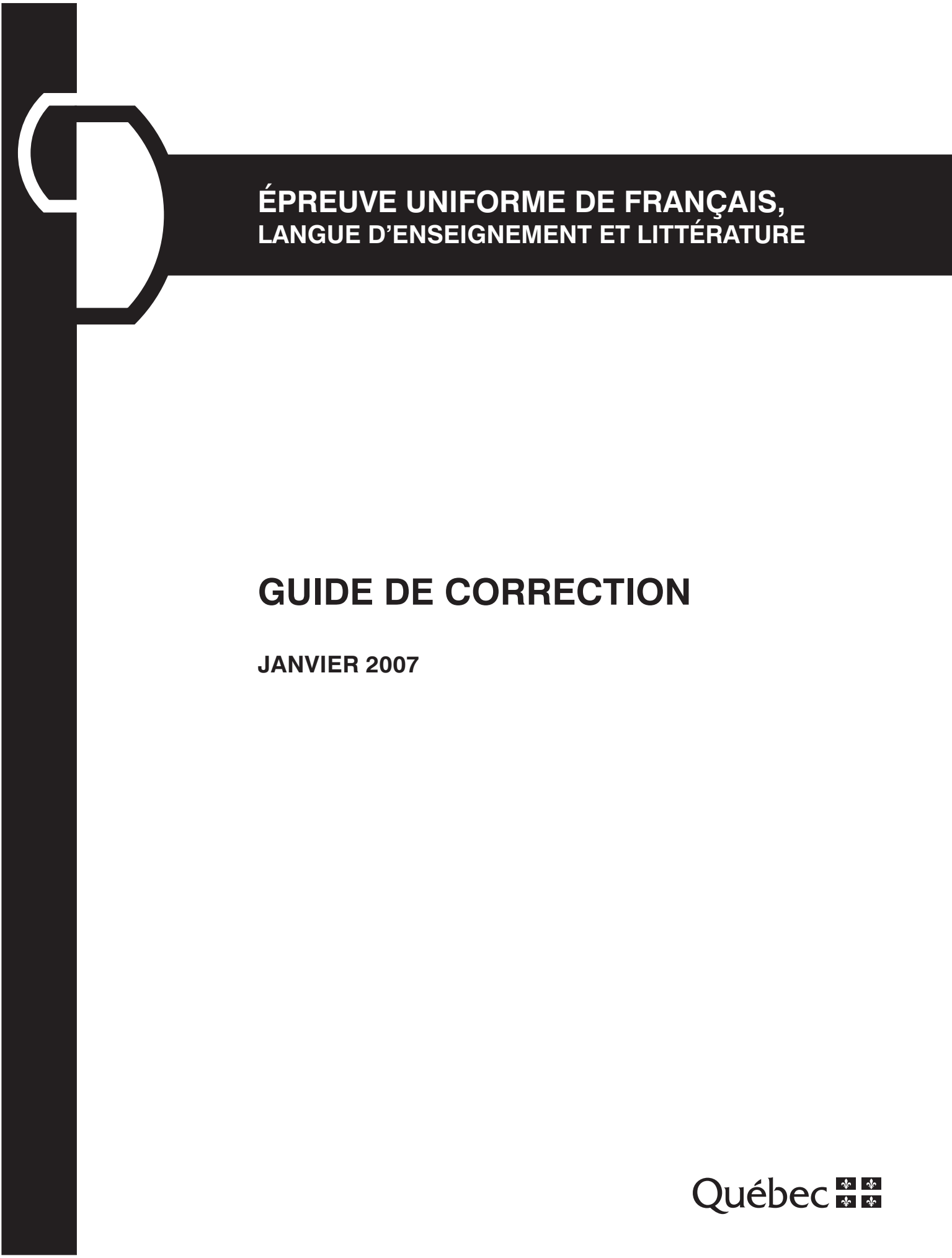
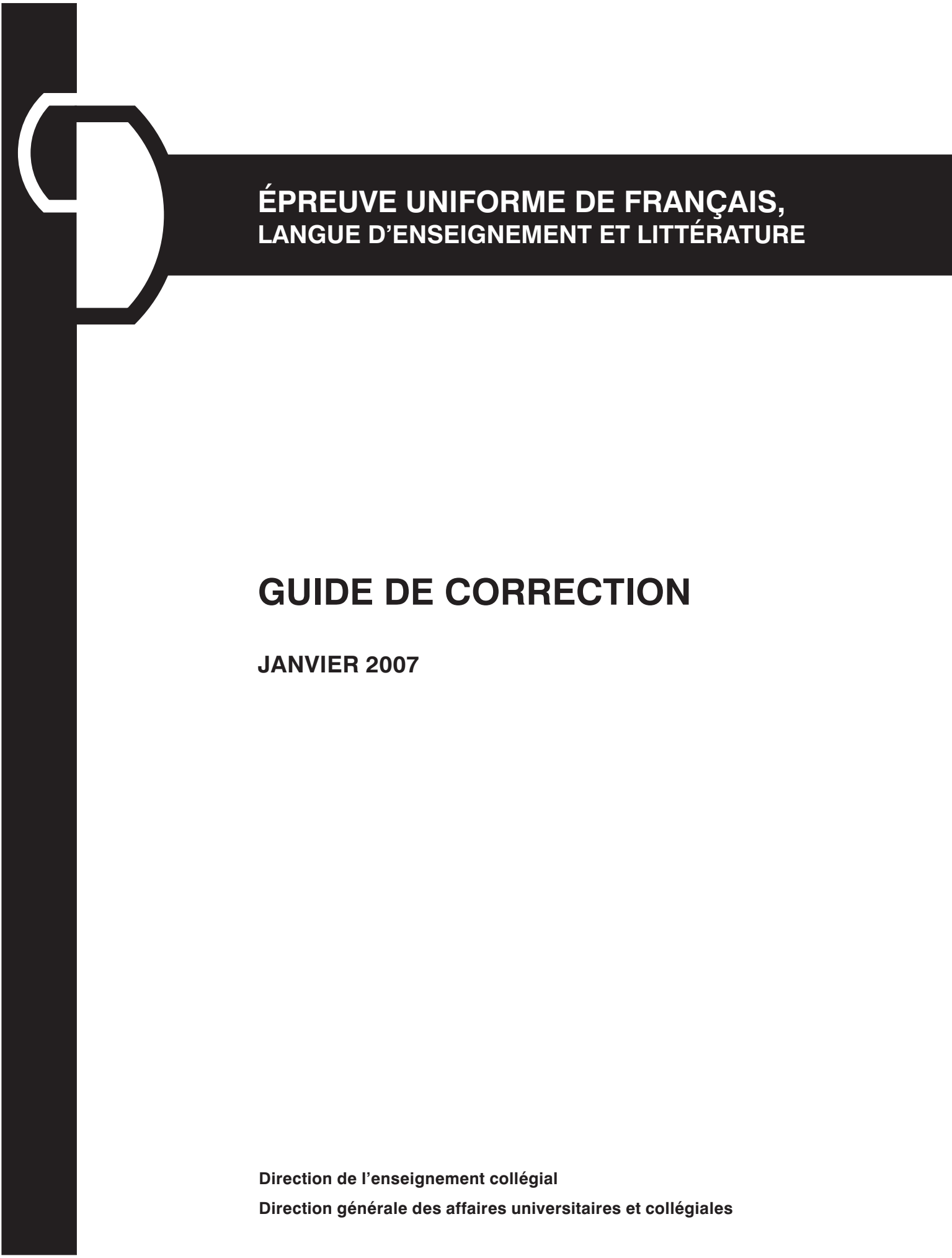




**ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**

GUIDE DE CORRECTION

JANVIER 2007



**ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**

GUIDE DE CORRECTION

JANVIER 2007

Direction de l'enseignement collégial

Direction générale des affaires universitaires et collégiales

Réalisation :

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'enseignement collégial

Coordination, rédaction et révision :

Jean Chamard, responsable de l'élaboration et de la validation de l'épreuve de français

Collaboration à la rédaction et à la révision :

Richard Berger, Jean-Denis Moffet, Denyse Drapeau, Jean-Pierre Dufresne, Jacques Garneau

Participation à l'évaluation du guide :

Richard Bélanger, Liette Bergeron, Jocelyne Cantin, Sylvie Dion, Jean Éloquin, Véronique Fortin, André Gignac, Monique Lachance, Gisèle Laviolette, Jérôme Robert, Nathalie Roy, Claude Viel

Adresse Internet :

www.mels.gouv.qc.ca/epreuves

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
ÉCHELLE D'APPRÉCIATION.....	5
Sous-critère 1	10
Sous-critère 2	16
Sous-critère 3	19
Sous-critère 4	26
Sous-critère 5	30
Sous-critère 6	35
Sous-critère 7	46
7.1 Syntaxe [7S]	46
7.2 Ponctuation	60
Sous-critère 8	80
ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS.....	98
ANNEXE	103
Aide-mémoire des cas particuliers.....	116
Aide-mémoire : sous-critères de la langue	117

INTRODUCTION

Le présent guide de correction renferme des indications permettant de bien interpréter chacun des critères de la grille d'évaluation de l'épreuve de français. On y définit également chaque niveau de l'échelle d'appréciation utilisée pour évaluer la performance de l'élève.

Ce guide de correction n'est ni un manuel normatif sur la dissertation critique, ni un traité sur la structure des textes, ni une grammaire normative de la langue française. C'est un outil qui vise essentiellement à assurer une interprétation uniforme des critères de correction.

BUT DE L'ÉPREUVE

Le but de l'épreuve uniforme de français est de vérifier que l'élève possède, au terme des trois cours de formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte.

L'élève doit démontrer qu'il possède les compétences suivantes :

- la capacité de comprendre des textes littéraires;
- la capacité d'énoncer et de justifier un point de vue critique pertinent, cohérent et convaincant;
- la capacité de rédiger un texte structuré;
- la capacité d'écrire dans un français correct.

CONDITIONS DE PASSATION DE L'ÉPREUVE

Les conditions de passation de l'épreuve sont les suivantes : l'élève doit rédiger une dissertation critique à partir de textes littéraires sur lesquels il appuie sa réflexion. L'élève dispose de quatre heures trente minutes pour prendre connaissance des textes littéraires qui lui sont proposés et pour rédiger un texte de 900 mots.

DISSERTATION CRITIQUE

La dissertation critique est un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion. Dans cet exposé, l'élève doit prendre position sur le sujet et soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves tirées des textes proposés et de ses connaissances littéraires.

La dissertation critique se distingue de l'essai critique par le fait qu'un point de vue sur le sujet est suggéré par une affirmation explicite ou implicite. L'élève doit prendre position par rapport à cette assertion et défendre son point de vue.

La dissertation critique intègre les habiletés des trois cours de la formation générale : analyser, dissenter, critiquer. La capacité d'analyse se vérifie à travers les preuves que l'élève tire des textes à l'étude pour appuyer sa démonstration, l'habileté à dissenter passe par la discussion logique de l'affirmation proposée et l'habileté à critiquer transparaît dans la prise de position défendue tout le long du texte.

GRILLE D'ÉVALUATION

La grille d'évaluation comporte trois grands critères : I – *Compréhension et qualité de l'argumentation*, II – *Structure du texte de l'élève*, III – *Maîtrise de la langue*. Chacun de ces critères contient des sous-critères particuliers.

- I. Le critère *Compréhension et qualité de l'argumentation* renferme trois sous-critères. Le premier a trait au respect du sujet de rédaction; le deuxième, à la qualité de l'argumentation; le troisième, à la compréhension des textes et à l'intégration de connaissances littéraires.
- II. Le critère *Structure du texte de l'élève* comprend deux sous-critères. Le premier touche la structure de l'introduction et de la conclusion; le second se rapporte à la structure du développement, plus particulièrement à l'organisation et à l'enchaînement des paragraphes ainsi qu'à leur construction interne.
- III. Enfin, le critère *Maîtrise de la langue* contient trois sous-critères : la précision et la variété du vocabulaire ainsi que la clarté et la richesse de l'expression; le respect des règles de syntaxe et de ponctuation; le respect des règles de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale.

Les sous-critères des critères *Compréhension et qualité de l'argumentation* et *Structure du texte de l'élève* ainsi que le sous-critère 6 (vocabulaire) du critère *Maîtrise de la langue* demandent de porter un jugement global sur la qualité du texte des élèves à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux. En ce qui concerne ces sous-critères, il est important de retenir que les correcteurs doivent porter un jugement qualitatif tout en repérant objectivement les forces et les faiblesses du texte de l'élève.

Pour les sous-critères de la syntaxe et de la ponctuation ainsi que pour ceux de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale, les correcteurs doivent relever et compter chaque erreur de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe.

À chaque épreuve, une *Clé de correction* portant sur les sujets proposés accompagne le guide de correction. Cette clé a trait aux sous-critères du critère *Compréhension et qualité de l'argumentation*. On y présente :

- a) les éléments essentiels à aborder (sous-critère 1);
- b) des possibilités de réponses, c'est-à-dire des arguments pouvant appuyer la thèse défendue par l'élève et des preuves à l'appui de ces arguments (sous-critère 2);

N. B. : Le correcteur, comme lecteur, doit accepter des arguments originaux non prévus dans la *Clé de correction* à la condition que ces arguments soutiennent un point de vue qui répond à la question posée.

- c) des connaissances littéraires que l'élève pourrait utiliser à l'appui de sa démonstration. On entend par « connaissances littéraires » le fait d'utiliser des procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et des notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) au service de l'argumentation. On reconnaît également comme connaissances littéraires le fait de se référer à d'autres œuvres que les textes proposés, de relier ces derniers à des courants et tendances littéraires ou le fait d'avoir recours à des connaissances culturelles et sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction.

SEUIL DE RÉUSSITE

L'élève doit obtenir une cote globale* supérieure ou égale à **C** à chacun des trois principaux critères : I – *Compréhension et qualité de l'argumentation*, II – *Structure du texte de l'élève*, III – *Maîtrise de la langue*. La cote **C** représente un niveau de compétence jugé suffisant. Ainsi, dès qu'une des trois cotes est égale ou inférieure à **D**, un verdict d'échec est attribué.

* Calcul de la cote globale pour chaque critère

Pour obtenir la cote globale des critères I et II, additionner la valeur des cotes obtenues pour chacun des sous-critères selon le barème qui suit : a=6, très bien; b=5, bien; c+=4, assez bien; c=3, suffisant; d=2, insuffisant; e=1, très faible; f=0, nul. Pour le troisième critère, additionner le nombre de fautes aux sous-critères 6 à 8. Étant donné que le sous-critère 6 (vocabulaire) est évalué de façon qualitative, on doit transformer la cote obtenue en nombre de fautes selon l'échelle qui suit : a=0; b=2; c+=3; c=4; d=6; e=8; f=10. Un élève ne peut commettre plus de 30 fautes dans un texte de 900 mots, ce qui correspond à une faute aux 30 mots.

Le tableau ci-dessous indique la correspondance entre les valeurs totales obtenues et les cotes globales.

Critère I		Critère II		Critère III	
Cote globale	Valeur totale obtenue	Cote globale	Valeur totale obtenue	Cote globale	Total des fautes
A	17-18	A	11-12	A	0-9 fautes
B	13-16	B	9-10	B	10-19 fautes
C	9-12	C	6-8	C	20-30 fautes
D	4-8	D	3-5	D	31-45 fautes
E	1-3	E	1-2	E	46-60 fautes
F	0	F	0	F	+ de 60 fautes

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DISSERTATION CRITIQUE

CRITÈRES

I. COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critères*

1. L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.
3. L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

II. STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

4. L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.
5. L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.

III. MAÎTRISE DE LA LANGUE

6. L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.
7. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.**
8. L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.***

* Les sous-critères 1 à 6 sont évalués à l'aide d'une échelle d'appréciation comptant sept niveaux :

Très bien	Bien	Assez bien	Suffisant	Insuffisant	Très faible	Nul
A	B	C+	C	D	E	F

Cependant, la cote obtenue au sous-critère 6 est traduite en nombre de fautes selon les valeurs suivantes : a=0; b=2; c+=3; c=4; d=6; e=8; f=10. Le nombre obtenu est ensuite additionné au nombre de fautes des sous-critères 7 et 8. Le nombre total de fautes obtenues au critère *Maîtrise de la langue* est finalement traduit en cote globale (voir le tableau de la page précédente).

** Les fautes de syntaxe et de ponctuation sont relevées et additionnées. Une erreur de ponctuation vaut une demi-faute.

*** Les fautes d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale sont relevées et additionnées.

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'échelle d'appréciation permet de porter un jugement pour chacun des sous-critères qui sont évalués de façon qualitative. Une échelle descriptive détaillée fournit les indices servant à porter ce jugement. L'échelle comporte sept niveaux qui vont de « très bien » à « nul ». Une cote est associée à chaque niveau. La valeur de chaque cote est indiquée entre parenthèses (*voir l'encadré*).

Très bien	Bien	Assez bien	Suffisant	Insuffisant	Très faible	Nul
A	B	C+	C	D	E	F
(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(0)

ÉVALUATION DES ASPECTS DES SOUS-CRITÈRES

Chacun des six sous-critères évalués à l'aide de l'échelle d'appréciation renferme trois aspects. L'élève doit démontrer qu'il maîtrise tout au moins de façon suffisante les trois aspects reliés à chacun de ces sous-critères.

Trois jugements sont possibles pour chacun des aspects :

- bonne maîtrise (+)
- maîtrise suffisante (+/-)
- maîtrise insuffisante (-)

Le jugement de « bonne maîtrise » signifie que l'élève satisfait efficacement aux exigences générales de l'aspect. Le jugement de « maîtrise suffisante » exprime que, bien que l'élève ne réponde qu'en partie aux exigences de l'aspect, il maîtrise suffisamment l'aspect. Enfin, le jugement de « maîtrise insuffisante » désigne le fait que l'élève ne satisfait pas aux exigences minimales de l'aspect.

L'évaluation de chaque aspect est qualitative et permet d'établir une cote en fonction du degré de maîtrise des éléments propres à chacun des sous-critères. Avant d'attribuer une cote, il est nécessaire d'examiner tous les aspects du sous-critère pour éviter de surestimer ou de sous-estimer un aspect au détriment d'un autre ou des deux autres. Cette méthode d'évaluation permet au correcteur de mieux déterminer le niveau de performance de l'élève.

Le tableau qui suit présente, en résumé, les aspects respectifs de chacun des six premiers sous-critères.

Aspects des sous-critères 1 à 6

		Aspects que l'élève doit maîtriser
CRITÈRE I Compréhension et qualité de l'argumentation	1 Traitement de tous les éléments du sujet	1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction. 2. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction. 3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.
	2 Argumentation	1. La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence. 2. La pertinence des illustrations ou des preuves. 3. L'efficacité des explications.
	3 Compréhension et connaissances littéraires	1. La compréhension juste des textes littéraires. 2. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ». 3. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».
CRITÈRE II Structure du texte de l'élève	4 Introduction et conclusion	1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction. 2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion. 3. La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction, et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.
	5 Développement, et paragraphes	1. La structure du développement. 2. La construction des paragraphes. 3. L'enchaînement des idées.
CRITÈRE III Maîtrise de la langue	6 Vocabulaire	1. L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication. 2. La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression. 3. La clarté de l'expression.

Voici le barème permettant d'établir la cote attribuée à chaque sous-critère. Peu importe l'aspect en cause (1, 2 ou 3) de chaque sous-critère, on applique les règles suivantes :

**ÉCHELLE DESCRIPTIVE S'APPLIQUANT À TOUS LES SOUS-CRITÈRES
ÉVALUÉS DE MANIÈRE QUALITATIVE**

	Aspects			Commentaire
A Très bien	+	+	+	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise les trois aspects.</i>
B Bien	+	+	+/-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise deux aspects et que l'autre est plus ou moins maîtrisé.</i>
C+ Assez bien	+	+	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise deux aspects et que l'autre n'est pas maîtrisé.</i>
	+	+/-	+/-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise un aspect et que les deux autres sont plus ou moins maîtrisés.</i>
C Suffisant	+	+/-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise un aspect, qu'un autre est plus ou moins maîtrisé et qu'un troisième ne l'est pas.</i>
	+/-	+/-	+/-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins les trois aspects.</i>
D Insuffisant	+/-	+/-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins deux aspects et que l'autre n'est pas maîtrisé.</i>
	+	-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise un aspect mais non les deux autres.</i>
E Très faible	+/-	-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins un aspect et qu'il ne maîtrise pas les deux autres.</i>
F Nul	-	-	-	<i>L'élève démontre qu'il ne maîtrise aucun des trois aspects.</i>

Le seuil de réussite se situe à C.

Grille d'évaluation
Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature

I - COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1 - Le respect du sujet de rédaction

L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.
3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.

Sous-critère 2 - La qualité de l'argumentation

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.

1. La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence.
2. La pertinence des illustrations ou des preuves.
3. L'efficacité des explications.

Sous-critère 3 - La compréhension des textes et l'intégration des connaissances littéraires

L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

1. La compréhension juste des textes littéraires.
2. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».
3. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

II - STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

Sous-critère 4 - La structure de l'introduction et de la conclusion

L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.

1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction.
2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion.
3. La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.

Sous-critère 5 - La structure du développement, l'organisation et la construction des paragraphes

L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.

1. La structure du développement.
2. La construction des paragraphes.
3. L'enchaînement des idées.

III - MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 6 - La précision et la variété du vocabulaire ainsi que la richesse et la clarté de l'expression

L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.

1. L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication.
2. La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression.
3. La clarté de l'expression.

N. B. Le sous-critère du vocabulaire est évalué de façon qualitative.

N. B. L'évaluation des sous-critères de la syntaxe et de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale est quantitative. Toutes les erreurs sont relevées et comptées.

Toutes les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et certaines erreurs d'orthographe d'usage sont considérées comme des fautes. Cependant, les erreurs de ponctuation et certaines erreurs d'orthographe d'usage (les majuscules, les accents, les coupures de mots, etc. (voir p. 83-88)) sont considérées comme des demi-fautes. Il faut donc deux erreurs de ces catégories pour qu'il y ait une faute.

Sous-critère 7 - La syntaxe et la ponctuation

L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.

La syntaxe

Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction des phrases. Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases sont correctement construites, c'est-à-dire que tous les mots essentiels à la compréhension de la phrase sont présents, que l'ordre des mots est correct et que les éléments suivants sont bien employés : pronoms; forme, mode et temps des verbes; prépositions et conjonctions.

La ponctuation

Une erreur de ponctuation vaut une demi-faute. Les signes de ponctuation sont correctement utilisés. Le point termine la phrase; le point d'interrogation apparaît après une phrase interrogative directe; le point-virgule sépare entre elles les propositions liées par le sens; les deux-points amènent une citation, une énumération, une explication ou une définition. La virgule sépare des éléments juxtaposés, coordonnés et des accidents de discours, c'est-à-dire des ajouts aux constituants de base de la phrase ou des déplacements de ces constituants.

Sous-critère 8 – L'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale

L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Est considérée comme une erreur d'orthographe d'usage toute erreur à un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire.

N. B. Cette erreur n'est comptée qu'une seule fois par texte, par mot mal orthographié.

Certaines erreurs d'orthographe d'usage (les majuscules, les accents, les coupures de mots, etc. (voir p. 83-88)) sont considérées comme des demi-fautes.

Est considérée comme une erreur d'orthographe grammaticale toute erreur contrevenant à l'application d'une règle de grammaire.

N. B. Cette erreur est comptée autant de fois qu'elle apparaît dans le texte.

Sous-critère 1

L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

Pour juger ce sous-critère, il faut **tenir compte de l'ensemble du texte** et vérifier si l'élève respecte les exigences du sujet de rédaction. La *Clé de correction* indique les éléments essentiels que l'élève doit aborder dans son texte. On vérifie ici que les éléments sont présents et explicites dans le texte de l'élève et qu'ils sont bien interprétés. Aussi, ces éléments doivent faire l'objet d'un développement approprié et cohérent dans le texte de l'élève. De plus, on examine si l'élève respecte la tâche qui lui est demandée, c'est-à-dire rédiger une dissertation critique. Pour ce faire, on relève, dans le texte, la présence d'un point de vue critique. Ce point de vue doit être clair, cohérent et constant. Bref, par ce sous-critère, on vérifie que l'élève a bien tenu compte des éléments du sujet de rédaction et qu'il a respecté la consigne de rédaction.

L'élève doit démontrer qu'il tient compte des éléments de l'énoncé du sujet de rédaction, qu'il les interprète justement, qu'il les développe de façon adéquate et qu'il respecte la consigne de rédaction en soutenant un point de vue critique.

DÉFINITION DES MOTS-CLÉS

Traiter :	Soumettre (un objet) à la pensée en vue d'étudier, d'exposer (synonymes : aborder, examiner, présenter). <i>Traiter une question, un problème.</i>
Explicite :	Qui est suffisamment clair et précis, univoque, c'est-à-dire exprimé à l'aide de mots et d'explications <u>justes et clairs</u> , qui ne laissent pas place à l'interprétation.
Tous les éléments :	L'élève doit aborder les éléments qu'on lui demande de traiter dans l'énoncé du sujet. La <i>Clé de correction</i> présente ces éléments. Ce sont, règle générale, le thème ou le sujet de la question, le problème soulevé dans l'affirmation et les textes soumis à l'étude.
Sujet de rédaction :	Le sujet de rédaction comprend la question à laquelle doit répondre l'élève ainsi que la consigne générale de rédaction où on lui demande de soutenir un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, d'une part, et à l'aide de preuves puisées dans les textes proposés et dans ses connaissances littéraires ¹ qui conviennent au sujet de rédaction, d'autre part.
Point de vue critique :	Le point de vue critique est la thèse que soutient l'élève par rapport à l'affirmation qui lui est présentée. Ce point de vue peut apparaître en filigrane tout au long du texte ou de façon explicite en introduction et en conclusion. Il peut aussi se déduire de

1. Le concept de « connaissances littéraires » est expliqué au sous-critère 3.

l'argumentation ou de la démonstration faite dans le développement. Différentes positions peuvent être prises : l'élève peut appuyer l'affirmation, la réfuter ou bien adopter une position nuancée. Il peut également livrer un point de vue original sur le problème proposé ou sur le thème de la question. Cependant, cette prise de position doit être reliée aux textes proposés. L'élève doit donc éviter les longues digressions.

Trois aspects permettent de juger si l'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction :

1. la mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction;
2. le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction;
3. la clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.

1. LA MENTION ET L'INTERPRÉTATION JUSTE DES ÉLÉMENTS ESSENTIELS DE L'ÉNONCÉ DU SUJET DE RÉDACTION

On vérifie ici si l'élève expose clairement les notions, les points qu'on lui demande de discuter dans l'énoncé du sujet de rédaction. Les éléments essentiels sont repérables, observables et vérifiables dans le texte de l'élève. La *Clé de correction* présente les éléments essentiels dont l'élève doit tenir compte. L'élève doit démontrer également qu'il a bien compris le sens de la question, qu'il en a interprété justement les différents éléments. De plus, on vérifie ici que le sens donné aux éléments est clair et univoque tout au long du texte.

L'omission d'un ou de plusieurs éléments est pénalisée. Cependant, on accepte que l'élève réfère implicitement à la question soulevée dans le sujet de rédaction par des synonymes. La simple reprise de la question dans l'introduction ou sa reprise dans la conclusion sans que cette question ne soit pas clairement traitée dans le développement constituent une faiblesse à cet aspect. De plus, aux questions qui exigent la comparaison de deux éléments, l'élève qui ne traiterait que d'un seul d'entre eux serait pénalisé.

Exemples de lacunes à pénaliser à cet aspect :

- L'élève interprète l'expression « l'intérêt personnel » comme étant de l'égoïsme, mais à un autre endroit dans son texte, il affirme que « l'intérêt personnel », c'est éprouver de l'intérêt pour une personne.
- L'élève croit que l'adjectif « dramatique » signifie « émotions créées chez les spectateurs » quand, dans la question, on demande explicitement d'examiner la « tension dramatique » entre les personnages. L'élève attribue à l'adjectif « dramatique » un sens qu'il n'a pas dans le contexte de la question (dans la *Clé de correction*, on définit ce qui est acceptable).

- L'élève interprète la question en lui donnant une portée plus grande ou plus restreinte qu'elle n'en a. Par exemple, à la question qui demande si le thème de l'éloignement est traité de façon similaire chez Vigneault (« Ah que l'hiver ») et Dor (« La Manic »), l'élève affirme que l'hiver, moment de l'année où l'homme s'éloigne de son foyer, rappelle aux Québécois leur misère et la soumission qu'ils ont envers les Anglais et le Clergé, thèmes qui élargissent la portée de la question. Phénomène inverse, à la question qui demande si le vieux et la vieille ont perdu leurs illusions dans l'extrait de la pièce *Les Violons de l'automne* de Languirand, l'élève répond en prouvant tout au long de son texte que le vieux et la vieille ont perdu leurs illusions par rapport au mariage seulement, ce qui constitue une restriction de la question.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	L'élève mentionne et interprète justement tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction qui doivent être traités dans son texte.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	L'élève mentionne et interprète justement la plupart des éléments du sujet de rédaction; l'élève peut omettre ou interpréter fausement certains éléments, mais la majorité d'entre eux sont présents et bien interprétés. Il n'est pas suffisant de parler des textes à l'étude pour conclure que l'élève a abordé la plupart des éléments. Ce dernier doit, en plus des textes, traiter au moins du thème ou du problème soulevé par la question pour mériter cette mention.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	L'élève omet de mentionner ou interprète fausement les éléments du sujet de rédaction qui doivent être traités dans son texte.

2. LE DÉVELOPPEMENT APPROPRIÉ ET COHÉRENT DE CHAQUE ÉLÉMENT DE L'ÉNONCÉ DU SUJET DE RÉDACTION

La dissertation critique doit contenir un développement **approprié** et **cohérent** des éléments nécessaires au traitement du sujet de rédaction. Le développement est considéré **approprié** lorsque l'élève développe suffisamment chaque élément pertinent et nécessaire au traitement du sujet de rédaction. Il est jugé **cohérent** lorsque l'élève relie entre eux les éléments du sujet de rédaction et qu'il les met en lien de façon à former un tout harmonieux. Autrement dit, le développement de chaque élément du sujet doit être suffisant et servir à donner une réponse à la problématique soulevée. L'élève doit donc traiter d'éléments utiles et essentiels pour répondre à la question et pour établir les liens que ces éléments entretiennent entre eux. Ainsi, un développement inutile, c'est-à-dire qui n'est pas relié au sujet de rédaction ou à des thèmes liés à celui-ci est pénalisé. Il en va de même pour l'absence du développement d'un élément nécessaire pour traiter en tout ou en partie la problématique soulevée par le sujet de rédaction. Le développement d'un élément qui aurait pu servir au traitement de la question, mais que l'élève omet de relier à celle-ci, se voit aussi pénalisé.

Exemples de situations à pénaliser à cet aspect :

Soit le sujet suivant, proposé en décembre 2002 :

Peut-on dire que la douleur l'emporte sur l'indignation dans les poèmes de Victor Hugo et de Marceline Desbordes-Valmore?

Les éléments essentiels :

- ★ le corpus : les poèmes;
- ★ le développement approprié de la douleur et de l'indignation;
- ★ le problème : laquelle l'emporte sur l'autre : la douleur ou l'indignation?

Développement d'éléments inutiles (ou absence de lien avec le sujet ou ses thèmes)

- l'élève expose dans un paragraphe l'importance du romantisme au XIX^e siècle sans relier cet exposé à la question ou aux thèmes de la question (injustice, répression, etc.);
- l'élève relève différentes figures de style présentes dans les deux textes, mais ce relevé, même s'il est juste, ne contribue pas à répondre à la question;
- l'élève relève des caractéristiques présentes dans les textes, mais elles sont inutiles pour traiter de la question ou il ne les met pas en lien avec la question : l'âge des personnages, la présence de l'armée dans les deux textes, la description des lieux, etc.

Absence de développement d'un ou de plusieurs éléments essentiels

- l'élève ne traite que d'un texte, alors qu'il y en a deux;
- l'élève consacre la majeure partie de la dissertation au texte de Hugo et seulement quelques lignes au texte de Desbordes-Valmore et conclut quand même que dans les deux textes l'indignation l'emporte (développement approprié des éléments pour un des textes et insuffisant pour l'autre);
- l'élève montre la présence d'indignation dans les deux textes, puis la présence de la douleur dans les deux textes et conclut en affirmant que la douleur l'emporte sans jamais avoir exposé pourquoi ni comment cela se peut, sans jamais dire ce qui l'amène à tirer une telle conclusion.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : L'élève développe de façon appropriée et cohérente chaque élément essentiel à traiter.

MAÎTRISE SUFFISANTE : L'élève développe de façon appropriée et cohérente la plupart des éléments.

OU

L'élève développe des éléments de façon plus ou moins appropriée ou de façon plus ou moins cohérente.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : L'élève ne développe de façon appropriée et cohérente que peu d'éléments ou ne développe aucun élément du sujet de rédaction.

3. LA CLARTÉ, LA COHÉRENCE ET LA CONSTANCE DU POINT DE VUE CRITIQUE

Dans une dissertation critique, on demande à l'élève de prendre position par rapport à une affirmation. Deux possibilités s'offrent à l'élève : ne dévoiler sa prise de position qu'en conclusion ou laisser transparaître son point de vue tout au long du texte. Dans le premier cas, on ne pénalise pas un élève qui aurait choisi de garder pour la fin son jugement; dans le second cas, on vérifie que l'élève développe bel et bien un point de vue critique tout au long de son texte.

Le point de vue critique comprend une thèse, c'est-à-dire le point de vue défendu par l'élève, et une argumentation, c'est-à-dire des arguments, des preuves et des explications. La cohérence et la valeur des arguments et des preuves ainsi que l'efficacité des explications sont des aspects évalués au deuxième sous-critère. Ici, on vérifie la présence d'un point de vue critique qui soit clair, cohérent et constant. Il arrive que l'élève ne développe pas de point de vue critique sur l'affirmation présentée et qu'il s'en tienne à une explication de texte ou à un résumé. Il arrive aussi qu'il ne développe un point de vue critique que dans une partie de son texte. Il se peut aussi que la cohérence du point de vue de l'élève ne soit pas manifeste ou facile à dégager ou qu'il soit contradictoire : c'est à cet aspect que toutes ces lacunes sont pénalisées.

L'élève peut choisir l'une des deux entrées qui suivent pour discuter de la question. D'une part, il peut défendre la thèse que l'affirmation est juste, ou non, ou partiellement juste, et expliquer pourquoi elle l'est ou ne l'est pas. D'autre part, il peut d'abord analyser l'affirmation et conclure ensuite qu'elle est juste ou non. Cependant, un élève ne peut se contenter de faire l'analyse de deux textes sans prendre position par rapport à l'affirmation qui lui est proposée.

Sa prise de position doit être :

- claire,** c'est-à-dire énoncée de manière intelligible;
- cohérente,** c'est-à-dire reliée au sujet de rédaction, non contradictoire et dont les éléments de l'argumentation convergent vers la position de l'élève;
- constante,** c'est-à-dire développée de façon explicite ou implicite tout au long du texte. Par « implicite », on entend le fait que la prise de position apparaît comme une conséquence logique de la démonstration de l'élève.

Exemples de problèmes liés à cet aspect :

- Cohérence de la thèse : le propos de l'élève n'est pas en lien avec le sujet de rédaction. L'élève a choisi de discuter du thème de l'éloignement pour voir si ce thème est traité de façon similaire ou non dans les chansons « Ah que l'hiver » de Gilles Vigneault et « LaManic » de Georges Dor dans les deux premiers paragraphes de son développement. Cependant, dans son dernier point de développement, l'élève examine le comportement des deux femmes pour conclure que les images de la femme à la maison et de la femme idéalisée s'opposent dans les deux textes, sans établir de liens avec l'éloignement.

- Cohérence de la thèse : des éléments ne convergent pas vers la prise de position. Dans son introduction, l'élève affirme que le vide de l'existence est présenté de manière différente dans les textes de Ducharme et de Pérec. Dans son développement, il présente les ressemblances puis les différences dans les deux textes. Dans sa synthèse, il montre que les deux romans peuvent être associés à la littérature réaliste. Dans sa conclusion, l'élève reprend sa thèse de départ, celle voulant que le vide de l'existence soit présenté de manière différente, sans tenir compte des ressemblances qu'il a analysées dans son développement.
- Clarté de la thèse : Dans son introduction, l'élève dit que les deux textes parlent de la même chose, c'est-à-dire de la présence du vide de l'existence. Le développement tend à démontrer que les personnages des deux textes ont sensiblement les mêmes problèmes, sans expliciter que le vide de l'existence est présenté de manière semblable. En conclusion, le point de vue critique est absent.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Le point de vue critique soutenu par l'élève est clair, cohérent et constant.

MAÎTRISE
SUFFISANTE : Le point de vue critique soutenu par l'élève est clair, mais plus ou moins cohérent ou constant.

OU

Le point de vue critique soutenu par l'élève est constant, mais plus ou moins clair et cohérent.

MAÎTRISE
INSUFFISANTE : Le point de vue critique soutenu par l'élève est peu clair, peu cohérent et plus ou moins constant ou absent.

OU

Le point de vue critique soutenu par l'élève n'est pas clair, ni cohérent, ni constant.

Sous-critère 2

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.

À ce sous-critère, on évalue la qualité de l'argumentation de l'élève. Pour ce faire, il faut tenir compte de l'ensemble du texte, évaluer la qualité des arguments de l'élève à l'appui de son point de vue et juger la valeur des preuves utilisées ainsi que la qualité des explications avancées pour soutenir chacun des arguments.

DÉFINITION DES MOTS-CLÉS

Arguments : Un argument est une assertion, une affirmation, une proposition, un énoncé ou un jugement qui justifient le point de vue défendu par l'élève; ils constituent les idées principales ou secondaires de son texte. Un argument doit être prouvé. L'ensemble des arguments compose l'argumentation de l'élève, laquelle est au service de sa démonstration. L'argumentation est un raisonnement logique et organisé.

Cohérents : Les arguments sont dits cohérents s'ils sont reliés harmonieusement entre eux, s'ils ne présentent aucune contradiction et s'ils sont en lien avec le point de vue de l'élève.

Convaincants : Les arguments sont convaincants lorsqu'ils sont propres à convaincre ou efficaces, c'est-à-dire qu'ils produisent l'effet persuasif attendu. L'élève a su retenir des arguments de valeur qui contribuent à la force argumentative de son texte tout en étant pertinents relativement au sujet de rédaction.

Preuves : Les preuves servent d'appui aux arguments et à la démonstration de l'élève, elles illustrent son argumentation. Les preuves peuvent être des citations, des allusions au texte ou des résumés de passages des textes.

Note : Au sous-critère 2, on évalue la pertinence des preuves puisées dans les textes proposés. Cependant, l'élève pourrait employer des preuves extérieures aux textes proposés afin de soutenir son argumentation; la pertinence de ces preuves est **aussi** évaluée au sous-critère 3, soit l'intégration des connaissances littéraires.

Pertinentes : Les preuves sont pertinentes lorsqu'elles se rapportent aux arguments; on pourrait donc affirmer que l'élève utilise des illustrations justes, au service de son raisonnement. L'explication ou l'analyse des preuves permettent d'en établir la pertinence.

Trois aspects permettent de juger la qualité de l'argumentation l'élève :

1. la valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence;
2. la pertinence des illustrations ou des preuves;
3. l'efficacité des explications.

1. LA VALEUR DES ARGUMENTS EN RELATION AVEC LE SUJET DE RÉDACTION OU LE POINT DE VUE DE L'ÉLÈVE, ET LEUR COHÉRENCE

On vérifie ici si l'élève développe un raisonnement logique, c'est-à-dire une argumentation au service du point de vue qu'il défend. L'élève utilise des arguments convaincants ou probants, c'est-à-dire des arguments qui possèdent une plus grande valeur persuasive que d'autres pour donner de la force à son raisonnement et qui justifient son point de vue. De plus, un argument est considéré comme un argument de valeur lorsqu'il est pertinent par rapport au sujet de rédaction. Par ailleurs, les arguments sont dits cohérents lorsqu'ils sont reliés harmonieusement entre eux, qu'ils ne se contredisent pas et qu'ils sont en lien avec le point de vue de l'élève. Chacun des arguments fait l'objet d'un développement logique et organisé.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les arguments sont généralement cohérents et convaincants, et ils sont en lien avec le sujet de rédaction et le point de vue de l'élève.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les arguments sont plus ou moins cohérents et convaincants, ou ils sont plus ou moins bien reliés au sujet de rédaction ou au point de vue de l'élève.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Les arguments ne sont pas cohérents ni convaincants, ou ils ne sont en relation ni avec le sujet de rédaction ni avec le point de vue de l'élève.

2. LA PERTINENCE DES ILLUSTRATIONS OU DES PREUVES

Les illustrations ou les preuves servent à soutenir les arguments; elles sont considérées comme pertinentes lorsqu'elles sont reliées à l'argument développé par l'élève. Les illustrations ou les preuves sont soit des citations, soit des allusions au texte, ou encore, des résumés de certains passages. Les citations trop longues peuvent perdre de leur pertinence, soit à cause du peu d'explications qui les accompagnent, soit parce qu'elles sont partiellement exploitées, soit parce qu'il est difficile de cibler les éléments pertinents. Par ailleurs, une bonne preuve n'est pas forcément une citation : il faut accepter comme preuve un résumé ou une allusion au texte accompagnés d'une explication de l'élève. Enfin, une

preuve peut demeurer pertinente, même si l'argument est plus ou moins cohérent par rapport au sujet de rédaction ou même si l'argument est plus ou moins convaincant par rapport au point de vue développé par l'élève. Bref, on évalue à cet aspect le rôle de la preuve par rapport à l'argument, l'efficacité de la preuve et la capacité de l'élève à illustrer ses propos.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les illustrations ou les preuves sont généralement pertinentes.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les illustrations ou les preuves sont plus ou moins pertinentes.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Les illustrations ou les preuves ne sont pas, dans l'ensemble, pertinentes.

3. L'EFFICACITÉ DES EXPLICATIONS

On vérifie ici la capacité de l'élève à établir des liens entre les preuves et les arguments ainsi que la capacité de créer une chaîne d'idées en relation avec le sujet de rédaction ou avec le point de vue développé. L'élève fournit des commentaires ou des explications venant préciser ou prouver ses arguments et ses preuves. Il ne doit pas se limiter à énumérer des preuves ou à résumer des passages des textes proposés : il doit les expliquer et les développer. Cependant, il peut arriver qu'une preuve parle par elle-même et qu'une explication soit superflue ou redondante. En résumé, par cet aspect, on vérifie si l'élève sait exploiter et mettre en valeur les preuves et les arguments qu'il emploie.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les explications de l'élève sont généralement efficaces.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les explications de l'élève sont plus ou moins efficaces.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Les explications de l'élève ne sont pas, dans l'ensemble, efficaces.

Sous-critère 3

L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

Pour juger ce sous-critère, il faut considérer l'ensemble du texte et évaluer la qualité de la compréhension des textes littéraires proposés, la justesse des interprétations ainsi que la pertinence des connaissances littéraires que l'élève intègre dans son texte et qu'il met au service de son argumentation.

En fait, on évalue ici la compétence littéraire de l'élève, c'est-à-dire sa capacité de dégager la signification des textes littéraires, sa capacité de reconnaître et d'expliquer le fonctionnement du texte littéraire ou, en d'autres mots, de pouvoir établir les rapports entre la façon de dire et ce qui est dit, et la capacité de faire des liens entre les textes proposés et l'univers de la littérature ou des autres domaines de la connaissance.

Trois aspects doivent être évalués :

1. la compréhension juste des textes littéraires proposés;
2. la justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles »;
3. la justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

DÉFINITION DE « CONNAISSANCES LITTÉRAIRES »

Pour les besoins de la correction, on distingue deux types de connaissances littéraires : les « connaissances littéraires formelles » et les « connaissances littéraires générales ».

On entend par « connaissances littéraires formelles » l'utilisation de procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et de notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) au service de l'argumentation. Ces connaissances formelles sont évaluées au deuxième aspect du sous-critère.

On entend par « connaissances littéraires générales » la référence à d'autres œuvres que les textes proposés, le fait de relier ces textes à des courants ou tendances littéraires, ou le fait d'avoir recours à des connaissances culturelles et sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction. Ces connaissances générales sont évaluées au troisième aspect du sous-critère.

1. LA COMPRÉHENSION JUSTE DES TEXTES LITTÉRAIRES

On évalue ici la capacité de l'élève à bien comprendre les textes littéraires qui lui sont proposés. Cette compréhension transparaît dans le texte de l'élève à travers les arguments, les preuves et les explications que celui-ci propose; on peut y déceler alors qu'il a reconnu les idées principales et secondaires des textes proposés et qu'il sait dégager les thèmes pertinents et les valeurs véhiculées par ces mêmes textes, tout en respectant le sujet de rédaction. Toutefois, il arrive qu'un élève ne s'arrête qu'à des éléments négligeables du texte ou qu'à des passages qu'il déforme pour justifier ses propos. Dans ces cas, il fait preuve d'une plus ou moins bonne compréhension du ou des textes proposés.

De plus, on évalue la capacité de l'élève à reconnaître le sens propre et le sens figuré des mots et des phrases ainsi qu'à déduire les inférences adéquates au propos du texte. C'est donc à cet aspect qu'on pénalise un élève qui ne fait pas la démonstration qu'il sait interpréter le ou les textes proposé(s). Un élève ne peut se limiter à une interprétation de premier niveau des mots et des phrases lorsque le contexte leur attribue une signification autre, tout comme il ne peut donner aux mots et aux phrases une interprétation exagérée ou peu en rapport avec le texte ou le contexte. Bref, au terme de la lecture de la copie de l'élève, on constate que celui-ci a une compréhension juste des textes proposés.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	L'élève sait bien dégager des idées et des thèmes reliés au propos des textes proposés ainsi que les significations justes des mots et des phrases.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	L'élève ne sait dégager qu'en partie des idées et des thèmes reliés au propos des textes proposés ainsi que les significations justes des mots et des phrases.
MAÎTRISE INSUFFISANTE:	L'élève ne sait pas dégager des idées et des thèmes reliés au propos des textes proposés ainsi que les significations justes des mots et des phrases.

2. LA JUSTESSE ET LA PERTINENCE DES « CONNAISSANCES LITTÉRAIRES FORMELLES »

Les connaissances littéraires formelles concernent toute référence ou toute allusion que l'élève fait à propos de la forme du ou des textes à l'étude. L'élève fait preuve de compétence littéraire lorsqu'il est capable de reconnaître le fonctionnement d'un texte, c'est-à-dire qu'il sait établir des relations entre la forme et le contenu des textes. Cette compétence peut transparaître de différentes façons dans le texte de l'élève. Ce dernier peut employer le métalangage propre à l'analyse littéraire : il peut nommer et expliquer des procédés langagiers ou stylistiques et des notions littéraires. Ces explications sont au service de sa démonstration.

Aussi, dès que l'élève établit un lien entre ce qui est **dit** et la manière de le **dire**, il y a présence d'une « connaissance littéraire formelle ».

La présence de « connaissances littéraires formelles » se manifeste, selon le cas, par une brève explication ou par un développement élaboré dans lequel l'élève établit un lien entre son observation formelle et son point de vue critique. Ces observations formelles concernent les procédés que l'auteur a utilisés pour s'exprimer. Bref, dès que l'élève manifeste une *sensibilité* à ce qui relève de l'organisation du discours ou du contenu, on considère qu'il traite de la forme. Pour évaluer ce sous-critère, le correcteur porte un jugement global sur l'ensemble de la copie.

Voici quelques exemples d'observations formelles : le point de vue de la narration, le réseau du sens (personnage, espace, temps), l'organisation syntaxique, le réseau de l'image ou la symbolique, les indications scéniques, la versification, etc.

Ce n'est pas le nombre de connaissances formelles qui importe mais leur qualité : elles doivent être justes et pertinentes par rapport au point de vue défendu par l'élève et apporter des précisions ou des nuances qui complètent sa pensée et qui enrichissent sa démonstration. Des « connaissances littéraires formelles » non reliées au sujet de rédaction ou au point de vue de l'élève perdent de leur pertinence. Un élève ne peut se contenter d'énumérer des caractéristiques formelles des textes à l'étude sans les relier au sujet de rédaction ou à sa démonstration.

Pour évaluer ces « connaissances littéraires formelles », on doit tenir compte de deux facteurs *qualitatifs* :

1. la justesse de l'observation formelle : on évalue si l'observation formelle est exacte;
2. la pertinence de l'observation formelle : on examine si l'observation est en lien avec l'argument ou le point de vue défendu par l'élève et si elle l'enrichit.

Voici des exemples, tirés du texte d'un élève, qui apprécient les différents facteurs à considérer dans l'évaluation des « connaissances littéraires formelles », à partir d'un sujet de l'épreuve de décembre 2000 : « Dans son poème “L'Eau”, Anne Hébert présente une image inquiétante de l'eau. Discutez. »

Tout d'abord, nous analyserons la forme du poème. Ce poème n'a aucune structure métrique. De plus, le nombre de vers par strophe est variable. La strophe la plus courte contient seulement deux vers et la plus longue en contient onze, ce qui prouve que le nombre de vers est variable. En plus, le poème « L'Eau » ne contient aucune rime, à l'exception de la sixième strophe dont quatre des cinq vers finissent par le mot « eau ». Donc, par la forme du texte, nous pouvons déduire que ce poème fait partie du courant de la modernité.

Ce point de développement, qui apparaît au tout début du texte de l'élève, peut être considéré comme un développement élaboré. Ce que l'élève dit de la forme est juste, mais son

observation n'est pas pertinente parce qu'elle est plaquée et que l'élève ne relie pas son observation à la question à laquelle il doit répondre.

Ensuite, Anne Hébert perçoit l'eau comme un élément qui se présente sous plusieurs formes, comme le démontrent ces champs lexicaux : « l'eau noire, l'eau blanche, rougeâtres, bleu, blanche, vert », « l'eau fraîche, l'eau salée, l'eau croupie, l'eau boueuse ». Le premier champ lexical, qui énumère toutes les couleurs que l'auteur attribue à l'eau, et le deuxième, qui énumère les différentes formes de l'eau, prouvent que l'auteur tente de décrire l'eau sous toutes ses formes.

Dans cette partie de développement, l'observation formelle est plus ou moins juste. Cette observation, qui sert de preuve, est liée à une partie du sujet (le poème « L'Eau »), mais elle est pas pertinente, étant donné que, dans son explication, l'élève n'établit pas de relation entre les couleurs de l'eau et la thèse de l'image inquiétante de l'eau qu'il tente de défendre.

Finalement, l'hypocrisie de l'eau est exprimée dans cet extrait : « Attirance de l'eau / Trahison de l'eau / Enchantement de l'eau ». Cette énumération accentue l'idée que l'eau est attirante et que c'est ce qui la rend si dangereuse. De plus, à la ligne 50, « Malgré l'arc-en-ciel / Après le déluge », l'auteure exprime l'idée que l'eau, par sa beauté, essaie de faire oublier à quel point elle est dangereuse. L'auteur, par la personnification « Elle garde un amer / Ressentiment / D'avoir perdu / Son ancienne autorité », rattache l'eau à une personne qui veut se venger.

Dans cette partie de développement, les observations formelles sont justes et pertinentes. Elles sont en lien direct avec le point de vue de l'élève et servent d'explications à l'argument qu'il défend, à savoir que l'image de l'eau est inquiétante.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Les « connaissances littéraires formelles » sont justes et pertinentes.

MAÎTRISE
SUFFISANTE : Les « connaissances littéraires formelles » sont justes, mais elles sont plus ou moins pertinentes.

OU

Les « connaissances littéraires formelles » sont plus ou moins justes ou plus ou moins pertinentes.

MAÎTRISE
INSUFFISANTE : Les « connaissances littéraires formelles » sont justes, mais elles ne sont pas pertinentes.

OU

Les « connaissances littéraires formelles » sont fausses ou absentes.

3. LA JUSTESSE ET LA PERTINENCE DES « CONNAISSANCES LITTÉRAIRES GÉNÉRALES »

On tient compte ici des références que l'élève fait à d'autres œuvres, des liens qu'il établit entre les textes et les courants ou tendances littéraires, et on reconnaît également l'utilisation de connaissances culturelles et sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction.

Les « connaissances littéraires générales » peuvent se trouver partout dans le texte : en introduction comme sujet amené, en conclusion comme synthèse ou ouverture, et dans l'ensemble du développement. Leur présence se manifeste, selon le cas, par une simple mention, par une brève explication ou par un développement détaillé. Le fait de ne nommer qu'un titre d'œuvre ou qu'un auteur constitue une mention. Si l'élève apporte une précision éclairant la portée de la mention, il s'agit d'une brève explication. Enfin, le développement détaillé d'une connaissance littéraire générale se définit comme un court exposé qui établit un rapport entre cette connaissance générale (une autre œuvre, l'univers d'un auteur en particulier, les caractéristiques d'un courant ou d'une tendance littéraire, etc.) et le propos de l'élève. Pour évaluer ce sous-critère, le correcteur porte un jugement global sur l'ensemble de la copie.

Ce n'est pas le nombre de connaissances générales qui importe mais leur qualité. Les connaissances littéraires sont pertinentes lorsqu'elles s'incorporent bien au texte de l'élève. Elles apportent des précisions ou des nuances qui complètent sa pensée ou qui enrichissent sa démonstration. Elles ne sont pas « plaquées », c'est-à-dire qu'elles font corps avec le reste du texte.

Pour évaluer ces connaissances littéraires générales, on doit tenir compte de deux facteurs *qualitatifs* :

1. La justesse de la connaissance générale : on évalue si l'observation générale est exacte;
2. La pertinence de la connaissance générale : on examine si l'observation générale enrichit le propos de l'élève.

Voici des exemples, tirés de copies d'élèves, commentés selon les différents facteurs à considérer dans l'évaluation des connaissances littéraires générales. Ces exemples ont été extraits de rédactions portant sur le deuxième sujet de l'épreuve de mai 2001 : « Est-il juste de dire que la mésentente entre les personnages est de même nature dans les textes de Clémence DesRochers et de Michel Tremblay? »

Exemple 1

Il y a, au Québec, deux spécialités littéraires : l'humour et le drame familial. Michel Tremblay s'est fait un virtuose en ce qui a trait au drame familial : L'impromptu d'Outremont en est un bon exemple. Chez les humoristes, des auteurs comme Clémence DesRochers ont écrit des textes hilarants tel « Un savon perdu dans Paris. »

Cette première phrase de l'introduction contient des informations qui ne sont pas tout à fait justes parce qu'elles sont réductrices à l'égard de la littérature québécoise et qu'elles limitent

cette dernière aux types de textes proposés. De plus, ces informations sont plus ou moins pertinentes.

Exemple 2

Également, j'ai pu remarquer que Michel Tremblay ainsi que Clémence DesRochers et Antonio Skármeta dans Une ardente patience montrent, grâce à leurs personnages, qu'ils veulent du changement, mais dans le fond ils se rendent compte que leurs coutumes sont mieux que celles d'un autre pays.

Dans cette conclusion, la référence à Skármeta est juste, puisque cet écrivain sud-américain est bien l'auteur du roman mentionné. Cependant, le commentaire de l'élève est trop général et ne reflète ni les propos de Tremblay, ni ceux de DesRochers, ni même ceux de Skármeta.

Exemple 3

Les débats concernant la langue française ont préoccupé et préoccupent encore aujourd'hui les écrivains québécois. Le joul était au cœur de ces débats à savoir si son utilisation dans les pièces de théâtre ou dans les livres était acceptable. Le précurseur de ce style linguistique a été Michel Tremblay qui a osé écrire et présenter ses œuvres en joul.

Ce début d'introduction présente une connaissance littéraire générale considérée comme juste parce qu'il est vrai que *Les Belles-Sœurs* de Tremblay a soulevé le débat sur l'utilisation du joul au théâtre. De plus, cette connaissance est pertinente, puisqu'elle est directement en lien avec un des thèmes du texte de Tremblay et avec le sujet de rédaction.

Exemple 4

Tout au long de l'échange, DesRochers construit des quiproquos en se basant sur les définitions de certains mots qui sont différentes au Québec et en France. « Je veux dire un genre de petit torchon... » « Un torchon? Madame veut peut-être essuyer la vaisselle? » est un extrait qui démontre bien la présence de signifiés différents. Bien entendu, le tout est rendu de manière amusante et un peu absurde (comme le fait l'excellent Yvon Deschamps). Nous pouvons même établir des parallèles entre cette mésentente et celle entre l'élève et le professeur en ce qui concerne la leçon de philologie comparée dans La Leçon d'Eugène Ionesco. En effet, les deux mésententes sont basées sur le sens des termes selon la culture, dans « Un savon perdu dans Paris », et l'éducation, dans La Leçon.

Dans cette partie du développement, l'élève fournit une explication lui permettant d'établir un lien entre le texte de DesRochers et *La Leçon* d'Ionesco. Sa référence est juste et son commentaire rend pertinente cette association. De plus, l'allusion à Yvon Deschamps est tout à fait appropriée.

Exemple 5

En conclusion, les différences sociales et culturelles, au niveau des classes et du langage, comme traitées dans les textes de Michel Tremblay et de Clémence DesRochers, engendrent une mésentente, un conflit proche du mépris. Ce conflit présent depuis toujours continue à hanter nos auteurs, même ces mois-ci, comme l'illustre bien la récente parution

du livre de Denise Bombardier Lettre ouverte aux Français qui se croient le nombril du monde.

Dans cette conclusion, l'élève établit un lien juste et très pertinent entre les textes proposés, qui datent d'au moins vingt ans, et une œuvre récente qui débat aussi entre autres du problème linguistique.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Les « connaissances littéraires générales » sont justes et pertinentes.

MAÎTRISE
SUFFISANTE : Les « connaissances littéraires générales » sont justes, mais elles sont plus ou moins pertinentes.

OU

Les « connaissances littéraires générales » sont plus ou moins justes ou plus ou moins pertinentes.

MAÎTRISE
INSUFFISANTE : Les « connaissances littéraires générales » sont justes, mais elles ne sont pas pertinentes.

OU

Les « connaissances littéraires générales » sont fausses ou absentes.

N. B. Les connaissances littéraires prises intégralement dans le dictionnaire ne sont pas reconnues si elles ne sont pas placées entre guillemets et si la source n'est pas indiquée. Toutefois, si la connaissance placée entre guillemets est habilement intégrée ou si sa reformulation est habile, cette connaissance sera jugée au mérite.

Sous-critère 4

L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.

Ce sous-critère concerne la qualité de l'introduction et de la conclusion, l'enchaînement et la pertinence de chacune de leurs parties.

Trois aspects doivent être évalués :

1. la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction;
2. la présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion;
3. la cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.

1. LA PRÉSENCE, LA CLARTÉ ET LA PERTINENCE DES PARTIES DE L'INTRODUCTION

Une introduction comporte trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. On évalue à cet aspect la pertinence des parties de l'introduction par rapport au sujet de rédaction.

Le sujet amené situe le sujet dans un contexte général. Un sujet amené trop éloigné ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction est pénalisé à cet aspect.

Le sujet posé vient préciser le contexte, l'aspect précis qui sera abordé dans le texte; il peut être une reprise exacte du sujet de rédaction ou une formulation nouvelle de ses éléments importants.

Le sujet divisé présente la démarche suivie par l'élève ou les principaux arguments de son développement. Un sujet divisé qui présente les arguments est précis et situe le lecteur. Un sujet divisé qui ne présente que le plan adopté sans faire de liens avec le sujet de rédaction est plutôt vague et sera pénalisé à cet aspect. Sera également pénalisé un sujet divisé qui ne correspond pas au développement de l'élève. Celui-ci peut annoncer dans le sujet divisé différentes parties sans préciser dans quel ordre il les traitera. Toutefois, s'il annonce un ordre précis à l'aide de marqueurs tels que « premièrement », « deuxièmement », etc., et si son développement ne suit pas ce plan, on pénalise alors la non-pertinence du sujet divisé.

Après la lecture de l'introduction, tout lecteur devrait savoir clairement ce sur quoi portera le texte de l'élève.

Trois jugements sont possibles.

- BONNE MAÎTRISE : L'introduction est claire et pertinente.
- MAÎTRISE SUFFISANTE : L'introduction est plus ou moins claire et pertinente.
- MAÎTRISE INSUFFISANTE : L'introduction n'est ni claire ni pertinente.

2. LA PRÉSENCE, LA CLARTÉ ET LA PERTINENCE DES PARTIES DE LA CONCLUSION

La conclusion prend une forme différente selon le plan adopté par l'élève. Elle compte généralement trois parties : le bilan, la réponse et l'ouverture. On évalue à cet aspect la clarté des parties de la conclusion et leur pertinence par rapport au sujet de rédaction.

Le bilan rappelle la démarche effectuée ou les conclusions de chacune des parties de l'argumentation. La réponse présente le résultat de la démarche entreprise par l'élève ou redit clairement le point de vue critique qu'il a adopté. L'ouverture suggère d'autres pistes de réflexion ou une orientation nouvelle à la question posée.

Un bilan qui ne correspond pas au contenu du développement sera pénalisé à cet aspect. Toutefois, on n'exige pas la partie bilan en conclusion lorsque l'élève fait une synthèse dans la dernière partie de son développement.

La réponse n'est pas obligatoire lorsque le point de vue de l'élève est explicite dans la partie synthèse de son développement.

L'ouverture qui consiste à suggérer d'autres pistes de réflexion ou une orientation nouvelle à la question posée n'est pas la seule possibilité offerte à l'élève pour clore son texte : il peut choisir de le terminer par une fermeture qui, par exemple, bouclerait le propos de l'élève en faisant écho au sujet amené présent dans l'introduction. Une ouverture trop éloignée ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction, ou dont la perspective n'est pas pertinente est pénalisée à cet aspect. L'élève qui a présenté sa synthèse et sa réponse dans son développement doit rédiger un paragraphe de conclusion qui peut n'être constitué que d'une ouverture.

Trois jugements sont possibles.

- BONNE MAÎTRISE : La conclusion est claire et pertinente.
- MAÎTRISE SUFFISANTE : La conclusion est plus ou moins claire et pertinente.
- MAÎTRISE INSUFFISANTE: La conclusion n'est ni claire ni pertinente.

3. LA COHÉSION ENTRE LES PARTIES ET LES PHRASES DE L'INTRODUCTION ET CELLE ENTRE LES PARTIES ET LES PHRASES DE LA CONCLUSION

Cet aspect a trait à la progression et à l'enchaînement entre les parties et les phrases de l'introduction et entre les parties et les phrases de la conclusion. La progression et l'enchaînement sont assurés parfois par le sens même des mots, parfois par la présence de charnières permettant de lier les parties et les phrases de l'introduction entre elles ainsi que les parties et les phrases de la conclusion entre elles. Par contre, un sujet amené disproportionné par rapport au reste de l'introduction et contenant des éléments peu pertinents ou trop éloignés du sujet proposé, l'absence d'un rapport logique entre un sujet amené et un sujet posé ou un sujet posé plaqué constituent des faiblesses à ce sous-critère. L'élève qui omet la conclusion alors qu'elle devrait être présente ne peut obtenir une bonne maîtrise à cet aspect.

Exemples de ruptures textuelles dans l'introduction et dans la conclusion :

▲ ▲	Exemple 1 : <u>introduction</u> Vers le début du XIX^e siècle, naissent en Allemagne les récits romantiques. Ceux-ci s'inscrivent en grand nombre dans la littérature française. Un thème comme l'amour préoccupe grandement l'esprit humain de l'époque. ▲ À partir de « Je t'écris » de Gaston Miron et de « Les feuilles mortes » de Jacques Prévert, l'amour qui survit à l'épreuve du temps est passablement présent. ▲ La présentation du poème de Gaston Miron sera suivie de l'explication de l'amour dans la chanson de Jacques Prévert, pour ensuite comparer les deux œuvres face à l'amour qui survit à l'épreuve du temps. <u>conclusion</u> En somme, comme on vient de le voir, Jacques Prévert et Gaston Miron sont deux auteurs oeuvrant dans la même époque romantique. Ils utilisent le mal de vivre et la solitude dans les deux œuvres; ▲ cependant, il est facile de percevoir que, selon eux, l'amour survit avec le temps et que la seule solution aux déboires de leurs amours c'est le temps. ▲ Par contre, les autres auteurs de l'époque perçoivent-ils l'amour de la même façon?
▲	Exemple 2 : <u>introduction</u> Depuis plusieurs siècles l'amour frappe sans distinction quant à l'âge, au sexe ou à la nationalité. Il le fait pour le meilleur et pour le pire, pour la vie et jusqu'à la mort. ▲ Cette dissertation critique fera la preuve, à l'aide d'arguments portant sur le contenu et la forme des deux textes proposés, que l'amour survit à l'épreuve du temps. Cette preuve sera faite, dans un premier temps, par l'analyse du contenu et de sa signification. Ensuite par la démonstration que l'utilisation d'un certain vocabulaire fait transparaître l'opinion de l'auteur. Enfin par des références au courant littéraire qui caractérise ces deux textes.

	<u>conclusion</u>
▲	▲ Les deux textes sont en quelque sorte des plaintes face à l'être aimé qui est parti, mais pour qui les auteurs ressentent encore un amour d'une puissance inestimable. ▲ Un contenu clair sur l'amour qui est toujours présent. Une forme qui démontre la tristesse et la douleur. ▲ L'appartenance à ce courant littéraire caractérisé par l'exposition des faits tels qu'ils le sont. Tous ces points, soutenus à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, prouvent, malgré la souffrance et la douleur, que pour les auteurs de ces deux textes l'amour survit à l'épreuve du temps. Il ne reste qu'à vérifier si cela correspond à chaque être humain qui est dans la même situation.

Trois jugements sont possibles.

- BONNE MAÎTRISE : L'élève maîtrise l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de l'introduction ainsi que l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de la conclusion.
- MAÎTRISE SUFFISANTE : L'élève maîtrise plus ou moins l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de l'introduction ainsi que l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de la conclusion.
- MAÎTRISE INSUFFISANTE : L'élève ne maîtrise pas l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de l'introduction ainsi que l'enchaînement et la progression des parties et des phrases de la conclusion.

Sous-critère 5

L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.

Ce sous-critère ne se rapporte qu'à la structure du texte. On n'évalue pas ici la valeur des arguments ni la justesse des explications et des illustrations, mais plutôt *la manière de les organiser*; c'est au sous-critère 2 que sont évaluées ces éléments. Ainsi, il pourrait arriver qu'un élève dise des faussetés, mais qu'il maîtrise quand même la construction du paragraphe. Il pourrait, par exemple, mal comprendre les textes ou utiliser des arguments contradictoires ou des preuves qui sont fausses et maîtriser malgré tout la technique du plan, celle du paragraphe ou celle des enchaînements. À l'inverse, un texte pourrait présenter d'excellentes idées sans pour autant qu'elles soient bien organisées dans un développement cohérent ou qu'elles soient présentées dans des paragraphes bien construits.

Pour juger ce sous-critère, trois aspects doivent être évalués :

1. la structure du développement, qui concerne l'ORDRE LOGIQUE des idées principales;
2. la construction des paragraphes, qui concerne l'AGENCEMENT des idées présentées à l'intérieur des paragraphes autour d'une unité de sens;
3. l'enchaînement des idées, qui concerne les LIENS TEXTUELS entre les paragraphes et entre les phrases à l'intérieur des paragraphes.

1. LA STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT

La structure du développement concerne l'ordre logique des idées principales, c'est-à-dire l'organisation de ces idées dans un plan ordonné qui fournit une cohérence d'ensemble permettant de saisir le raisonnement qui conduit à la réponse de l'élève. Plusieurs types de plans sont possibles : chronologique, analytique, dialectique, comparatif, démonstratif, etc.

Il s'agit en fait de vérifier si l'organisation des idées respecte une certaine cohérence formelle par rapport à ce que l'élève cherche à démontrer. On examine l'ordre et la progression logique des idées principales dans le texte **pour voir s'ils forment un tout homogène**. Toute incohérence formelle dans la présentation des idées ou toute incohérence formelle entre celles-ci constituent autant de faiblesses à ce sous-critère.

Exemples de lacunes à pénaliser :

- plan **plus ou moins approprié au sujet de rédaction** : l'élève use d'un plan comparatif (ressemblances/différences, par exemple) pour répondre à une question ne demandant aucune comparaison (c'est le cas entre autres pour la question suivante : la douleur l'emporte-t-elle sur l'indignation dans les deux textes?);

- plan **incomplet** : l'élève omet la partie synthèse d'un plan dialectique ou la partie comparative d'un plan comparatif, si cette dernière partie est nécessaire pour répondre à la question;
- plan **mal réalisé** : l'élève établit une liste de ressemblances et de différences qui ne sont pas reliées à une idée principale;
- plan **sans logique** : l'élève cumule des parties sans que le raisonnement qui les place les unes après les autres ne soit cohérent (le texte ne dégage aucune cohérence d'ensemble), sans qu'il n'y ait de fil conducteur ou de relation logique entre les paragraphes de manière à comprendre la cohérence de l'organisation choisie par l'élève. Par exemple, à la question portant sur le traitement similaire du thème de l'éloignement dans deux textes, l'élève présente les trois arguments suivants sans avoir annoncé la similarité des textes : 1. les personnages éloignés s'ennuient; 2. les textes contiennent des répétitions et des métaphores; 3. l'éloignement des personnages est causé par l'obligation d'aller travailler;
- **piétinement du raisonnement (surplace)** : l'élève présente une première idée principale, puis une seconde et finalement, une troisième qui est, au plan des idées, la reprise de la première. Ainsi, à la question du traitement similaire du thème de l'éloignement dans deux textes, l'élève expose dans un premier temps l'ennui créé par l'éloignement parce que les personnages se retrouvent seuls, puis, dans un second temps, il traite de l'amour impossible à vivre pour les personnages et, dans un troisième temps, il aborde la solitude qui crée l'ennui chez les personnages (reprise du premier élément);
- **retours en arrière** (piétinement des idées principales) : l'élève traite d'un élément et, dans un paragraphe subséquent, revient sur cet élément alors qu'il aurait dû traiter cet élément au même endroit.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : L'organisation formelle du développement est cohérente.

MAÎTRISE SUFFISANTE : L'organisation formelle du développement est plus ou moins cohérente.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : L'organisation formelle du développement est incohérente.

2. LA CONSTRUCTION DES PARAGRAPHES

Les paragraphes constituent des unités de sens complètes et autonomes, ce qui suppose un agencement des idées présentées à l'intérieur du paragraphe autour d'une idée centrale qui constitue l'unité de sens du paragraphe. On parle ici de cohérence interne.

Les paragraphes peuvent prendre différentes formes : l'énoncé principal peut être placé en tête de paragraphe et être suivi d'illustrations et d'explications. Cet énoncé peut aussi

conclure le paragraphe après la présentation de différentes illustrations et explications. L'élève peut également présenter des illustrations et des explications qui l'amènent à formuler l'idée générale du paragraphe et ensuite donner d'autres illustrations et explications venant renforcer cette idée. Il peut aussi rappeler l'idée générale à la fin de son paragraphe (bilan). L'important reste que les composantes soient agencées de manière à toutes se rapporter à l'idée qui constitue l'unité de sens du paragraphe. Le nombre d'illustrations et d'explications peut varier selon les besoins de la démonstration. On accepte les paragraphes longs s'ils présentent une unité de sens.

Le système des paragraphes adopté par l'élève doit être clair et constant (alinéas, sauts de ligne, etc.). Une impression de stagnation qui nuit à l'unité de sens, de fouillis ou de désordre à l'intérieur du paragraphe est un indice d'une mauvaise construction.

L'absence d'une idée principale indiquant l'unité de sens du paragraphe, une mauvaise organisation des idées à l'intérieur du paragraphe sont des indices d'une mauvaise construction du paragraphe, tout comme la présence d'une illustration détachée d'une idée ou d'une explication. Un changement de paragraphe là où cela n'est pas nécessaire ou l'absence de changement de paragraphe là où cela s'impose constituent autant de problèmes de structure de paragraphes.

Exemples de lacunes à pénaliser :

- **retours en arrière qui nuisent à l'unité de sens** : l'élève présente une première idée secondaire, puis une seconde et, en un troisième temps, revient à sa première idée secondaire pour y ajouter une illustration ou une explication alors qu'il aurait dû le faire au moment de présenter cette première idée secondaire; ou l'élève traite d'antithèse et de thèse dans son paragraphe antithétique;
- **illustrations détachées** des arguments ou des explications auxquels elles se rapportent : l'élève présente en tête de paragraphe trois idées les unes à la suite des autres, puis écrit : « voici des exemples de cela » pour ensuite citer en liste trois preuves se rapportant respectivement aux trois idées annoncées (le lecteur doit alors rétablir la concordance entre les preuves et chacune des idées);
- **développement d'une idée secondaire qui ne participe pas à l'unité de sens** du paragraphe : par exemple, l'élève montre que le vide de l'existence chez Perec et Ducharme se traduit par l'errance des personnages; il le montre chez Ducharme et ajoute, preuves à l'appui, que le langage utilisé par les personnages de Ducharme est un langage familier; puis, finalement, il démontre l'errance chez Perec; le commentaire sur le langage familier nuit à l'unité de sens du paragraphe;
- **collage de citations** qui ne peuvent être reliées entre elles par des enchaînements ou par une ponctuation adéquate;
- **collage d'idées disparates** desquelles on ne peut dégager une unité de sens;

- **intégration textuelle maladroite ou désordonnée des illustrations** : l'élève commence sa phrase par une très longue citation et poursuit la même phrase par quelque chose du genre « ...montre que... », ce qui peut entraîner une confusion de lecture; ou l'élève, après l'énoncé de son idée principale, présente une citation dans une phrase autonome puis, dans la phrase suivante, commente la citation, si bien qu'on ne sait plus trop si l'explication accompagne la preuve précédente ou la preuve suivante.

N.B. Il faut s'assurer que le problème d'agencement des composantes du paragraphe n'est pas qu'apparent ou superficiel : si le problème peut se régler par l'utilisation d'un enchaînement qui rétablit l'agencement des idées conformément à l'unité de sens du paragraphe, la pénalité s'applique alors seulement au troisième aspect du sous-critère (5.3).

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Les paragraphes sont généralement bien construits.

MAÎTRISE SUFFISANTE : Les paragraphes sont plus ou moins bien construits.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : Les paragraphes sont généralement mal construits.

3. L'ENCHAÎNEMENT DES IDÉES

Cet aspect concerne les liens textuels qui permettent le passage harmonieux d'un paragraphe à l'autre (transition) ou d'une phrase à l'autre à l'intérieur du paragraphe. On parle ici de cohérence textuelle. Les passages peuvent être des phrases charnières (« Ce comportement de Dom Juan se retrouve également chez Delphine, le personnage de Balzac »), de mots charnières ou des organisateurs textuels (« *En effet...* », « *Par contre...* », etc.) ou de tournures charnières (« *En d'autres termes...* »). Cependant, les pronoms personnels, les déictiques (pronoms ou adjectifs démonstratifs) ou la reprise d'une notion traitée dans la phrase précédente peuvent suffire à établir l'enchaînement des idées (« Ce comportement révèle... ». « Il agit ainsi pour... », etc.).

Les enchaînements assurent la progression textuelle entre les jalons du raisonnement de l'élève (idées principales) ou entre les composantes qui participent à l'unité de sens des paragraphes (arguments, preuves, explications). Ainsi, ils ne concernent pas la progression logique entre les idées principales (aspect 5.1) ou l'agencement des idées à l'intérieur du paragraphe (aspect 5.2), mais bien le passage d'une idée à l'autre par l'usage de mots, d'expressions ou de phrases de transition qui tissent le lien textuel entre ces idées. Il s'agit donc de vérifier à cet aspect l'habileté de l'élève à enchaîner ses idées principales (enchaînement de paragraphes) et ses idées secondaires (enchaînement de phrases) par des transitions ou des marques textuelles adéquates.

Exemples de lacunes à pénaliser :

- **usage fautif** d'un organisateur textuel;
- **absence d'enchaînement** entre des idées différentes (principales ou secondaires), créant un effet de rupture textuelle dans la démonstration;
- **redoublement de l'enchaînement** : l'élève conclut un paragraphe par une phrase de transition et commence le paragraphe suivant par une nouvelle transition;
- **usage abusif ou inutile** des organisateurs textuels : l'élève utilise systématiquement un organisateur textuel à chaque phrase, alors que la phrase suivante contient des pronoms qui créaient déjà l'enchaînement.

Voici un exemple de paragraphe contenant des ruptures textuelles :

▲ ▲ ▲ ▲	L'extrait du roman Bonheur d'occasion trace un portrait fidèle de l'époque qui l'a inspiré. Il faut se rappeler que lors des années 1939-1945 eut lieu la Deuxième Guerre mondiale et que le roman fut publié lors de cette dernière année. La guerre est présente dans cet extrait puisque Azarius s' enrôle dans l'armée pour défendre le pays qui le fait rêver : la France. ▲ Les dialogues sont très réels puisqu'ils sont écrits en langage courant : « [...] ça fait longtemps que t'endures et que tu dis pas un mot, hein? Ah, je le sais ben! » Cet exemple fait référence au français parlé par les Québécois qui contractent certaines voyelles, comme le « u » et le « i » dans ce cas. ▲ La situation du couple et les circonstances abordées correspondent aux années décrites. Le couple exposé par M^{me} Roy dans son roman évoque les problèmes vécus par beaucoup de personnes à l'époque. Elles ont des difficultés financières qui perdurent depuis des années. Pour régler cette situation, Azarius a pris une décision qui concerne son épouse. Malgré le désaccord de Rose-Anna, il ira à la guerre puisqu'il a pris position et qu'il ne veut pas changer sa décision. ▲ Rose-Anna évoque aussi la religion qui était très présente au cours des années 40 au Québec. ▲ Bonheur d'occasion met en évidence les problèmes vécus par les couples qui vivaient au milieu du XX^e siècle.
-------------------------------------	--

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases assurent la progression textuelle du développement.

MAÎTRISE SUFFISANTE : Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases assurent plus ou moins bien la progression textuelle du développement.

MAÎTRISE INSUFFISANTE: Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases assurent mal la progression textuelle du développement.

Sous-critère 6

L'élève emploie un vocabulaire précis et varié,
et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.

À ce sous-critère, on évalue la qualité du vocabulaire et la richesse de l'expression de l'élève. Celui-ci fait la preuve qu'il possède un vocabulaire de qualité lorsqu'il emploie des termes précis qui confèrent de la clarté à son texte et lorsqu'il sait respecter le registre de langue approprié à la situation particulière de communication que représente la dissertation critique. De plus, la qualité du vocabulaire dépend de l'habileté de l'élève à utiliser des termes variés pour présenter son argumentation. Enfin, l'élève fait la preuve qu'il possède une expression de qualité lorsqu'il alterne entre la phrase simple et la phrase complexe, lorsqu'il diversifie la formulation de ses phrases et lorsque le lecteur peut facilement dégager le sens des phrases ou des sous-phrases lors de la première lecture.

Ce sous-critère, contrairement aux autres sous-critères de la langue, est évalué de façon qualitative à l'aide de l'échelle d'appréciation qui est utilisée aux sous-critères 1 à 5. Pour aider à déterminer le niveau de performance de l'élève, la correctrice ou le correcteur doit porter un jugement de « bonne maîtrise », de « maîtrise suffisante » ou de « maîtrise insuffisante » pour chacun des aspects du sous-critère.

Le correcteur ou la correctrice doit tenir compte des qualités de précision, de variété et de clarté du vocabulaire et de l'expression avant de poser un jugement qualitatif sur l'ensemble du texte, quelle que soit sa longueur.

Trois aspects doivent être évalués :

1. l'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication;
2. la variété du vocabulaire et la richesse de l'expression;
3. la clarté de l'expression.

6.1 L'EMPLOI D'UN VOCABULAIRE PRÉCIS ET APPROPRIÉ À LA SITUATION DE COMMUNICATION

L'élève dont le vocabulaire est **précis** emploie des termes exacts pour exprimer sa pensée. L'évaluation de la précision du vocabulaire porte sur un mot, une locution ou une expression toute faite et non sur un ensemble de mots. (Les problèmes reliés à la clarté de l'expression seront traités au troisième aspect de ce sous-critère.)

- Ces termes respectent le sens qui leur est généralement attribué dans un dictionnaire usuel.
- Ils appartiennent à la langue écrite ou sont d'un usage courant à l'écrit au Québec.

- Si un mot semble impropre, imprécis, inexact ou peu juste, il faut consulter les dictionnaires avant de pénaliser.
- Un mot emprunté à une langue étrangère est accepté s'il fait l'objet d'une entrée au dictionnaire. Ce mot est également accepté s'il est encadré de guillemets.

Les mots évalués à cet aspect sont les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes, certaines expressions courantes utilisées dans la langue orale et l'emploi des pronoms tu et vous à valeur indéfinie.

De plus, l'élève doit employer un registre propre à la langue écrite et éviter toute marque de familiarité avec le lecteur. En général, le style de la dissertation est un style objectif ou informatif écrit. Cependant, dans la dissertation critique, il est possible qu'un élève utilise un style plus personnel et qu'il se serve du *je* pour bien marquer sa position par rapport au sujet qui lui est présenté. Par contre, l'interpellation du récepteur, la désignation intimiste des auteurs, les expressions ou les formulations relevant d'un usage oral de la langue n'ont pas leur place dans ce type de discours.

Sera pénalisé à cet aspect l'emploi de termes qui appartiennent à la langue populaire ou vulgaire, s'ils ne sont pas encadrés de guillemets et s'ils ne sont pas appropriés au contexte. Les termes classés de niveau familier dans certains ouvrages peuvent parfois être tolérés parce qu'ils sont devenus d'usage courant dans la francophonie ou parce qu'ils sont de niveau correct au Québec.

Le non-respect du registre de langue approprié est indiqué par le code **V-1** au-dessus du mot ou du groupe de mots. Ce code est ensuite inscrit dans la marge de droite.

REMARQUES

1. Le correcteur doit pouvoir justifier les erreurs de vocabulaire qu'il relève. À cet effet, la consultation d'ouvrages de référence s'avère souvent nécessaire.
2. On ne met qu'une seule erreur ou annotation pour la répétition d'un même terme impropre, sauf quand le terme impropre apparaît dans un contexte différent.
3. Il y a erreur de vocabulaire quand on peut remplacer un terme impropre par le terme juste, comme dans la phrase suivante :

C'est la peur de faillir à son devoir qui occasionne la majorité des gens

Cette phrase ne contient pas d'erreur de syntaxe, puisque le verbe *occasionner*, qui cause un problème de sens, est un verbe transitif. Ici, le mot *inquiète* est plus approprié.

Cependant, il y a erreur de syntaxe quand il y a problème de construction syntaxique.

C'est la peur de faillir à son devoir qui prédomine la majorité des gens.

S'il est vrai qu'on peut remplacer *prédomine* par *inquiète*, l'erreur demeure syntaxique, puisque *prédomine* ne peut être employé transitivement et que, accompagné de *chez*, il conserve le sens voulu dans cette phrase.

4. On ne met pas d'erreur de vocabulaire aux termes utilisés par l'élève qui ont une incidence soit sur sa compréhension du sujet, soit sur la formulation de sa thèse. Dans ce cas, on pénalise au sous-critère approprié.

Voici un exemple tiré d'une copie d'élève, dont le sujet choisi à l'épreuve de mai 2001 était le suivant : « Est-il juste de dire que la mésentente entre les personnages est de même nature dans les textes de Clémence DesRochers et de Michel Tremblay? »

Introduction : *Dans cette dissertation, nous allons tenter de voir si la justesse de la mésentente est de même nature.*

Conclusion : *Après avoir démontré que la justesse de la mésentente était de même nature, il est aisé de voir que Clémence DesRochers et Michel Tremblay ont des identités différentes.*

L'introduction et la conclusion nous indiquent que, en reformulant la question, l'élève la transforme et commet, de ce fait, une erreur d'interprétation du sujet de rédaction et une erreur reliée à l'énonciation de sa thèse.

5. On met une erreur de vocabulaire aux termes ou aux expressions qui ne conviennent pas à la situation de communication, et ce, chaque fois qu'ils apparaissent, sauf pour les emplois erronés des pronoms *tu* et *vous*, dont l'erreur est mise à chaque rupture du registre de langue.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est généralement précis et approprié à la situation de communication.
(N.B. Un élève qui ne commet que très peu d'erreurs de vocabulaire peut obtenir la mention « bonne maîtrise ».)

MAÎTRISE SUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est plus ou moins précis et/ou plus ou moins approprié à la situation de communication.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est dans l'ensemble imprécis et/ou inapproprié à la situation de communication.

EXEMPLES D'ERREURS RELATIVES À LA PRÉCISION DU VOCABULAIRE**[V-1]****1. Impropropriété, imprécision et confusion paronymique**

Dans quelques-unes de ses œuvres, Anne Hébert infiltrer des vers empruntés à son cousin et ami d'enfance Saint-Denys Garneau.

Dans les extraits de Montesquieu et de Zola, la mode est un élément présenté comme étant un désir inculper chez la femme.

Dans un autre ordre de temps au lieu de Dans un autre ordre d'idée(s).

Dernièrement, je traiterai de l'aspect du désir dans Trente arpents.

Les caprices et le coût de la mode ont des répercussions malignes.

Madame de Nucingen se revisa et adopta une attitude de charmeuse séductrice.

Prosper Mérimée est un homme emprunt de fantasmes qui décrit la séduction féminine comme un péché.

Un courant littéraire découle de cette période : la littérature identitaire et engagée. Désormais, les auteurs veulent se débarrasser des carcans et des peurs du passé.

N. B. On accepte l'emploi adverbial du mot *juste* au sens de « seulement » :
Il reste juste à espérer que tous expriment bien leurs convictions.

2. Barbarisme lexical

Les écrivains romantistes s'inspirent de la chevalerie et du christianisme du Moyen Âge et s'opposent aux classiques.

Cependant, Montesquieu n'éloge pas autant la femme et cette liberté de choix, puisque dans son extrait « les Français changent de mœurs selon l'âge de leur roi ».

N. B. L'emploi de *réalisme* pour *réaliste*, de *romantisme* pour *romantique*, de *fatigant* pour *fatiguant*, etc. est à pénaliser en **8u**.

3. Anglicisme lexical et sémantique (différent de « vient de l'anglais », considéré comme correct)

L'emphase sera mise sur la description des personnages et des lieux.

Dépendant de la période où il évolue, l'homme connaît toujours de nouveaux obstacles à surmonter.

Nous pouvons dire que les deux extraits évoquent définitivement la mésentente entre les personnages.

N. B. Le verbe *élaborer* et la locution *élaborer sur* sont des anglicismes au sens de « apporter des précisions, détailler, développer davantage ». Leurs emplois sont pénalisés à cette rubrique.

J'élaborerai ma prise de position dans les paragraphes suivants. [V-1]

On acceptera l'emploi de *dépendamment de* au sens de « selon ».

Les romanciers de cette époque, dépendamment de leur expérience [correct] personnelle, décrivent la réalité telle qu'elle est observée.

4. Erreur de référence aux textes étudiés (auteur, œuvre, genre, personnage, date, événements mentionnés dans les textes)

On pénalise à cet aspect l'erreur relative à l'œuvre et à sa date de parution, à l'auteur, aux personnages ou au genre des extraits proposés comme sujets de rédaction.

V-1

« la pièce *Le Père Goriot* »

V-1

Dom Juan de Balzac

V-1

Le conte « La Dernière Classe » de Daudet publié en 1951

N. B. On évalue à l'aspect 3 du troisième sous-critère, soit la justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales, les références autres que celles qui renvoient aux textes à l'étude.

5. Archaïsme et registre de langue familier, populaire ou vulgaire

Le refus de Pedro d'épouser l'infante de Navarre empêche une alliance politique dont le pays a en ce moment de besoin.

D'après moi, elle était super tannée de lutter contre ses sentiments.

Dom Juan se fout des femmes qu'il séduit.

Zola favorise ce changement à la tradition avec l'arrivée de la mode dans le portrait.

N. B. À cause que au lieu de *parce que* et tant qu'à au lieu de *quant à* sont considérés comme des archaïsmes et sont pénalisés en V-1.

6. Utilisation abusive du prénom de l'auteur comme s'il était un ami de longue date

V-1

Charles nous révèle par cette figure de style qu'il préférerait mourir. [Baudelaire]

7. Expression toute faite fautive en raison de l'influence de la langue parlée et utilisation erronée d'expressions toutes faites

Ces deux visions du monde sont incarnées par deux personnages, le vieux et la vieille, aux idées antagonistes, mais tout de même similaires à quelque part.

Ils s'aiment genre Roméo et Juliette.

À prime abord, les personnages s'y prennent différemment pour arriver à leurs fins.

Elle s'habille comme bon vent lui semble.

À l'envers de la médaille, on peut discerner une fierté d'être français.

8. L'utilisation erronée de la DEUXIÈME personne : TU, VOUS et de l'IMPÉRATIF DE DEUXIÈME PERSONNE

Le *tu* et le *vous* à **valeur indéfinie** relèvent de la langue orale.

On inscrit **une annotation** chaque fois que l'emploi du *tu*, du *vous* ou de **l'impératif** singulier marque **une rupture de registre de langue**, c'est-à-dire par série.

Monsieur Hamel se sent coupable parce qu'il aurait bien aimé aller plus loin avec ses élèves. C'est sûr lorsque tu te fais mettre à la porte de ton emploi, c'est toujours après que tu commences à réfléchir à la situation. [1 erreur pour la série]

Don Juan est très rusé. Il faut faire très attention à ce que vous dites devant lui parce qu'il est très habile avec les mots. Vos phrases seront la corde autour de votre cou. Tout d'abord, avec ses flatteries, il vous enchante. [1 erreur pour la série]

N. B. On ne compte pas d'erreur pour l'emploi du *vous* à **valeur personnelle** (s'adressant au lecteur en tant que lecteur).

Le secret de l'étudiant qui veut réussir de nos jours réside dans la compatibilité entre le travail à temps partiel et les études. Si vous n'êtes pas convaincu, laissez-moi vous le prouver. [pas d'erreur]

6.2 LA VARIÉTÉ DU VOCABULAIRE ET LA RICHESSE DE L'EXPRESSION**[V-2]**

L'élève dont le vocabulaire est **varié** choisit des expressions ou des mots différents pour exprimer une même réalité. Chaque mot remplit efficacement son rôle de nommer précisément les personnes, les choses et les idées.

L'élève évite la répétition des mêmes termes à l'intérieur de son texte. Il y a manque de **variété de vocabulaire seulement lorsque la répétition du même mot nuit à la progression du texte, à la lecture.**

Toutefois, la répétition des mêmes termes peut parfois être acceptable parce qu'il n'existe pas de mots plus précis. L'élève peut reprendre les mots-clés de la question sans être pénalisé pour la variété du vocabulaire, sauf si : 1) leur emploi est abusif, 2) l'élève avait pu facilement utiliser un terme équivalent.

Par ailleurs, c'est à cet aspect qu'est évaluée la richesse de l'expression. L'élève qui construit trop souvent des phrases témoignant d'une pauvreté langagière, notamment par l'usage excessif des verbes « être », « avoir », « faire » ou « devoir », ou par la répétition de formules semblables, manifeste certaines lacunes à ce critère. En contrepartie, l'élève qui sait manier la phrase complexe, qui sait diversifier ses formules et qui sait utiliser la synonymie fait preuve de richesse dans sa façon de s'exprimer.

Les problèmes de variété et de richesse du vocabulaire sont indiqués par le code **V-2** au-dessus du mot et dans la marge de droite.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire est généralement varié et/ou que l'expression est généralement riche.
(N. B. Un élève qui ne commet que très peu d'erreurs de variété de vocabulaire ou qui présente peu de lacunes dans l'expression de sa pensée peut obtenir la mention « bonne maîtrise ».)

MAÎTRISE SUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire est plus ou moins varié et/ou que l'expression est plus ou moins riche.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire est peu varié et/ou que l'expression est peu riche.

EXEMPLES D'ERREURS RELATIVES À LA VARIÉTÉ DU VOCABULAIRE ET À LA RICHESSE DE L'EXPRESSION

1. Redondance boiteuse et pléonasme lexical fautif

L'amour est un thème qui touche tout humain dans la vie quotidienne de tous les jours.

Oscar est le personnage principal et ainsi que le narrateur.

À mon avis, je crois que le duc de Nemours n'aurait pas dû se jeter aux pieds de la princesse de Clèves.

Devant l'envahisseur, les Alsaciens avaient deux choix : soit quitter l'Alsace ou soit devenir Allemands.

Dans l'extrait de « Un savon perdu dans Paris » de Clémence DesRochers et dans l'extrait de Michel Tremblay « L'Impromptu d'Outremont », est-il juste de dire que la mésentente entre les personnages est de même nature dans les deux textes?

Deux sœurs de la même famille se disputent pour une question de prestige.

N. B. On tolère l'emploi de « mais toutefois », « mais pourtant », « mais par contre », « puis ensuite », « ainsi donc », « comme par exemple », « mais cependant ».

2. Formules répétitives et répétition de mots

- a) *Dans le roman L'Empreinte de l'ange de la romancière canadienne Nancy Huston, il est vrai d'affirmer que les personnages sont victimes des événements. En effet, les personnages de ce roman sont victimes des événements parce que chacun d'eux subit un malheur causé par quelqu'un d'autre. [...]*

Par contre, dans le roman de Nancy Huston qui s'intitule L'Empreinte de l'ange, on ne peut affirmer que l'intention de la romancière canadienne était de rendre les personnages victimes des événements. [...]

En fin de compte, nous prendrons position sur le fait que les personnages décrits par la romancière canadienne Nancy Huston dans son roman contemporain L'Empreinte de l'ange soient ou non victimes des événements.

- b) *Premièrement, nous constatons que, dans les deux extraits, le mari a un rôle à jouer dans la mode. Nous pouvons voir que Montesquieu présente un mari qui est dans l'obligation d'investir dans la mode, comme le montre cet extrait : « Mais, surtout, on ne saurait croire combien il en coûte à un mari pour mettre sa femme à la mode. » Ce passage montre bien comment Montesquieu trouve cela un peu ridicule que le mari doive payer les vêtements de sa femme pour qu'elle soit à la mode. Pour ce qui est de Zola, nous pouvons voir que lui aussi montre que c'est le mari qui doit s'occuper de régler les factures, comme nous le montre cet extrait : « Elle y régnait*

en reine amoureuse, dont les sujets trafiquent, et qui paie d'une goutte de son sang chacun de ses caprices ». Nous pouvons voir avec ce passage que Zola trouve un peu frustrant que l'homme doive travailler fort pour entretenir les extravagances des femmes. Ce paragraphe nous a permis de voir que Montesquieu et Zola critiquent négativement la mode, car c'est les hommes qui la subissent. Effectivement, c'est eux qui doivent travailler pour permettre à leurs femmes de se procurer des vêtements à la mode.

Deuxièmement, nous pouvons voir que la ville joue un rôle important dans la mode et tout particulièrement à Paris. En effet, Montesquieu nous montre que c'est la ville qui encourage le développement de la mode et non pas la campagne, comme nous le montre l'extrait suivant : « Une femme qui quitte Paris pour aller passer six mois à la campagne en revient aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans ». Ce passage nous a permis de voir comment Montesquieu trouve la mode insensée. Il n'est pas d'accord, car à la campagne ce phénomène n'existe pas et les gens sont capables de vivre. En effet, Zola nous montre aussi que le phénomène de la mode se passe dans les villes. De plus, il montre que c'est encore la femme qui cause ce phénomène, comme le montre cet extrait : « Elle bouleversait le marché, elle transformait Paris, car elle était faite de la chair et du sang de la femme ». Ce passage nous a permis de voir que le phénomène de la mode était urbain et que c'était encouragé par les femmes. Dans cet extrait, la métaphore « de la chair et du sang » signifie bien que ce sont les femmes qui causent cela. Ce paragraphe nous a permis de voir encore une fois que Montesquieu et Zola font une critique négative de la mode, car les deux montrent que c'est seulement un phénomène qui se passe dans les villes.

- c) L'utilisation de l'anaphore, dans les deux textes est utilisée par les deux auteurs.
- d) Autrement dit, tout cela pour vous dire que M. Hamel dit qu'ils sont tous coupables.

6.3 LA CLARTÉ DE L'EXPRESSION

[V-3]

L'expression est **claire** lorsque le lecteur peut dégager à la première lecture le sens des propos de l'élève. Si un sentiment de confusion, d'illogisme ou d'imprécision se dégage de l'ensemble des mots sans qu'il soit possible de repérer exactement le terme impropre et sans qu'il soit possible de trouver des erreurs de syntaxe, c'est à cet aspect que ces faiblesses seront pénalisées. Donc, un énoncé ambigu, vide de sens ou illogique, mais syntaxiquement correct, est pénalisé à cet aspect.

L'erreur relative à la clarté de l'expression est encadrée par des barres obliques et est signalée par un **V-3** au-dessus de l'expression et dans la marge de droite.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que la clarté de l'expression de l'élève est généralement bonne.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que la clarté de l'expression de l'élève est plus ou moins bonne.
MAÎTRISE INSUFFISANTE:	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'expression de l'élève est obscure.

EXEMPLES D'ERREURS RELATIVES À LA CLARTÉ DE L'EXPRESSION

1. Énoncés ambigus ou vides de sens

/ Pour Jacques Prévert, même si la nuit froide apparaît, l'amour bannit la froideur et la douleur fait place à la véhémence : « Dans la nuit froide de l'oubli / Tu vois, je n'ai pas oublié / La chanson que tu me chantais. » /

/ Depuis que l'amour est là, la terre ne tourne plus, rien n'a d'importance sauf cette émotion. Il est devenu une solide présence bien attachée à la vie : « dans tes bras amarré ». Par contre, tout n'est pas si simple puisque le temps n'appartient pas seulement qu'au présent. /

/ À plusieurs reprises dans son poème, Anne Hébert emploie des vers non rimés pour utiliser des mots constituant une plus grande profondeur. /

/ Ce n'est que la loi des causes à effets caressée par un cercle vicieux. /

/ Les deux personnages sont similaires au point de vue de leurs différences. /

/ Les deux textes parlent de la vieillesse de façon à ce que les vieux n'aient plus rien./

/ Le champ lexical additionné au découpage judicieux du texte accentuent l'individualisme comme valeur postmoderne à l'intérieur du couple formé par Raphaël et Saffie. /

2. Énoncés illogiques

/ Jodoin [personnage du Libraire] a choisi un tout autre champ lexical pour se débarrasser du curé/.

/ Cependant, les champs lexicaux utilisés par les auteurs favorisent le penchant de leur opinion sur la mode française. /

/ Six des mots du champ lexical sont des verbes dont le petit Émil a été la cible. Ce qui prouve que le champ lexical de la violence émane en majorité du père. /

/ À l'époque, il était courant de se marier avec le même genre de classe sociale. /

/ Nancy Huston a su employer avec sagesse le courant réaliste dans le court extrait du roman L'Empreinte de l'ange. /

/ Nous pouvons affirmer que le personnage d'Ashini a trouvé l'apaisement dans l'au-delà. Nous allons donc le constater par ma thèse, mon antithèse et finalement, ma synthèse. /

/ Tout d'abord, voyons que le personnage d'Ashini a trouvé le repos dans l'au-delà grâce à ma thèse. /

/ L'oxymore éprouvé par Camille lorsqu'elle se sent « plus morte que vive » démontre un manque de passion dans sa vie. /

N. B. On acceptera par métonymie* des phrases de type : *Ces textes font la critique du travail.*

* La métonymie remplace un mot par un autre, auquel il est relié par un rapport logique ou de nécessité (le contenant et le contenu, l'effet et la cause, le symbole et le réel, le métier et l'instrument, le producteur et le produit, l'abstrait et le concret, etc.).

Sous-critère 7

L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.

Ce sous-critère concerne les erreurs de syntaxe et de ponctuation. Toutes les erreurs doivent être relevées. Une erreur de syntaxe est considérée comme une faute chaque fois qu'il en apparaît une. Les cas de répétition de la même erreur de verbe, de préposition ou de locution prépositive, de conjonction ou de locution conjonctive, ainsi que les erreurs reliées à l'intégration des citations, sont pénalisés une fois par texte. Une erreur de ponctuation est par contre considérée comme une demi-faute chaque fois qu'elle est relevée et comptabilisée. En syntaxe comme en ponctuation, on pénalise les erreurs relatives aux règles contenues et expliquées dans le présent guide de correction. Les effets de style, bien qu'ils puissent sembler maladroits, ne sont pas pénalisés s'ils sont conformes aux règles de la syntaxe.

7.1 Syntaxe

[7s]

Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative aux règles « qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases » (*Le Petit Robert*). On ne pénalise pas en syntaxe ce qui relève du sens, de la sémantique. On pénalise pour les erreurs de sens au sous-critère du vocabulaire, lorsqu'il s'agit effectivement de l'emploi fautif d'un mot ou d'un sens, ou aux sous-critères 2, 3 et 4 s'il s'agit de contradiction ou de non-sens. Ce sont alors l'argument, la preuve ou l'explication qui sont soit incohérents, soit non pertinents.

Voici la liste des principaux ouvrages qui ont servi de référence pour établir les règles de correction de la syntaxe :

- ARCAND, Richard et Nicole BOURBEAU. *La Communication efficace*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1995.
- CHARTRAND, Suzanne-G., et autres. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.
- COLIN, Jean-Paul. *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Les usuels -- Le Robert, 1990.
- GOOSSE, André et Maurice GREVISSE. *Le Bon Usage* (12^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, 1986.
- GOOSSE, André et Maurice GREVISSE. *Nouvelle grammaire française* (3^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, 1995.
- GREVISSE, Maurice. *Le Bon Usage* (11^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, 1980.
- HANSE, Joseph. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* (2^e édition), Paris, Duculot, 1987.
- LECLERC, Jacques, et autres. *Le Français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia Éditeurs inc., 1991.

THÉORET, Michel et André MAREUIL. *Grammaire du français actuel*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc., 1991.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1997.

PHRASES CORRECTES

Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases doivent être bien construites :

- tous les mots nécessaires sont présents;
- l'ordre des mots est correct;
- les auxiliaires et les verbes transitifs directs et indirects sont bien employés;
- les pronoms, les prépositions, les locutions prépositives, les conjonctions et les locutions conjonctives sont bien employés;
- les pronoms et les déterminants à la troisième personne rappellent clairement des êtres ou des idées déjà mentionnés dans le texte;
- le mode, la voix et le temps des verbes sont bien employés.

La langue écrite correcte constitue la norme pour évaluer la syntaxe. Toute erreur de syntaxe doit être et vérifiée avant d'être indiquée au moyen de parenthèses.

Le correcteur doit pouvoir justifier l'erreur de syntaxe.

REMARQUE

La présence d'un signe de ponctuation fautif entraîne assez souvent une erreur de syntaxe. On pénalise ce type d'erreurs en ponctuation et non en syntaxe. (voir exemples p. 49 et 61)

ERREURS DE SYNTAXE ET EXEMPLES D'ERREURS

1. Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un syntagme

*Malgré le fait qu'elle fréquente ou rencontre le duc de Nemours,
() ne l'empêche en rien d'être une femme de devoir, respectueuse
de son mari.* [cela]

*Contrairement à la Princesse de Clèves où la passion cède à cause
de la raison, () Juillet, c'est la raison qui cède la place à la
passion qui avait été tellement refoulée.* [dans]

La poésie est, en () sorte, une quête d'identité. [quelque]

[Ø]

Cela prouve (que), en quelque sorte, qu'il ne sait pas si ce qu'il fait est bien ou mal. [Ø]

(Est-ce que) Molière n'était-il pas destiné au droit? [ce qu'est]

En premier lieu, je vais commencer par me demander (qu'est-ce que) la raison.

N. B. Le pronom impersonnel peut manquer avec les verbes « rester », « suffire » (Goosse, n° 234 b) et « n'empêche que » (Goosse, n° 1073, a, 4°).

Reste à voir si les autres auteurs du classicisme et de l'époque contemporaine ont abordé ces thèmes de la même façon.

On tolère toute phrase nominale produite dans un but stylistique (par exemple : « Mme de Nucingen, quel horrible personnage! »).

2. Présence du NE sans négation ou mauvais usage de la négation et omission du NE dans la négation

N. B. Dans le cas de l'omission du *ne* dans la négation, on ne compte qu'une erreur par texte par locution adverbiale de négation : *ne... pas, ne... plus, ne... que, ne... jamais, ne... guère, ne... point*, etc.

Nicole et André () vivent que l'instant présent. [ne]

Simon est marié et Catherine () est nulle autre que la femme de son fils. [n']

Ceci montre que le vieux ne se sent (pas) bien nulle part. [Ø]

On (n)'a l'impression que la vieille met des sourires un peu partout. [Ø]

N. B. L'emploi de la négation *pas* est facultatif avec certains verbes tels que *bouger, cesser, daigner, oser, pouvoir* et *savoir*. (Goosse, n° 975, 2°)

Après *avant que* et *sans que*, la particule négative *ne* est facultative :

Il a agi avant que je le voie.

Il est parti sans que je lui dise adieu.

3. Phrase sans proposition principale

Dans le premier aspect, c'est-à-dire la structure du texte, mais avec le deuxième exemple intitulé Juillet de Marie Laberge. () [absence de proposition principale]

Deuxièmement, dans l'extrait de Juillet dont Catherine et Simon sont les personnages principaux. () [absence de proposition principale]

- N. B.** 1. On pénalise par un **7s** l'absence d'une proposition principale, à moins que la ponctuation suffise à régler l'erreur. Dans ce cas, on met un **7p**. (Voir d'autres exemples p. 61)

Exemples d'erreurs pénalisées par un seul 7p :

Plusieurs auteurs nous ont transmis des émotions. Comme notre écrivain français Victor Hugo, qui a écrit de la poésie classique.

Cette preuve sera faite, dans un premier temps, par l'analyse du contenu et de sa signification. Ensuite par la démonstration que l'utilisation d'un certain vocabulaire fait apparaître l'opinion de l'auteur. Enfin par des références au courant littéraire qui caractérise ces deux textes.

2. On tolère les tournures appelant naturellement l'ellipse pour des raisons stylistiques. On accepte donc les phrases commençant par *Tandis que...*, *Alors que...*, *C'est-à-dire que...*, *Ce qui revient à dire que...*, etc.
3. On tolère la phrase commençant par *Ce qui...*, *Ce que...*, *Voilà ce qui...*
4. On tolère la phrase commençant par *Même que...* :
La princesse de Clèves aime le duc de Nemours. Même qu'elle lui voue un amour éternel.
5. On ne met pas d'erreur pour la phrase sans verbe conjugué dans les deux cas suivants :

- a) dans une réponse à une question qui la précède;

Qui devrait subvenir aux besoins des jeunes étudiants? Les parents et le gouvernement.

- b) lorsqu'il y a reprise symétrique d'une même fonction par des mots de même nature (séquence de noms compléments d'objet direct, d'infinitifs, d'adjectifs, etc.).

Nous voulons les connaître pour mieux les apprécier. Mieux les utiliser. Mieux mettre en valeur leurs qualités respectives.

En somme, le héros romantique est victime de ses passions, car il s'invente un monde où tout est beau. Un monde qui n'est pas ennuyant et qui possède un avenir intéressant.

6. On accepte l'ellipse du pronom et du verbe copule avec *comme* (Goosse, n° 1085, b, rem.1) :

Comme mentionné auparavant, leurs jugements sont beaucoup trop extrémistes.

4. Ordre incorrect des mots

Depuis longtemps, la raison comme la passion ont été les sujets de controverse de plusieurs philosophes et romanciers (qui les préoccupaient depuis de longues années).

Un jour, Gros-Pierre reçoit une lettre de sa douce (très vague).

N. B. L'adverbe peut se placer à différents endroits dans la phrase. Il importe de s'assurer qu'il y a erreur avant de pénaliser.

5. Emploi erroné d'un mode ou d'un temps ou de la voix

On compte **une seule erreur** pour une série de verbes dont le mode ou le temps ou la voix sont fautifs soit par rapport à un verbe principal, soit par rapport à un même point de référence temporel. On compte une erreur chaque fois qu'il y a rupture de temps.

Exemples

1. Emploi d'un temps fautif

2 erreurs

Il arrive que le héros n'écoute que ses passions et qu'il ne soit pas conscient des conséquences de ses actes. Par exemple, Julien ne peut tirer sur madame de Rênal tant qu'il la voit bien. Il doit attendre qu'elle soit méconnaissable. Il ét(ai)t totalement inconscient de ce qui se (passait) autour de lui et de ce qu'il venait de faire. Il (fut conduit) à la prison par les gendarmes et ne semble même pas se soucier du sort qui l'attend. Il semble aussi naturel pour lui d'avoir la pensée de se tuer. Comme il ne pou(vait) plus aimer Mathilde, il se moque de mourir car la vie n'a plus d'importance. La preuve qu'il ne se soucie pas du tout de son sort est qu'il s'endort profondément après quelques instants dans sa cellule.

1 erreur

Quelquefois le héros romantique est foudroyé par une émotion soudaine qui le paralyse. Quand Julien arriva devant madame de Rênal avec l'intention de la tuer, il se disait à lui-même qu'il serait incapable de le faire, que ça lui était physiquement impossible. « La vue de cette femme qu'il avait tant aimée fit trembler le bras de Julien d'une telle façon qu'il ne put d'abord exécuter son dessein. » C'est la vue de cette femme qui a provoqué une émotion et c'est cette vive émotion qui empêch(e) Julien d'agir.

- N. B.** Un élève peut rédiger son commentaire au présent et recourir au passé pour évoquer ce que raconte le texte. On ne pénalise que lorsqu'il y a incohérence dans l'emploi des temps.

2. Emploi d'un mode fautif

Dans le texte *La Princesse de Clèves*, si la princesse (aurait) [avait]
écouté ses passions, elle serait déjà dans les bras de M. de Nemours.

Cette dernière croit qu'elle (trahit) la mémoire de M. de Clèves [trahirait]
si elle épousait le duc de Nemours.

- N. B.** Vérifier si l'emploi du présent de l'indicatif au lieu du présent du subjonctif est acceptable. Accepter l'indicatif après les conjonctions concessives telles que *bien que*, *malgré que*, *quoique* et après *le fait que* et *faire en sorte que* (Goosse, n° 1089, 1093, Grevisse, n° 2593).
Tolérer aussi l'emploi du subjonctif après *après que*. (cf. Colin. *Dictionnaire des difficultés du français*)

3. Emploi erroné de la voix passive

Cette question (sera répondue et prouvée), tout d'abord, [je répondrai à cette
par des figures de style utilisées dans le poème et ensuite, question et prouverai
par la connotation de certains mots du poème. ma thèse]

6. Emploi erroné ou omission d'un pronom

L'amour est le thème dominant (dont) la vieille femme fait [auquel]
allusion.

Le Québec sera toujours renfermé, car on (lui) empêche de [l']
s'ouvrir au monde.

Pourtant, même si le vieux s'entête à affirmer qu'il n'aime rien,
il reste qu'il aime sa femme. C'est lui-même (qu'il) le dit : « Je [qui]
n'aime rien, mais je t'aime. »

Le fait (qui) se passe quelque chose de terrible montre que les [que+il=qu'il]
événements ont transformé les personnages en victimes.

C'est en () ridiculisant que Dom Juan nous décrit l'intrus. [le]

- N. B.** Qui /qu'il + verbe impersonnel : accepter l'une ou l'autre forme avec des verbes qui peuvent se construire impersonnellement. (cf. Goosse, n° 689 b, remarque) :
Tout ce qu'il lui arrive est négatif.
Tout ce qui lui arrive est négatif.

7. Erreur quant au référent (y compris les pronoms et les déterminants)

Pour la princesse, sa raison l'emportera sur (ses) sentiments qu'elle entretient avec M. de Nemours. [les]

Dès maintenant, nous pouvons (se) poser la question suivante : Est-il juste d'affirmer que le vieux et la vieille de Jeux de massacre voient la vie telle qu'elle est? [nous]

Cette population semble très soumise. Elle doit savoir que ce n'est pas parce que (votre) pays a été vaincu qu'il ne faut plus (vous) battre pour (votre) liberté vis-à-vis de l'envahisseur. **1 erreur :**
[son]
[se] [sa]

Dans la chanson de Vigneault, (il) montre que la déception amoureuse est fatale pour Gros-Pierre. [Vigneault]
ou [sa chanson, Vigneault]

N. B.

1. On pénalise l'emploi d'un pronom seulement lorsqu'il existe une ambiguïté quant au référent ou lorsque le pronom n'a pas d'antécédent.

2. On acceptera l'emploi du possessif pluriel si son antécédent est un collectif (accord par syllepse de nombre) :

C'est à travers différentes mises en scène que le couple tentera de faire revivre leur amour d'antan.

L'accord par syllepse de nombre est : « ce qui reste dans l'esprit, c'est l'idée de pluriel incluse dans l'antécédent ». (Goosse, 13^e édition, n° 593 d)

On acceptera également (accord par syllepse du genre) que « le pronom s'accorde, non avec son antécédent (surtout si celui-ci ne figure pas dans la même phrase ou sous-phrase), mais avec la signification impliquée par cet antécédent.» (Goosse, 13^e édition, n° 629 b) 1°)

Dans les Belles-Sœurs de Tremblay, les personnages collectionnent des timbres. Elles se rencontrent pour aider leur amie.

3. Lorsque l'erreur relève du genre ou du nombre du pronom ou du déterminant, on pénalise en orthographe grammaticale. (8g)

La mode change quelque peu la façon de vivre des personnes ainsi que les dépenses de ceux-ci. [celles-ci]

4. Quand *chacun* ne correspond pas dans la phrase à un pluriel qui précède ou qui suit, on emploie *son, sa, ses*. (cf. Goosse, 11^e édition, n° 919, 1°)

Rose-Anna et Azarius sont mariés depuis longtemps. Maintenant, chacun va refaire sa vie à sa manière.

Lorsque, dans une phrase, *chacun* explicite un nom ou un pronom de la troisième personne du pluriel, on accepte que le possessif se rapporte soit à *chacun* (*son*, *sa*, *ses*), soit au nom ou au pronom (*leur*, *leurs*) (cf. Goosse, n° 719 a) :

Ces deux personnes âgées voient la vie chacune à sa manière.

Ces deux personnes âgées voient la vie chacune à leur manière.

5. *En* et *y* redondants : de la même façon que d'autres pronoms personnels, ces pronoms peuvent reprendre devant le verbe des compléments détachés au début ou en fin de phrase (cf. Goosse, n° 655). Lorsque la virgule est absente en début de phrase ou en fin de phrase, on pénalise son absence par un **7app**. (voir exemples p. 72)

C'est ainsi qu'à l'intérieur de ce conte, on y retrouve [pas d'erreur]
plusieurs aspects faisant référence aux procédés
d'écriture de Daudet.

6. On ne met pas d'erreur pour l'emploi de *on* pour *nous* et pour la juxtaposition du *je* et du *nous* renvoyant au même référent. On accepte que *on* ait la valeur de la première personne du pluriel.

Les possessifs de *on* peuvent être *son*, *sa*, *ses* ou *notre*, *nos*, *le sien*, *les siens* ou encore *le nôtre*, *les nôtres*.

Dans les exemples qui suivent, on accepte la juxtaposition du *on* et du *nous* renvoyant à un même référent dans une même phrase.

Par contre, si l'on vieillit, on perd cette extase, puisque nous
sommes habitués au milieu dans lequel on vit. [pas d'erreur]

Pourquoi donc vivre si on sait qu'à l'avenir notre condition
sera très grave? [pas d'erreur]

8. Verbe transitif, intransitif ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif une erreur par texte, par verbe

[sa vie]

Dans le passage ci-dessous, on voit bien que le duc bâtit ()
sur la passion au détriment de la raison.

[affirme]

La poétesse (parle que) la mort est un soldat

Le premier aspect (comporte sur) les changements dans la [comporte des]
tenue vestimentaire.

Ayant analysé les aspects négatifs et positifs de la question de
départ, nous (avons parvenu) à prendre une décision sur [sommes]
celle-ci.

La folie de dépenser (engendre à) la surconsommation. [engendre]

N. B.

1. Avant de pénaliser, vérifier si les verbes peuvent être employés intransitivement.

2. On accepte que le verbe *débuter* ait un complément d'objet direct :
L'auteur débute son texte par...
3. L'emploi de *pallier à*, bien que critiqué, est toléré.
4. On accepte l'emploi de *comparé à*, *comparé avec* (Grevisse, n° 2308).
De plus, nous pouvons sentir que sa raison a plus de poids comparé à ses désirs.
5. Il y a erreur de vocabulaire quand on peut remplacer un mot par le terme juste, comme dans la phrase suivante :
C'est la peur de faillir à son devoir qui occasionne la majorité des gens.
Cette phrase ne contient pas d'erreur de syntaxe, puisque le verbe *occasionner*, qui cause problème, est un verbe transitif. Ici, le mot *inquiète* est plus approprié.

Cependant, il y a erreur de syntaxe quand il y a problème de construction syntaxique :
*C'est la peur de faillir à son devoir qui (**prédomine**) la majorité des gens.*
S'il est vrai qu'on peut remplacer *prédomine* par *inquiète*, l'erreur demeure syntaxique, puisque *prédomine* ne peut être employé transitivement et que, accompagné de *chez*, il conserve le sens voulu dans cette phrase.

9. Emploi erroné ou absence d'une préposition ou d'une locution prépositive une erreur par texte pour la même préposition ou locution prépositive

Dans le cas de l'emploi fautif d'une même préposition ou de son absence, on compte une seule erreur par texte, si cette erreur répétée :

- a) se fait avec un même verbe;
- ou
- b) ne change pas le sens ou le rapport logique entre les éléments unit par la préposition.

Si ces conditions ne sont pas rencontrées, l'erreur doit être relevée.

Voici des exemples d'emplois d'une même préposition, qui sont pénalisés quand le sens attribué à cette préposition change. Ainsi, il est possible de mettre trois erreurs de syntaxe pour les emplois fautifs de la préposition « par ».

1. Certains Amérindiens, (**par**) la perte de leur dignité, ont pris la décision de s'enlever la vie. [à cause de]
2. Enfin, (**par**) l'au-delà, Ashini peut faire un survol de l'histoire de ses ancêtres. [dans ou de]
3. On remarque aussi, (**par**) la quatrième phrase de cet extrait, que par son acte, ses ancêtres semblent être fiers de lui. [à] [à cause de, déjà pénalisé]
4. Le sentiment de bien-être ressenti par le nouvel univers qui entoure Ashini joue aussi un rôle important dans son apaisement. [dans, déjà pénalisé]

Ces œuvres sont (dans) le courant littéraire de l'existentialisme. [font partie du]

Il serait intéressant de l'étudier (chez) d'autres genres littéraires pour voir si cette affirmation s'applique toujours. [dans]

On n'a qu'à prendre chaque jour qui vient comme un nouveau jour et (de) l'accepter comme il vient. [à]

Je suis (en) accord avec l'affirmation qui dit que la raison l'emporte sur la passion. [d']

Il existe des ressemblances et des différences (face à) Madeleine et Léopold. [entre]

Les femmes ressentaient une certaine curiosité (vers) l'attrait du nouveau. [pour]

Pour conclure, (grâce à) l'infidélité de Saffie, Raphaël et Émil sont victimes des événements. [à cause de]

L'eau, (sur) toutes ses formes, peut devenir inquiétante. [sous]

L'étude (de d') autres textes permettrait d'élargir notre point de vue [d'autres]

Dans l'extrait () Les Violons de l'automne, les vieux jouent un jeu. [de]

- N. B.** 1. On accepte l'emploi de *face à* quand il peut être raisonnablement remplacé par « devant » ou « en présence de » ou « en étant confronté à » ou encore par « en faisant face à » :

Cette explication rationnelle témoigne de sa lucidité face à l'existence. [correct]

Daudet a un goût très marqué (face à) son patriotisme. [pour le]

Face à l'adversité, il s'écroule. [correct]

2. L'expression *dû à* est correcte quand elle a le sens de « causé par »; elle est fautive quand elle signifie « en raison de », « à cause de », etc.

La joie du libraire est due à sa patience et à son calme. [correct]

(Dû à) son charme, Carmen réussit à séduire Don José. [grâce à]

3. Bien que critiqué, l'emploi de *au niveau de* ayant les sens suivants sera accepté : « dans le domaine de », « en ce qui concerne », « en matière de », « pour ce qui est de », « à propos de ».

4. On tolérera l'emploi de *à travers* ou *au travers de* signifiant « par l'intermédiaire de », « au moyen de », « à l'aide de ».

Au travers de cette allégorie, on perçoit la leçon de morale. [pas d'erreur]

Principalement, à travers les cinq premières strophes, la poétesse donne à l'eau plusieurs couleurs aux propriétés plutôt sombres. [pas d'erreur]

Cet esclavage perçu par Zola se transpose (au travers des) comportements de consommation des femmes. [dans]

5. On accepte l'emploi de *suite à* signifiant « à la suite de ».

Enfin, je tirerai une conclusion suite à un bilan de l'ensemble des arguments. [pas d'erreur]

6. On tolère l'emploi de *vis-à-vis* sans la préposition *de*.

7. L'emploi de *envers* au sens de « à l'égard de » quelqu'un ou quelque chose (chose morale : la société, la patrie, la banque, etc.) n'est pas fautif.

8. Les prépositions *à*, *de* et *en* se répètent ordinairement devant chaque terme coordonné par une virgule, par *et*, par *ni* ou par *ou*.

L'auteur parle de l'amitié, de l'entraide et de la fraternité.

Ils ont fêté leur départ en buvant, en mangeant et en dansant.

Toutefois, on ne répète pas les prépositions *à*, *de*, *en* lorsqu'elles font partie d'une expression toute faite.

Il sait se conformer aux us et coutumes d'un pays.

On tolère l'absence de la répétition de *de* dans les cas où les termes énumérés appartiennent à un ensemble du type « les textes de Ducharme et Perec » ou dans « les personnages de Nicole et André » (deux personnages de la même histoire).

On ne répète pas non plus les prépositions *à*, *de*, *en* quand les termes désignent une même idée, une même chose ou une même personne. Quand les termes joints par *ou* marquent une approximation, les prépositions *à*, *de*, *en* ne se répètent pas non plus.

Les participes se distinguent en participes présents et participes passés.

On lui donnera un délai de cinq ou six mois pour terminer son travail.

D'une manière générale, les prépositions autres que *à*, *de* et *en* ne se répètent pas.

10. Emploi erroné ou absence d'une conjonction ou d'une locution conjonctive
une erreur par texte pour la même conjonction ou locution conjonctive

Donc si cet auteur s'est penché sur la vie de vieillards, c'est peut-être (car) il sentait sa mort venir. [parce qu']

Je vais montrer (si) l'affirmation s'applique aux personnages. [que]

- N. B.** 1. On tolère l'emploi de « car » en tête de phrase. (cf. Goosse, n° 1032)
2. On accepte que la sous-phrased commençant par *car* ou *c'est pourquoi* soit reprise par *et que* (cf. Goosse, n° 259 b, 2°) :
- Pour continuer, il est évident que ces deux textes comportent des similitudes, car ils ont été écrits à la même époque et que les écrivains ont été influencés par des événements semblables.*
C'est pourquoi elle se résigne à son sort, qu'elle accepte son malheur et sa solitude et qu'elle se défoule mentalement.
3. On tolère l'emploi de la locution à savoir *si* :
- La question à savoir si Juillet et La Princesse de Clèves se rejoignent en ce qui concerne ce sujet se pose donc maintenant.*

11. Erreur de syntaxe due à l'intégration des citations [7sint]
une seule erreur par texte

Chaque fois que l'élève aurait pu modifier sa citation par l'emploi de parenthèses ou de crochets et en changeant soit les pronoms, soit les adjectifs, soit les participes passés, soit le temps des verbes, soit la finale du verbe et qu'il ne l'a pas fait, on pénalise à cette rubrique.

Zola dénigre la mode quand il écrit que les dames «(paie) d'une goutte de (son) sang chacun de (ses) caprices ». [7sint]

C'est pour cette raison qu'il ramasse la fleur de cassie et qu'il « la m(is) précieusement dans (ma) veste.» [7sint]

La femme (était) tellement étourdie par la mode que, lorsqu'elle (allait) à la campagne pendant une certaine période, comme le dit Montesquieu, elle « en (revient) aussi antique que si elle s'y était oubliée trente ans. » [7sint]

Nous pouvons affirmer que le maître d'école culpabilise les parents des élèves de cette école quand il affirme aux jeunes que «(vos) parents n'ont pas assez tenu à (vous) envoyer travailler à la terre ou aux filatures pour avoir quelques sous de plus. » [7sint]

12. Construction erronée des infinitives et des participiales

L'infinitif :

« L'infinitif équivalant à une proposition circonstancielle se rapporte généralement, pour la clarté, au sujet de la proposition principale [...] ».

« L'infinitif peut ne pas se rapporter au sujet de la principale, lorsqu'aucune équivoque n'est à craindre; le sujet de l'infinitif peut alors être indiqué par un objet direct ou indirect, ou par un possessif, ou par un complément de nom ou de pronom; parfois même ce sujet (par exemple *on*) est implicite. » (Grevisse 1980, n° 1873)

Dans le cas de l'infinitive :

1. On accepte toute construction qui n'est ni obscure ni équivoque.
2. On accepte une construction de phrase impersonnelle ou passive.
3. On accepte l'infinitive utilisée comme marqueur de relation.

Exemples de phrases acceptées :

Pour mieux comprendre cet extrait de pièce, une analyse sur la lucidité des personnages ainsi que quelques caractéristiques de la forme seront données.

Pour tout dire, le juste équilibre entre la logique et la passion est ce qu'il y a de mieux pour une personne qui mène une vie normale.

Pour être en forme, il est impératif de pratiquer un sport.

Pour conclure, Anne Hébert associe l'eau à la vie et à la mort.

Les participes présent et passé :

« Le participe (présent ou passé) et le gérondif doivent se construire de telle sorte que leur rapport avec le nom ou le pronom ne prête à aucune équivoque ou ne laisse dans l'esprit aucune obscurité; en particulier, quand on place un participe ou un gérondif au commencement d'une phrase ou d'un membre de phrase, on veille, en général, à ce qu'il se rapporte au sujet du verbe principal. » (Grevisse 1980, n° 1952)

Dans le cas de la participiale et du gérondif :

1. On accepte toute construction qui n'est ni équivoque ni obscure.
2. On accepte la participiale comme marqueur de relation.

Exemples de phrases acceptées :

Possédant un esprit totalement négatif et pessimiste, presque dépourvu d'amour, la vie lui paraît lugubre et douloureuse.

En terminant, la manière de voir la mort venir par les personnes est vraiment la même.

Exemples de phrases erronées

(Pour bien examiner l'amitié, le personnage de Goglu) ressemble à celui de l'ami de Jef.

(Provenant de la période moderne, nous) discuterons du fait que les personnages soient lucides et qu'ils voient la vie telle qu'elle est.

(En lisant l'extrait de Jeux de massacre, il) est démontré clairement que le vieillard a une vision négative de la vie.

- N. B.** Les verbes *conclure*, *commencer*, *finir* et *continuer* peuvent être employés intransitivement, notamment quand ils sont employés comme marqueurs de relation.

Pour continuer, il est évident que ces deux textes comportent des similitudes

REMARQUES SUR LES ERREURS DE SYNTAXE

1. Le correcteur relève **toutes les erreurs** de syntaxe. Une même erreur de syntaxe est comptée autant de fois qu'elle est répétée. Cependant, si l'erreur est répétée, le correcteur indique son caractère répétitif par un accent circonflexe (^) sur le code.
2. On compte **une seule erreur** quand il y a répétition de celle-ci à l'intérieur d'une suite de mots ou de syntagmes ayant la même fonction au sein de la phrase.

(S'il aurait) mangé des moules et (s'il aurait) bu
du vin de Moselle, il aurait oublié son chagrin. = **1 erreur** [S'il avait...s'il avait]

3. On compte **une seule erreur** pour une série de pronoms ou de déterminants rattachés au même référent.

On installe des distributrices de condoms un peu partout : restaurants, bars et
même dans les écoles. = **1 erreur** [dans les restaurants, dans les bars]

4. On compte une erreur de syntaxe pour l'emploi d'un mot d'une catégorie grammaticale à la place d'un mot d'une autre catégorie grammaticale, quand il est impossible de mettre une erreur de vocabulaire, sauf dans le cas de confusion paronymique.

Il va à l'école (rapide). [erreur de syntaxe : rapidement]
Jodoin, lui, (fait) ses manœuvres un peu plus discrètes. [erreur de vocabulaire : rend]
Zola est un auteur (réalisme). [erreur de 8u : réaliste]

7.2 Ponctuation

Toutes les erreurs de ponctuation indiquées dans le présent guide doivent être relevées. Chaque erreur de ponctuation équivaut à une demi-faute, contrairement aux erreurs de vocabulaire, de syntaxe et à la plupart des erreurs d'orthographe. Un maximum de dix fautes peut être enlevé pour les erreurs de ponctuation, ce qui représente un nombre maximal de vingt erreurs de ponctuation.

Notez bien que l'on distingue en ponctuation deux catégories d'erreurs : les erreurs qui sont comptées chaque fois qu'elles apparaissent et les erreurs qui sont comptées une seule fois pour l'ensemble du texte.

Les règles de ponctuation présentées ici sont largement inspirées des ouvrages suivants :

- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, Pierre COLLINGE et Gérard LAGANIÈRE. *Rédaction technique et administrative*, Sherbrooke, Éditions Laganière, 1986.
- CATACH, Nina. *La Ponctuation*, coll. « Que sais-je? », Paris, PUF, 1994.
- GOOSSE, André et Maurice GREVISSE. *Le Bon Usage* (12^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, 1986.
- GOOSSE, André, *Le Bon Usage* (13^e édition revue), Paris, Duculot, 1993.
- GREVISSE, Maurice. *Le Bon Usage* (11^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, 1980.
- LECLERC, Jacques, et autres. *Le Français pour l'essentiel*, Montréal, Mondia Éditeurs inc., 1991.
- MAISONNEUVE, Huguette. « Le point sur la ponctuation » dans *Correspondance*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), volume 1, numéro 2 (février 1996), p. 4-8.
- MAISONNEUVE, Huguette et Catherine CALABRETTA. *Grammaire pour le collégial*, Montréal, Modulo, 1998.
- TANGUAY, Bernard. *L'art de ponctuer*, Montréal, Québec Amérique, 2000.
- THÉORET, Michel et André MAREUIL. *Grammaire du français actuel*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel inc., 1991.

REMARQUE

La présence d'un signe de ponctuation fautif entraîne parfois une erreur de syntaxe. Cet emploi erroné peut soit créer une rupture entre les constituants de la phrase, soit empêcher de voir les rapports logiques entre les éléments de la phrase. Les signes de ponctuation susceptibles d'entraîner une telle rupture sont le point, le point-virgule et la virgule.

Ces emplois fautifs constituent des erreurs comptées à chaque occurrence (**7p**) et ils sont précisés ci-dessous pour chaque signe de ponctuation.

ERREURS DE PONCTUATION ET EXEMPLES D'ERREURS

7.2.1. LE POINT

■ Absence ou présence erronée du point

[à chaque occurrence, 7p]

Le POINT se place à la fin d'une phrase déclarative ou impérative. Il marque la fin d'un énoncé complet.

L'emploi du point est fautif lorsqu'il crée une rupture entre les constituants de la phrase. L'absence du point dans un énoncé qui exige une ponctuation forte constitue également une erreur.

Exemples d'erreurs

La vieille veut fuir une certaine réalité. En donnant à cette réalité une importance aux moindres petits détails.

Pour elle, le centre d'attraction est son mari. Parce qu'elle l'aime et qu'elle est heureuse avec lui.

Nous étudierons les ressemblances et les différences entre ces deux textes. Tant au point de vue du contenu que de la forme.

Une simple dispute détruit la relation et c'est toujours à recommencer. donc on ne prend pas le temps de construire une bonne relation et on devient malheureux.

REMARQUES

On ne pénalise pas pour l'absence du point lorsque, de toute évidence, c'est un oubli ou une erreur de transcription, puisque la phrase qui suit commence par une majuscule.

On ne pénalise pas pour la présence du point à la fin du titre du travail de l'élève :

L'amour chez Molière et Balzac.

[forme tolérée]

L'emploi fautif du point à la place des deux-points ou de la virgule est annoté **7p**. (Voir les exemples plus haut et à la page 49)

Mais, il y a quelque chose qui n'a jamais cessé d'exister, de changer pour ensuite revenir. La mode.

[7p]

On ne pénalise pas pour la présence du point à l'intérieur ou à l'extérieur des guillemets ou pour sa double présence :

*Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion :
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. »* [forme correcte]

« Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion : « [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel ». [forme correcte]

*« Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion :
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. ».* [forme tolérée]

Il cria : « Que veux-tu? ». [forme correcte]

Il cria : « Que veux-tu? » [forme correcte]

7.2.2. LE POINT D'INTERROGATION

■ Absence ou présence erronée du point d'interrogation [une fois par texte, 7?]

Le POINT D'INTERROGATION se place à la fin d'une phrase interrogative directe :

L'oiseau est un animal. Qui oserait dire le contraire?

Il peut également se trouver à l'intérieur d'une phrase :

Qui sait?, il réussira peut-être.

N. B. Le cumul du point d'interrogation (???) ou sa combinaison avec le point d'exclamation (!? ou ?!) sont tolérés :

Un tel être peut-il exister???
Est-ce possible?!?

L'emploi du point d'interrogation à la fin d'une interrogative indirecte constitue une erreur ainsi que l'absence de ce signe après une phrase interrogative directe.

L'emploi du point d'interrogation au lieu d'un point ou d'une virgule constitue également une erreur.

Exemples d'erreurs

*Qui n'a jamais entendu parler de grandes histoires d'amour où
le bon prince vient sauver la princesse du méchant prince.* [?]

Est-ce que cette affirmation s'applique aux personnages d'Ionesco, [?]

Catherine se demande si Simon l'aime vraiment? [.]

Alors, quand on me demande s'il est juste d'affirmer que Madeleine I et Léopold sont des personnages résignés à leur sort?, je n'ai d'autre choix que de répondre oui! [Ø]

7.2.3. LE POINT D'EXCLAMATION

■ Absence ou présence erronée du point d'exclamation [une fois par texte, 7!]

Le POINT D'EXCLAMATION se met à la fin d'une phrase exclamative ou après une interjection ou un mot expressif.

Quel incroyable personnage!

Le cumul du point d'exclamation (!!!) ou sa combinaison avec le point d'interrogation sont tolérés.

Exemples d'erreurs

Je suis également certaine que l'inégalité est tout à fait présente encore aujourd'hui puisque nous en sommes tous victimes jour après jour! [.]

7.2.4. LES POINTS DE SUSPENSION

■ Absence ou présence erronée des points de suspension [une fois par texte, 7...]

Les POINTS DE SUSPENSION expriment le non-dit, le sous-entendu, l'inachevé. Ils peuvent se trouver à la fin de la phrase ou à l'intérieur de la phrase :

Quant à Dom Juan, on devine ce qu'il veut...

Julie vit un drame... un drame au fond d'elle.

- N. B.**
1. On pénalise pour l'emploi de plus de trois points de suspension.
 2. On ne pénalise pas ici pour les points de suspension en relation avec les citations. (Voir 7cit, p. 77 et 7ref, p. 79)

7.2.5. LE POINT-VIRGULE

■ Absence ou présence erronée du point-virgule

[à chaque occurrence, 7p]

- a) Le POINT-VIRGULE est utilisé pour relier deux sous-phrases dont le sens est étroitement lié; ces deux sous-phrases peuvent être juxtaposées ou coordonnées au moyen d'un adverbe de liaison.

Juxtaposition :

Dans une pièce de théâtre, les éléments essentiels sont les personnages; sans eux, la pièce n'existerait pas.

Coordination :

Dans une pièce de théâtre, les éléments essentiels sont les personnages; en effet, sans eux, la pièce n'existerait pas.

- b) Le point-virgule est utilisé à l'intérieur d'une phrase pour séparer des éléments coordonnés d'une certaine étendue, surtout lorsqu'un de ces éléments au moins est déjà subdivisé par une ou des virgules.

Prévert utilise plusieurs procédés stylistiques : l'anaphore, qui consiste en la répétition en début de vers des mêmes mots; la répétition de mêmes mots dans des vers éloignés; la métaphore, etc.

Le vieux est pessimiste; a peur de tout; se pose trop de questions; ses pensées sont contradictoires, et il a perdu ses rêves.

L'emploi du point-virgule est fautif lorsqu'il crée une rupture entre les constituants de la phrase.

L'absence du point-virgule dans un énoncé qui exige une ponctuation forte constitue une erreur.

L'emploi fautif du point-virgule au lieu des deux-points est pénalisé à cette rubrique.

Exemples d'erreurs

[à chaque occurrence, 7p]

*La vie se fonde sur la raison, car la vie reste plus stable on peut [;]
se permettre plus de choses qui durent longtemps.*

*C'est pourquoi on peut soutenir que l'affirmation s'applique
à certains des personnages de ces deux œuvres; mais pas à tous. [.]*

*Cette citation prouve que Lucienne lui fait perdre ses moyens, parce
qu'il était sûr de ce qu'il voulait, maintenant qu'il est amoureux de [; ou .]
cette femme, il n'est plus sûr de rien.*

N. B. : Pour l'emploi du point-virgule à la place des deux-points devant la citation, voir LA PONCTUATION ET LES CITATIONS, p. 77. [7cit]

7.2.6. LES DEUX-POINTS

■ Absence ou présence erronée des deux-points

[une fois par texte, 7:]

Les DEUX-POINTS servent à annoncer :

a) une citation

C'est ce que dit Dom Juan : « Tout le plaisir de l'amour est dans le changement. »

N. B. : L'absence des deux-points devant une citation est traitée au point 9 : LA PONCTUATION ET LES CITATIONS, p. 77 et 78

b) une énumération

Nous observerons quelques aspects de l'amour : la séduction, la passion et la fidélité.

c) une explication

Il cherche le bonheur : la santé, plus importante à ses yeux que l'amour et la fortune.

L'emploi des deux points au lieu de la virgule ou du point-virgule, ou là où aucun signe de ponctuation n'est nécessaire est pénalisé à cette rubrique.

L'emploi de la virgule au lieu des deux-points est également pénalisé à cette rubrique.

Exemples d'erreurs

Cet homme a, d'après moi, peur de l'amour que lui offre Catherine : et plus que tout, il a peur de ses propres sentiments. [:]

Est-ce que cette affirmation s'applique aux personnages : Simon et Catherine dans l'extrait de Juillet de Marie Laberge? [Ø]

Ces pirouettes langagières ne sont en fait qu'une façon pour les vieillards de rendre plus clairs et plus percutants leurs messages respectifs, l'un trouve la vie triste; l'autre la trouve agréable. [7:]

7.2.7. LA VIRGULE

La VIRGULE sert de lien logique entre les éléments coordonnés ou juxtaposés et entre les constituants de base à l'intérieur de la phrase. Elle sert aussi à indiquer les ajouts et les déplacements de certains éléments par rapport à la phrase de base.

Elle sert :

1. à séparer les éléments d'une énumération;
2. à structurer la phrase en fonction des éléments de coordination;
3. à signaler des accidents du discours, c'est-à-dire des éléments accessoires qui s'insèrent entre les constituants de la phrase de base ou ceux qui sont mis en relief par déplacement dans la phrase.

A) L'énumération

■ Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération

[à chaque occurrence, 7p]

La virgule est obligatoire pour séparer les éléments d'une énumération.

Les éléments de l'énumération peuvent être des mots, des groupes de mots ou des propositions de même fonction.

Des mots : *Nous aborderons la passion, la séduction, l'infidélité et le désir de conquête.*

Des syntagmes : *Nous aborderons la passion de Dom Juan, la séduction de Delphine...*

Des propositions : *Dom Juan veut des femmes qui soient faciles, qui soient belles, qui lui soient soumises.*

N. B. L'absence de la virgule entre deux citations est pénalisée par un 7p, une seule fois par texte.

Les enfants ont besoin de temps et d'attention, et ces deux pères n'en donnent manifestement pas : « À cause des affaires de l'État [...] je n'ai pas le temps de m'occuper de lui »  *« Puis je t'ai perdu de vue pendant toute l'année que j'ai été mobilisé. »* [7p]

Toute erreur dans l'emploi de « ,etc. » n'est comptée qu'une fois par texte, que ce soit l'absence de la virgule devant « etc. », la présence des points de suspension après « ,etc... » ou une erreur d'abréviation de « ,ect ». [une fois par texte, 7etc]

B) La coordination**■ Absence ou présence erronée de la virgule devant les conjonctions de coordination****[une fois par texte, 7coor]**

La virgule se place généralement devant une conjonction de coordination, sauf dans la plupart des utilisations de *et*, *ou*, *ni*.

a) et, ou, ni**[7coor]**

Les conjonctions *et*, *ou*, *ni* ne sont généralement pas précédées d'une virgule. Cependant, elles sont précédées d'une virgule si elles sont employées plus de deux fois :

Elle était jeune, et belle, et riche, et plus que généreuse.

Je n'ai reconnu ni ta mère, ni ton frère, ni ta sœur.

Les conjonctions *et*, *ou*, *ni* peuvent relier des sous-phrases, des propositions subordonnées, des syntagmes ou des mots de même fonction.

Cependant, elles peuvent être précédées d'une virgule, peu importe le nombre d'éléments qu'elles coordonnent et même si elles ne se retrouvent que devant le dernier élément, lorsque :

- les termes coordonnés sont longs et complexes.
- le sujet, ou le mode, ou le temps de la deuxième proposition, est différent du sujet, du mode ou du temps de la première :

Delphine préfère attendre, et Dom Juan ne peut se retenir.

- le dernier élément contient un terme qui ne doit pas être rapporté aux autres éléments :

Dom Juan recherche les conquêtes et l'infidélité, et Delphine veut une relation stable.

b) mais, car, donc**[7coor]**

Ces conjonctions doivent être précédées obligatoirement d'une virgule lorsqu'elles unissent des propositions contenant un verbe conjugué. Cependant, si les éléments qu'elles relient sont brefs ou ne sont pas des propositions, la virgule devient facultative :

Je pense donc je suis.

Je vous confie ces livres, mais ne les perdez surtout pas.

Elle est épuisée mais satisfaite.

La virgule est facultative après *mais, donc, puis, or, et, car* en tête de phrase :

Mais ce n'est pas la seule différence.
Mais, ce n'est pas la seule différence.

La virgule est également facultative après la conjonction placée en tête de phrase ou dans le corps de la phrase quand cette conjonction est suivie d'un marqueur de relation ou d'un adverbe :

Et, alors, ils devront imaginer un monde meilleur.
Et alors, ils devront imaginer un monde meilleur.
Mais aussi, la séduction est un plaisir pour Dom Juan.
Mais, aussi, la séduction est un plaisir pour Dom Juan.
Le sexe de la personne séductrice est différent dans les deux textes,
mais finalement, c'est la femme qui domine[...] [une virgule = correct]
La mode incite les femmes à dépenser et de plus, [une virgule = correct]
elle crée chez elles de nouveaux besoins.
Il y aura moins d'emplois, mais par le fait même, [une virgule = correct]
les programmes de dépollution[...]

N. B. On ne met pas d'erreur pour l'absence de la virgule devant l'un de ces mots de liaison s'il doit lui-même être suivi d'une virgule :

Il y aura moins d'emplois disponibles mais, par le fait même, les programmes de dépollution...

c) or

On ne pénalise que l'absence d'un signe de ponctuation devant la conjonction *or*.

Exemples d'erreurs

Elle refuse d'entretenir leur relation car elle suit sa raison. [.]

Pour former un monde, on a besoin de toutes sortes de personnes e, c'est ce qu'a reproduit Eugène Ionesco en écrivant la pièce Jeux de massacre. [Ø]

L'extrait présenté est essentiellement un dialogue donc, la narration employée est à la première personne du singulier. [,donc]

Les enfants ne pourront, donc profiter des joies de la vie. [Ø]

Il a dit qu'il était coupable or c'est faux.. [,ou ;]

C) Les accidents du discours

On entend par « accidents du discours » les ajouts et les déplacements par rapport aux constituants de base de la phrase (S + V + COD + COI + CC).

■ Présence erronée de la virgule entre les constituants de base de la phrase [à chaque occurrence, 7p]

Il n'y a généralement pas de virgule entre :

a) le sujet et le prédicat :

Molière et Balzac partagent la même conception de l'amour.

Toutefois, l'emploi de la virgule devient possible entre le dernier terme du sujet et le prédicat lorsque le sujet est constitué d'au moins trois éléments juxtaposés. Cependant, lorsque ce dernier terme résume l'ensemble, la virgule est rare :

La séduction, la passion, la fidélité, font que les auteurs ont une même conception de l'amour.

La séduction, la passion, la fidélité, tout cela fait que les auteurs ont la même conception de l'amour.

Lorsque le sujet a une certaine longueur (**huit mots ou plus**), la virgule est permise (Goosse, n° 127, 2°) :

Dans un premier temps, l'extrait tiré du roman La Princesse de Clèves de M^{me} de LaFayette, se situe au XVII^e siècle, à l'époque classique.

b) le verbe et ses compléments essentiels (même si le COI précède le verbe) :

*M^{me} de Nucingen se changeait les idées dans des régions fleuries.
À ceux-là j'ai répondu que je savais tout.
Étienne va à son travail.*

c) le verbe attribut (copule) et l'attribut :

Elle paraissait déçue.

d) le nom ou le pronom et le complément du nom ou du pronom (même si le complément du nom précède le nom) :

*Elle vivait l'amour de sa vie.
De mon cœur la sincérité n'est pas en doute.*

Exemples d'erreurs : présence fautive de la virgule

Ceci, a amené la naissance d'un nouveau courant littéraire : l'existentialisme.

C'est donc par cette nuit fatidique que, la raison oubliera son rôle pour un moment.

Ensuite, la présence de la première personne du singulier démontre l'importance, d'exprimer nos sentiments à l'être aimé.

Je vais me demander, dans mon texte, si s'applique aux différents personnages, l'affirmation « La vie se construit sur la raison; elle ne se construit pas sur la passion ».

Il y en a pour qui, l'homme est fondamentalement mauvais.

Maintenant, que ces deux auteurs nous ont projetés dans la nature, ils nous transporteront également dans leurs valeurs.

Ils sont si sûrs de leurs positions, qu'ils ne veulent pas explorer l'autre perception de la vie.

Ces termes nous permettent de conclure que, dans ce texte, de M^{me} de La Fayette , les personnages ont une vision négative de la raison.

■ Absence de la virgule avant et après les éléments a) en apposition, b) en apostrophe, c) en incise et d) les termes redondants [une fois par texte, 7app]

a) apposition (nom, adjectif ou participe caractérisant un nom, un pronom ou un infinitif) :

Molière, auteur classique, a une conception similaire à celle de Balzac.

Par contre, celui-ci, réaliste, exagère moins la description qu'il en fait.

Aimer, comportement naturel, est plus difficile qu'on ne le croie.

Amoureux, Eugène ne savait plus comment se comporter.

Eugène, amoureux, ne savait plus comment se comporter.

Dans son roman, La Princesse de Clèves, M^{me} de La Fayette fait triompher la raison.

Aimée, elle a repris goût à la vie.

N. B. La présence des virgules encadrant le nom de l'auteur ou le titre de l'œuvre n'est pas obligatoire .

L'œuvre Le Zèbre d'Alexandre Jardin a été écrite en 1990.

b) mots mis en apostrophe : [7app]

Vous, lecteurs, vous savez que c'est faux!

c) éléments incidents (intervention directe du scripteur qui interrompt la phrase) : [7app]

Balzac, à ce que je sache, est un écrivain plus réaliste.

Cette phrase, si courte soit-elle, est lourde de sens.

N. B. La virgule est facultative pour détacher les éléments très courts comme *hélas*, *bien sûr*, *surtout*, etc.

incises ou éléments incidents (incidentes indiquant que l'on rapporte les propos ou les pensées de quelqu'un) :

Delphine, devait-il croire, se jouait de lui.
Le plaisir est dans le changement, dit Dom Juan.
Selon Montesquieu, les femmes sont extravagantes.
La mode est, pour Zola, source de conflits dans les familles.

d) termes redondants :

[7app]

Balzac, lui, pense que l'amour n'est pas un jeu.
Quant à Dom Juan, il voit l'amour comme un jeu.
Moi, je ne partage pas ce point de vue.
Pour lui, son but est d'arriver à ses fins.

Les termes redondants peuvent être :

la reprise du sujet : *Henri, lui, veut que Julie déclare son amour.*
 la reprise du COD : *L'oiseau, Prévert le préfère libre.*
 la reprise de l'attribut : *Frustré, Henri l'est depuis le début.*

Exemples d'erreurs

Mais qu'advient-il de Catherine et du duc de Nemours qui eux, ont construit leur vie sur la passion?

« Je vous conjure, par tout le pouvoir que j'ai sur vous, de ne chercher aucune occasion de me voir » dit la princesse de Clèves.

M. de Nemours de son côté, fait voir sa personnalité passionnée par des paroles et des gestes très touchants.

Toute personne trouve un jour dans sa vie la raison qui, malheureusement nous fait parfois sortir de nos passions.

Dans les romans de Ducharme et de Perec on y retrouve des personnages attachants.

Ainsi, il en résulte de ce travail une nuance quant à la similarité du thème de l'éloignement.

Je crois que oui le thème est traité de façon similaire.

■ **Absence ou présence erronée de la virgule entre les éléments introduisant une explication** [une fois par texte, 7ex]

Ce cas concerne les propositions non déplacées qui sont précédées et suivies d'une virgule, dans le corps de la phrase.

- a) une proposition explicative (relative ou participiale — participe présent ou passé — qui caractérise un nom) : [7ex]

Les auteurs réalistes, qui s'intéressent à la misère, ont une conscience sociale...
(Ici, tous les auteurs réalistes s'intéressent à la misère et ont une conscience sociale.)

Les auteurs réalistes qui s'intéressent à la misère ont une conscience sociale...
(Ici, seuls les auteurs réalistes qui s'intéressent à la misère ont une conscience sociale.)

Prévert et Saint-Denys Garneau, étant tous deux poètes, ont fait appel à une symbolique pour exprimer leurs sentiments.

L'extrait tiré de Jeux de massacre fait une comparaison entre un homme ayant perdu ses yeux d'enfant et une femme jeune de cœur regardant la vie avec émerveillement.

N. B. Dans ce dernier exemple, la participiale peut être remplacée par un adjectif. La présence d'une virgule n'est donc pas nécessaire.

- b) La virgule se place devant les mots ou locutions qui introduisent une explication [*par exemple, comme, notamment, entre autres, soit, c'est-à-dire (que), (à) savoir, voire, ce qui, ce que, c'est, tel, etc.*]. [7ex]

Attention, ces mots et locutions n'introduisent pas toujours une explication. Dans ce cas, on n'exige pas la virgule.

- c) La virgule se place après les locutions *et ce, et ceci, et cela*. [7ex]

Par contre, ces locutions peuvent aussi être encadrées de virgules.

Exemples d'erreurs

Il a un dollar  soit environ quatre francs.

Tous connaissent des cas d'infidélité  ce qui révèle l'importance de ce phénomène.

L'important dans la vie  c'est de réaliser ses rêves.

René Descartes  qui est un philosophe français  instaura une méthode dite cartésienne.

Il est possible de voir des romans ou des pièces de théâtre portant sur le sujet des aînés, comme la pièce Jeux de massacre.

Les femmes, qui dépendent pour la mode, se font exploiter.

Nancy Huston intègre une phrase qui montre que l'inquiétude règne et ce à cause du milieu angoissant auquel les personnages font face.

■ **Absence de la virgule devant les éléments introduisant une concession, une restriction ou une opposition** [une fois par texte, 7con]

N. B. Ce cas concerne les propositions non déplacées qui sont précédées d'une virgule, dans le corps de la phrase.

La virgule se place devant les mots ou locutions qui introduisent une subordonnée de concession, de restriction ou d'opposition : *sauf (que), sinon, quoique, bien que, malgré (que), excepté, (mis) à part, si ce n'est que, même si, alors que, tandis que* (marquant l'opposition et non la simultanéité), etc. Notez que la virgule est facultative devant un mot introduisant un complément de concession, de restriction ou d'opposition, surtout lorsqu'il est court.

Le vieux affirme qu'il n'aime rien, sauf sa femme. [virgule facultative]

Exemples d'erreurs

L'inégalité a donc, comme presque toute chose d'ailleurs, sa propre origine, bien qu'on puisse croire qu'elle a toujours existé. [.]

Catherine désire coucher avec son beau-père, même si elle sait que cela ne durera qu'une seule nuit. [.]

■ **Absence de la virgule après ou avant les mots et les tournures charnières** [une fois par texte, 7mq]

Les mots charnières et les tournures charnières établissent des liens entre des phrases ou des parties de phrases. Ils peuvent se placer en tête de phrase ou au sein de la phrase. Ce sont des conjonctions de coordination, des adverbes, des locutions conjonctives ou adverbiales, des prépositions ou locutions prépositives ainsi que certains syntagmes (*en ce qui me concerne, autrement dit, dans l'ensemble*, etc.) dont le rôle est de relier les phrases ou les parties de phrases entre elles.

N. B. La virgule est tolérée après *c'est pourquoi*.

- a) La virgule se place généralement après le mot charnière ou la tournure charnière placés en tête de phrase ou de proposition. Elle n'est toutefois pas nécessaire après un adverbe en tête de phrase ou dans le cas de l'inversion du sujet.

Exemples d'erreurs

Toutefois, Molière est aussi un auteur comique.
Malgré tout, Balzac demeure romantique.
Deuxièmement, Prévert nous présente un oiseau moins triste.
Cependant, le poème de Saint-Denys Garneau est plus morbide.
Aussi faut-il envisager que Delphine soit déçue. (inversion du sujet)
Jamais les hommes n'atteindront Jupiter. (adverbe qui ne joue pas le rôle de marqueur)

N. B. Dans les deux derniers exemples, la virgule est facultative.

- b) Lorsque le mot charnière ou la tournure charnière sont placés dans le corps de la phrase ou de la proposition, ils ne sont, en général, ni précédés ni suivis de la virgule.

Ce phénomène n'est cependant pas visible ailleurs dans le texte.
Molière nous montre par conséquent un amoureux plus volage.

Cependant, s'il y a présence d'une virgule avant ou après le mot charnière ou la tournure charnière insérée dans le corps de la phrase, la deuxième est nécessaire.

Exemples d'erreurs

En effet, nous voyons dans les deux extraits un code moral établi.
En résumé, nous avons démontré dans cet essai que les deux extraits étaient basés sur le principe de la raison.
Peut-être aussi, au contraire, qu'elle est devenue sénile à force de combattre la dure réalité vécue tout au long de sa vie.

■ Absence de la virgule pour marquer l'ellipse

[une fois par texte, 7ell]

L'ellipse

La virgule sert à montrer qu'il y a ellipse dans la phrase (c'est-à-dire absence d'un ou de plusieurs mots) :

Séraphin associe l'argent à Dieu et l'avare, à un ami.

Exemples d'erreurs

Elle est complètement détachée de la réalité et lu, tellement vieux.

M^{me} de Clèves et Simon sont poussés malgré eux à résister à la tentation d'être avec la personne qu'ils aiment et s'obligent à lui inventer des excuses. Ils aiment mieux rester comme ils sont pour combler les autres : d'une part, son défunt mari et de l'autre son fils.

D) Les déplacements des constituants de la phrase

■ Cas de la proposition circonstancielle ou du complément circonstanciel quand placés : [une fois par texte, 7cc]

1. en tête de phrase :

- a) La virgule se place généralement après le complément circonstanciel en tête de phrase ou de proposition si ce complément comporte **cinq mots et plus** :

Dans les deux poèmes de Prévert, on retrouve la liberté.

On tolère la présence de la virgule dans le cas de l'inversion du sujet :

Dans son cœur, se dessine l'amour.

- b) La virgule se place après la proposition circonstancielle en tête de phrase ou de proposition :

Quand nous sommes en amour, nous ne voyons plus clair.

Pour se satisfaire, Dom Juan se précipite sur une nouvelle conquête.

Nous vivons des situations semblables dans notre quotidien également et lorsque l'erreur est commise, nous devons vivre avec ses conséquences.

Exemples d'erreurs

Dans la pièce Pierre ou la consolation Marie Laberge expose à nouveau ce terrible questionnement.

Parce qu'il se culpabilise le maître fait particulièrement attention à son enseignement ce jour-là.

Tandis que Gros-Pierre ne revoit pas Laurelot Tit-Coq règle ses comptes avec Marie-Ange.

2. au sein de la phrase :

- a) La virgule se place généralement avant et après la proposition circonstancielle au sein de la phrase :

Il arrive, lorsque l'amour s'empare de nous, que nous perdions la tête.

- b) On n'exige pas la présence de virgules dans le cas du complément circonstanciel placé au sein de la phrase. Cependant, si l'une des deux virgules est absente, on compte l'erreur.

Exemples d'erreurs

Prenons comme exemple de refus, la princesse qui ne consent pas à épouser le duc. La passion, c'est-à-dire le désir et les émotions intenses, est incarnée dans La Princesse de Clèves, par le personnage du duc de Nemours.

- c) On tolère l'absence de la virgule entre la conjonction de coordination ou de subordination et le marqueur, ou la proposition, ou l'apposition, ou le complément circonstanciel qui suit cette conjonction.

Le style des auteurs est différent et de plus, leur langage n'est pas de même niveau.

Nous pouvons prétendre que si leur vie est mouvementée de la sorte, c'est à cause des circonstances qui empêchent leur amour de s'épanouir.

Peut-on affirmer que dans les deux extraits proposés, les personnages agissent selon leur raison ou bien selon leur passion?

Il est possible de dire que pour lui, l'éloignement est synonyme d'ennui.

La didascalie nous explique que malgré que le vieux trouve inutile de refaire son entrée, il la recommence quand même.

Il y a le mot « violence » qui dégage de la crainte puisque même si ces bêtes sont merveilleuses, elles sont quand même sauvages

3. placé(s) en fin de phrase :

On accepte la présence ou l'absence de la virgule devant une proposition circonstancielle ou un complément circonstanciel placés en fin de phrase, sauf dans le cas des propositions concessives et explicatives.

8. LES PARENTHÈSES, LES TIRETS ET LES CROCHETS, LES GUILLEMETS

[une fois par texte, 7()]

Les parenthèses, les tirets et les crochets servent à encadrer une explication, une précision; ils isolent une partie du texte qui joue un rôle accessoire.

Les guillemets servent à encadrer les citations tirées d'œuvres, les proverbes ou les paroles rapportées. Ils servent également à souligner les mots étrangers, les expressions, etc., que le scripteur veut mettre en évidence.

Il y a erreur lorsque l'élève omet l'élément ouvrant ou fermant ou les deux d'un de ces signes ou encore lorsqu'il les utilise abusivement.

N. B. L'omission de guillemets avant et après un mot, un membre de phrase ou une ou des phrases tirés du ou des textes proposés est pénalisée par un **7cit**.

Exemples d'erreurs**[7()]**

Parmi les écrivains de cette époque, nous retrouvons « Molière » qui met en scène des personnages calculateurs. [Ø]

Voici l'extrait qui prouve qu'Azarius sait que sa femme n'est pas heureuse : « Tout est arrangé. Tu vas pouvoir vivre comme t'as toujours voulu vivre. » [7()]

9. LA PONCTUATION ET LES CITATIONS**[une fois par texte, 7cit]**

Les citations directes doivent être annoncées par les deux-points et commencer et se terminer par des guillemets.

Les trois points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses doivent être utilisés pour indiquer l'absence d'une partie de texte. La présence de points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses n'est obligatoire que dans le corps de la citation, mais non au début ou à la fin où on tolérera les trois points sans crochets ou parenthèses. D'ailleurs, on n'oblige pas la présence des points de suspension au début ou à la fin d'une citation abrégée. De plus, on tolère l'emploi de la minuscule au début de la citation quand l'élève respecte le texte original.

Les crochets ou les parenthèses sont aussi utilisés dans une citation pour encadrer un mot qui est ajouté ou modifié. La présence de crochets ou de parenthèses est nécessaire pour indiquer une modification à la citation.

On ne compte qu'une erreur pour tout le texte pour les erreurs mentionnées ci-dessous :

- l'omission des deux-points pour annoncer une citation;
- l'absence de guillemets au début et à la fin du mot tiré du texte, du champ lexical ou de la citation;
- la présence fautive du point, de la virgule ou du point-virgule devant et après la citation;
- la ponctuation double fautive devant une citation;
- la présence fautive des deux-points devant une citation qui s'intègre au texte de l'élève;
- l'absence de crochets ou de parenthèses dans le corps de la citation.

N. B. On tolère la présence des guillemets devant la citation placée en retrait.

L'absence de la virgule entre deux citations est pénalisée par un 7p, **une seule fois par texte.**

En ce qui concerne le champ lexical, on accepte la présence des guillemets au début et à la fin de l'énumération.

Cependant, s'il y a présence ou absence erronée des deux-points, des guillemets, des crochets, des parenthèses ou des points de suspension en dehors des citations, cette absence ou cette présence erronée est considérée comme une erreur et elle est comptée à chacun de ces signes.

Exemples d'erreurs

Elle l'affirme dans le passage suivant « Il est impossible de passer par-dessus des raisons si fortes. »

Évidemment, on peut aussi croire en la vie, en sa beauté et faire de son mieux où l'on est et avec ce que l'on est ; « Depuis le premier jour, [...] tu ne m'aimes pas assez si tu es si triste. »

« Il est impossible de passer par-dessus des raisons si fortes; il faut que je demeure dans l'état où je suis et dans les résolutions que j'ai prises de n'en sortir jamais. », cette citation montre bien qu'elle se sent incapable de laisser le côté rationnel des choses.

D'une part, il est facile de voir que le vieux s'enlise dans un désespoir par le champ lexical formé des mots suivants : sombre, détresse et angoisse.
D'une part, il est facile de voir que le vieux s'enlise dans un désespoir par le champ lexical formé des mots suivants : sombre, détresse et angoisse.

Par le mot cendre, Hugo insinue que les enfants sont malades.

Elle a l'impression que plus elle parle « plus elle engraisse »

10. LA PONCTUATION ET LES RÉFÉRENCES

[un fois par texte, 7ref]

On inclut dans cette rubrique tous les signes typographiques utilisés pour indiquer des références aux textes à l'étude, à des auteurs ou à des titres d'œuvres. On y tient compte également du respect de la ponctuation dans les citations.

On compte une erreur par texte pour tous les exemples d'erreurs qui suivent, peu importe l'erreur :

- L'absence de soulignement ou de mise en évidence (tout en italique, tout en majuscules, entre guillemets, etc.) des titres d'œuvres ou des titres de poèmes.
- Le fait d'aligner les vers d'un poème sans mettre de séparation (trait oblique) entre eux ou de ne pas mettre une majuscule au début d'un nouveau vers ou d'une nouvelle strophe (à moins que le texte de l'auteur n'en contienne pas).
- Le non-respect de la ponctuation de l'auteur.
- Le soulignement erroné des noms d'auteurs ou de personnages.
- L'absence du tiret pour indiquer le changement de locuteur dans les répliques.

On tolère les erreurs de ponctuation dans les titres d'œuvres autres que ceux qui servent à désigner les œuvres desquelles sont tirés les textes à l'étude.

On ne met pas d'erreur aux références en bas de page. D'autre part, si avec les références l'élève ajoute une note qui constitue un ajout à son texte, on corrige alors la langue comme si cette note faisait partie du corps du texte de l'élève.

TABLEAU SYNTHÈSE DES TYPES D'ERREURS DE PONCTUATION

A. Erreurs majeures	Code	Page
Absence ou présence erronée du point	7p	61
Absence ou présence erronée du point-virgule	7p	64
Absence de la virgule entre les éléments d'une énumération	7p	66
Présence de la virgule entre les constituants de base de la phrase	7p	69-70
B. Erreurs mineures		
Absence ou présence erronée du point d'interrogation	7?	62
Absence ou présence erronée du point d'exclamation	7!	63
Absence ou présence erronée des points de suspension	7...	63
Absence ou présence erronée des deux-points	7:	65
Absence de la virgule entre les éléments de coordination	7coor	67-68
Absence de la virgule entre les éléments en apposition	7app	70-71
Absence de la virgule pour introduire une explication	7ex	72
Absence de la virgule pour introduire une concession	7con	73
Absence de la virgule après ou avant un marqueur	7mq	73-74
Absence de la virgule pour marquer l'ellipse	7ell	74
Absence de la virgule après le complément circonstanciel en tête de phrase ou de proposition ou dans le corps de la phrase	7cc	75-76
Absence ou présence erronée des parenthèses, des tirets, des crochets ou des guillemets	7()	76
Erreur de ponctuation devant, dans ou après les citations	7cit	77-78
Erreur relative aux références	7ref	78
Toute erreur relative à l'emploi de <i>etc.</i>	7etc.	66

Sous-critère 8

L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

8.1 ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le dictionnaire est l'ouvrage de référence qui permet de vérifier l'orthographe d'usage d'un mot, c'est-à-dire la graphie du mot indépendamment de la fonction qu'il peut remplir dans la phrase.

Une même erreur n'est comptée qu'une fois par texte et on ne compte qu'une seule erreur par mot.

L'orthographe grammaticale (**8g**) a priorité sur l'orthographe d'usage. L'orthographe d'usage (**8u**) a priorité sur les erreurs d'orthographe qui ne comptent que pour une demi-faute (**8**).

L'erreur de syntaxe a priorité sur l'erreur d'orthographe. On compte donc une erreur de syntaxe (sous-critère 7) lorsqu'un mot contient une erreur de syntaxe et une erreur d'orthographe.

Lorsqu'un lexème* est mal orthographié, on inscrit une erreur par lexème, par texte. Par exemple, si les mots **pollution**, **pollueur**, **polluant**, **polluer** ne contenaient qu'un « l », on ne mettrait qu'une erreur par lexème dans tout le texte.

*On entend par « lexème » l'unité de base d'un mot ou sa racine. Pour les termes **éduquer**, **éducation**, **éducateur** et **éducatif**, par exemple, le lexème est « éduq » ou « éduc ».

N. B. En 1990, le Conseil supérieur de la langue française de France proposait un certain nombre de rectifications orthographiques. Celles-ci n'ont pas encore été adoptées par le Québec, cependant, certains ouvrages québécois et européens les ont intégrées ou les mentionnent comme étant des tendances. Nous soumettons ces rectifications aux correcteurs et correctrices aux endroits appropriés afin qu'ils adoptent à leur égard la même attitude qu'ils prennent quand un fait de langue apparaît dans un ouvrage de référence. Il va de soi que ces tendances ne suppriment pas les graphies courantes.

8.1.1 EXEMPLES D'ERREURS**[une fois par mot, 8U]****1. Erreur de graphème**

Finallement, peu importe le domaine, on retrouve régulièrement la raison et la passion qui s'affrontent afin de nous diriger. [Finalement]

Je crois que l'auteur a opposé des personnages pour nous rappeler l'absurdité de l'existunce et des rapports entre hommes et femmes. [existence]

Dans cette dissertation, il sagit de prouver que le poème « L'Eau » présente une image inquiétante. [s'agit]

Nous verrons dabord les ressemblances entre les deux textes. [d'abord]

Lorsque Gros-Pierre revoit Laurelou, elle est avec son amant. [lorsque]

Mamie-Rose cherche à vouloir être franche avec Oscar. [vouloir]

[...] car malgré ses sourcils noirs, ses efforts extra-ordinaires [...] [extraordinaires]

N. B. On ne met pas d'erreurs orthographiques pour un mot de langue étrangère ou pour des noms propres qui n'apparaissent pas dans un dictionnaire usuel ainsi que pour les noms d'auteurs autres que ceux dont les œuvres ont servi à la confection des sujets de rédaction.

La présence erronée ou l'absence de l'apostrophe sont pénalisées en 8u quand ils constituent une graphie fautive.

2. Erreur orthographique concernant les expressions toutes faites

L'auteur utilise trois figures de styles qui représentent bien ce qu'il pense. [style]

Dans cet extrait, les signes de ponctuations sont utilisés pour donner de la force au discours du vieux. [ponctuation]

Les écrivains réalistes ont tendances à dénoncer la réalité, comme le fait le vieux. [tendance]

En autre (ou Entre autre), il est important d'analyser la relation qui existe entre le vieux et la vieille. [Entre autres]

Simon ne peut pas tromper sa femme et son fils en même temps, car ces deux personnes font parties de sa vie. [partie]

N. B. Dans l'expression *dans un autre ordre d'idée*, le mot *idée* peut être singulier ou pluriel.

3. Erreur orthographique concernant les homonymes lexicaux

Ils se ressemblent beaucoup et ils sont encrés dans la littérature québécoise. [ancrés]

Simon ne veut pas assumer les conséquences de cet acte de mauvaise foi, il ne veut pas regarder sa femme et son fils et se sentir mal dans sa peau. [foi]

Ensuite, le patriotisme a pris à son tour une grande importante. [importance]

À mon avis, Au ras de la terre fait d'avantage référence à l'espoir, car il décrit un homme imaginaire. [davantage]

Réaliste au lieu de réalisme

Convaincant au lieu de convainquant, équivalent au lieu de équivalant.

8.1.2 CAS PARTICULIERS

Pour les types d'erreurs qui suivent, on compte une demi-faute par erreur. Inscire 8, 8cs, 8ref ou 8cit dans la marge de droite. ON NE MET QU'UNE ERREUR PAR MOT PAR TEXTE.

[une fois par mot, 8]

1. La majuscule

(Référence : THÉORET, Michel et André MAREUIL. *Grammaire du français actuel*, Montréal, CEC, 1991, p. 412- 413.)

- La majuscule est obligatoire au premier mot d'un texte (et d'une lettre, après la formule d'appel); d'une phrase qui suit un point; d'une phrase qui suit un point d'exclamation, d'interrogation ou de suspension, sauf si ces signes font partie intégrante de la phrase.
- La majuscule est obligatoire dans les noms propres de personnes, les noms de lieux (pays, villes, mers, montagnes) et les points cardinaux, sauf lorsqu'ils indiquent une direction.
- La majuscule est obligatoire dans les noms d'habitants ou de peuples. On ne met pas de majuscules aux noms de langues ou aux adjectifs tirés de ces noms.
- La majuscule est obligatoire dans les titres d'ouvrages, de journaux, de périodiques, de séries télévisées.
- On met la majuscule pour marquer le caractère distinctif d'un État, d'une société, d'un organisme, d'un établissement, d'une firme. Mais tous ces mots prennent la minuscule en dehors de ces emplois distinctifs.

- On met également la majuscule pour désigner des noms d'époques, de régimes politiques, d'événements, de dates, de fêtes : *l'Antiquité, la Renaissance*.

N. B. 1- S'il y a une détermination, celle-ci s'écrit avec une minuscule, sauf s'il s'agit d'un adjectif placé devant le nom : *les Temps modernes, la Belle Époque, le Moyen Âge, la Grande Noirceur*.

2- On tolère la majuscule aux courants littéraires : le *Classicisme*. On tolère la minuscule à *révolution tranquille*.

3- Le nom *ministère* prend la minuscule, et son domaine d'activité, la majuscule : *le ministère de l'Éducation*.

- On emploie la majuscule pour les titres honorifiques, pour les titres de fonctions et comme marque de civilité quand on s'adresse directement à la personne (dans une lettre).

En dehors de ces cas, on emploie plutôt la minuscule.

- On met une majuscule à chacune des lettres d'un sigle et de certaines abréviations.

Remarque : On accepte la présence de la majuscule après les deux-points lorsque la phrase qui suit constitue une phrase complète.

À la lecture de cette œuvre, une question me vient à l'esprit : Peut-on soutenir que les personnages d'Ionesco sont lucides et qu'ils voient la vie telle qu'elle est?

2. Absence ou présence erronée des accents, de la cédille, du tréma

<i>Renoncer à ce qui nous plaît est une tâche <u>d</u>ès plus difficile à surmonter</i>	[des]
<i>Le <u>t</u>héâtre est une des formes d'expression les plus vieilles au monde.</i>	[théâtre]
<i>Tous ces personnages vivent à une époque différente de la <u>n</u>otre.</i>	[nôtre]
<i>Toutefois, leurs jugements sont beaucoup trop <u>extr</u>émistes.</i>	[extrémistes]
<i>Peut-être est-ce dû à la façon de penser de la société québé<u>c</u>oise du XIX^e</i>	[québécoise]
<i>siècle?</i>	

- N. B.** On ne compte pas d'erreur pour l'absence ou la présence erronée d'un accent lorsque le mot est bien orthographié ailleurs dans le texte, sauf dans le cas de confusion homonymique ou homographique (fut/fût, sur/sûr). On ne pénalise pas pour l'absence d'accent sur la majuscule.

On met une seule erreur d'accents aux mots de même famille.

Les erreurs d'accents aux verbes sont pénalisées à cette rubrique, sauf la forme *a* du verbe avoir écrite à qui est pénalisée en **8g**.

Il est proposé d'écrire « è » et non « é » devant une syllabe contenant un e muet, sauf pour les « é » initiaux, les préfixes « dé » et « pré » et médecin et médecine.

Il est proposé d'omettre l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u*, sauf pour les homophones *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne* et les formes *crû* et *croît* du verbe croître et pour les 1^{re} et 2^e personnes du pluriel de tous les verbes au passé simple qui exigent l'accent circonflexe.

Il est également proposé de placer le tréma sur la voyelle prononcée (le *u*).

Remarque : Les textes où il y a présence systématique d'accents inutiles ou absence systématique d'accents ou encore inconstance marquée dans l'utilisation des accents constituent des cas particuliers qui seront jugés au mérite lors de la supervision.

3. Absence ou présence erronée du trait d'union (y compris la présence erronée ou l'omission de la consonne euphonique)

Des questions de ce genre démontrent un certain manque de bien-être mental. [bien-être]

Dans le texte Jeux de massacre d'Eugène Ionesco, je crois que le vieux et la vieille sont tout-à-fait lucides, mais qu'ils ne voient pas la vie telle qu'elle est. [tout à fait]

La façon de voir la femme est-t-elle aussi similaire? [est-elle]

Les personnages de ces pièces, à travers des échanges anecdotiques et des gestes banals du quotidien placés hors-contexte, démontrent tout le ridicule des rapports sociaux. [hors contexte]

Après avoir observé attentivement les perceptions de chacun, penchons-nous maintenant sur le raisonnement qu'ils ont utilisé pour en venir à de telles conclusions. [penchons-nous]

J'ai moi-même vécu une situation semblable. [moi-même]

L'extrait de Jeux de massacre démontre bien cette affirmation, car il met en évidence deux personnages non-lucides qui ne voient pas la vie telle qu'elle est. [non lucides]

N. B. Le correcteur doit signaler au superviseur l'absence ou la présence fautive répétée du trait d'union pour une erreur de même nature comme : *laissez-moi*, *dites-lui*, *non-violence* et *non-prévisible*.

Il est nécessaire de consulter les dictionnaires usuels qui font suivre d'un trait d'union le préfixe *non* suivi de certains adjectifs.

Il est proposé de mettre le trait d'union entre tous les numéros formant un nombre complexe, sauf pour *milliard*, *million* et *millier* qui ne sont ni précédés ni suivis du trait d'union.

4. Erreurs concernant les abréviations et les unités de mesure

Il est ici question des abréviations de ligne, de vers d'un texte ou d'un poème, y compris l'absence de signes du pluriel lorsque cela est nécessaire ou l'emploi fautif du pluriel.

Si par son âge un individu n'est pas responsable, pourquoi alors lui confier la machine à tuer #1 au Québec? (# = erreur d'usage)

Ligne 84 et 85

[lignes]

Au 17^e siècle vécut Molière, un dramaturge célèbre.

[17^e]

N.B. On tolère les abréviations « -ième » ou « -ème » et « -ière » des adjectifs numéraux ordinaux.

5. Erreurs concernant les signes et symboles mathématiques

±

[plus ou moins]

le % des étudiants

[pourcentage]

Au cours des 3 dernières années

[accepté]

Il est prouvé que 5 % des étudiants...

[accepté]

Les 20-30 ans

[accepté]

6. Erreurs concernant les apostrophes et les contractions

Azarius sait que si il part, sa femme sera plus malheureuse encore.

[s'il]

Les poèmes de Prévert sont différents presqu'en tous les points avec celui de Saint-Denys Garneau.

[presque en]

On n'a pas le droit d'insérer l'enfant dans un monde de mensonge, de malheur et d'haine

[de haine]

N. B. On tolère l'absence de contraction devant les noms de personnes ou de person-nages et aux titres d'œuvres :

Le but de Eugène au lieu d'Eugène

[toléré]

Un passage de Le Père Goriot au lieu du Père Goriot

[toléré]

L'œuvre que Alexandre Jardin au lieu de qu'Alexandre

[toléré]

7. Erreurs de transcription et de mauvaises coupures de mots

[une fois par texte, 8CS]

On ne compte qu'une erreur par texte pour toute erreur de transcription dans le texte de l'élève (oubli d'un mot, répétition d'un mot, absence d'une lettre ou lettre effacée), pour les mauvaises coupures de mots et pour les signes de ponctuation en début de ligne ou les guillemets en fin de ligne.

La raison nous fait revoir les grandes étapes de notre vie sans oub-lier de nous amener à une auto-évaluation du résultat.

[ou-]

8. Erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs, des personnages et dans les titres des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés

[une fois par texte, 8ref]

On compte une erreur par texte, quelle que soit l'erreur, pour les erreurs d'orthographe dans le nom des auteurs, des personnages et des titres des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés, incluant la majuscule.

On pénalise à cette rubrique les erreurs de contraction dans les titres d'œuvres proposées.

Dans la pièce d'Encore cinq minutes, les personnages mentent. [pas de **d'**]
Le roman Misérables [Les Misérables]

On pénalise à cette rubrique l'absence ou la présence erronée de la majuscule dans les titres d'œuvres proposées.

L'extrait du libraire de Gérard Bessette [Libraire]

On pénalise à cette rubrique toute erreur relative à l'exactitude du titre de l'œuvre.

La princesse de Grèves aime le duc de Nemours [Clèves]

Le poème « Souvenir du 4 » repose sur l'indignation [Souvenir de la nuit du 4]

N. B. Lorsque le titre de l'œuvre ou le nom de l'auteur, ou encore celui du personnage apparaît correctement écrit dans l'ensemble du texte, on ne pénalise pas l'unique emploi fautif.

On ne pénalise pas lorsqu'il y a erreur dans le nom d'un auteur dont l'œuvre n'a pas servi à confectionner un des sujets de rédaction.

On pénalise en 8u ou en 8g les erreurs dans les titres d'œuvres (excluant les noms propres) autres que ceux qui servent à désigner les œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés. (Voir p. 88, *Les Foux de Bassan*, p. 89 *Aux retour des oies blanches*.)

9. Erreurs concernant la transcription du texte de l'auteur

[une fois par texte, 8cit]

On pénalise à cette rubrique les erreurs dans la transcription d'une citation, autres que les erreurs d'orthographe : oubli d'un mot, mot à la place d'un autre; le fait de reproduire des nombres en chiffres et non en lettres ou inversement; le rétablissement de la graphie standard d'un mot qui est une transcription de la langue orale.

Dans l'extrait suivant, Montesquieu dit : « Qui aurait pu croire? » [le]
Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser [...] »

Saffie sait très bien que son entourage l'examine, « elle ne découchera pas (elle sait ses allées et venues surveillées par le concierge) ». [la]

À un moment donné « Raphaël se rend compte soudain qu'ils ont dû partir dans le mauvais sens, qu'ils devraient être tout près du wagon-restaurant [...] » [devaient]

Le poète ne peut rester en place; il exprime ce fait quand il dit : « M'ordonne d'émigrer par en haut pour 5 mois ». [cinq]

Le personnage de Tremblay l'affirme : « Ce n'est plus vrai. » [C'é pus vrai]

10. Erreurs d'orthographe dans les citations [8, 8u, 8g]

On pénalise en 8, en 8u ou en 8g les erreurs d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale dans les citations.

Dans le texte de Montesquieu, « l'âme du souverain est une moule qui donne la forme à toutes les autres ». [un, 8g]

Gautier diffère de Guèvremont quand il écrit : « Il sème aux prés les perce-neiges / Et les viollettes aux bois. » [violettes, 8u]

8.2 ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

[8G]

Tous les cas qui exigent l'application d'une règle de grammaire se rapportent à ce critère.

Une même erreur est **comptée autant de fois qu'elle est répétée**. Cependant, si l'erreur est répétée, le correcteur indique son caractère répétitif par un accent circonflexe (^) sur le code. De plus, à l'aide d'un papillon adhésif, il avertit le superviseur de la présence de ces erreurs.

On ne compte qu'une erreur lorsque **tous les mots d'un groupe** (y compris l'attribut) régis par une même règle d'accord ne sont pas accordés comme ils devraient l'être. Cependant, s'il y a variation dans l'accord, chaque accord fautif est compté. Par exemple :

Les pages blanche sont rempli de mots . [2 erreurs 8G : féminin + pluriel]
Les pages blanche sont remplie de mots. [1 seule erreur 8G : pluriel]

On ne compte qu'une erreur pour les pronoms, les participes, les infinitifs ou les verbes conjugués coordonnés ou placés dans une énumération lorsqu'ils ne sont pas orthographiés correctement. Cependant, s'il y a variation dans l'accord ou dans la finale verbale, chaque erreur est comptée.

8.2.1 EXEMPLES D'ERREURS

1. Nom, adjectif, déterminant, adverbe

1.1 Erreur concernant l'accord en genre et en nombre d'un mot ou d'un groupe de mots

Le rêve de Gatien Lapointe est que chaques personnes puissent se développer, et cela, tant du côté affectif que du côté intellectuel. [chaque personne puisse]

La seule obstacle au mariage est la loi qu'elle s'est imposée. [Le seul]

L'une des ennuis la plus fréquente est l'angoisse. [L'un, le, fréquent]

Les Fou de Bassan est une autre œuvre d'Anne Hébert. [Fous]

N. B. Il est proposé que les noms composés d'un verbe et d'un nom ou d'une préposition et d'un nom suivent la règle des mots simples et prennent la marque du pluriel seulement quand ils sont au pluriel; cette marque est portée sur le second élément (exemple : un cure-dent, des cure-dents) Cette règle vaut également pour les noms composés au moyen du mot « garde ».

Il importe de vérifier l'orthographe des noms composés dont plusieurs ont tendance à être soudés.

1.2 Erreur concernant l'accord de l'adjectif qualificatif et de l'attribut

On peut voir que des auteurs comme M^{me} de La Fayette et Marie Laberge sont capables d'écrire sur un même sujet. [capables]

Le siècle des Lumières a d'ailleurs laissé, sur son passage, quelques grands noms qui ont su être fidèlent à ce courant. [fidèles]

Cette réalité, qui se vit à l'âge de l'adolescence, peut parfois brimer l'impulsivité et les diverses qualités de l'enfant. [diverses]

Le duc de Nemours pense en effet que la princesse s'impose un mode de vie trop stricte qui l'empêche de vivre une vie heureuse. [strict]

Les thèmes centrals des œuvres romantiques sont l'amour réciproque ou à sens unique, l'infidélité ou le mal d'amour. [centraux]

1.3 Erreur concernant l'accord des déterminants et des pronoms

Pour ce qui est de Simon et de Catherine, le fait de coucher ensemble les amènerait à tromper tout les membres de leur famille. [tous]

Les deux personnages font une remise en question d'eux-même et font un peu le tour de la question existentielle. [mêmes]

Cet anaphore revient régulièrement dans le texte. [Cette]

Chacun et chacune ont de bonnes émotions tels que la joie et l'entente qui influencent la vie de tous. [telles]

Rose-Anna et Azarius ont des difficultés dans leurs mariages. [leur mariage]

Elle se demande ce qui leurs arrive. [leur]

Qui sommes-nous? Voilà la question clé auquelle plusieurs poètes ont essayé de répondre. [à laquelle]

En lisant les extraits, on voit que l'amour domine la vie de la princesse et celle de Simon. Elle est un thème majeur dans les deux œuvres et l'amour n'est-elle pas un signe de passion? [il, il : une erreur, 8g]

Aux retour des oies blanches traite aussi de problèmes familiaux. [Au]

- N. B.** « Leur, notre, et votre, et les noms qu'ils accompagnent, prennent, selon le sens, la forme du singulier ou la forme du pluriel. Lorsque chacun des possesseurs ne possède qu'un seul objet, on emploie : a) le singulier si, dans l'ensemble des possesseurs, on envisage l'individu en général, le type, plutôt que la collection; b) le pluriel si on envisage la pluralité ou la variété du détail. » (Goosse, n° 592)

Le nombre du possessif dépend du contexte et de l'intention de celui qui écrit. On acceptera donc le singulier ou le pluriel :

Sept petits chacals se tiennent assis sur leur derrière. (Anatole France)

Nous sommes les tendres lapins, / Assis sur leurs petits derrières. (Banville)

1.4 Erreur concernant l'accord des compléments du nom, de l'adjectif et de l'adverbe à l'exception des expressions toutes faites traitées en 8u

*De nos jours, l'obtention de bon emploi passe souvent avant [bons emplois]
notre vie amoureuse.*

Les personnages ne ressentent pas beaucoup d'émotion. [émotions]

1.5 Erreur concernant l'accord d'un mot invariable

Dans ces deux derniers échanges, l'homme affirme repousser tous les visages alors que la femme prétend que même le visage des pierres sourit, image figurée qui démontre qu'elle embellit tout, jusqu'aux choses fréquemment piétinées comme les pierres. [fréquemment]

En conclusion, les romans de M^{me} de La Fayette et de Marie Laberge sont presque similaires. [presque]

De la monarchie absolue à la libération d'un peuple, beaucoup d'idéologies et de pensées ont changé. [beaucoup]

Parmis les personnages de Molière, Dom Juan demeure unique. [parmi]

2. Verbe

2.1 Erreurs de conjugaison

On sent, dans les deux textes, que les individus sont très calmes et qu'ils choisissent de ne pas se battre contre la mort. [choisissent]

Alors, on s'aperçoit que, même si l'on veut être un pays indépendant, on ne l'atteindra jamais. [atteindra]

*Ici même, dans notre belle province qu'est le Québec, un auteur, Gatien Lapointe, qui naissa en 1931, introduisa, dans son œuvre **Au ras de la terre**, un souffle d'espoir. [naquit]
[introduisit]*

Ceci nous rappelle que nous sommes dans la vraie vie et que les personnages parlent d'eux et de tout. [rappelle]

N. B. Il est proposé d'omettre l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u*, sauf pour les homophones *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne* et les formes *crû* et *croît* du verbe croître et pour les 1^{re} et 2^e personnes du pluriel de tous les verbes au passé simple.

Il est proposé que les verbes qui ont un *é* à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif changent cet *é* en *è* devant une syllabe contenant un *e* muet.

Il est proposé que la conjugaison des verbes en – *eler* et en – *eter* suive le modèle de *peler* et de *acheter*, sauf dans le cas des verbes *appeler*, *jeter* et de leurs dérivés. Il est également proposé de conjuguer le verbe *interpeller* sur le modèle de *appeler* et de l'écrire *interpeler* à l'infinitif.

Les verbes *asseoir*, *surseoir* peuvent s'écrire *assoir* et *sursoir*; de plus, leurs formes en – *oi* peuvent s'écrire – *eo*.

Les erreurs d'accents sur les verbes sont pénalisées en 8.

2.2 Erreur concernant l'accord du verbe avec le sujet

La peur de se laisser aller étouffe les personnages, elle les écrases et elle ne fait qu'empirer les choses entre Simon et Catherine. [écrase]

Deux êtres qui s'aiment doivent seulement laisser aller leurs sentiments; il ne faut pas tenir compte de tout ce qui accompagnent leurs vies. [accompagne]

N. B. On accepte la troisième personne du singulier du verbe *être* précédé de *ce* ou *c'* et suivi d'un attribut pluriel. (Goosse, n° 898 a, 3°)

C'est les habitants qui vont faire en sorte que le pays va devenir beau ou pas.

C'est des paroles qui viennent directement du cœur et qui sont dites lorsqu'elles sont vraiment ressenties.

2.3 Erreur concernant la forme et l'accord du participe passé

En conclusion, le monde du théâtre a subit une énorme évolution depuis le tout début des temps. [subi]

Maintenant affaibli et vieilli, ce vieil homme se réveille et constate que le monde a déteint sur lui et est peut-être même une vision de lui-même. [déteint]

L'espoir de vivre dans une société saine et harmonieuse et l'espoir du peuple québécois seront les deux principaux thèmes qui seront prient en considération. [pris]

Dans les deux extraits qui nous sont présenté, on remarque avec évidence le combat entre la raison et la passion. [présentés]

Ainsi, dans ces deux cas, la raison a triomphée sur la passion en dirigeant les pensées et les gestes des personnages. [triomphé]

Depuis les débuts de la littérature francophone, plusieurs courants littéraires se sont succédés, faisant appel à des fondements et à des valeurs différentes. [succédé]

Il est vrai que dans le temps, et même encore un peu de nos jours, la femme était exploiter au travail. [exploitée]

N. B. Il est proposé que les participes passés *dissous* et *absous* s'écrivent *dissout* et *absout*.

Il est proposé que le participe passé du verbe *laisser* suivi d'un infinitif reste invariable.

2.4 Erreur concernant l'accord du verbe à l'infinitif

Même si l'amour et la passion occupent une place importante dans la vie, nous ne pouvons pas construirent notre vie sur ces sentiments. [construire]

Les supplications vont les atteindres, mais ils conserveront leur raison. [atteindre]

Les hommes sont assez orgueilleux en général et ils n'aiment pas qu'on les voit pleurers. [pleurer]

2.5 Erreur concernant l'accord de l'adjectif verbal et du participe présent

En analysant un extrait de chaque œuvre et en les comparants, nous comprendrons mieux pourquoi la vie ne se construit pas sur la passion mais sur la raison. [comparant]

En communicant, ils se sont compris. [communiquant]
Le principe des vases communicants s'applique ici. [communicants]

3. Les homophones

On pénalise les confusions homophoniques en **8**, **8u** ou **8g** selon la nature ou la forme correcte du mot que l'élève aurait dû écrire.

8	8u	8g
tous les accents fautifs sauf pour le verbe <i>avoir</i>	- le nom - l'adjectif qualificatif - l'adverbe - la préposition - la conjonction - le radical du verbe	- le déterminant - le pronom - l'adjectif autre que qualificatif - le verbe - le verbe avoir (à pour a)

Tableau avec exemples :

8 tous les accents fautifs, sauf pour le verbe <i>avoir</i>	<i>Il est <u>la</u>, sur la table.</i> <i>Il ne sait pas <u>ou</u> il se trouve.</i> <i>C'est <u>a</u> lui que la responsabilité incombe.</i>	<i>là</i> 8 <i>où</i> 8 <i>à</i> 8
8u - nom - adjectif qualificatif - adverbe - préposition - conjonction	<i>Son <u>désire</u> est exaucé.</i> <i><u>Chaire</u> amie.</i> <i>Il y a <u>peut</u> d'individus à le savoir.</i> <i>Il y a confusion entre<u>rent</u> les deux mots.</i> <i>Il ne connaît pas son nom <u>n'y</u> son âge</i>	<i>désir</i> 8u <i>Chère</i> 8u <i>peu</i> 8u <i>entre</i> 8u <i>ni</i> 8u
8g - déterminant - pronom - adjectif autre que qualificatif - verbe - verbe avoir : à mis pour a avoir pour être	<i>Elle est basée sur <u>ces</u> propres valeurs.</i> <i>Elle oublie <u>se</u> qu'il lui a fait.</i> <i>Il <u>si</u> prend bien pour faire son travail</i> <i>Sa révolte, elle <u>là</u> exprimée au contremaître.</i> <i>Les auteurs dénigrent tout<u>ux</u> deux la vieillesse.</i> <i>La passion nous entraîne toujours plus loin dans la vie, et ce, <u>quelque</u> soit le domaine.</i> <i>Chaque cas est différent, mais chacun <u>c'est</u> ce qui est bon pour lui.</i> <i>Pour un Montagnais, la possession des sciences ne <u>peut-être</u> que bénéfique.</i> <i>Elle lui <u>à</u> ravi le cœur.</i> <i>Il faut qu'elle <u>est</u> du temps à elle.</i>	<i>ses</i> 8g <i>ce</i> 8g <i>s'y</i> 8g <i>l'a</i> 8g <i>tous</i> 8g <i>quel que</i> 8g <i>sait</i> 8g <i>peut être</i> 8g <i>a</i> 8g <i>ait</i> 8g

MÉTHODE DE NOTATION

Pour favoriser l'objectivité et l'uniformité de la correction, le correcteur doit indiquer ses observations sur le texte de l'élève en suivant la méthode proposée ci-dessous.

Méthode de travail

Il est important de lire le texte en entier, en premier lieu. Pendant cette première lecture, le correcteur ou la correctrice met entre parenthèses les erreurs de syntaxe, encercle les erreurs de ponctuation et inscrit dans la **marge de droite** la cote 7s, 7p ou 7coor, etc., selon la catégorie d'erreur. Durant cette même lecture, on souligne les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, et on inscrit la cote 8u, 8g ou 8 dans la **marge de droite**. De plus, on corrige les erreurs relatives au sous-critère 6 en indiquant par un V-1, V-2 ou V-3 dans le texte les éléments fautifs et en inscrivant la cote soit V-1, soit V-2, soit V-3, dans la **marge de droite**.

N. B.: Le correcteur ne corrige jamais les erreurs dans le texte des élèves ni n'ajoute des commentaires personnels.

En deuxième lieu, le correcteur ou la correctrice relit le texte et inscrit dans la **marge de gauche** les symboles relatifs aux sous-critères 1, 2, 3, 4 et 5.

Enfin, une troisième lecture peut être nécessaire pour évaluer un des huit sous-critères.

MARGE DE GAUCHE POUR NOTER LES SOUS-CRITÈRES 1 À 5

Les cotes sont accompagnées des signes +, ± ou -, selon le cas.

Sous-critère 1

Le correcteur doit vérifier la *Clé de correction* pour juger si l'élève mentionne tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction, s'il les interprète justement et s'il en fait un développement approprié. Le correcteur peut consulter le résumé de la grille à la fin de la présente section pour porter un jugement sur ce critère qui tient compte des trois aspects à évaluer.

Le point de vue critique est annoté ainsi dans la marge de gauche :

- 1.3⁺ : point de vue critique clair
- 1.3^{+/-} : point de vue critique plus ou moins clair
- 1.3⁻ : point de vue critique peu clair
- 1.3[°] : point de vue critique absent
- 1.3[≠] : point de vue critique contradictoire

Sous-critère 2

A⁺	: argument cohérent
A^{+/-}	: argument plus ou moins cohérent
A⁻	: argument peu cohérent
A⁰	: argument absent
Â	: même argument
A[≠]	: argument contradictoire
P⁺	: preuve pertinente
P^{+/-}	: preuve plus ou moins pertinente
P⁻	: preuve non pertinente
P⁰	: preuve absente
E⁺	: explication pertinente
E^{+/-}	: explication plus ou moins pertinente
E⁻	: explication non pertinente
E⁰	: explication absente

Sous-critère 3

Inscrire 3.1+/- chaque fois que la compréhension des textes est plus ou moins juste et 3.1- chaque fois que la compréhension des textes est fausse. Inscrire 3.2+ ou 3.3+ chaque fois qu'une connaissance littéraire formelle ou générale apparaît, qu'elle est juste et pertinente; inscrire 3.2+/- ou 3.3+/- si elle est plus ou moins juste ou plus ou moins pertinente et 3.2- ou 3.3- si elle est fausse ou non pertinente.

Sous-critère 4

Inscrire	S.A.	pour le sujet amené
Inscrire	S.P.	pour le sujet posé
Inscrire	S.D.	pour le sujet divisé
Inscrire	B	pour la synthèse ou le bilan en conclusion
Inscrire	R	pour la partie réponse si cette partie est présente
Inscrire	O	pour la partie ouverture si cette partie est présente
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur

Pour ces codes, le correcteur indique son évaluation par + (bon), +/- (suffisant), - (insuffisant) ou Ø (absence).

Sous-critère 5

Inscrire		pour l'absence de progression des idées ou le piétinement (5.1 ou 5.2)
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur (5.3)
Inscrire	//	pour la nécessité de faire un paragraphe (5.2)
Inscrire	↪	pour un changement inutile de paragraphe (5.2)

MARGE DE DROITE POUR NOTER LES SOUS-CRITÈRES 6 À 8

Sous-critère 6

Inscrire **V-1** au-dessus de l'erreur de vocabulaire et **V-1**, s'il s'agit d'une erreur de précision ou de registre de langue. Ne reporter dans la marge de droite qu'une seule fois la même erreur.

Inscrire **V-2** s'il s'agit d'une erreur de variété de vocabulaire ou de richesse de l'expression. Ne reporter dans la marge de droite qu'une seule fois la même erreur dans le même segment de texte.

Inscrire **V-3** s'il s'agit d'une erreur de clarté de l'expression, en l'encadrant par des barres obliques (/ /). Reporter le **V-3** dans la marge de droite.

Sous-critère 7

A- syntaxe

Inscrire **7s** dans la marge de droite pour toutes les erreurs de syntaxe et **7sint** pour les erreurs liées à l'intégration des citations. Mettre l'erreur entre parenthèses dans le texte de l'élève.

N. B. : On ne pénalise pas pour la répétition de la même erreur, pour l'emploi erroné de la même préposition ou locution prépositive, de la même conjonction ou locution conjonctive.

B- ponctuation

L'absence du signe de ponctuation requis ou sa présence erronée est signalée par l'utilisation d'un petit cercle.

Inscrire **7p** dans la marge de droite pour toutes les erreurs pénalisées à **chaque occurrence**. Inscrire le code indiqué au tableau de la page 79 pour toutes les erreurs pénalisées **une fois par texte**. Toutes les erreurs de ponctuation valent une demi-faute. Le correcteur compte le nombre total d'erreurs et il divise ce nombre par deux pour obtenir le nombre réel de fautes de ponctuation. On ne compte pas plus de 20 erreurs de ponctuation (20 erreurs de ponctuation valent 10 fautes).

Sous-critère 8

Erreurs concernant l'orthographe d'usage et grammaticale

1. Souligner l'erreur dans le texte de l'élève.

Inscrire **8U** dans la marge de droite pour toutes les erreurs d'orthographe d'usage qui comptent pour une faute et inscrire **8** pour les erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des demi-fautes.

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des fautes :

- les erreurs de graphème
- l'orthographe fautive des expressions toutes faites
- les homonymes lexicaux

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des demi-fautes :

- | | |
|--|--|
| • les majuscules | • les signes et symboles mathématiques |
| • les accents | • les apostrophes |
| • les coupures de mots | • les contractions |
| • les traits d'union et les unités de mesure | |

2. Utiliser le code suivant pour les erreurs qui ne sont comptées qu'une fois par texte et qui sont considérées comme des demi-fautes :

- Les erreurs de coupure de mots, de transcription du texte de l'auteur (oubli d'un mot, répétition d'un mot, absence d'une lettre ou lettre effacée) et les signes de ponctuation en début de ligne. **8CS**
- Les erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs ou des personnages et dans les titres d'œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés, incluant la majuscule. **8ref**
- Les erreurs reliées à la transcription du texte de l'auteur. **8cit**

3. Inscrire **8G** pour toutes les erreurs d'orthographe grammaticale.

N. B. : Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale dans les citations sont pénalisées en 8, 8u ou 8g.

ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS

Les correcteurs et correctrices inscrivent les données dans le rectangle imprimé au haut de la page 2 du cahier de rédaction :

SUJET CHOISI	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
1. _____									
2. _____		1	2	3	4	5	6	7	8
3. _____									
Nombre de mots _____	ASPECTS	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	s. p.	

RÉSERVÉ À LA SUPERVISION			
---------------------------------	--	--	--

Sous la case A, inscrire le chiffre correspondant au **SUJET CHOISI** :

- 1 1^{er} sujet
- 2 2^e sujet
- 3 3^e sujet
- 9 Hors contexte (aucun des trois sujets proposés) ou hors sujet

Dans ce dernier cas, inscrire la lettre A sous la case F, remplir les cases sous les lettres C, D et E, ET ne rien inscrire dans les cases correspondant aux sous-critères 1 à 8.

Sous la case B, ne rien inscrire, sauf si le texte de l'élève contient moins de 300 mots (dans ce cas inscrire le nombre exact de mots sous la case E). Les lettres qui apparaissent sous cette case, s'il y a lieu, ont été inscrites par le collègue.

La signification des lettres qu'on peut trouver sous cette case est la suivante :

- H** = élève présent mais qui n'a pas fait l'épreuve, ou texte de moins de 300 mots. Dans ce cas, ne pas corriger, mais inscrire le nombre exact de mots sous la case E.
- M** = élève malade
- X** = élève absent
- Z** = élève qui a fraudé

Si une de ces lettres apparaît, le correcteur ne doit absolument rien inscrire dans les autres cases (sauf si le texte contient moins de 300 mots), pas même son numéro de correcteur.

Sous la case C, le correcteur indique la **SEMAINE DE CORRECTION** :

- | | |
|----------|-------------------|
| 1 | Première semaine |
| 2 | Deuxième semaine |
| 3 | Troisième semaine |
| 4 | Quatrième semaine |
| 5 | Cinquième semaine |

Sous la case D, le correcteur inscrit le code de trois chiffres qui l'identifie (ex. : correcteur 003).

Sous la case E, l'aide technique ou le correcteur, selon les consignes de supervision, indique le nombre de mots que comprend le texte. Le correcteur doit en tenir compte dans l'évaluation du texte (voir la case F). Dans le cas des copies trop courtes ou trop longues, il revient au superviseur de rétablir le ratio des erreurs à une faute aux 30 mots pour un texte de 900 mots. Ces copies doivent être portées à l'attention du superviseur.

ATTENTION

1. Lorsque le nombre de mots se situe entre 790 et 799, accorder 800 mots.
2. Lorsque le nombre de mots se situe entre 690 et 699, accorder 700 mots.
3. Lorsque le nombre de mots se situe entre 590 et 599, accorder 600 mots.

Sous la case F, le correcteur inscrit :

- A** Dans le cas d'un TEXTE HORS SUJET (l'élève a traité un des sujets proposés, sans toutefois aborder les éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction) OU dans le cas d'un texte HORS CONTEXTE (l'élève n'a choisi aucun des trois sujets proposés)

Ne rien inscrire dans les cases correspondant aux sous-critères 1 à 8.

- B** Dans le cas d'un TEXTE COURT (texte qui contient entre 700 et 790 mots)

Inscrire, au mérite, l'une ou l'autre des cotes B, C⁺, C, D, E ou F dans la case correspondant au sous-critère 2, noter au mérite les autres sous-critères.

- C** Dans le cas d'un TEXTE TRÈS COURT (texte qui contient entre 600 et 690 mots)

Inscrire, au mérite, l'une ou l'autre des cotes C⁺, C, D, E ou F dans les cases correspondant aux sous-critères 1 à 3, noter au mérite les autres sous-critères.

- D** Dans le cas d'un TEXTE TROP COURT (texte qui contient entre 300 et 590 mots)

Inscrire, au mérite, l'une ou l'autre des cotes D, E ou F dans les cases correspondant aux sous-critères 1 à 3, noter au mérite les autres sous-critères.

Ne rien inscrire sous la case F si aucune de ces situations ne se présente.

Le tableau ci-dessous illustre les situations particulières relatives à la case F.

CAS PARTICULIERS

CASE F

CASE F	SOUS-CRITÈRE 1	SOUS-CRITÈRE 2	SOUS-CRITÈRE 3	SOUS-CRITÈRE 4	SOUS-CRITÈRE 5	SOUS-CRITÈRE 6	SOUS-CRITÈRE 7	SOUS-CRITÈRE 8
Évaluation du texte (valeurs)	Énoncé du sujet	Point de vue critique	Connaissances littéraires	Introduction et conclusion	Développement et paragraphes	Vocabulaire	Syntaxe et ponctuation	Orthographe d'usage et orthographe grammaticale
A Texte hors contexte ou Texte hors sujet	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire	Ne rien inscrire
B Texte court (700-790 mots)	m	BC ⁺ CDEF	m	m	m	m	m	m
C Texte très court (600-690 mots)	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	m	m	m	m	m
D Texte trop court (moins de 590 mots)	DEF	DEF	DEF	m	m	m	m	m

Remarque : le symbole **m** signifie que ce sous-critère est évalué au mérite.

Sous les cases 1 à 6, le correcteur indique la **COTE** attribuée pour chaque sous-critère :

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| 1. Énoncé du sujet | A, B, C+, C, D, E ou F |
| 2. Point de vue critique | A, B, C+, C, D, E ou F |
| 3. Connaissances littéraires | A, B, C+, C, D, E ou F |
| 4. Introduction et conclusion | A, B, C+, C, D, E ou F |
| 5. Développement et paragraphes | A, B, C+, C, D, E ou F |
| 6. Vocabulaire | A, B, C+, C, D, E ou F |

Sous les cases 7 et 8, le correcteur indique le **NOMBRE TOTAL DE FAUTES** repérées :

7. Syntaxe et ponctuation : chiffre
8. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale : chiffre

COMPTAGE DU NOMBRE DE MOTS

L'aide technique ou le correcteur, selon les consignes de supervision, compte les mots d'un texte et en inscrit le nombre dans la case E. **Les citations comptent dans le nombre de mots.**

- A) Lorsqu'une copie semble avoir moins de 800 mots, qu'elle soit en échec ou non, le correcteur ou l'aide technique évalue le nombre de mots à l'aide de la méthode. Il inscrit le résultat dans la case E. Le correcteur ne compte pas les mots un à un, sauf dans le cas où le nombre de mots se situe près de 600, de 700 ou de 800 mots, car cela pourrait avoir des effets sur les cotes. Si le compte est fait mot à mot, il fait précéder par le code *m. à m.* le compte exact et met ses initiales. Il inscrit dans la case F le code approprié (voir guide p. 102-103) et il rectifie les cotes, s'il y a lieu. Il indique sur un papillon adhésif qu'il y a un ratio à établir.
- B) Lorsqu'une copie est en échec en langue et qu'elle semble avoir plus de 900 mots, mais que ce nombre n'est pas inscrit par l'élève, le correcteur ou l'aide technique évalue le nombre approximatif de mots en utilisant la méthode présentée ci-après avant de remettre la copie au superviseur. Il fait précéder du signe $\pm$ ce compte approximatif. Il indique sur un papillon adhésif qu'il y a un ratio à établir.

La méthode pour compter les mots d'un texte est la suivante :

1. Compter le nombre de mots de 10 lignes pleines non consécutives prises à différents endroits du texte.
2. Diviser ce nombre par 10 pour obtenir la moyenne de mots par ligne pleine.
3. Multiplier ce nombre moyen par le nombre de lignes utilisées par l'élève.
4. Indiquer le total de mots dans la case E.
5. Appliquer, s'il y a lieu, les pénalités prévues à la page 103 selon la longueur du texte.

N.B. En principe, un correcteur ne compte pas plus que trois copies par enveloppe.

EXEMPLE DE COMPTAGE DE MOTS DANS UN TEXTE D'ÉLÈVE

Nbre de mots

14	<i>Premièrement, Azarius veut s'enrôler dans l'armée pour quel motif? Est-ce pour</i>
17	<i>le bien-être de Rose-Anna ou pour lui-même? Le fait qu'Azarius et Rose-Anna</i>
14	<i>ne sont pas riches explique un peu pourquoi ils ont des problèmes. Pour</i>
21	<i>Azarius, la pauvreté n'est pas si pire et s'endure s'il y a sa famille et sa femme.</i>
17	<i>Il a toujours tout fait pour Rose-Anna, c'est-à-dire qu'il lui a toujours donné de</i>
19	<i>l'argent et de l'amour. Maintenant il sait que sa femme n'est pas heureuse et il a</i>
13	<i>pris une décision. Voici l'extrait qui énonce cette décision : « Tout est arrangé.</i>
10	<i>Tu vas pouvoir vivre comme t'as toujours voulu vivre. » (Extrait de <u>Bonheur</u></i>
	<i><u>d'occasion</u>, p. 11)</i>

N.B. Les références aux extraits, aux pages, aux lignes, aux vers, etc., ne sont pas incluses dans le comptage des mots.

ANNEXE

N.B. : Les copies présentées en annexe sont des exemples pouvant permettre de comprendre comment se fait l'évaluation des copies aux cinq premiers sous-critères et à chacun de leurs aspects. Pour ce qui regarde les critères de la langue, des exemples de copies annotées utilisant les codes de correction apparaissent également.

La cote de chaque sous-critère s'obtient à la suite de jugements portés sur chacun de ses aspects. Trois jugements sont possibles : « bonne maîtrise » (+), « maîtrise suffisante » (+/-) et « maîtrise insuffisante » (-). Consultez le tableau de la page 7 du guide pour connaître comment les cotes sont attribuées. Il faut noter que le jugement de « bonne maîtrise » est un jugement global d'un aspect pour l'ensemble du texte. Il peut donc arriver qu'il y ait une faiblesse à cet aspect dans le texte, mais que cela n'empêche pas le jugement général de « bonne maîtrise ». La cote A ne signifie donc pas que le texte est parfait, sans faute, mais qu'il est de bonne qualité.

Copie 1

SUJET CHOISI 1. _____ 2. _____ 3. _____	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
NOMBRE DE MOTS _____	ASPECTS	1	2	3	4	5	6	7	8
		A	A	A	A	A			
		1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. 2. 3.	s p	

Cette copie a mérité la cote A à chacun des sous-critères. L'élève a tenu compte de tous les éléments essentiels du sujet de rédaction et les a bien développés. Son point de vue critique est clair, cohérent et constant. En effet, dans le développement, tous les éléments de la démonstration de l'élève tendent vers la prise de position nuancée, qui est clairement exprimée dans la conclusion. L'élève soutient ce point de vue à l'aide d'arguments efficaces et fait preuve d'une bonne qualité d'analyse et d'explication. De plus, l'élève démontre une bonne compétence littéraire dans l'analyse formelle du texte et dans l'intégration de connaissances littéraires générales dans l'introduction et dans la conclusion. Enfin, en ce qui a trait aux sous-critères de la structure du texte, l'élève a obtenu la cote A pour l'introduction et la conclusion et pour la structure du développement et des paragraphes.

Question :	Peut-on dire que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion? ¹
------------	--

*Mil neuf cent cinquante : on a l'impression que tout ce qu'il y avait à écrire a déjà été écrit. Les auteurs, les peintres, les dramaturges, tous veulent croire qu'il est toutefois possible de réinventer la roue. On recherche la nouveauté, on recherche ce qui peut choquer : naît alors la dramaturgie contemporaine, cinglante de lucidité et d'un réalisme troublant. Dans sa pièce **Zone**, Marcel Dubé, dramaturge québécois, raconte un monde d'illusions. Or, peut-on affirmer que Tarzan et Ciboulette, dans la scène finale, vivent dans l'illusion? Il sera d'abord question de la part d'illusions dans ce texte, puis de la part de réalisme, et une synthèse du tout complètera l'analyse.*

En premier lieu, la part d'illusions est particulièrement évidente dans l'extrait. Les noms même évoquent cette importance de l'imaginaire, d'un monde inventé auquel on croit ou voudrait croire. Tarzan et Ciboulette sont des noms de personnages d'histoires ou d'émissions pour enfants, ou du moins les évoquent. Tarzan est la figure allégorique d'un personnage héroïque qui non seulement survit à un monde hostile, mais qui en plus y règne. Ciboulette en est d'ailleurs consciente : à la ligne 11, elle lui avoue qu'elle ne veut ou ne peut le voir autrement que « Tarzan », puis, à la ligne 106, alors que Tarzan se jette dans la gueule du loup, elle est heureuse : « C'est lui qui va gagner, c'est lui qui va triompher... Tarzan est un homme. Rien peut l'arrêter : pas même les arbres de la jungle, pas même les lions, pas même les tigres. Tarzan est le plus fort. Il mourra jamais. » Tarzan est donc pour elle le chef et l'homme indestructible auquel elle a toujours sinon voulu se soumettre, du moins voulu croire. Par ailleurs, le milieu dans lequel ils évoluent a aussi sa valeur symbolique : le hangar est un château (ligne 33 : « Viens dans notre château ») et une caisse de bois renversée tient lieu de trône au chef. Toute la vision de l'amour chez Ciboulette tient aussi de l'illusion. À ses yeux, l'amour implique nécessairement le mariage et les enfants (ligne 28). De plus, elle affirme à la ligne 40 que « quand un garçon et une fille s'aiment pour vrai, il faut qu'ils vivent et qu'ils meurent ensemble, sans ça, ils s'aiment pas. » Tout comme les noms des personnages, cette affirmation évoque le monde de l'enfance et de la naïveté (donc de l'illusion) selon lequel les amoureux s'aiment et vivent heureux jusqu'à la fin des temps. En somme, l'illusion tient une place déterminante dans cet extrait, surtout chez Ciboulette.

Cependant, Dubé laisse place à une grande lucidité, notamment à travers le personnage de Tarzan. Tout d'abord, on comprend dès le départ que celui-ci ne croit plus en son surnom. À la ligne 12, lorsque Ciboulette lui dit que pour elle, il est encore Tarzan, il répond : « Non. Tarzan est un homme de la jungle, grand et fort, qui triomphe de tout : des animaux, des cannibales et des bandits. Moi je suis seulement qu'un orphelin du quartier [...] » Plus tôt, à la ligne 9, l'auteur trace un profil désespéré de Tarzan de la bouche même de celui-ci : « [...] je m'appelle François Boudreau, j'ai tué un homme, je me suis sauvé de prison et je suis certain qu'on va me descendre. » Cette énumération rapide de faits donne à la réplique un rythme intéressant et saccadé, qui évoque clairement la mort brusque qu'il subira. De plus, on retrouve dans les répliques de l'adolescent un champ lexical de la mort qui n'est en rien comparable à celle que Ciboulette évoque comme étant la conclusion heureuse

1. Troisième sujet de l'épreuve du 14 mai 2003.

de l'amour. En effet, il répète à plusieurs reprises qu'il a tué et qu'il mourra : ligne 7 « je suis fini »; ligne 10 : « j'ai tué », « on va me descendre »; ligne 26 : « tué » (à deux reprises); ligne 52 : « je sais que je vais mourir »; ligne 73 : « mourir » (à deux reprises). Cette lucidité avec laquelle il parle de la mort n'a rien à voir avec un monde d'illusions. En allant voir Ciboulette, Tarzan sait qu'il mourra, de sorte qu'il aurait voulu que ces moments soient parfaits. À réplique de la ligne 91, alors que Ciboulette feint d'être en colère contre lui, Tarzan dit : « Il nous restait qu'une minute et tu viens de la gaspiller. » Finalement, à la ligne 52, lorsqu'il parle de ses yeux qui sont grands ouverts sur ce qui est réel (la maison, la noirceur et Ciboulette), c'est une image pour montrer toute sa lucidité. Ses yeux sont ouverts sur la réalité invisible; s'il souhaite rester dans les bras de celle qu'il aime, ce n'est pas par illusion qu'il pourra rester en vie, mais bien par conscience que d'une manière ou d'une autre, il mourra. Bref, Tarzan a l'attitude d'un homme désillusionné et lucide que la mort n'effraie plus parce qu'il la sait imminente.

À la suite de cette analyse concernant la part d'illusion et de lucidité dans l'extrait, il est possible de conclure que Ciboulette vit dans l'illusion, mais que Tarzan, lui, nage en pleine lucidité. Autrefois, il semble qu'il ait été lui aussi un être illusionné, mais les épreuves lui ont montré la réalité de la vie. À la ligne 20, Dubé utilise une figure d'amplification pour faire dire à Tarzan l'ampleur de ses illusions passées : « Je vous avais promis un paradis [...] ». De plus, à la ligne 26, il raconte que son temps en prison lui a permis de comprendre certaines choses, par exemple, ce qui suit : « Si je t'avais aimée, j'aurais pas tué. » Ce sont sans doute ces réflexions qui lui ont permis de devenir lucide. Lorsqu'il évoque ensuite, à la ligne 27, l'irréversible nature du passé, on comprend qu'il assume son sort et qu'il avait seulement besoin de voir celle qu'il aime une dernière fois. Il n'a pas d'illusions, à un point tel qu'il sait que Ciboulette aura sans doute mal au souvenir de cette rencontre. Il tente toutefois, dans un dernier effort, de la sortir du monde d'illusions duquel il s'est lui-même tiré. Lorsque Ciboulette appelle Tarzan par son vrai nom, « François », on voit qu'elle a tout de même un peu plus de lucidité qu'au départ, quoiqu'elle pense encore qu'il est possible pour lui de s'en sortir. La dernière réplique, quant à elle, est un véritable déchirement entre le désir de rester illusionnée et l'effroyable réalité qui l'assaille de toutes parts. Elle est étendue sur le corps mort de l'homme qu'elle aime, sous les yeux de celui qui l'a tué et que Dubé a mis en scène pour rendre la mort indéniable. Entre la litote de vouloir croire qu'il dort et la compréhension de sa part de culpabilité, la lucidité et l'illusion se livrent combat au sein même de la jeune femme.

Finalement, l'illusion occupe indéniablement une place primordiale dans le texte, mais il serait faux de dire que les deux personnages vivent dans l'illusion. En effet, Tarzan est très lucide et, si Ciboulette demeure dans l'illusion durant tout l'extrait, on sent toutefois un changement qui s'amorce lentement à la toute fin. Cette question de la lucidité versus l'illusion est soulevée dans bon nombre de romans ou de pièces de théâtre modernes : Sylvain Trudel l'aborde dans Le Souffle de l'Harmattan et Nicole Bélanger dans Salut mon roi mongol!. Devrait-on voir là une critique de la société qui peut-être fait grandir trop vite les enfants ou simplement comme un thème intéressant à aborder?

Copie 2

SUJET CHOISI	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
1. _____ 2. _____ 3. _____									
		1	2	3	4	5	6	7	8
Nombre de mots _____		C+	C	C+	A	C+			
	ASPECTS	1. + 2. ± 3. ±	1. ± 2. ± 3. ±	1. + 2. – 3. +	1. + 2. + 3. +	1. ± 2. + 3. ±	1. 2. 3.	s p	

Dans cette copie, l'élève a obtenu la cote **C+** au premier sous-critère. Le dernier paragraphe de son développement a pour but de montrer que les comportements de Tarzan et de Ciboulette sont représentatifs de ceux des Québécois de l'époque, mais cela ne sert pas à répondre à la question; c'est pourquoi la mention $\pm$ apparaît à l'aspect 1.2 concernant le développement approprié et cohérent des éléments du sujet de rédaction. De plus, dans ce paragraphe, le point de vue critique de l'élève en rapport avec la question posée est absent : la mention $\pm$ à l'aspect 1.3 indique donc le manque de constance de la thèse. En ce qui concerne le sous-critère 2, la cote **C** a été attribuée à l'argumentation de l'élève : les arguments du premier paragraphe de développement sont convaincants, mais ceux du deuxième paragraphe ne le sont pas. Il en est ainsi des preuves apportées par l'élève : elles sont pertinentes dans le premier paragraphe, mais elles le sont peu dans le deuxième. Quant aux explications, elles sont plus ou moins efficaces dans l'ensemble du texte. En ce qui concerne le sous-critère 3, l'élève manifeste une bonne compréhension du texte de Dubé, ce qui lui a valu la mention $+$ à l'aspect 3.1. Par contre, puisque l'élève n'intègre aucune connaissance littéraire formelle dans son texte, celui-ci reçoit la mention $-$ à l'aspect 3.2. La mention $+$ à l'aspect 3.3 indique qu'on a reconnu la présence de connaissances littéraires générales dans l'introduction et dans le dernier paragraphe du développement. Au sous-critère 4, l'élève a obtenu la cote **A** pour son introduction et sa conclusion. Au sous-critère 5, on lui a mis la cote **C+** : la structure du développement forme un plan plus ou moins cohérent; par ailleurs, les paragraphes sont bien construits, mais certaines faiblesses dans l'enchaînement des paragraphes entre eux et des idées entre elles expliquent le $\pm$ à l'aspect 5.3.

Question : Peut-on dire que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion?¹

Les écrivains faisant partie de la littérature d'appartenance cherchaient à montrer que la société québécoise des années 1945-60 était à la recherche d'une identité. Marcel Dubé, qui fait partie de ce groupe d'écrivains, expose dans sa pièce intitulée Zone des personnages qui vivent dans l'illusion d'un monde meilleur. Pour ma part, seulement un des deux personnages vit dans l'illusion et ce personnage est Ciboulette. Nous démontrerons que les deux personnages vivent dans des mondes différents et qu'ils représentent bien la société québécoise des années 1945-60.

1. Troisième sujet de l'épreuve du 14 mai 2003.

Tout d'abord, les deux personnages de la pièce vivent dans des mondes complètement différents. Commençons par Ciboulette qui, elle, vit constamment dans l'illusion, dans le rêve : « Mais non. On fait un mauvais rêve et il faut se réveiller avant qu'il soit trop tard. » Même si Tarzan ne peut pas s'en sortir, que les policiers sont partout et qu'ils vont l'abattre, Ciboulette, elle, croit toujours en lui et elle pense vraiment qu'il va s'en sortir : « Il te reste une chance sur cent, faut que tu la prennes. » C'est un beau geste d'amour, mais il n'est aucunement réaliste et il va jusqu'à tuer son ami. De plus, François, le chef de la bande, a le surnom de Tarzan, qui ne signifie rien d'autre qu'un simple surnom pour lui. Ciboulette, quant à elle, croit que s'il a le surnom, il peut tout faire ce que l'homme de la jungle du même nom peut faire : « Tarzan est un homme. Rien peut l'arrêter : pas même les arbres de la jungle, pas même les lions, [...] » Il serait ridicule de penser qu'un jeune pourrait arriver à faire toutes les culbutes que ce héros de bande dessinée peut faire. Passons maintenant à Tarzan, le jeune chef de la bande qui vit dans la réalité et qui garde les deux pieds sur terre. Contrairement à Ciboulette, Tarzan sait qu'il ne pourra pas échapper aux policiers qui sont à ses trousses : « Si je pouvais me sauver, je le ferais, mais c'est impossible. » Lui, il le savait fort bien qu'il ne pourrait s'enfuir en passant par les toits des maisons. Une seule raison l'a poussé à le faire, c'est son amour pour Ciboulette. Il aurait aimé faire plein d'activités avec la fille qu'il aimait. Il réalise à quel point ils auraient pu être heureux ensemble : « On sera même pas allé au cinéma ensemble, on n'aura jamais marché dans la rue ensemble, [...] ». Maintenant, il sait qu'il va mourir et il l'assume sans vouloir s'échapper, car il sait que c'est impossible : « Non. Y est trop tard. J'aime mieux mourir ici que mourir dans la rue. » Nous pouvons constater ici que Tarzan est le personnage réaliste de la pièce et que Ciboulette est le personnage qui vit dans l'illusion. Il serait intéressant de voir quels liens unissent les personnages à la société québécoise de l'époque.

Ensuite, par ses personnages, Dubé fait la représentation exacte de la société québécoise des années 1945-60. En effet, Tarzan représente l'homme du Québec. L'homme qui a peur de s'affirmer, de dire ce qu'il a à dire : « T'as peur, c'est tout. » Peur d'une société gouvernée par les Anglais et où les Québécois n'ont pas de pouvoir. L'homme du Québec dans les années 1945-60 est vu comme lâche également, car il attend que ce soit un autre qui fasse bouger les choses et non lui : « Regarde-moi... vois-tu que je suis un peu lâche? » C'est pourquoi le Québec prit un peu de temps à trouver son identité : personne n'agissait en conséquence. Maintenant, discutons de Ciboulette et de la place de la femme à cette époque. La femme des années 1945-60 n'avait pas beaucoup de place dans la société, pour ne pas dire aucune place. Elle devait s'occuper de la maison et des enfants. « Veux-tu dire qu'on aurait pu se marier et avoir des enfants? » C'est ce que Ciboulette démontre ici, c'est ce qu'on leur enseignait rendu à l'adolescence. L'insécurité était un sentiment très présent chez les Québécois d'après-guerre, ne sachant ce qu'ils allaient devenir. Tarzan et Ciboulette nous donnent vraiment cette impression dans cette pièce de Dubé.

Bref, nous avons pu constater que les deux personnages vivent vraiment dans des mondes différents. Ciboulette est dans l'illusion et Tarzan reste dans la réalité de la vie. Ces deux personnages réussissent à nous représenter la société québécoise des années 1945 à 1960. C'était un Québec sans issue possible à moins de s'y mettre tous ensemble, ce qu'ils sont parvenus à faire quelques décennies plus tard.

Copie 3

SUJET CHOISI 1. _____ 2. _____ 3. _____	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
		1	2	3	4	5	6	7	8
NOMBRE DE MOTS _____	ASPECTS	C+	C	D	C+	B			
		1. + 2. ± 3. ±	1. ± 2. ± 3. ±	1. + 2. – 3. –	1. ± 2. ± 3. +	1. ± 2. + 3. +	1. 2. 3.	s p	

Dans cette copie, l'élève a été pénalisé à l'aspect 1.2 parce qu'il n'a pas traité du problème, à savoir l'illusion ou la réalité dans les deux premiers paragraphes. Il a aussi été pénalisé à l'aspect 1.3 du premier sous-critère parce que, dans les deux premiers paragraphes de son développement, son point de vue critique est absent. De plus, dans ces paragraphes, il présente des arguments qui sont plus ou moins en lien avec le sujet de rédaction. C'est le cas également des explications qu'il fournit. Quant aux illustrations, certaines manquent, alors que d'autres sont plus ou moins pertinentes. C'est pourquoi il obtient la cote **C** au sous-critère 2. En ce qui concerne le sous-critère 3, la cote **D** correspond au fait que l'élève manifeste une juste compréhension du texte de Dubé, mais il n'a intégré aucune connaissance littéraire, formelle ou générale. Au sous-critère 4, aux aspects 4.1 et 4.2, la mention $\pm$ signale la plus ou moins bonne qualité des parties de l'introduction et de la conclusion. Au sous-critère 5, l'aspect 5.1, la maîtrise de la structure du développement a été jugée à **C** (suffisante) parce que l'organisation formelle des idées entre elles présente une structure plus ou moins bien adaptée à la question : l'élève présente des similarités, puis des différences entre les personnages et tente une analogie peu claire et surtout mal reliée à la question.

Question : Peut-on dire que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion?¹

Il y a un proverbe qui dit : « L'amour rend aveugle. » Il est vrai que l'amour affecte notre manière de penser, qu'il modifie la réalité aux yeux des amoureux. Tout n'est qu'illusions quand le désespoir vient contrecarrer le plus beau sentiment. Cette situation est mise en scène dans la pièce de Marcel Dubé, Zone : on y retrouve Tarzan et Ciboulette qui sont aveuglés par leur situation. Ils ne voient plus clair, la réalité pour eux n'est pas une option. Ces deux personnages se rejoignent sur certains points, mais bien des choses les séparent, ce qui entraînera des réactions différentes de la part de chacun.

Tout d'abord, Tarzan et Ciboulette sont des membres d'un petit clan fermé. Ils ont bien des points en commun, mais ce qui les unit principalement, c'est qu'ils partagent des sentiments. Ils sont épris l'un de l'autre. Tarzan, le chef du groupe, est tombé en amour avec la jeune Ciboulette. Un passage de la pièce démontre bien ce que Tarzan ressent : « T'es là dans mes bras et tu trembles de froid comme un oiseau. Mes yeux sont grands ouverts sur les maisons, sur la noirceur et sur toi; je sais

1. Troisième sujet de l'épreuve du 14 mai 2003.

que je vais mourir mais j'ai seulement un désir : que tu restes dans mes bras. » Il va sans dire que les sentiments qui enflamment Tarzan sont réciproques pour Ciboulette. Elle est en amour par-dessus la tête, même plus, elle est en adoration devant Tarzan et elle veut faire tout ce qui est en son pouvoir pour qu'ils puissent vivre leur amour pleinement. « Viens dans notre château; il nous reste quelques minutes pour vivre tout notre amour. Viens. » est une citation qui prouve bien que tout ce que Ciboulette désire, c'est aimer et être aimée de Tarzan. Pour sa part, Tarzan souhaite de tout son cœur rendre heureuse Ciboulette. Tout ce que ces deux personnages veulent, c'est de trouver le bonheur ensemble.

Malgré leur amour, Tarzan et Ciboulette ont chacun des petites caractéristiques bien précises qui font que ces deux personnages sont complètement à l'opposé l'un de l'autre. Tout d'abord, leur rôle dans le groupe est carrément à l'inverse. Tarzan est à la tête du clan, il est le pilier qui supporte les autres membres, c'est lui qui élabore les plans et qui les met à exécution. Pour sa part, Ciboulette est un membre de la bande de Tarzan, elle fait partie du groupe, mais elle n'occupe aucune place d'importance. Elle représente plutôt la jeune femme qui s'est vu secourue par le chef et qui se sent en sécurité auprès du maître des lieux. Cela démontre une certaine faiblesse de caractère de la part de Ciboulette. D'un autre côté, Tarzan est l'image de la force de caractère, il est fort, il est fier et il comprend la situation, puis il l'accepte. Tarzan et Ciboulette représentent des personnages bien différents, mais en quelque sorte, ils sont complémentaires. Il y a la jeune femme instable qui cherche un point fixe sur lequel s'appuyer et il y a le jeune homme qui est l'ancre de leur petit groupe.

Par la suite, en combinant leur amour, leur rôle et leur caractère, le résultat est une situation incomplète. Il faut ajouter la réalité dans laquelle les personnages se trouvent pour arriver à leur vraie situation. La façon dont les personnages acceptent le présent est un indice qui aide à voir qui est illusionné et qui ne l'est pas. Du côté de Tarzan, la réalité est claire, nette et précise. Il a tué un homme, s'est enfui de prison et est maintenant pourchassé par la police. Il sait très bien quel sort l'attend quand les policiers le trouveront : « Réveille-toi, Ciboulette, c'est passé tout ça... je m'appelle François Boudreau, j'ai tué un homme, je me suis sauvé de prison et je suis certaine qu'on va me descendre. » Ceci est un extrait qui prouve que le personnage de Tarzan est très lucide, il comprend que toutes les choses qui lui arrivent sont des conséquences qui découlent de ses actes. Pour sa part, Ciboulette n'a pas les yeux grands ouverts sur ce qui se passe réellement. Elle préfère croire en la force de Tarzan et en leur amour que de se soumettre à la réalité qui la rendra malheureuse en la séparant pour toujours de son amoureux. De plus, Ciboulette s'accroche à ses espoirs, car elle est dans le rêve de la fille qui va perdre son copain. Elle ne veut pas souffrir, alors elle tente par tous les moyens d'effacer la réalité de sa tête et de la remplacer par une qui aura une fin heureuse. Quant à lui, Tarzan a le rôle de celui qui sait que sa vie va se terminer bientôt. En sachant cela, Tarzan préfère voir la réalité en pleine face que de se faire des fausses illusions qui créeraient encore plus de chagrin à Ciboulette, car elles ne se réaliseraient jamais.

Pour conclure, d'un côté se trouve Tarzan, le chef de la bande, il est fort, stable et réaliste. De l'autre côté se trouve sa petite amie Ciboulette. Elle est plutôt le contraire de lui, elle est instable et se cache la réalité, mais tous les deux souhaitent pouvoir s'aimer et être heureux. Malheureusement leur situation ne le leur permettra jamais, mais pour Ciboulette, il y a toujours de l'espoir, tandis que pour Tarzan, tout est déjà fini. Selon un autre proverbe, « l'amour peut surmonter bien des obstacles », mais l'amour ne peut pas faire de miracle si la situation joue totalement contre lui.

Copie 4

SUJET CHOISI 1. _____ 2. _____ 3. _____	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
		1	2	3	4	5	6	7	8
NOMBRE DE MOTS _____	ASPECTS	C+	D	D	C	C	C+	22	15
		1. + 2. ± 3. ±	1. ± 2. ± 3. -	1. + 2. - 3. -	1. ± 2. ± 3. ±	1. ± 2. ± 3. ±	1. ± 2. ± 3. +	s 20 p5/2=2	15

Dans cette copie, l'élève a développé les éléments du sujet de rédaction; cependant, le troisième paragraphe de son développement n'est pas en lien avec la question(1.2±). De plus, son point de vue critique n'est pas clairement exprimé (1.3±). C'est pourquoi il a obtenu la cote **C+** au premier sous-critère. En ce qui concerne le sous-critère 2, les arguments que l'élève apporte ne sont valables que pour un des personnages et celui du dernier paragraphe n'est pas en lien avec le sujet de rédaction (2.1±). Certaines illustrations sont pertinentes, mais la plupart soutiennent plus ou moins les arguments (2.2±). Quant aux explications, elles sont inefficaces dans l'ensemble du texte (2.3-). La cote **D** au sous-critère 3 résulte du fait que l'élève n'a intégré aucune connaissance littéraire formelle et que la connaissance littéraire générale qui figure dans le texte n'est pas juste. En somme, l'élève s'est mérité la mention + à l'aspect 3.1 de ce sous-critère parce qu'il a montré qu'il a compris le texte de Dubé. Au sous-critère de l'introduction et de la conclusion, les trois aspects ont reçu la mention ± : le sujet amené et le sujet divisé sont ambigus; la conclusion ne contient pas un point de vue critique clairement exprimé et la synthèse des arguments est incomplète; enfin, il manque un lien entre le sujet amené et le sujet posé et la première phrase de la conclusion contient trop de marqueurs. Au sous-critère 5, l'aspect 5.1 a été pénalisé parce que le plan adopté par l'élève est défectueux. En effet, les marqueurs « en premier lieu », « en deuxième lieu » et « en troisième lieu » semblent suggérer un plan par accumulation, mais l'élève présente une thèse et une antithèse dans les deux premiers paragraphes. Le troisième paragraphe aurait dû contenir une synthèse, ce qui n'est pas le cas dans ce texte (5.1±). De plus, l'organisation des idées à l'intérieur des paragraphes n'est pas rigoureuse (5.2±). Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, les marqueurs de paragraphes dont l'élève s'est servi pour annoncer son plan sont fautifs (5.3±). En ce qui concerne la maîtrise de la langue, l'élève est en échec. Il a obtenu la cote **C+** au sous-critère 6, le vocabulaire, en raison des impropriétés de vocabulaire (6.1±) et des nombreuses structures de phrases répétitives (6.2±).

Question : Peut-on dire que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion? ¹

1. Troisième sujet de l'épreuve du 14 mai 2003.

Durant les années 50, le peuple québécois est en révolte (sur) le sujet de la situation des riches et des pauvres. Cette indignation apportera des questions à propos de l'identité sociale et cet interrogation donnera un changement radical sur cette conjoncture. Dans l'extrait de la pièce Zone de Marcel Dubé est-il juste d'affirmer que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion? Tout d'abord, on verra les preuves inévitables qui prouvent le sujet, puis la réfutation de celle-ci et /enfin la synthèse qui démontra le questionnement à propos des idées./

7s
V¹
8g, 8g, V¹
7cc
V², V¹, 8g, 7mq
V³, 8g,

En premier lieu, il est juste d'affirmer que Ciboulette et Tarzan vivent dans l'illusion. Dans l'extrait, les deux croient avec une grande certitude qu'ils sont invincibles et insaisissables. Ils pensent qu'ils ont tout pour (en sortir) vivant. (Pour Ciboulette, elle) présume que Tarzan est infranchissable : « C'est lui qui va gagner, c'est lui qui va triompher... Tarzan est un homme. Rien peut l'arrêter : pas même les arbres de la jungle, pas même les lions, pas même les tigres. » (Pour Tarzan, il) planifie un plan d'action (lors de) l'arriver de la police : « J'aime mieux les attendre. Quand ils seront là, tu t'enfermera dans le hangar pour ne pas être blessée. S'ils tirent sur moi, je me défends jusqu'à la fin, s'ils ne tirent pas, je me rends et ils m'emmènent. » Aussi, on peut remarquer que l'amour (pour) l'un envers l'autre reste en quelque sorte un rêve impossible. (Pour Ciboulette, elle) (tente Tarzan à fuir) pour prouver son amour, même si les chances sont presque nulle : « Tarzan, pars, pars, c'était pas vrai ce que je t'ai dit, c'était pas vrai, pars, t'as une chance, rien qu'une sur cent c'est vrai, mais prends-la. Tarzan, prends-la si tu m'aimes... » (Pour Tarzan, il) écoute les paroles de Ciboulette et décide de fuir : « Tarzan la regarde longuement, prend sa tête dans ses mains et l'effleure comme au premier baiser. — Bonne nuit Ciboulette. » Donc, on peut remarquer que Tarzan et Ciboulette habitent dans une illusion totale, croyant être insaisissables (face au) dange et espèrent (vivre dans) un amour impossible.

7s, 7s, 8g
V¹
—, V², 7s, 8u
8g
7s
—, 7s,
8g
—
V¹, 7s
7s
7ex

En deuxième lieu, il est vrai d'affirmer que Ciboulette et Tarzan ne vivent pas dans l'illusion. Dans l'extrait les deux pensent bien s'en sortir indemne de cette situation, mais une tragédie vient bousculer leur espoir. (Pour Ciboulette, lorsqu'elle (a entendu) un coup de feu, elle) désespère brusquement pour Tarzan, craignant le pire : « Coup de feu dans la droite. Ciboulette — Tarzan, reviens! » (Pour Tarzan, il) tombe du toit, une balle dans le ventre et meurt : « Tarzan tombe inerte sur le petit toit. Il glisse et choit par terre une main crispée sur son ventre et tendant l'autre à Ciboulette. Il fait un pas et il s'affaisse. Il veut ramper jusqu'à son trône mais il meurt avant. » Aussi, on peut remarquer que Tarzan et Ciboulette fuient à cause de leur situation sociale présente. (Pour Ciboulette, elle) veut le suivre partout, car pour elle, Tarzan est un chef. Elle est aussi rechercher par la police : « Je travaillais pas pour de l'argent, moi. Je travaillais pour toi. Je travaillais pour un chef. » (Pour Tarzan, il) est un meurtrier qui (est sauvé) de prison. Il est aussi pourchassés par les flics : « Réveille-toi, Ciboulette, c'est passé

8g,
—
7s
—
—
8g
—, 7s
8g, V¹

tout ça, je m'appelle François Boudreau, j'ai tué un homme, je me suis sauvé de prison et je suis certain qu'on va me descendre. » Donc on peut remarquer que Ciboulette et Tarzan vivent dans un monde cruel où la mort est omniprésente (dût à) leurs actes envers la société.

En troisième lieu, Marcel Dubé fait partit du courant littéraire de la transgression. On peut le remarquer par le thème de la révolte qui est très présent dans l'extrait dans lequel Tarzan est (un) chef d'une bande de délinquants et () Ciboulette qui fait partit de ce groupe. On observe aussi le thème de l'inégalité sociale (par rapport) à la société lorsque Tarzan se fait abattre par les policiers. Tarzan et Ciboulette s'opposent aux lois de la société et fuient la société (qu'ils) vivaient pour (en vivre un meilleur).

Pour conclure, on peut donc voir finalement qu'(ils) vivent dans une illusion au sujet de l'amour entre Tarzan et Ciboulette, mais aussi (sur) leur certitude d'invulnérabilité qui apportera (une) mort à Tarzan. C'est cette illusion qui les ont condamnée, car Tarzan aurait pu fuir bien avant, mais il aimait mieux se battre contre les policiers. C'est ce qui emmène à la question suivante : « Même si l'illusion n'est pas la réalité, peut-elle nous aider à définir (qu'est-)ce qu'est le réel?

7s

8u

8u

—

7s, 7s

—

—

7s,

7s,

7s

7s

7s,

—, 7s, 8g

8g,

V¹

7()

7s

Copie 5

SUJET CHOISI 1. _____ 2. _____ 3. _____	ESPACE RÉSERVÉ	A	B	C	D		E		F
		1	2	3	4	5	6	7	8
NOMBRE DE MOTS _____	ASPECTS	A	C+	C	A	B	A	8	12
		1. + 2. + 3. +	1. + 2. ± 3. ±	1. + 2. ± 3. -	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. ±	1. + 2. + 3. +	s 4 p9/2=4	¹¹ 2/2=1

Dans cette copie, l'élève a mérité la cote **A** au premier sous-critère, car il respecte toutes les exigences des aspects 1.1 et 1.2 relatifs au respect du sujet de rédaction. Son point de vue critique, évalué à l'aspect 1.3, est clair, cohérent et constant. En effet, dans le développement, tous les éléments de la démonstration de l'élève convergent vers la prise de position nuancée, qui est clairement exprimée dans la conclusion. Au deuxième sous-critère, il a obtenu la cote **C+** : ses arguments sont cohérents (2.1+), cependant, les preuves qu'il utilise pour soutenir ses arguments ne sont pas toutes pertinentes (2.2±). C'est le cas également des explications, qui sont plus ou moins efficaces parce qu'elles reprennent en gros les arguments (2.3±). La combinaison de ces résultats donne la cote **C+** à ce sous-critère. Au sous-critère des connaissances littéraires, l'élève a fait preuve d'une bonne capacité de compréhension des textes (3.1+); on lui a toutefois mis la cote **C** parce que ses allusions à la forme sont minces et plus ou moins justes (3.2±) et parce qu'il n'a pas intégré de connaissances littéraires générales (3.3-). Au sous-critère de l'introduction et de la conclusion, l'élève a reçu la cote **A** et la cote **B** à la structure du développement et des paragraphes à cause de l'absence de transitions entre les paragraphes (5.3±). Pour ce qui est du critère du vocabulaire, malgré quelques faiblesses, on conclut que l'élève a employé un vocabulaire précis et varié et que sa façon de s'exprimer est diversifiée, ce qui lui vaut la cote **A**. Finalement, un chiffre totalisant le nombre d'erreurs identifiées apparaît aux sous-critères 7 et 8. Au sous-critère 7, les erreurs de ponctuation, au nombre de 10, ont été divisées par 2, vu qu'elles comptent pour une demi-faute. C'est aussi le cas des erreurs notées par un 8, au sous-critère 8. Le total des erreurs à ces deux sous-critères étant de 21, puisque l'élève a obtenu la cote **A** au sous-critère 6, la cote **C** figure sur son bulletin.

Dans l'extrait de *Une saison dans la vie d'Emmanuel*, peut-on affirmer que la relation entre les personnages est fondée sur la complicité plutôt que sur la méchanceté¹?

1. Premier sujet de l'épreuve du 8 août 2001.

S A±	Le temps, la richesse, la pauvreté sont des facteurs qui influencent les comportements entre les individus d'une famille. Dans l'extrait d' <u>Une saison dans la vie d'Emmanuel</u> <u>deux</u> comportements sont très <u>perceptibles</u> , la	8u	7cc, 7:
S P +	complicité et la méchanceté. Dans cet extrait de Marie-Claire Blais <u>lequel</u> des deux types de comportement sert davantage à décrire les relations entre		–
▲	les personnages de cette famille <u>pauvre</u> . ▲ Pour <u>(ce)</u> faire nous allons	7s	– 7?
S D+	étudier la relation entre Jean-Le Maigre et le Septième, par la suite <u>la</u> relation entre le Septième et sa famille et finalement <u>le</u> comportement violent et méchant d'une grand-mère dominatrice.		7mq
	V-2		–
A+	La complicité se <u>manifeste</u> surtout entre le Septième et Jean-Le Maigre <u>qui</u> partagent quelques intérêts communs. Leur goût commun pour l'alcool <u>se</u>		7ex
P±	<u>manifeste</u> lorsque Jean-Le Maigre dit : « Boire avec moi, ce n'est pas la même chose, mais boire sans moi, c'est défendu. » La complicité <u>se manifeste</u> alors		
E+	par « un clignement de la paupière ». Ce petit geste pour signifier son approbation à l'affirmation de son frère démontre la présence de complicité entre nos deux comparses. Une autre chose commune aux deux frères est le goût de défier l'autorité. Pour le Septième <u>ceci se manifeste</u> en buvant et en	V-2	7app
	disant qu'il s'est « bien amusé » après avoir reçu une correction de son père. Jean-Le Maigre conteste également l'autorité en buvant en cachette, en s'échappant comme un renard des mains de sa grand-mère et en allant « voler la viande. » Cette contestation commune des deux frères insoumis à l'autorité		
E+	parentale les rapproche et renforce la complicité qui existe naturellement entre deux frères dans une famille. La plus belle preuve qu'il existe une belle complicité entre nos deux compères nous vient de la grand-mère Antoinette qui dit : « Je n'aime pas les voir ensemble, [...]. Non, je n'aime pas cette		
P+	alliance de diables! » Le mot <u>alliance</u> ici <u>reprente</u> toute la complicité		8cs 7cit
3.2±	<u>malsaine existante</u> entre les deux frères selon l'autorité en place, Antoinette.	8g	
E±			
▲	Des relations tendues règnent entre le Septième et le reste de la famille. Dans cette famille où les rapports de <u>forces</u> sont <u>dominants</u> il apparaît normal que la méchanceté soit très présente. La méchanceté <u>à</u> le pas sur tout. Blais associe la « pitié douloureuse » de la mère à une imperceptible défaillance. On présente cette femme comme méchante puisque cette dernière ne remue même pas lorsque son fils, <u>le Septième</u> se fait battre par ses frères. De plus, à cette époque un père pouvait <u>(pour)</u> éduquer son enfant en lui administrant quelques coups de ceinture, mais cela n'en demeure pas moins un acte violent, donc méchant. Il n'y a pas que les personnages auxquels <u>ont</u> donné un caractère méchant, il y a aussi <u>les</u> objets. Par exemple, le peigne auquel on prête la particularité d'être cruel envers les poux et probablement aussi envers la tignasse de <u>ses</u> gens <u>pauvres</u> . De plus l'auteure utilise des expressions comme : « au moment où l'on repoussait Jean-Le Maigre » ce qui contribue à maintenir le climat de méchanceté car on repousse un ennemi mais pas un membre de sa famille.	8u	–
A+		8g	
E±			–
		7s	
E±		8g, 8g	7p
3.2±		8g	–
E±			–
			7coor

▲	▲ La méchanceté, voire même la cruauté est incarnée par un	—
A+	personnage autoritaire qui dirige la famille d'une main de fer en la	
	personne d'Antoinette. Une première preuve de cette méchanceté survient	
P±	alors que le Septième entre dans la maison, la grand-mère arrête sa tâche	—
	et crie : « QU'EST-CE QU'IL A FAIT ENCORE ». Par la suite elle lui	
E±	signifie que la prochaine fois il prendra la porte. C'est une mesure	—
	disciplinaire de méchant goût de priver un être déjà pauvre de son toit.	—
	Alors que Jean-Le Maigre raccompagne son frère, Antoinette lui dit qu'il	—
P+	est « pourrit jusqu'au cœur » un mots plutôt dure pour quelqu'un qui	8g 8g 8g —
	aide un autre à se relever. La plus grande violence dont fait preuve la	
	grand-mère survient alors que le Septième reçoit la correction de son	7p
	père, elle rajoute (avec) chaque coup « Voilà, voilà, sur tes fesses mon	7s —
	garçon! » Dans cette phrase, on dirait que selon elle la douleur infligé	8g —
E±	par les coups de ceinture ne lui font pas tout le mal qu'il devrait subir.	8g V-1
	Enfin dans l'extrait rien ne mentionne ou ne laisse soupçonner le	—,8
	moindre petit signe de compassion de la grand-mère Antoinette envers le	
	reste de la famille.	
R+	Il existe vraiment une complicité entre le Septième et Jean-Le Maigre	
	alors que la plus grande partie des relations de cette famille pauvre sont	
S+	fondées sur la méchanceté et sur le rapport autoritaire d'une grand-mère	
	qui incarne à la fois l'autorité et la méchanceté. Ce qui est intéressant	
	dans ce texte, c'est qu'il soulève plusieurs questions, mais une	
O±	particulière : serait-il juste de dire que les relations entre les personnages	7s 7s
	(soient) influencées par une pauvreté visible (en plus) que cette famille	—
	(soit) grande?	

Aide-mémoire des cas particuliers

À cause que.....	p. 39
À, de, en	p. 56
Ainsi donc	p. 42
Après que + le subjonctif	p. 51
À prime abord.....	p. 40
À savoir si	p. 57
Avoir de besoin	p. 39
À travers, au travers de.....	p. 55
Au niveau de.....	p. 55
Avant et sans que, <i>ne</i> facultatif	p. 48
Bien que + l'indicatif.....	p. 51
C'est, ce sont.....	p. 91
C'est-à-dire que, ce qui revient à dire que, etc.....	p. 49
C'est pourquoi, début d'une sous-phrase reprise par « et que ».....	p. 57
Car, en tête de phrase.....	p. 57, 68
Car, sous-phrase qui commence par « car » et reprise par « et que »	p. 57
Ce que, ce qui, en tête de phrase	p. 49
Chacun suivi d'un possessif singulier ou pluriel	p. 52-53
Comme, ellipse du pronom et verbe copule (comme mentionné).....	p. 50
Comme par exemple.....	p. 42
Comparé à, comparé avec	p. 54
Dans un autre ordre d'idée(s)	p. 83
Débuter employé transitivement	p. 54
Dépendamment de.....	p. 39
Dû à.....	p. 55
Élaborer, Élaborer sur.....	p. 39
Emploi facultatif de pas avec bouger, cesser, daigner, oser, pouvoir et savoir.....	p. 48
En et y redondants	p. 53
Envers	p. 56
Face à	p. 55
Faire en sorte que, le fait que + indicatif.....	p. 51
Juste pour seulement	p. 38
Leur.....	p. 53, 89-90
Mais par contre, mais pourtant, mais toutefois, mais cependant, ...	p. 42
Malgré que + le présent de l'indicatif	p. 51
Même que, en tête de phrase	p. 49
Métonymie.....	p. 45
N'empêche que, absence du pronom impersonnel	p. 48
On, valeur de la 1 ^{re} personne du pluriel	p. 53
Pallier à, toléré	p. 54
Puis ensuite,.....	p. 42
Qui / qu'il, quand le verbe peut être mis à la forme impersonnelle	p. 51
Quoique + l'indicatif	p. 51
Rester, absence du pronom impersonnel	p. 48
Soit / ou soit.....	p. 42
Suffire, absence du pronom impersonnel	p. 48
Suite à, à la suite de	p. 56
Syllepse.....	p. 52
Tandis que ou alors que en début de phrase	p. 49, 73
Tant qu'à / Quant à.....	p. 39
Vis-à-vis au lieu de vis-à-vis de	p. 56
Voilà ce qui, en tête de phrase	p. 4

Aide-mémoire : sous-critères de la langue

	1 faute	1/2 faute
À chaque occurrence	7s parenthèses () absence ou présence erronée de mots 47 phrase sans proposition principale 48-49 ordre incorrect des mots 50 mode, temps et voix 50 mauvais pronom (<i>que/dont, le/lui</i>, etc.) 51 référent (pronom et déterminant) 52 on/nous 53 proposition infinitive ou participiale 58 8g souligné — genre et nombre 88 adjectif et attribut 89 déterminants et pronoms 89 compl. du nom, de l'adj., de l'adv. 90 accord erroné d'un mot invariable 90 conjugaisons 90 accord du verbe 91 accord du participe passé 91 infinitif, participe présent, adj. verbal 92 homophones grammaticaux (pronom et verbe) 93	7p cercle ○ syntaxe résolue par ponctuation 49, 60 point final 61 point au lieu des deux-points 61 point-virgule 64 point-virgule au lieu des deux-points 64 virgule dans l'énumération 66 virgule entre constituants de la phrase 69
Une fois pour le même mot	7s parenthèses () absence du « ne » avec adv. de négation 1 faute par texte par locution adverbiale (<i>ne...pas, ne...guère, ne...jamais, ne...point</i>, etc.) 48 auxil., transitif/intransitif, pronominal 53 préposition (1 x / prép. même contexte) 54 conjonction (1 faute par conjonction) 57 8u souligné — graphème 81 expressions toutes faites 81 homonymes lexicaux 82 homophones autres que ceux en 8g 93	8 souligné — majuscules 82-83 accents, cédille, tréma 83 trait d'union, consonne euphonique 84 abréviations, unités de mesure 85 signes et symboles mathématiques 85 apostrophes, contractions 85 homophones d'accent (<i>la/là, ou/où, a pour à</i>) 93
Une fois par texte	7sint parenthèses () Erreur de syntaxe due à la mauvaise intégration des citations 57	Cercle ○ 7? 62 7con 73 7! 63 7mq 73 7... 63 7ell 74 7: 65 7cc 75 7etc 66 7() 77 7coor 67-68 7cit 77 7app 70-71 7ref 78 7ex 72 7p 66, 77 (abs. de ponct. entre 2 cit.) souligné — 8cs (césure, transcription) 85 8ref (auteur, personnage, titre) 86 8cit (transcription du texte de l'auteur) 86

Si un mot contient plus d'une faute, on ne pénalise qu'une faute en suivant la priorité suivante :

7s > 8g > 8u > 8

