

ÉVALUATION DE COMMENTAIRES ET COMMENTAIRE D'ÉVALUATION

Michelle CALONNE,
L.P. Lalo, Lille

LE COMMENTAIRE DE TEXTE À L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL

Le commentaire de texte au baccalauréat professionnel est une épreuve relativement récente qui présente des ressemblances avec le commentaire proposé au baccalauréat du second degré. La principale est la nature du texte à commenter : **un texte littéraire**. En effet, depuis qu'existe l'épreuve du bac. pro., la quasi totalité des textes proposés à l'analyse peuvent être considérés comme faisant partie du patrimoine littéraire français. Sont représentés de « grands auteurs » du XVII^e siècle avec Molière et La Fontaine, du XVIII^e siècle avec Beaumarchais, du XIX^e siècle, Flaubert, Maupassant, Rimbaud et du XX^e siècle depuis Blaise Cendrars et Céline jusqu'au récent prix Goncourt, Jean Rouaud. En somme des auteurs unanimement reconnus, dont la valeur littéraire ne serait mise en doute par personne. Si Fernand Braudel (session du bac. pro. industriel 1988) n'est pas à proprement parler un écrivain *littéraire*, l'importance de son oeuvre et le fait qu'il soit académicien permettent de le ranger parmi les écrivains reconnus, donc susceptibles d'être commentés au baccalauréat.

Le texte à analyser est composé le plus souvent **d'une vingtaine de lignes ou vers** (le plus court étant à notre connaissance le poème de Rimbaud *Ma Bohème*, 14 vers, le plus long, la fable de La Fontaine, *La Jeune Veuve*, 48 vers). On voit le rapprochement possible avec le texte à commenter dans le cadre du baccalauréat général à propos duquel les instructions officielles de 1969 à 1983 précisent qu'il *ne dépasse pas une vingtaine de lignes ou de vers*.

Cependant, cet exercice destiné à des élèves a priori moins littéraires ou ayant moins de chance d'être admis à poursuivre dans l'enseignement supérieur, présente des différences notables avec l'épreuve canonique du commentaire composé.

La première est celle du **temps imparti** au candidat. Ce dernier ne dispose que de deux heures environ pour réaliser son devoir. L'épreuve de français étant associée à celle de monde contemporain, dans certains cas, le candidat pourra choisir de consacrer plus de temps à l'une des deux matières, selon ses aptitudes ou selon le sujet. Il n'en reste pas moins qu'il est rare qu'un candidat accorde plus de deux heures à l'épreuve, ne serait-ce que parce que beaucoup d'entre eux n'utilisent pas la totalité du temps imparti.

La seconde tient au fait que **des questions accompagnent le texte**. Elles sont en général au nombre de trois (un seul sujet, celui de la session de 1988 du baccalauréat professionnel tertiaire présentait 4 questions).

La nature des questions étant assez diverse (grammaticale, stylistique, rhétorique, lexicale, poétique, etc...), on peut considérer qu'elles sont destinées à juger des acquis des élèves en français au terme de leur scolarité¹. En ce sens, elles apparentent le sujet de français du baccalauréat professionnel à un **commentaire guidé**.

Cet exercice de « commentaire guidé » est destiné à connaître une plus grande diffusion ; le deuxième sujet de l'épreuve anticipée de français telle qu'elle devrait se pratiquer à partir de la session 1997 du bac en semble très proche. L'article « La rénovation du français au lycée » paru dans *Recherches* n° 20 peut être consulté à ce propos.

Dans la plupart des sujets, la dernière question est très proche de l'exercice du commentaire composé du baccalauréat général. Le libellé de cette question a pu lors d'une des premières sessions (baccalauréat professionnel industriel 1987) être le suivant : « Sous la forme d'un **développement composé** de vingt à trente lignes, vous montrerez comment est construite cette vision d'un paysage africain. (Vous pourrez, par exemple, prêter attention au choix des mots, aux images, à la forme des phrases, au rôle du refrain) ». Mais la formule qui s'est peu à peu imposée est celle de **commentaire organisé** ou **développement organisé**. Autrement dit, si l'on ne peut raisonnablement exiger d'un élève de lycée professionnel qu'il réalise un véritable commentaire composé en à peu près 1 heure compte-tenu des autres questions, subsiste l'obligation de l'« organisation » du devoir. Le candidat en fin de cycle doit montrer qu'il est capable de construire un développement cohérent.

La **longueur de l'exercice** est précisée dans la plupart des sujets, de 20 à 30 lignes lors des premières épreuves, il est dans les sessions récentes exigé « 30 lignes minimum », ou bien « une page minimum ».

Les libellés des questions donnent au candidat un **axe d'analyse voire d'organisation de l'exercice**. Ainsi le sujet donné au baccalauréat professionnel 1987 (le texte à commenter correspond à 18 vers du poème « A New York » de L. Sédar Senghor, extrait de *Ethiopiennes*) mentionne : « Vous montrerez que ce texte s'articule

1. Voir l'analyse de Anne-Raymonde de Beudrap dans *Le commentaire de texte en français*, Collection Didactiques, Bertrand Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

autour de deux impressions très différentes ; vous caractériserez l'image de New York ainsi présentée et vous indiquerez en quoi elle est marquée par la culture africaine de l'auteur ». Un tel sujet, analysé en détail par le candidat, propose nettement un commentaire en trois parties : d'abord deux impressions différentes de New York puis l'analyse de la culture africaine de l'auteur telle qu'elle transparaît dans le poème.

Cependant, les axes d'analyse restent parfois très vagues « Vous ferez l'étude de ce poème en insistant sur les effets de contraste » (baccalauréat professionnel tertiaire, 1990, session de remplacement).

Ajoutons que dans la plupart des cas, **des outils d'analyse** sont donnés au candidat : « Vous pouvez vous appuyer par exemple sur la construction du texte, le vocabulaire, les temps verbaux » (bac. pro. tertiaire session de 1993) ; ou bien « Vous pourrez vous appuyer sur l'emploi du conditionnel, du pronom "on", sur le caractère des lieux et des situations rêvés par l'héroïne » (bac. pro. industriel session de 1994).

QUELLE ÉVALUATION POUR LE COMMENTAIRE ?

L'analyse suivante se limitera à la dernière question du sujet de français au bac. pro. que je nommerai « commentaire » pour plus de facilité, dans la mesure où c'est un exercice demandant au candidat une « lecture personnelle qui ne suit pas l'ordre du texte mais assure sa propre cohérence interne et s'appuie constamment sur le texte pour s'autojustifier » selon la définition d'Annette Béguin².

L'évaluation en classe de bac. pro. est d'abord soumise à un certain nombre de **contraintes**.

La première de ces contraintes est liée à la nature du public. Être dans une classe de baccalauréat professionnel suppose, dans la majeure partie des cas, que l'on ait des faiblesses en français. Pour les élèves, la tentation est grande d'abandonner les matières générales (qui, étant donné les barèmes de l'examen, ne peuvent rapporter que peu de points) pour l'enseignement professionnel. Le professeur de français ne peut pas se permettre, s'il veut que sa classe fonctionne jusqu'à la fin (ou à peu près) de l'année scolaire, de décourager son public. J'évite donc de noter trop bas. Un commentaire, même raté, dans la mesure où il a été réalisé, me semble mériter, au moins 8/20.

La deuxième contrainte est liée au système éducatif. Un certain nombre d'élèves vont souhaiter (même s'ils ont peu de chance de l'obtenir), à l'issue de leur formation en lycée professionnel, une poursuite d'études (en B.T.S., le plus souvent). Seront donc consultés leurs bulletins scolaires et épluchées leurs notes de français. La moyenne de la classe y figure et doit, si je ne veux pas que leurs dossiers soient systématiquement mis de côté, rester plausible. En clair, elle n'excédera pas 12/20 ; pour avoir participé à des commissions de choix de dossiers (à un autre niveau, mais là n'est pas la question) je sais qu'une moyenne autour de 10/20 donne l'impression

2. Article intitulé « Aide au travail en classe de seconde : autour du commentaire de texte » et paru dans *Innovations* n° 16, CRDP Lille.

d'une classe qui travaille et d'un professeur qui, bien qu'en L.P., ne surnote pas ses élèves et les soumet aux mêmes exigences que les élèves de lycée général.

Tout ceci amène à un écrasement des notes qui ne nuit pas au fonctionnement de la classe, au contraire. Que l'on ne croie pas que chaque évaluation donne lieu à de puissantes réflexions et savants dosages de points enlevés ou rajoutés. Comme beaucoup de mes collègues, j'ai bien intégré ces deux contraintes et le mécanisme « d'auto-régulation » fonctionne tout seul. Je pratique, en somme, une évaluation qui fonctionne comme « Processus de régulation »³.

Je tente, par ailleurs de pratiquer une évaluation critériée. Jusqu'à présent, au bout du deuxième commentaire, lorsque les élèves avaient une représentation à peu près correcte de l'exercice, j'utilisais la grille d'Évaluation de commentaires de textes proposée par Annette Béguin et citée par A. Barthélémy dans l'article « L'insoutenable légèreté de l'évaluation ou les avatars de l'évaluation critériée » paru dans ce même numéro.

Pour plus de **transparence**, j'engage, au début ou en fin de séance de « correction de commentaire », les élèves à lire deux ou trois copies autres que la leur. Connaissant la répugnance de beaucoup à bouger dans la classe, je distribue parfois moi-même les copies du côté gauche de la classe au côté droit et inversement.

J'essaie, par mes annotations, d'apporter une **aide à l'élève**. Ces annotations, portées si possible sur une feuille séparée (cf. l'article de B. Daunay dans ce même numéro), suggèrent le plus souvent des possibilités d'amélioration : en début d'apprentissage, certaines séances sont même consacrées uniquement à une amélioration de la production.

Surtout, je m'efforce de pratiquer un **suivi individualisé**. Au bout de deux ou trois commentaires, il m'arrive de repérer une faute récurrente chez un élève. Cela peut aller de l'oubli des majuscules jusqu'à la tendance à limiter son commentaire à des relevés lexicaux. Je m'efforce alors d'engager le dialogue, via la feuille d'annotation, ou bien en haut de la copie (si ce jour-là, je n'ai pas consacré autant de temps que je le devrais à mes corrections). Repérer qu'une élève (sans doute sous la pression d'un travail en temps limité) omet presque tous les verbes dans son commentaire, en discuter avec elle, noter les progrès : « Bravo, cette fois, deux verbes seulement oubliés ! » peut permettre à celui qui reçoit sa copie de ne plus se limiter à la note « Tiens, encore 10, je suis abonné », mais de considérer chaque commentaire comme une partie du processus d'apprentissage.

Tout cela m'amène, au bout de deux ans de formation, à avoir « de bonnes moyennes » (sans excès cependant !) avec des élèves dont je connais les difficultés de départ, dont j'ai pu me rendre compte des progrès, dont je reconnais la source des erreurs dans certains de mes conseils mal compris. Il est alors arrivé, l'année suivante, lorsque ces mêmes élèves reviennent au lycée chercher leurs relevés de notes du baccalauréat, qu'ils me demandent, au vu du petit nombre de points obtenus en français, « s'il n'y a pas une erreur ». Que leur dire alors ?

3. Voir le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation dans « L'évaluation conjuguée en paradigmes » paru dans *La Revue française de pédagogie* n° 103.

LA NOTATION DU COMMENTAIRE A L'EXAMEN

Beaucoup de professeurs de lettres-histoire, eux-mêmes correcteurs au bac. pro., sont déçus par les résultats de leurs propres élèves à l'épreuve. Ils considèrent même parfois ces derniers comme victimes des profs qui bâclent leur travail et sous-notent les copies. Certes, ce type de correcteur existe, mais en situation d'examen, que font nos propres élèves ? Réussissent-ils à faire mieux que ces « pauvres commentaires » dont la paraphrase et les hors-sujet nous ont désolés lorsque nous avons corrigé (de 8 h à 16 h, voire 17 h) notre paquet ?

Pour le savoir, j'ai, en juillet 1994, une fois les résultats du baccalauréat publiés et avant archivage des copies d'examen, demandé l'autorisation de consulter les copies de la classe de baccalauréat professionnel bureautique avec laquelle j'avais travaillé pendant deux ans. J'ignore tout du (ou des) correcteur(s). J'ai volontairement limité mon analyse à la question 3 du sujet de français, autrement dit au commentaire organisé.

Je me suis d'abord intéressée aux **notes obtenues par la classe**. La note moyenne au commentaire organisé était de 2,51/5, ce qui correspond donc à 10/20. La note la plus élevée était de 4,5/5 (soit 18/20), la plus basse 1/5 (4/20).

Je commenterai rapidement ces chiffres ; ils ne me semblent pas en contradiction avec mon évaluation de cette classe. Si la moyenne générale est un peu plus faible que celle obtenue pendant l'année scolaire, elle me semble correspondre à une évaluation « sommative » finale. Certes, dans aucune des évaluations faites en cours d'année je ne retrouve l'écart aussi important entre la meilleure et la moins bonne copie de cette classe. Mais n'est-ce pas dû à ma propre habitude d'évaluation dans laquelle je tends à « écraser » les écarts entre les élèves ?

Une lecture plus en détail des copies me permet de retrouver des **erreurs récurrentes**, propres à certains élèves : une s'obstine comme elle le faisait en classe à se tromper dans le siècle de l'auteur (ici Camus, pour une mystérieuse raison est qualifié d'« auteur du XVIII^e siècle » !) ; je retrouve ces fautes, toujours les mêmes, dont nous avons discuté : « je penses, Camus a voulu, j'en conclut » ainsi que cette faute de construction de l'introduction que je croyais pourtant avoir éliminée : « Dans cet extrait d'Albert Camus, *La mort heureuse* écrit en 1970. Nous allons étudier les sensation et sentiments qui manifestent le bonheur du personnage ».

Cette lecture un peu démoralisante ne peut qu'inciter le professeur à un peu d'humilité. Mais, somme toute, on pouvait s'y attendre.

Je me suis ensuite intéressée aux **copies « en écart »** avec ma notation personnelle.

Deux notes m'interpellent particulièrement. Je retrouve dans la copie d'Aïcha le fouillis, l'absence d'organisation dont j'avais l'habitude. Elle obtient pourtant 4,5/5, la meilleure note de la classe !

Quant à Vanessa, dont les copies claires, ordonnées, bien organisées ont toujours été pour moi un plaisir à la lecture, sa note est 2/5.

Le moment d'étonnement passé, il me faut essayer de comprendre en quoi le (les ?) correcteur(s) ont pu préférer la première copie à la seconde. Force m'est de

constater que je retrouve bien mes élèves et leurs caractéristiques. La première est toujours la même, peu soucieuse des règles d'orthographe et de grammaire ; elle emploie parfois un mot pour un autre ; elle a écrit, vite certainement, plus de quatre pages sans trop se soucier de structurer son devoir. Si je me réfère à la grille que nous utilisons en classe, les critères « les remarques sont groupées » et « le plan est structuré en fonction de l'organisation du texte » ne sont pas du tout atteints. En ce qui concerne le travail de Vanessa, c'est le contraire. Alors, où se situe la différence ? Il s'agit, semble-t-il, du critère : **les remarques aboutissent à des éléments d'interprétation** bien présent dans la copie d'Aïcha et laissé de côté par Vanessa.

La lecture des copies d'examen par le correcteur est une lecture rapide : 50 copies de français, plus autant de copies de monde contemporain. L'élève n'a pas eu beaucoup de temps pour composer, le correcteur n'en a pas beaucoup non plus. Certains critères ont tendance à prendre le pas sur d'autres. On ne peut s'arrêter sur chaque faute, chaque erreur de construction. Peut-on d'ailleurs exiger du candidat un commentaire parfait ? L'exercice est difficile. **On valorise le candidat qui comprend et interprète le texte, quitte peut-être à sous-noter celui qui structure et organise son travail.**

INITIATION AU COMMENTAIRE

Ces constatations faites, quelle leçon en tirer ? Quelle aide apporter à la classe de terminale bac. pro. bureautique avec laquelle j'ai déjà travaillé en première année et que je retrouve en septembre ?

Faisons le bilan des acquis. Nous avons déjà parlé du commentaire (mais sans en réaliser un). Nous avons travaillé l'insertion des citations en répondant à des questions précises sur un texte. Ils ont pris (et cela n'a pas été facile !) l'habitude de rédiger en faisant disparaître tirets, flèches et astérisques...

Dans le paquet de copies « examen 94 », j'en sélectionne deux : celles de Vanessa et celle d'une autre élève : Stéphanie. Cette dernière a formulé très nettement un axe d'analyse : elle a relevé la sensualité du texte de Camus ce qui lui a valu une note de 4/5. J'ai volontairement laissé de côté la copie d'Aïcha, trop longue et trop désordonnée pour être utile à un élève en formation.

La classe découvre d'abord le sujet de français au bac. pro. 94 (voir l'annexe 1). La lecture manque d'enthousiasme ; j'entends quelques réflexions à mi-voix « c'est dur ! ». Lorsque je demande de faire des remarques concernant les questions posées, une partie de la classe avoue ne plus se souvenir de ce qu'est une « image » (question 2) ; la plupart jugent que 30 lignes pour le commentaire (question 3) relève de l'exploit.

J'explique ensuite les conditions dans lesquelles j'ai pu photocopier des commentaires réalisés à l'examen et je distribue la copie de Vanessa (voir annexe n° 2) nommée **copie a**. La première impression est vraiment favorable ; d'abord à cause de la longueur : plus de 30 lignes ; ensuite l'exercice correspond semble-t-il à l'image

qu'ont beaucoup d'entre eux, et que justement, ils ont du mal à réaliser, de ce que doit faire un « élève de bac ! ».

Consigne n° 1 : A partir de cette copie, trouvez les caractéristiques du développement (ou commentaire) organisé au baccalauréat.

La classe tombe assez vite d'accord sur les points suivants (que, collectivement, nous ordonnons) :

L'introduction	– présente le texte (titre, auteur, année d'édition) – résume le texte – annonce l'organisation du développement
Dans le développement	– chaque paragraphe s'organise autour d'un thème – le texte est cité entre guillemets, les lignes du texte sont indiquées.
Dans la conclusion	– on donne son point de vue sur le texte
Dans tout le devoir	– présence de mots de liaison – absence de fautes d'orthographe et de construction

Remarque : ce tableau est le fruit d'un compromis entre ce que les élèves admirent le plus : l'utilisation des mots de liaison ou les citations et ce que je les aide à découvrir, par exemple l'organisation du développement autour de thèmes. Beaucoup ont du mal à passer du particulier (ce texte, ce sujet) au général (les règles du développement organisé) et voyaient comme modèle ce qui, ici, ne dépendait que du sujet (d'ailleurs, pas obligatoirement bien compris), un développement organisé autour de « sensations » puis de « sentiments ».

Dans l'introduction la plupart ne « voient » que les références du texte à donner. L'introduction n'est pas une chose nouvelle et nous analysons un peu plus en détail ce qu'a fait Vanessa. Par contre, l'accord de la classe est unanime sur le fait qu'en conclusion, on donne son « point de vue » sur le texte et je laisse ce problème délicat de côté.

Lorsque je propose ensuite à la classe de découvrir la **copie b** (celle de Stéphanie, annexe n° 3), les réactions sont beaucoup plus nombreuses : « Il y a des fautes ! », « l'écriture est moins agréable », « on ne trouve pas de mots de liaison ». Surtout, revient unanimement l'impression que cette fois, « il s'agit de la copie d'un garçon ! ». Une élève se déclare même choquée par ce travail. On me demande si on peut vraiment se permettre de dire de telles choses dans une copie. Que va dire le correcteur ? Et s'il n'est pas d'accord ? Et d'ailleurs, où a-t-on pu voir cela dans le texte ?

Avant d'aller plus loin, je demande à la classe **d'évaluer les copies a et b**. Les filles sont généralement plus enthousiastes pour la copie a, certains garçons pour la copie b dont l'originalité les séduit. Cependant, aucun ne donne moins de la moyenne

à la copie de Vanessa. Aussi, lorsque je communique les notes données à l'examen, 2/5 à la copie a et 4/5 à la copie b, l'étonnement est grand. Mais qu'a donc la copie b ? Il faut bien admettre qu'elle interprète le texte, lui donne un sens que la copie a avait laissé de côté. Apparaît aussi une certaine satisfaction ; manifestement rédigée par un élève qui maîtrise moins bien la langue, moins bien écrite et présentée, la copie b semble plus accessible. C'est un modèle plus facile à atteindre.

Je propose maintenant de **revenir au texte à commenter**. La consigne de travail est la suivante : « Recherchez dans le texte de Camus, les champs lexicaux ou les images qui ont pu permettre au candidat b une telle interprétation ». Le texte, cette fois, ne laisse pas indifférent. Le champ lexical de l'amour physique, ainsi que celui de la naissance sont relevés. J'indique d'ailleurs à la classe que les consignes données aux correcteurs du baccalauréat précisaient « qu'on valoriserait les candidats qui avaient été sensibles à la sensualité du texte ».

DE L'ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION A UN PREMIER COMMENTAIRE

Je propose maintenant d'améliorer la grille de correction du commentaire élaborée précédemment.

Ce travail, réalisé par équipes et sur transparent, n'est pas inutile. Il rappelle au professeur un peu trop enthousiaste que des blocages subsistent. Pour certains (notamment une redoublante), le développement du commentaire consiste en « tenir compte des champs lexicaux relevés dans le texte » ou bien « faire des remarques, expliquer ». Une élève pose la question : « Mais, finalement, que veut dire interpréter un texte ? ». L'organisation complexe du commentaire pourrait-elle d'ailleurs être aussi facilement comprise après une simple présentation ?

Après retour sur la copie de Stéphanie, nous améliorons finalement la grille d'une équipe et nous nous mettons d'accord sur le tableau, ci-contre.

Avant de réaliser un premier commentaire, il est nécessaire de faire une révision des modes d'investigation des textes. Nous travaillons un extrait de *Le Père Goriot* (voir annexe 4). La recherche méthodique des connotations, des champs lexicaux et des images nous amène à dégager deux axes : la sauvagerie de Vautrin et son aspect diabolique. En même temps, nous revoyons l'aspect réaliste et l'aspect fantastique de la description.

Les élèves sont ensuite invités à **proposer un libellé pour le commentaire organisé de cet extrait**.

Beaucoup s'inspirent directement du travail d'analyse :

– *Dans un développement organisé d'une trentaine de ligne, vous étudierez la sauvagerie du personnage et son aspect diabolique.*

D'autres proposent le libellé suivant :

– *En un commentaire organisé d'une trentaine de lignes, étudiez ce texte. Vous vous appuierez sur l'étude des connotations, des champs lexicaux et des images.*

DEVOIR N°		
INTRODUCTION	Référence du texte	
	Mention de l'auteur	
	Présentation du texte	
	Annonce du développement	
DÉVELOPPEMENT	Devoir organisé autour de thèmes	
	S'appuyer sur champs lexicaux, figures de style	
	Interpréter le texte	
	Citer le texte	
CONCLUSION	Jugement	
	Reprise du développement	
<i>Tout le commentaire</i> Penser à l'orthographe, l'expression, aux mots de liaison		

Finalement, nous nous mettons d'accord sur le fait que le professeur qui formule un sujet de baccalauréat veut donner des pistes au candidat mais lui laisse à trouver son interprétation. Nous nous mettons d'accord sur l'énoncé suivant :

Dans un développement organisé d'une trentaine de lignes, vous étudierez les différents visages du personnage. Vous pourrez, notamment, vous appuyer sur l'étude des connotations, des champs lexicaux et des images.

Ce travail permet de faire distinguer à la classe ce qui, dans un sujet correspond plus particulièrement à des pistes d'organisation du travail et ce qui n'est qu'outil d'analyse.

Rédiger ensuite l'introduction du commentaire permet de revenir sur ce point et de voir que l'introduction suivante : « A partir d'un extrait de *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, nous étudierons Vautrin au moment de son arrestation en nous appuyant sur les connotations, les champs lexicaux et les images » n'annonce pas l'organisation du développement mais se limite à mentionner des faits de langue.

Pour le premier texte à commenter, j'ai encore choisi Balzac, car je souhaite qu'il y ait réinvestissement du travail précédent. Il s'agit d'un extrait de *La peau de chagrin* (voir annexe 5). Le travail est réalisé en classe avec possibilité de consulter librement son classeur ou le dictionnaire. Sa durée est assez longue pour la plupart des élèves : deux heures. A l'issue de la séance, je les interroge sur la façon dont ils ont travaillé. Un certain nombre se sont inspirés de la grille de correction, d'autres de la copie b (celle de Stéphanie). La copie a, celle de Vanessa, n'a été que rarement consultée. En somme, beaucoup n'ont retenu que la supériorité de la copie b et ont imité sa forme. Je retrouve donc les fautes et les maladroites de la copie de Stéphanie plusieurs fois reproduites. Une partie de la démarche sur l'initiation au commentaire a donc été perdue...

Malgré cela, la classe semble sur la bonne voie en ce qui concerne la rédaction du commentaire. Beaucoup ont vu les aspects divin et diabolique du personnage ; quelques-uns opposent description réaliste et fantastique. Je dois préciser que la question telle que je l'ai formulée a pu perturber ceux qui avaient vu plus de deux aspects dans le personnage. Sans doute l'énoncé serait-il à revoir.

En dehors de cela, les principales erreurs d'organisation du commentaire sont les suivantes :

- 1) Se limiter à des relevés lexicaux sans dégager une interprétation du texte : citer sans commenter.
- 2) Faire des relevés lexicaux sans rapport avec l'analyse du texte qui vient ensuite.
- 3) Un tout petit nombre ne réussit pas encore à organiser le devoir : il est constitué d'un grand nombre de paragraphes sans lien entre eux.

Le travail de correction est d'abord un moment de lecture de sa feuille individuelle d'annotations, un retour sur la grille, une discussion sur les remarques que j'ai faites. Je demande ensuite à chacun d'améliorer sa conclusion. A beaucoup, j'ai posé la question : « Pourquoi le narrateur fait-il cette description à ce moment là du roman ? ». Le travail de ce point permet de revenir sur un oubli : la fonction de

la description. Nous travaillons ensuite sur le critère (présent dans la conclusion de la grille élaborée collectivement) : « Jugement sur un texte ». Suffit-il de dire, « j'ai beaucoup aimé ce texte » ? Que pourrait-on ajouter ? Une élève avoue avoir pensé à « Docteur Jekyll et Mister Hyde » et nous retenons cette idée. Juger un texte en conclusion peut vouloir dire mentionner ce qu'il nous évoque.

Il reste l'année scolaire pour éliminer les défauts d'organisation du commentaire mentionnés plus haut. Sans doute la grille de correction serait-elle améliorable en fonction de ces erreurs.

Bien sûr, l'apprentissage du commentaire passera aussi par la lecture et l'interprétation de textes plus difficiles. Il n'en reste pas moins qu'une réflexion sur l'évaluation du commentaire peut être profitable aussi bien à la classe qu'au professeur.

ANNEXE 1

SQT - 1

1/2

Session de 1994

FRANÇAIS

(Le personnage se retrouve, une nuit, sur une plage en Algérie...)

- 1 Il lui fallait maintenant s'enfoncer dans la mer chaude, se perdre pour se retrouver,
nager dans la lune et la tiédeur pour que se taise ce qui en lui restait du passé et que naisse
le chant profond de son bonheur. Il se devêtit, descendit quelques rochers et entra dans la
mer. Elle était chaude comme un corps, fuyait le long de son bras, et se collait à ses jambes
- 5 d'une étreinte insaisissable et toujours présente. Lui, nageait régulièrement et sentait les

[...]

et en riant de bonheur.

Albert Camus
La Mort heureuse
Gallimard 1971

La législation en matière de droits d'auteur ne nous permet pas de reproduire ici le texte de Camus.

SQT - 1

2/2

Session de 1994

QUESTIONS

Question 1

(2 points)

En vous référant au passage : "Il songea soudain... grande joie du corps", (lignes 14 à 17), expliquez l'expression : "une tentation lui vint"...

Question 2

(3 points)

Analysez l'image contenue dans la phrase : "Puis le bras... espérance plus jeune". (lignes 8 à 10)

Question 3

(5 points)

Dans un développement organisé d'une trentaine de lignes, vous étudierez les sensations et les sentiments qui manifestent le bonheur du personnage. Vous pourrez, notamment, vous appuyer sur l'étude des champs lexicaux et des images.

ANNEXE 2

Copie a (Vanessa)

Question 3:

Dans l'extrait de "La mort heureuse" d'Albert Camus, publié aux éditions Gallimard en 1971, on nous décrit un personnage qui se trouve, une nuit, dans la mer d'une plage d'Algérie. Nous allons analyser les sensations et les sentiments qui manifestent le bonheur de ce personnage.

Tout d'abord, on remarque que les sensations que perçoit le personnage sont très fortes, par les mots :

"étierce insaisissable, sentait, vigueur, exaltation,

l'attirait, tentation, émerveillé, passionné, grande joie".

On sent qu'il ressent beaucoup d'attirance pour la mer, d'ailleurs, il compare même les gouttes d'eau à des gouttes d'argent (ligne 4). Il compare aussi les gouttes d'eau à de la semence : "les semences splendides d'une moisson de bonheur". Comme dans le temps où les paysans se réjouissaient de leur moisson, lui se réjouit de la mer ; Pour eux, la récolte de blé était signe de richesse, de vie, pour lui c'est la mer qui fait son bonheur, c'est sa richesse personnelle.

Puis, on nous donne aussi les sentiments du personnage, par les mots "bonheur" (lignes 3, 8, 23) et "amour" (ligne 21). On sait donc que ce personnage est amoureux de la mer et de ses merveilles.

Le mot "bonheur", qui est répété trois fois, nous montre bien que le sentiment principal est l'Amour de la mer, et celle-ci le lui rend bien puisqu'il est heureux ; On aime toujours ce qui nous procure du bonheur. Aux 1^{er} et 2^{es} lignes, on nous dit : "Il lui fallait maintenant s'enfoncer dans la mer pour que naisse

le chant profond de son bonheur", ce qui nous amène à croire que le personnage est vraiment heureux lorsqu'il est dans la mer; Il décrit cela comme une naissance: synonyme d'événement heureux; C'est encore une preuve de son amour et de son bonheur.

Pour conclure, je pense que Albert Camus a très bien su nous montrer la grande importance de la mer pour son personnage, en nous décrivant l'Amour que celui-ci lui porte et le bonheur qu'elle lui rend, en utilisant les sentiments et les sensations que le personnage éprouve.

ANNEXE 3
Copie b (Stéphanie)

Question 3

Dans cet extrait de l'oeuvre d'Albert Camus grand écrivain du XX^e siècle, "La mort heureuse" édité en 1971, nous étudions dans un premier temps les sensations éprouvées par le personnage et dans un deuxième temps les sentiments qu'il ressent.

d'auteur par l'emploi d'images telles que "elle était chaude comme un corps... insaisissable et toujours présente" (ligne 4 à 5).

exprime les sensations qu'éprouve le personnage en entrant dans l'eau comme si il était entraîné de faire l'amour avec une femme. D'ailleurs,

on a l'impression que l'auteur par le réseau lexical de l'homme "corps", "bras" et "jambe" donne une forme humaine à la mer.

d'évocation de l'amour revient à la ligne 6 "les muscles de son dos rythmer son mouvement et un peu plus loin quand l'auteur parle de "semences splendides d'une moisson de bonheur" comme si le personnage avait la sensation d'avoir fécondé la mer (ligne 8).

le personnage ressent "une exaltation" "ce qu'il avait sous lui l'attirait", "une tentation", "une grande joie du corps", "merveilleusement las" et "le laissait émerveillé" qui nous donne l'image d'un petit garçon curieux, émerveillé, tenté comme si il se trouvait devant une montagne de jouets, de gâteaux et de bonbons sans savoir lequel prendre un premier.

Albert Camus dans cet extrait de "La mort heureuse" nous fait découvrir tour à tour l'amour d'un homme pour la mer qui éprouve pour elle des sensations et des sentiments proches de ceux que l'on ressent quand on aime une personne, pour ensuite enchaîner comme si son personnage était redevenu un enfant et enfin revenir à l'amour.

On a l'impression que le passé et le présent jouent une sorte de jeu. Ils partent, ils reviennent comme les mouvements des vagues qui s'échouent sur le sable.

ANNEXE 4

Le forçat Vautrin, nommé aussi Collin ou Trompe-la-Mort va être arrêté dans la pension Vauquer.

Bientôt le silence régna dans la salle à manger, les pensionnaires se séparèrent pour livrer passage à trois de ces hommes, qui tous avaient la main dans leur poche de côté et y tenaient un pistolet armé. Deux gendarmes qui suivaient les agents occupèrent la porte du salon, et deux autres se montrèrent à celle qui sortait par l'escalier. Les pas et les fusils de plusieurs soldats retentirent sur le pavé caillouteux qui longeait la façade. Tout espoir de fuite fut donc interdit à Trompe-la-Mort, sur qui tous les regards s'arrêtèrent irrésistiblement. Le chef alla droit à lui, commença par lui donner sur la tête une tape si violemment appliquée qu'il fit sauter la perruque et rendit à la tête de Collin toute son horreur. Accompagnées de cheveux rouge brique et courts qui leur donnaient un épouvantable caractère de force mêlée de ruse, cette tête et cette face, en harmonie avec le buste, furent intelligemment illuminées comme si les feux de l'enfer les eussent éclairées. Chacun comprit tout Vautrin, son passé, son présent, son avenir, ses doctrines implacables, la religion de son bon plaisir, la royauté que lui donnaient le cynisme de ses pensées, de ses actes, et la force d'une organisation faite à tout. Le sang lui monta au visage, et ses yeux brillèrent comme ceux d'un chat sauvage. Il bondit sur lui-même par un mouvement empreint d'une si féroce énergie, il rugit si bien qu'il arracha des cris de terreur à tous les pensionnaires. A ce geste de lion, et s'appuyant de la clameur générale, les agents tirèrent leurs pistolets. (...)

Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*

ANNEXE 5

Raphaël de Valentin a perdu sa dernière pièce au jeu. Désespéré, il envisage le suicide. Attendant la nuit, il entre dans un magasin d'antiquités que le narrateur décrit longuement et finalement rencontre le propriétaire du magasin.

Figurez-vous un petit vieillard sec et maigre, vêtu d'une robe en velours noir, serrée autour de ses reins par un gros cordon de soie. Sa tête était couverte d'une calotte en velours également noir, qui laissait passer, de chaque côté de la figure, les ondoyantes nappes d'une longue chevelure d'argent. La robe ensevelissait le corps comme dans un vaste linceul, et la coiffure étant appliquée sur le crâne de manière à encadrer le front, ne

permettait de voir qu'une étroite figure blanche. Sans le bras décharné, qui ressemblait à un bâton sur lequel on aurait posé une étoffe et que le vieillard tenait en l'air pour faire porter sur le jeune homme toute la clarté de la lampe, ce visage aurait paru suspendu dans les airs... Une barbe blanche et taillée en pointe cachait le menton de cet être bizarre, et lui donnait l'apparence de ces têtes judaïques qui servent de types aux artistes quand ils veulent représenter Moïse.

Les lèvres de cet homme étaient si pâles et si minces qu'il fallait une attention particulière pour deviner la ligne étroite tracée par sa bouche dans ce pâle visage. Son large front ridé, ses joues blêmes et creuses, la rigueur implacable de ses petits yeux verts, dénués de cils et de sourcils, pouvaient faire croire à l'inconnu que le *Peseur d'or* de Gérard-Dow était sorti de son cadre... Une finesse incroyable, trahie par les sinuosités de ses rides, par les plis circulaires dessinés sur ses tempes, accusait une science profonde des choses de la vie.

Il était impossible de tromper cet homme qui semblait avoir le don de surprendre les pensées au fond des coeurs les plus discrets. Les moeurs de toutes les nations du globe et leurs sagesses se réunissaient sur sa face froide, comme les productions du monde entier se trouvaient accumulées dans ses magasins poudreux. Vous y auriez lu une incroyable conscience de force et la tranquillité lucide d'un Dieu qui voit tout, ou d'un homme qui a tout vu. Un peintre aurait, avec deux expressions différentes et en deux coups de pinceau, fait de cette figure soit une belle image du Père Eternel, soit le masque ricaneur de Méphistophélès ; car il y avait tout ensemble une suprême puissance dans le front et de sinistres railleries sur la bouche aussi mordante que celle de Voltaire.

Honoré de Balzac, *La Peau de chagrin*

Notes :

Le Peseur d'Or est un tableau du musée du Louvre

Méphistophélès est le nom du suppôt de Satan, qui, dans le Faust de Goethe, fait signer à Faust un pacte qui lui donne la toute puissance en échange de sa damnation.

Voltaire est un écrivain, célèbre pour son ironie.

Dans un commentaire organisé d'une trentaine de lignes, vous analyserez l'aspect double du personnage décrit dans ce texte. Vous vous appuierez notamment sur l'étude des champs lexicaux et des images.