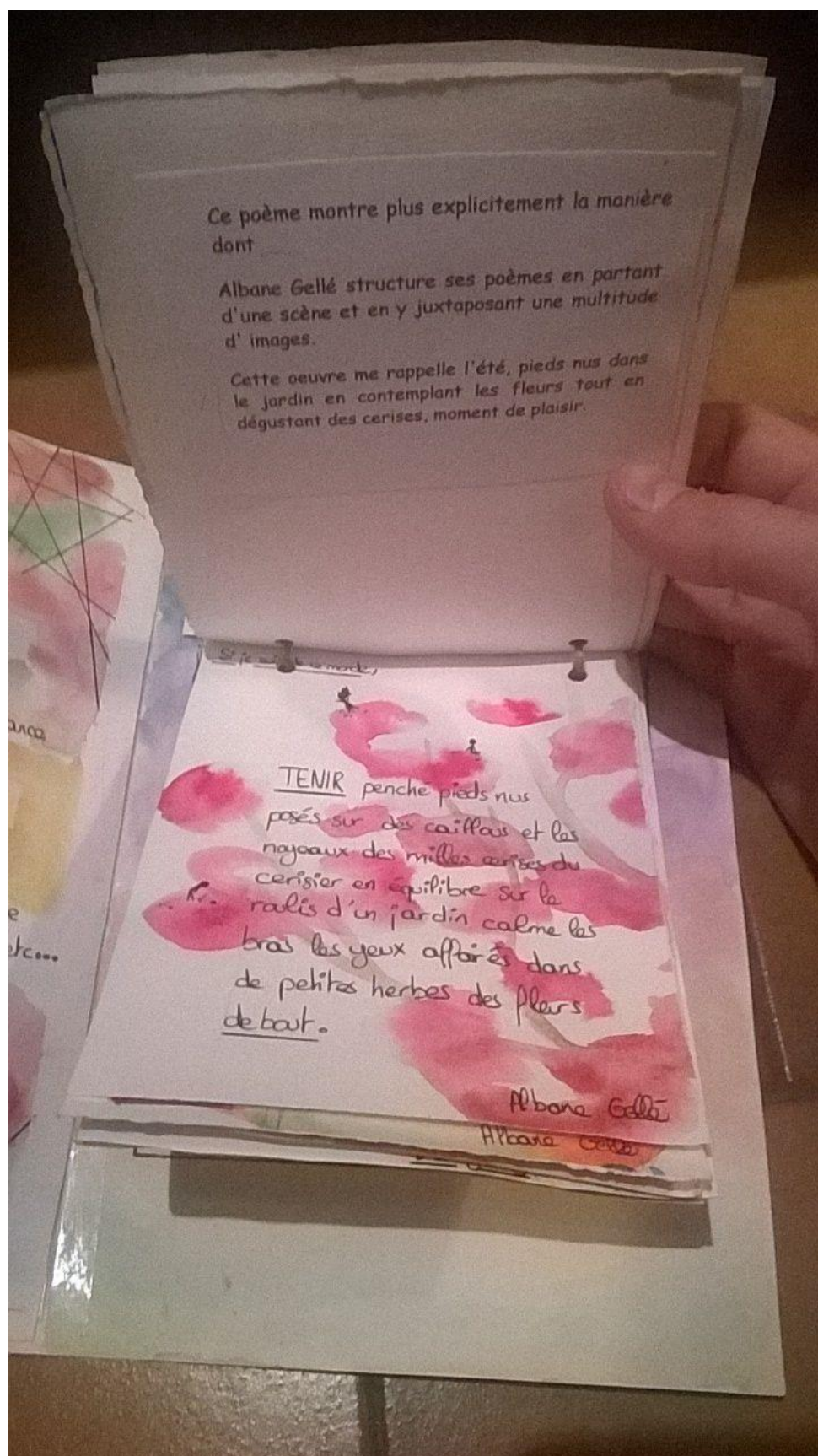
Annexe IV.4 : Livret de poésie – La paraphrase couplée à un autre domaine de compétence.



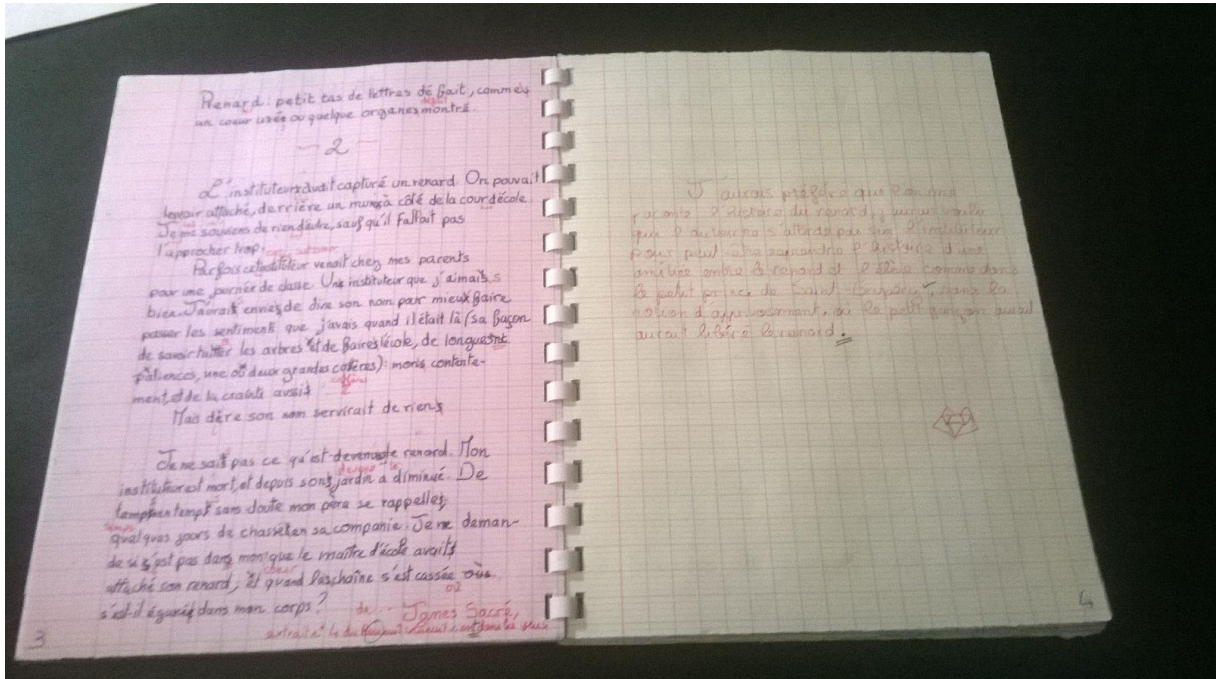
Annexe IV.5 : Livret de poésie – Choix de rédaction des avis.



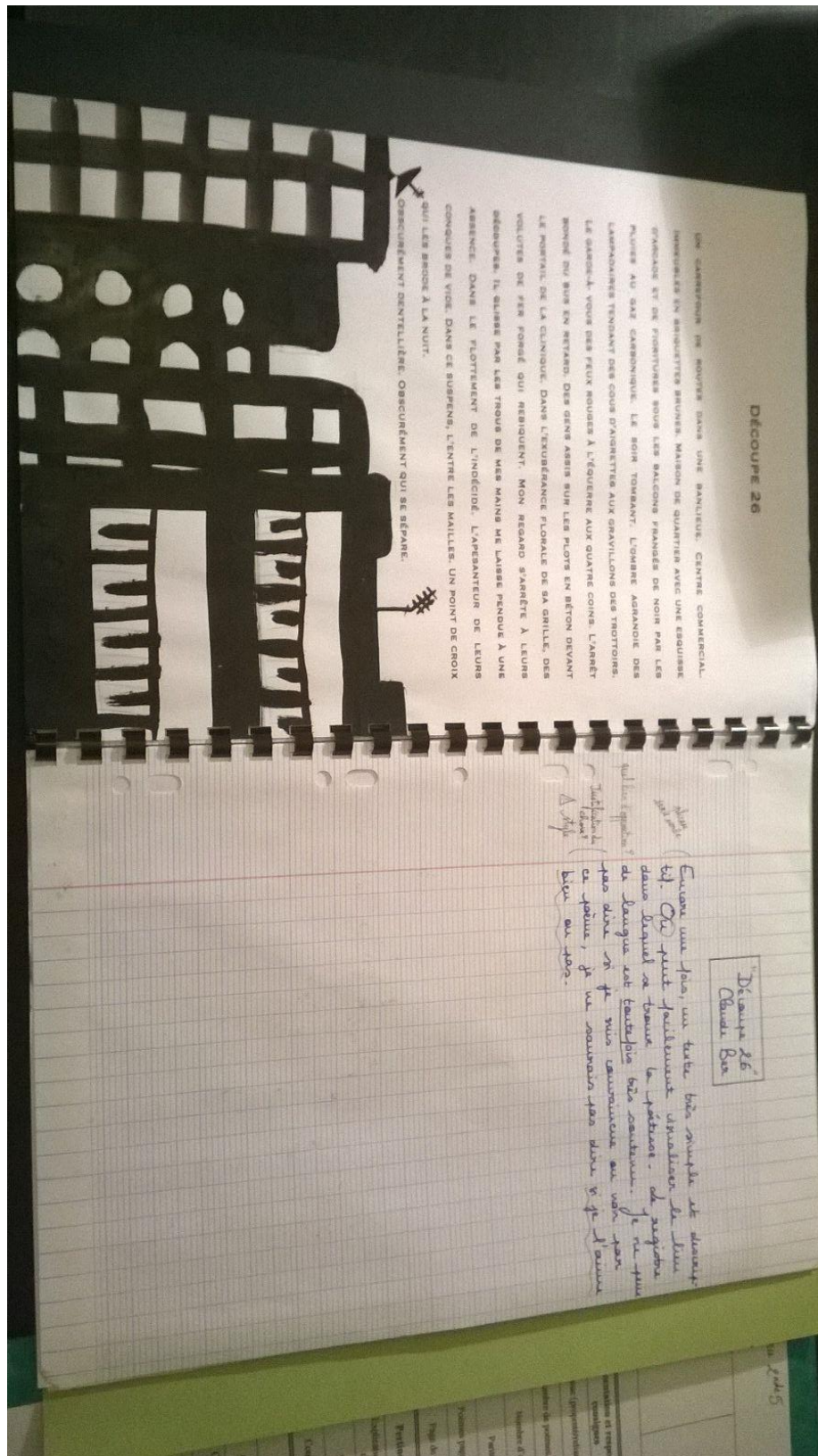
Annexe IV.6 : Livret de poésie – Intégrer sa propre expérience.



Annexe IV.7 : Livret de poésie – Investir sa préférence littéraire.



Annexe IV.8 : Livret de poésie – Le manque à dire.



Annexe V : Devoir surveillé n°4 - sujet.

Devoir surveillé n°4

Plan détaillé de commentaire littéraire

« **Ariettes¹ oubliées III** », **Romances² sans paroles**, Paul Verlaine, 1874.

Ce recueil de Verlaine est écrit au cours de ses voyages avec Rimbaud, à partir de 1872, durant leur relation amoureuse. Verlaine découvre à cette époque la mélodie des ariettes et développe son style symboliste.

III

Il pleut doucement sur la ville.³
(Arthur Rimbaud)

Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville,
Quelle est cette langueur⁴
Qui pénètre mon cœur ?

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
Pour un cœur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !

Il pleure sans raison
Dans ce cœur qui s'écœure.
Quoi ! nulle trahison ?
Ce deuil⁵ est sans raison.

C'est bien la pire peine
De ne savoir pourquoi,
Sans amour et sans haine,
Mon cœur a tant de peine !

Problématique (proposée) : Comment Verlaine exprime-t-il sa mélancolie ?

Consigne

Proposez un **plan détaillé** de commentaire littéraire **clair** et **concis** de ce poème.

Rédigez l'**introduction** et la **conclusion** de ce commentaire littéraire.

¹Ariette : petit air musical vif et léger, inspiré par la musique italienne ; ² romance : court morceau de musique à caractère sentimental et mélodique ; ³ Ce vers est une citation de Rimbaud, ce n'est pas le titre du poème. Cela correspond à une **épigraphe** : citation placée en tête d'un livre, d'un chapitre, d'un texte, pour en suggérer le sujet, les intentions. ⁴ langueur : état d'âme mélancolique et rêveur ; ⁵ deuil : période de grande affliction qui suit la mort de quelqu'un.

Annexe V.1 : Devoir surveillé n°4 – Des idées réduites pour éviter la paraphrase ?

1) Sans But votre interprétation

① oui (- Il ne sait pas pourquoi il est triste.)

Vous pourriez développer un peu...

> "s'ennuie" (v. 7), "sans raison" (v. 9 et 12), "Je ne savaie pourquoi" (v. 14).

Que voulez-vous dire?

Il est triste mais ne sait pas pourquoi. C'est impensable, il ne sait pas comme c'est arrivé. Il est triste mais confus.

Vous répétez mot pour mot votre idée! idée ≠ analyse

très mal dit *vous vous répétez et ne proposez pas d'analyse*

2) Un poème explicatif démonstratif...
émotif...
(non...)

④,5

mal dit

La présentation est presque correcte... Si les deux points...

Le poème de Verlaine est un poème explicatif car il nous montre se qu'il ressent à l'intérieur de lui. Quelle est cette langue qui pénètre mon cœur" (v. 3-4), "Mon cœur a tant de peine" (v. 16) le poète nous exprime son ressenti, ses émotions. → Ce n'est pas une analyse, c'est la reformulation de votre idée.

mir. de langue

**Annexe V.2 : Devoir surveillé n°4 – Copie du paratexte ou
« paraphrase » tolérée du paratexte.**

l'annonce de plan est à revoir (supprimer les parenthèses) et la présentation du texte également.	du XIX ^{ème} siècle ; nous ^{inutile} allons étudier le poème "Fragments III" qui nous vient du recueil, Romances sans paroles, qu'il a publié en 1876. Ce recueil est écrit par Verlaine durant ses voyages avec Rimbaud à partir de 1872, pendant leur relation amoureuse. Verlaine développe son style symboliste. Nous ^{inutile} allons nous poser la question suivante, comment Verlaine exprime-t-il sa mélancolie? Nous verrons tout d'abord pourquoi Paul Verlaine est triste, de la mélancolie [sentiments] ensuite nous verrons la structure du poème [rimes, strophes]. Étudions
Évitez de copier le paratexte - Présentez plutôt le contenu du poème.	
Mauvaise insertion de la problématique.	
Ce n'est pas vraiment un enjeu littéraire...	Il s'agit de la mélancolie du poète. → vous ne pouvez pas écrire cela... forme et fond...

Annexe V.3 : Devoir surveillé n°4 – Idée brève et analyse développée.

1) Une versification mélancolique.

Le poète fait appel à la mélancolie à travers les différents vers.

De très bonnes remarques. L'idée n'est pas assez précise en tête de sous-partie...

2

qui

x qui

oui

oui

Bonne perception

quelle idée?

La mélancolie est notamment exprimée à travers les rimes tout d'abord croisées puis suivies sur les deux derniers vers de chaque strophe (v. 1, v. 4) suscitant l'ennui. Les nombreuses répétitions accentuent cet effet ennuyeux et mélancolique (v. 9, v. 13, v. 16). Ces répétitions de mots systématiquement présentes en début et fin de chaque strophe apparaissent comme un rappel et une insistance de chaque idée mélancolique exprimée par Verlaine.

Annexe VI : Devoir maison n°4 - sujet.

Devoir maison n°4 – pour le 06/03

Consigne : Faire le **commentaire intégral et rédigé** du poème « Un jour qu'il faisait nuit », *Corps et biens*, Robert Desnos, p.105.

- Les titres d'axes et de sous-parties ne doivent pas apparaître dans votre copie, ni la mention « introduction » ou « conclusion ».
 - Votre devoir doit donc contenir une introduction complète, un développement rédigé (en deux ou trois axes, chacun comportant au minimum deux sous-parties), des transitions rédigées, une conclusion complète.
 - **Soignez l'orthographe** qui sera plus pénalisée que dans un devoir surveillé.
 - Utilisez votre **fiche méthode** ainsi que tous les supports du cours et de méthodologie.
 - **Prenez en compte les remarques et annotations** sur votre **DM n°2** et de votre **DS n°4**.
 - Tout **plagiat ou copie** sera lourdement sanctionné. (Cela s'est produit sur le DS n°4 en rattrapage ⚠)
 - **Joindre la copie de votre DS n°4** lors du rendu (sous réserve de devoir supplémentaire).
- > Pour toute question relative à ce travail : messagerie Pronotes ouverte.

Annexe VI.1 : Devoir maison n°4 – De la paraphrase au technicisme.

2/6
 de poème "Un jour qu'il faisait nuit" nous
 laisse, nous lecteurs, perplexes quand au message qu'il
 désire nous faire passer. En effet, toutes ces oppositions
 réalisées grâce aux antithèses et aux oxymores nous
 plongent dans un monde surréaliste, où il nous raconte
 pas seulement un poème mais presque une histoire
 "d'opposition". → Précisez.

Sous-partie sans
 exemple, sans
 analyse -
 mal dit

Quelle est l'idée portée
 par ce procédé?
 Pas de rapport de conséquence.

2/6

L'oxymore est la figure de style principale
 du poème, puisqu'elle est présente tout au long
 du texte. En effet, l'oxymore est une figure de
 style réunissant deux termes antinomiques
 (opposés ou de sens contraires). Par exemple, au
 premier vers, Dormir inverse le fait de plonger
 dans l'eau (plus précisément dans une rivière) et
 de s'envoler dans les airs : "Il s'envole au

Annexe VI.2 : Devoir maison n°4 – Appropriation des écueils de la paraphrase.

De plus, cette atmosphère imaginaire, ce rêve s'explique également à travers la versification particulière du poème. Celui-ci semble s'apparenter à un récit, notamment par l'utilisation de différents temps du récit tels que l'imparfait et le passé simple : "Il s'envola au fond de la nyctée" (v. 1), "Le compas traçait des canes" (v. 7), "Les étoiles de midi resplendissaient" (v. 10), "nous eûmes le courage de nous asseoir" (v. 20). Cette forme poétique proche du récit permet aussi de créer un certain désaccord avec la poésie classique permettant donc de confirmer l'ineffable de ce poème.

Nous avons pu étudier le rêve à travers la forme de ce poème reposant sur une

Construction à revoir

oui

oui

Il faudrait développer davantage pour la justifier. Bonne transition.

Que voulez-vous dire : même chose que pour surréalistes

la logique poétique du poème de Bernas apparaît dans un premier temps dans l'aspect narratif, descriptif du poème. Bernas emploie l'imparfait : "respirait" (v. 6), "resplendissaient" (v. 10), "reverrait" (v. 11), "avancions" (v. 16) et le passé simple : "s'envola" (v. 1), "descendit" (v. 9), "versa" (v. 20), "sécha" (v. 21) qui sont les temps classiques de la description. Bernas utilise même deux présents : "je la fais" (v. 5), "marque" (v. 13) pour provoquer des ^{que voulez-vous dire ?} cassures. Le lecteur peut ainsi se rapprocher à des constructions connues pour trouver du sens à un poème qui apparaît de ~~premier~~ ^{premier} abord difficile à comprendre.

II.

5/6 Idées à perfectionner parfois ; aller plus loin dans l'interprétation des nombreux procédés bien perçus.

narration

développer

oui...

mais quelle interprétation à cette dimension narrative ?

Annexe VII : Questionnaire d'auto-évaluation sur le travail de synthèse - prototype.

Questionnaire d'auto-évaluation sur sa progression

1. Vous souveniez-vous du texte de Balzac ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ En partie

2. Le texte vous semble-t-il plus clair ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ En partie

3. Avez-vous le sentiment d'avoir mieux réussi cet exercice qu'au début de l'année ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ En partie

4. En relisant votre synthèse du début de l'année, constatez-vous la présence de paraphrase ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne suis pas sûr.e

5. A votre avis, la paraphrase peut-elle vous être utile dans un travail de synthèse ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

6. Avez-vous utilisé à nouveau une paraphrase du texte pour vous conduire à la formulation des pistes d'analyse ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne suis pas sûr.e

Annexe VIII : Fiche-guide à la préparation du devoir maison n°2 (rédaction de deux axes de commentaire).

Travail préparatoire

Extrait p.230-231

Questions

- 1 – Quel est le sujet principal de cet extrait ?
- 2 – Pourquoi les bourgeois sont-ils « réveillés en sursaut » et par qui ?
- 3 – Pourquoi est-il important de se rendre à l'Hôtel-de-Ville ? Que représente ce lieu ?
- 4 – Qui sont les personnages au balcon de l'Hôtel-de-Ville ? Quel est leur camp politique ?
- 5 – Quel camp semble être en position de force ?

...

Questions

- A – Expliquez les réactions du gardien.
- B – Quelle est la référence épique de cette entrée dans la ville ?
- C – Pourquoi les insurgés se méfient-ils d'une attaque ?
- D – Pourquoi parle-t-on du tempérament calme des habitants ?
- E – Quelle est la connotation de « bonhomme » ? Quelle est la métaphore traduisant l'impression de ce personnage face aux insurgés ? En quoi est-ce ridicule ?

...

Lexique – vérifiez votre connaissance du sens des mots suivants (en contexte) :

anéanti (7) ; crânerie (13) ; persiennes (14) ; effarés (15) ; carrefour (17) ; rentier (22) ; s'engager (29) ; Hôtel-de-Ville (31) ; plantées (33) ; restauré (35) ; arabesques (38) ; emplissaient (43) ; poussée (45)

Axes et problématique

- Question générale sur cet extrait :

-

-

Annexe IX : Travail non retenu, Ecriture d'invention sur Robert Desnos - sujet.

Devoir surveillé n°5 Ecriture d'invention – *Corps et biens*, Robert Desnos

Consigne

1) Ecrivez un poème en vers libres **sur les mots qui mentent OU sur l'amour fou**, faisant appel à des jeux de mots et des procédés stylistiques à la manière de Robert Desnos.

- Faites rimer au minimum **QUATRE** vers, employez des assonances et allitérations ;
- Donnez un titre à votre poème ;
- Utilisez les figures de style : répétition, synecdoque ;
- Utilisez un « langage cuit » ;
- Proposez au minimum un homonyme.

Au minimum 15 « non-vraies » lignes.

2) Expliquez brièvement le « sens caché » de votre poème et relevez les différents procédés que vous avez utilisé sur **cinq lignes au minimum**.

- « Traduisez » vos jeux de mots en les développant, rappelez la version originale de votre langage cuit (expression ou mot composé d'origine) ;

- Le « **je** » est **autorisé** ;

- Listez les procédés utilisés : citez votre propre texte dont vous relevez les procédés attendus. Exemple : En écrivant « ô beaux hommes » puis « opossum » dans la même phrase, j'ai voulu réaliser une paronomase.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Sommaire	2
Introduction	3
I. Cadre d'étude institutionnel	7
II. Cadre d'étude théorique	11
III. La pratique : recueil et analyse des données.....	18
1. Le terrain – cadre professionnel.....	18
1.1. L'établissement.....	18
1.2. La classe	19
1.3. Pistes d'action	20
2. Le corpus de données	23
2.1. Le travail de synthèse	23
2.2 Un devoir trop exigeant – le premier devoir surveillé (DS1)	24
2.3 Questionnaire sur la paraphrase et évaluation de la paraphrase.....	25
2.4 Livret de poésie : espace libre pour la paraphrase ?	26
2.5 De la rédaction d'axes de commentaire à la construction du plan de commentaire – DS n°4	27
2.6 Un commentaire intégral d'analyse littéraire, fort d'une paraphrase préalable – l'idéal du DM n°4	28
2.7 Les données à venir : devoir commun type commentaire, expérimentation « retour des synthèses »	29
2.8 Les données laissées de côté.	30
3. Analyse et interprétation des données.....	32
3.1. Le travers de la paraphrase.....	32

3.2. La formation à l'analyse littéraire	35
3.3. La paraphrase : travail transitoire et émotion textuelle	38
3.4. Limites, difficultés, échecs	45
Conclusion.....	49
Bibliographie.....	52
Table des annexes.....	54
Table des matières.....	95

Résumé

Ce mémoire didactique se propose d'éclairer le concept de paraphrase au regard des pratiques d'enseignement du français en classe de Seconde générale. La paraphrase, bête noire des copies d'élèves, a depuis longtemps perdu de son prestige rhétorique pour devenir synonyme d'écueil, voire de paresse. Dans la discipline littéraire, la glose des contenus a laissé place à l'analyse des non-dits. Une répartition binaire et réductrice semble opposer la compréhension, relevant de l'explicite, à l'interprétation, toute réservée à l'implicite. Pourtant, en prenant en compte de nouvelles propositions pédagogiques, du « sujet lecteur » à la « réécriture », en passant par la « co-écriture », la paraphrase paraît moins condamnable, la séparation entre compréhension et interprétation moins nette. Sans remettre en question la nécessité d'une approche analytique des textes, notre étude cherche à éveiller les élèves à une appropriation fondée sur la reformulation. A travers le chemin tortueux des exigences du baccalauréat – en termes d'exercices normés – et d'une expérimentation plus émotive face aux textes, nous avons cherché à sensibiliser les élèves à un outil aussi nécessaire que stigmatisé. La paraphrase, sans acquérir ici une pleine investiture dans l'apprentissage de la confrontation littéraire, effectue peut-être les premiers pas d'un retour en grâce.

This didactic MA work's goal is to throw light on the notion of paraphrasing in the eyes of the teaching of French in a "Seconde Générale" class. Currently regarded as the pet hate by teachers, paraphrasing has lost its rhetorical prestige to finally become synonymous to pitfall, not to say laziness. In literature discipline, contents gloss has given way to interpretation analysis. A binary and over-simplistic viewpoint seems to bring into conflict the explicit comprehension and the implicit interpretation. However in the light of official educational texts, by means of reading/cowriting/rewriting, paraphrasing doesn't appear as blameworthy, comprehension and interpretation not as clearly separated as it used to. Without questioning a textual analytical approach, our work wants to awaken our students towards a path based on rewording. In order to meet the difficult requirements of our French Baccalauréat – in terms of set exercises –, and through a more emotional approach to the literary text, we have attempted to make our students aware of that necessary but stigmatized tool. Paraphrasing doesn't want here to be given total endorsement to the learning student ; yet a first move towards its coming back into favour may be perceived.

Mots clés : Paraphrase, commentaire littéraire, sujet lecteur, compréhension, interprétation.