

ÉPREUVE DE FRANÇAIS
LANGUE ET LITTÉRATURE

GUIDE DE CORRECTION

JANVIER 2002

DOCUMENT DE TRAVAIL

Réalisation :

Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement et de la recherche

Coordination, rédaction et révision :

Jean-Denis Moffet, responsable de l'élaboration et de la validation de l'épreuve de français

Collaboration à la rédaction et à la révision :

Richard Berger, Jean Chamard, Denyse Drapeau, Jean-Pierre Dufresne, Jacques Garneau

Participation à l'évaluation du guide :

Nathalie Béland, Paul-G Croteau, Pierre Dostie, Michel Forest, Renée Gaulin, Chantale Gendron, André Laferrière, Anne-Marie Pépin, Normand Saint-Gelais, Claude Viel

Adresse Internet :

http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/mepreuve.htm

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
ÉCHELLE D'APPRÉCIATION	5
Sous-critère 1.....	10
Sous-critère 2.....	15
Sous-critère 3.....	18
Sous-critère 4.....	25
Sous-critère 5.....	28
Sous-critère 6.....	31
Sous-critère 7.....	42
7.1 Syntaxe [7s].....	42
7.2 Ponctuation.....	56
Sous-critère 8.....	77
MÉTHODE DE NOTATION	92
ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS	97
A N N E X E	102
INDEX.....	117

INTRODUCTION

Le présent guide de correction renferme des indications permettant d'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 sert 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 un point de vue critique pertinent, cohérent et convaincant;
- la capacité de rédiger un texte structuré;
- la capacité d'écrire dans un français correct.

NATURE DE L'ÉPREUVE

La nature de l'épreuve est la suivante : 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 du vocabulaire demandent de porter un jugement global sur la qualité du texte des élèves à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux.

Il est important de retenir que les correctrices ou les correcteurs doivent porter un jugement qualitatif tout en repérant objectivement des manifestations dans le texte.

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

À chaque épreuve, une *Clé de correction* détaillée des sujets proposés accompagne le guide de correction. Cette clé a trait particulièrement 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 et s'attarder à juger la vraisemblance du point de vue de l'élève ainsi que la cohérence et la pertinence du texte de l'élève par rapport aux sujets et aux textes proposés.

- 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, médiocre; f=0, nul. Pour le troisième critère, additionner le nombre de fautes aux sous-critères 6 à 8. Étant donné que le sous-critère du 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. Comme pour les épreuves antérieures, 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 A	Bien B	Assez bien C+	Suffisant C	Insuffisant D	Médiocre E	Nul 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	Médiocre	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 les trois aspects reliés à chacun de ces sous-critères.

Trois jugements sont possibles pour chacun des aspects :

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

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 « non-maîtrise » 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 de la maîtrise des aspects respectifs de chaque critère. Avant d'attribuer une cote, il est nécessaire d'examiner tous les aspects du critère pour éviter de surestimer ou de sous-estimer un aspect au détriment des 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 sous-critères.

Description des aspects des sous-critères 1 à 6

Sous-critères	Aspects que l'élève doit maîtriser
1	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	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	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 ».
4	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	1. La structure du développement. 2. La construction des paragraphes. 3. L'enchaînement des idées.
6	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.

À la page suivante, on présente une échelle descriptive qui s'applique aux six premiers sous-critères et la légende expliquant le jugement pour chacun des aspects.

+	=	bonne maîtrise
+/-	=	maîtrise suffisante
-	=	non-maîtrise

Le correcteur évalue qualitativement chaque aspect et se réfère au barème suivant pour établir la cote. Peu importe l'aspect en cause, on applique les règles suivantes :

ÉCHELLE DESCRIPTIVE S'APPLIQUANT À TOUS LES 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 Médiocre	+/-	-	-	<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>

Quatre niveaux se situent au-dessus du seuil de réussite et trois niveaux au-dessous de ce seuil.

Description détaillée de la 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. 79-84)) 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. 79-84)) 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* détaillée 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 compris. Aussi, ces éléments doivent faire l'objet d'un développement dans l'ensemble du 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.

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 l'argumentation ou de la démonstration faite dans le développement.

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

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 personnel sur le thème ou le problème proposé. Cependant, cette prise de position doit être reliée aux textes proposés. L'élève doit éviter les longues digressions. Au deuxième sous-critère, on jugera la valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction et leur cohérence ainsi que la pertinence des preuves utilisées et l'efficacité des explications.

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 en soutenant un point de vue critique.

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. Ainsi, la simple mention de la question dans le sujet posé ou sa reprise dans la conclusion, sans que cette question soit traitée justement dans le développement, constitue une faiblesse à cet aspect. La *Clé de correction* présente les éléments essentiels dont l'élève doit tenir compte. L'omission d'un ou de plusieurs éléments est pénalisée. Cependant, cette omission n'affecte pas nécessairement le développement adéquat, dans la mesure où un élève pourrait ne pas avoir nommé de façon spécifique un élément et pourtant en avoir discuté de façon implicite dans son texte.

L'élève doit démontrer également qu'il a bien compris le sens de la question, qu'il en a interprété correctement les différents éléments et qu'il établit un lien entre ces éléments. Par exemple, l'adjectif « dramatique » ne signifie pas « émotions créées chez les spectateurs » quand, dans la question, on demande explicitement d'examiner la « tension dramatique » entre les personnages. C'est le contexte de la question qui permet d'établir l'interprétation juste des éléments (dans la *Clé de correction*, on définit ce qui est acceptable). De plus, on vérifie ici que le sens donné aux éléments est clair tout au long du texte. Si un élève interprète l'expression « l'intérêt personnel » comme étant de l'égoïsme, il ne peut à un autre endroit

dans son texte affirmer que « l'intérêt personnel », c'est éprouver de l'intérêt pour une personne. Il en va de la clarté des concepts.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	L'élève mentionne et interprète justement tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction, que ce soit en reprenant les termes de l'énoncé ou en utilisant des termes jugés équivalents ou acceptables dans la <i>Clé de correction</i> .
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.
NON-MAÎTRISE :	L'élève omet de mentionner ou interprète fausement la majorité des 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

L'élève ne doit pas se restreindre à nommer les éléments à traiter ni à signaler leur présence par quelques mots seulement. Il doit en faire un développement approprié dans le texte. Un développement est considéré comme approprié lorsque l'élève discute des éléments essentiels en développant leurs traits caractéristiques. Un développement est jugé cohérent lorsque l'élève relie entre eux les éléments du sujet de rédaction et qu'il les met en lien avec la problématique ou le sujet proposé. On pénalise un développement inutile à la question.

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.
NON-MAÎTRISE :	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 le point de vue de l'élève ne soit pas explicite ou facile à dégager ou qu'il soit contradictoire : c'est à cet aspect que tous ces problèmes seront pénalisés.

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.

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 convergent vers la position de l'élève;

constante, c'est-à-dire présente de façon explicite ou implicite tout au long du texte.

Trois jugements sont possibles.

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

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

OU

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

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

OU

Le point de vue critique présenté 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 affirmation, une proposition, un énoncé ou un jugement. Les arguments soutiennent le point de vue défendu par l'élève; ils constituent les idées principales et secondaires de son texte. Chacun des arguments justifie le point de vue retenu par l'élève. Un argument doit être prouvé. L'ensemble des arguments composent 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 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.

NON-MAÎTRISE : 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 à cause du peu d'explications. En effet, la pertinence de la preuve peut résulter de l'explication qu'en donne l'élève. Par ailleurs, une bonne preuve n'est pas forcément une citation : il faut accepter comme preuve une référence au texte accompagnée 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 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.
NON-MAÎTRISE :	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.
NON-MAÎTRISE :	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 présentés, 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.

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 à travers les arguments, les explications et les preuves que l'élève utilise. On peut y déceler qu'il a reconnu les idées principales et secondaires des textes proposés et qu'il sait dégager les thèmes des textes, le point de vue de l'auteur et les valeurs véhiculées par les 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 du texte. C'est donc à cet aspect qu'on pénalise un élève qui ne fait pas la démonstration qu'il sait inférer justement la signification des mots et des phrases. 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 les idées et les 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 les idées et les thèmes reliés au propos des textes proposés ainsi que les significations justes des mots et des phrases.
NON-MAÎTRISE :	L'élève ne sait pas dégager les idées et les 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 parce qu'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 simple mention, 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 et 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 sont justes et pertinentes par rapport au point de vue défendu par l'élève. Elles apportent 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.

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 juste. Cette observation, qui sert de preuve, est liée à une partie du sujet (le poème «L'Eau »), mais elle est plus ou moins 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.
NON-MAÎTRISE :	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 point de vue critique 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 est en lien avec 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? »

*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.

Les débats concernant la langue française ont préoccupé et préoccupent encore aujourd'hui les écrivains québécois. Le joual 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 joual.

Ce début d'introduction présente une connaissance formelle générale considérée comme juste parce qu'il est vrai que *Les Belles-Sœurs* de Tremblay a soulevé le débat sur l'utilisation du joual 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.

*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.

*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.

*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.

NON-MAÎTRISE : 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 complète comporte trois parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. Le sujet amené situe le sujet dans un contexte général. Le sujet posé vient préciser le contexte; 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. Après la lecture de l'introduction, tout lecteur devrait savoir clairement ce sur quoi portera le texte de l'élève.

On évalue aussi à cet aspect la pertinence des parties de l'introduction par rapport au sujet de rédaction. Par exemple, un sujet amené trop éloigné ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction est pénalisé à cet aspect. On pénalise également l'absence de correspondance entre ce qui est annoncé dans le sujet divisé et le contenu du développement. Cependant, l'élève 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.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : L'introduction est claire et pertinente.

MAÎTRISE SUFFISANTE : L'introduction est plus ou moins claire et pertinente.

NON-MAÎTRISE : L'introduction n'est ni claire ni pertinente.

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

La conclusion compte généralement trois parties : la synthèse, la réponse et l'ouverture. La synthèse peut prendre la forme d'un bilan, c'est-à-dire un rappel de la démarche effectuée ou des 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 adopté par l'élève. Enfin, l'ouverture suggère d'autres pistes de réflexion ou une orientation nouvelle à la question posée. L'ouverture est facultative : l'élève pourrait se contenter de fermer son travail par un rappel de ce qu'il fallait démontrer et par sa réponse.

L'élève peut donc ne rédiger que deux parties; la synthèse et la réponse constituent alors des parties obligatoires. Toutefois, on n'exige pas la partie synthèse en conclusion lorsque l'élève fait une synthèse dans la dernière partie de son développement, comme on n'exige pas la partie réponse en conclusion lorsque la thèse de l'élève est explicite dans son développement en synthèse. Bref, lorsque l'élève présente une synthèse et une réponse dans son développement, la conclusion pourrait être constituée d'un paragraphe ne contenant qu'une ouverture. Par ailleurs, selon le type de plan adopté par l'élève (analogique, dialectique), on n'exigera pas de lui une conclusion additionnelle qui deviendrait répétitive parce que l'élève y referait une synthèse et une réponse.

On évalue également ici la clarté des parties de la conclusion et leur pertinence par rapport au sujet. Par exemple, une ouverture trop éloignée ou simplement sans lien avec le sujet de rédaction est pénalisée à cet aspect, ainsi que l'absence de correspondance entre le bilan et le contenu du développement.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : La conclusion est claire et pertinente.

MAÎTRISE SUFFISANTE : La conclusion est plus ou moins claire et pertinente.

NON-MAÎTRISE : 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. L'élève qui omet la conclusion alors qu'elle devrait être présente ne peut obtenir une bonne maîtrise à cet aspect.

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. |
| NON-MAÎTRISE : | 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 forme 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 enchaîner; c'est au sous-critère 2 que sont évaluées les idées. 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 présentées dans des paragraphes bien construits.

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

1. la structure du développement;
2. la construction des paragraphes;
3. l'enchaînement des idées.

1. LA STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT

La structure du développement concerne l'organisation formelle des idées entre elles de façon à constituer un plan qui soit cohérent. Plusieurs types de plans sont possibles et combinables : les plans chronologique, analytique, dialectique, comparatif, démonstratif, etc. Il peut arriver qu'un élève choisisse un plan qui semble plus ou moins approprié au sujet de rédaction ou que la réalisation de ce plan ne convienne pas au sujet de rédaction. Il s'agit de vérifier alors si les parties nécessaires sont toutes présentes et si elles s'enchaînent bien, car il n'existe pas un plan prédéterminé pour un sujet donné. Un élève pourrait adopter un plan dialectique et omettre la partie synthèse, ou il pourrait utiliser un plan comparatif et oublier d'établir les liens entre les deux textes qu'il compare. Ces erreurs créent l'impression chez le lecteur que le plan est incohérent; c'est à cet aspect que l'élève sera pénalisé.

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.

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.
NON-MAÎTRISE :	L'organisation formelle du développement est incohérente.

2. LA CONSTRUCTION DES PARAGRAPHES

Les paragraphes doivent constituer des unités de sens complètes et autonomes. Ils peuvent prendre différentes formes. Dans un texte d'idées comme une dissertation critique, ils débutent généralement par un énoncé qui est suivi d'une illustration ou d'une explication. Mais cet ordre n'est pas obligatoire et il peut varier selon les liens qu'établit l'élève. Le nombre d'illustrations et d'explications peut varier selon la longueur de la démonstration ou selon que l'élève opte pour accumuler plusieurs preuves. On tolère les paragraphes longs qui présentent une unité de sens. Il est nécessaire que le système de paragraphes adopté par l'élève soit clair (alinéas, sauts de ligne, etc.).

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.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les paragraphes sont généralement bien construits.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les paragraphes sont plus ou moins bien construits.
NON-MAÎTRISE :	Les paragraphes sont généralement mal construits.

3. L'ENCHAÎNEMENT DES IDÉES

On doit tenir compte ici de la présence ou de l'absence de marques textuelles permettant d'enchaîner logiquement les paragraphes entre eux (transitions) et les phrases entre elles (marqueurs de relation). Il peut s'agir de phrases-charnières (« Ce comportement de Dom Juan se retrouve également chez Delphine... »), de mots-charnières (« En effet, celle-ci préfère... ») ou de tournures-charnières (« En d'autres termes... »).

Il s'agit de vérifier l'habileté de l'élève à enchaîner ses idées principales (enchaînement de paragraphes) et ses idées secondaires (enchaînement de phrases) dans une même unité. Par cet aspect, on juge la progression harmonieuse des paragraphes et des phrases. Ainsi, on examine si les transitions sont présentes et bien faites entre les idées principales du texte, et si les marqueurs sont adéquats pour relier les idées secondaires des paragraphes. De plus, il faut voir si l'élève utilise ces enchaînements sans en abuser : l'usage démesuré de marqueurs de relation peut être l'indice d'un texte lacunaire pour ce critère, souvent parce qu'ils sont mal employés. Cependant, on ne pénalise que pour les erreurs flagrantes, c'est-à-dire s'il y a vraiment une rupture avec ce qui précède ou ce qui suit. Bref, par cet aspect, on vérifie que l'élève respecte les règles de la cohérence textuelle, principalement les règles de progression et de répétition.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases sont bien faits.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases sont plus ou moins bien faits.
NON-MAÎTRISE :	Les enchaînements entre les paragraphes et entre les phrases sont mal faits.

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 à 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 « non-maîtrise » 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.

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 ce sous-critère sont les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes 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 message.

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 noté par le code **V-1** au-dessus du mot et dans la marge de droite.

REMARQUES

1. La correctrice ou le correcteur doit pouvoir justifier l'erreur de vocabulaire (consultation d'ouvrages de référence).
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 le terme serait juste s'il était employé correctement :

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 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 la 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.

5. On met une erreur de vocabulaire aux termes 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.

NON-MAÎTRISE : 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 d'autres circonstances, l'enfant est suspect de l'adultère de l'un de ses parents.

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

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

L'utilisation de la phrase interrogative donne un ton négligeable à la mode.

Si les caprices et le coût de la mode ont des répercussions malignes, les marchands semblent se réjouir énormément du fait que la mode rapporte de l'argent.

Après énormément de peine, Madame de Nucingen se revisa et adopta à son tour 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 aient le courage d'exprimer leurs convictions de manière civilisée.

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 ».

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

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, ainsi que sur le langage employé par les auteurs.

La princesse de Clèves a le kick sur le duc de Nemours.

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 du développement. [V-1]

4. Erreur d'attribution (auteur, œuvre, genre, personnage, date)

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	V-1
« <u>la pièce</u> Le Père Goriot »	Dom Juan de <u>Balzac</u>

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

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

Dom Juan se fout des femmes qu'il séduit.

De son côté, Zola favorise ce fameux 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.
 (Charles 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.

Ashini veut laisser un message à qui bon voudra l'entendre.

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 aurait 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 notés 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.

NON-MAÎTRISE : 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.

Pour que la race se perpétue, il fallait faire beaucoup d'enfants pour avoir des générations futures.

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 », « comme par exemple ».

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.

Troisièmement, nous pouvons constater que les deux auteurs montrent que la mode change souvent et rapidement. Nous pouvons voir que, dans les **Lettres persanes** de Montesquieu, la mode change très vite, comme nous le montre l'extrait suivant : « Que me servirait de te faire une description exacte de leur habillement et de leurs parures? Une mode nouvelle viendrait détruire tout mon ouvrage, comme celui de leurs ouvriers, et, avant que tu eusses reçu ma lettre, tout serait changé ». Ce passage nous montre bien que Montesquieu n'est pas en faveur de la mode, car il trouve que tout change trop vite. Il n'est pas vraiment enthousiasmé par la mode, car il ne prend pas la peine de caractériser les choses. Par ailleurs, Zola nous montre aussi que la mode change très rapidement, comme le montre cet extrait : « Et les voix tombèrent, ne furent plus qu'un murmure. Des chiffres sonnaient, tout un marchandage fouettait les désirs, ces dames achetaient des dentelles à pleines mains. » Ce passage nous a permis de voir que les femmes suivaient les nouvelles tendances et se rendaient dans les magasins pour se procurer ce qui était à la mode. Ceci nous permet de voir la pensée de Zola, car il trouve cela un peu stupide que la mode soit alimentée par le désir des femmes.

- 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 annotées. Donc, un énoncé ambigu, vide de sens ou illogique, mais correct selon la syntaxe, est pénalisé à cet aspect.

L'erreur relative à la clarté de l'expression 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. |
| NON-MAÎTRISE : | 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**

Ensuite, il y a une imposition de la réalité sociale par l'aspect physique de l'individu socialisé dans ses poèmes.

La mode donne au mannequin une impression de modèle pour la société.

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.

La mode a un oubli rapide qui la rend négative.

Les événements rendent victimes des personnages par les effets de leurs alentours.

2. Énoncés illogiques

Daudet nous a ensuite montré les deux facettes de son texte, soit la culpabilité et le patriotisme.

*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.

*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.

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'il en apparaît une. En syntaxe comme en ponctuation, on pénalise les erreurs relatives aux règles contenues et expliquées dans le présent guide de correction. On ne pénalise donc pas ce qui n'apparaît pas dans le présent guide. De plus, on ne pénalise pas les effets de style s'ils sont conformes aux règles de la syntaxe, bien qu'ils puissent sembler maladroits.

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 et les conjonctions 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 repérée et vérifiée avant d'être annotée au moyen de parenthèses.

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.

7.1.1 ERREURS DE SYNTAXE ET EXEMPLES D'ERREURS POUR LESQUELLES ON PÉNALISE L'ÉLÈVE

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.

Donc, nous voyons bien que, dans les deux extraits, la raison _____ est un obstacle que pour un seul des personnages et que l'autre se laisse emporter par la passion. [n']

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°)

3. Phrase sans proposition principale

*Toujours dans le premier aspect, c'est-à-dire la structure du texte, mais avec le deuxième exemple intitulé **Juillet** de Marie Laberge.*

*Deuxièmement, dans l'extrait de **Juillet** dont Catherine et Simon sont les personnages principaux.*

N. B. : 1. 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.

2. 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.

3. On tolère la phrase commençant par « Ce qui », « Ce que », « Voilà ce qui ».

4. **On ne met pas d'erreur** pour la phrase sans verbe conjugué dans deux cas :

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.

5. 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.

N. B. : L'adverbe peut se placer à différents endroits dans la phrase. Vérifier 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 était 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 pouvait 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 empêche Julien d'agir. La même chose se passe chez Octave. Il dit : « J'avais éprouvé plus d'une fois la tentation de lui avouer que je l'aimais. » C'est la peur de perdre son bonheur actuel qui l'empêche de lui avouer son amour. Octave, quand il erre autour de la maison de madame Pierson à minuit et qu'il la voit à sa fenêtre, « voulut retourner sur [ses] pas; [il] était comme fasciné ». Il ne put partir car il était captivé par son image. Et quand Julien la quitta, Mathilde essaya de le suivre mais la honte créée par les villageois qui la regardaient l'en empêcha.

N. B. : Un élève peut rédiger son commentaire au présent et recourir au passé pour évoquer des éléments du 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 » (Goosse, n° 1093, Grevisse, n° 2593). Tolérer 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 [qui]
dit : « Je n'aime rien, mais je t'aime. »

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

N. B. : Qui /qu'il + verbe impersonnel : accepter l'une ou l'autre forme avec des verbes qui peuvent se construire impersonnellement. (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]

Ce que le professeur veut insinuer, c'est qu'il faut se souvenir de notre langue. C'est elle qui va nous distinguer des Allemands, car le français est notre héritage [Alsaciens]
[leur]

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. [son]
[se] [sa]

N. B. :

1. On pénalise un référent lorsque son emploi crée une ambiguïté.
2. Lorsque l'erreur relève du genre ou du nombre du pronom ou du déterminant, on pénalise en orthographe grammaticale. (8g)

Bien sûr, ces personnes doivent être complètement perdues dans la mode française. Ils devaient changer d'habit tous les jours. [elles]

3. Lorsque « 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) (Goosse, n° 719 a) :

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

4. 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 (Goosse, no 655).

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

5. 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 **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

Dans le passage ci-dessous, on voit bien que le duc bâtit __sur la passion au détriment de la raison. [sa vie]

Le premier aspect comporte sur les changements dans la tenue vestimentaire. [porte sur]

À notre époque, l'évolution du féminisme se progresse de plus en plus. [progresse]

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

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

N. B. :

1. 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 le terme serait juste s'il était employé correctement :

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.

2. On tolère que le verbe « débiter » soit employé transitivement.
3. L'emploi de « pallier à », bien que critiqué, est toléré.
4. Avant de pénaliser, vérifier si les verbes peuvent être employés intransitivement.
5. On accepte l'emploi de « comparé à, comparé avec » (Grevisse, n° 2308).

*De plus, nous pouvons sentir que sa raison a plus de poids
comparée à ses désirs.*

9. Emploi erroné 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, le rapport logique.

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, <u>par</u> la perte de leur dignité, ont pris la décision de s'enlever la vie. | [à cause de] |
| 2. Enfin, <u>par</u> l'au-delà, Ashini peut faire un survol de l'histoire de ses ancêtres. | [dans ou de] |
| 3. On remarque aussi, <u>par</u> la quatrième phrase de cet extrait, que <u>par</u> son acte, ses ancêtres semblent être fiers de lui. | [à]
[à cause de, déjà pénalisé] |
| 4. Le sentiment de bien-être ressenti <u>par</u> 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, comme la poésie et le théâtre, 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, qui expliquent leur sort.* [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]

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

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

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

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. [fautif : dans]

5. On tolère 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 n'est pas fautif.

8. Les prépositions **à**, **de** et **en** se répètent généralement 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 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.

10. Emploi erroné 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 des deux extraits. [que]

- N. B.:** 1. On tolère l'emploi de « car » en tête de phrase. On tolère également l'emploi de « mais toutefois », « mais pourtant », « mais par contre » « puis ensuite », « comme par exemple ». (Goosse, n° 1032)

2. On accepte que la sous-phrase commençant par « car » ou « c'est pourquoi » soit reprise par « et que » (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 mis 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 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, lorsque 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, no 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 conclure, il est possible d'affirmer que le vieux et la vieille de **Jeux de massacre** sont des personnages lucides.*

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

« 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, no 1952)

Dans le cas de la participiale et du gérondif :

1. On accepte toute construction qui n'est ni équivoque ni obscure.

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.

7.1.2 REMARQUES SUR LES ERREURS DE SYNTAXE

1. 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.

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]

2. 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]

3. 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 dites « majeures » et les erreurs dites « mineures ». Les erreurs majeures sont comptées chaque fois qu'elles apparaissent tandis que les erreurs mineures ne sont relevées et comptées qu'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.
- 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 assez souvent 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 majeures** de ponctuation (7p) et ils sont précisés ci-dessous pour chaque signe de ponctuation.

7.2.1 ERREURS DE PONCTUATION ET EXEMPLES D'ERREURS

1. LE POINT

Absence ou présence erronée du point

[erreur majeure, 7p]

Le POINT se place à la fin d'une phrase déclarative ou impérative. Il marque la fin d'un énoncé complet. Il se met entre deux phrases complètes qui sont peu ou qui ne sont pas liées par le sens.

Exemples d'erreurs

Rousseau attribue l'inégalité à la fondation de la société civile. Il explique ce thème avec l'arrivée du progrès_. Avec le fait que l'être humain cherche constamment à améliorer sa situation personnelle au détriment d'un plus faible.

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.

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.

REMARQUES

On ne pénalise pas pour l'absence de 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 annotée 7p.

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 : [forme correcte]
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. »

« 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 : [forme tolérée]
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. ».

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

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

2. LE POINT D'INTERROGATION

Absence ou présence erronée du point d'interrogation

[erreur mineure, 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?

mais jamais à la fin d'une phrase interrogative indirecte :

Henri se demandait si Julie l'aimait.

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?!

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]

3. LE POINT D'EXCLAMATION

Absence ou présence erronée du point d'exclamation [erreur mineure, 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 ! [.]

4. LES POINTS DE SUSPENSION

Absence ou présence erronée des points de suspension [erreur mineure, 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 7 cit. et 7 réf.)

5. LE POINT-VIRGULE

Absence ou présence erronée du point-virgule

[erreur majeure, 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.

N. B. : L'emploi fautif du point-virgule au lieu des deux-points est annotée 7p.

Exemples d'erreurs

[erreur majeure, 7p]

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

Il en est de même pour Simon et Catherine dans le second extrait; Simon ne voulant pas connaître l'amour avec Catherine. [:] ou [,]

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

Une d'entre elles semble plus dure que les autres; celle du passage de l'enfance à l'âge adulte. [:] ou [,]

N. B. : Pour l'emploi du point-virgule à la place des deux-points devant la citation, voir LA PONCTUATION ET LES CITATIONS, p. 74. **[7 cit]**

6. LES DEUX-POINTS

Absence ou présence erronée des deux-points

[erreur mineure, 7:]

Les DEUX-POINTS servent à annoncer :

- a) une citation (voir au point 9 : LA PONCTUATION ET LES CITATIONS, p.74)

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.74.

- b) une énumération

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

- c) une explication

Il cherche aussi la vérité : sa vérité, au plus profond de lui-même dans les battements de son sang.

N. B. : L'emploi de la virgule au lieu des deux-points est annoté 7:

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:]**

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, car il ne peut pas savoir à l'avance ce que cette passion aura comme effets et cela l'inquiète. **[;]**

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

Elle voit tout d'un œil optimiste ; trop optimiste. **[,]**

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 étrangers qui s'insèrent entre les constituants de la phrase de base ou ceux qui sont mis en relief par déplacement dans la phrase.

7.1 L'énumération

Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération [erreur majeure, 7 p]

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

Les éléments de l'énumération ne peuvent être que 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. : 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 ».

[7 etc.]

7.2 La coordination

Absence ou présence erronée de la virgule devant les conjonctions de coordination

[erreur mineure, 7 coor]

La virgule se place généralement devant une conjonction de coordination, sauf dans la plupart des utilisations de :

A- et, ou, ni

[7 coor]

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

[7 coor]

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.
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]
l'homme en ayant le dernier mot.
La mode incite les femmes à dépenser et de plus, [une virgule = correct]
elle crée chez elles de nouveaux besoins.*

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 et , 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. [virgule devant donc]

7.3 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).

7.3.1 Présence erronée de la virgule entre les constituants de base de la phrase [erreur majeure, 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 lorsqu'il s'agit d'au moins trois sujets 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 La Fayette, 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 Mme de La Fayette , les personnages ont une vision négative de la raison.

7.3.2 Absence de la virgule avant et après les ajouts aux constituants de base de la phrase

[erreur mineure]

Un élément à valeur explicative doit généralement être isolé au moyen de virgules.

7.3.2.1 Absence de la virgule avant et après les éléments a) en apposition, b) en apostrophe, c) en incise et d) les termes redondants

[erreur mineure, 7app]

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

[7 app]

*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 croit.
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.

b) mots mis en apostrophe :

[7 app]

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

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

*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, etc.*

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

[7 app]

*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 :

[7 app]

*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 gestes et des paroles très touchants.

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

7.3.2.2 Absence ou présence erronée de la virgule entre les éléments introduisant une explication

[erreur mineure, 7 ex]

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

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, etc.*]. [7 ex]

c) la virgule se place avant et après la locution et ce

[7ex]

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__ instaure 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 dépensent pour la mode, se font exploiter.

Tout d'abord, Montesquieu critique les fréquents changements de la mode française __et ce__ sous plusieurs aspects.

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

7.3.2.3 Absence de la virgule devant les éléments introduisant une concession, une restriction ou une opposition [erreur mineure, 7con]

- a) 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, tandis que* (marquant l'opposition), 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. [.]

7.3.2.4 Absence de la virgule après ou avant les mots et les tournures-charnières [erreur mineure, 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. Elle n'est toutefois pas nécessaire après un adverbe en tête de phrase ou dans le cas de l'inversion du sujet.

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)

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, 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.

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.

7.3.2.5 Absence de la virgule pour marquer l'ellipse

[erreur mineure, 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) :

*Prenons, par exemple, **Pour faire le portrait d'un oiseau** de Prévert, **Page d'écriture** du même auteur et **Cage d'oiseau** de Saint-Denys Garneau : pour un, l'oiseau, c'est l'amour, la liberté; pour l'autre, la mort.*

Exemples d'erreurs

Elle est complètement détachée de la réalité et lui __ 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.

7.3.3 Les déplacements des constituants de la phrase

7.3.3.1 Absence ou présence erronée de la virgule après le complément circonstanciel en tête de phrase ou de proposition ou dans le corps de la phrase

[erreur mineure, 7cc]

N.B. : On tolère la présence de la virgule entre le verbe et la subordonnée circonstancielle en fin de phrase.

On n'exige pas la présence de la virgule devant la subordonnée circonstancielle en fin de phrase débutant par « puisque » et « parce que ».

On accepte donc la présence ou l'absence de la virgule devant un complément circonstanciel placé en fin de phrase.

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

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

La virgule est rare (donc facultative) s'il y a inversion du sujet :

Dans son cœur (,) se dessine l'amour.

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

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.

- c) 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.

- d) 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.

En cas d'élision, la première virgule disparaît. La seconde virgule n'est pas obligatoire, mais sa présence est acceptée.

Jef croit qu'avec quelques verres en plus Goglu sera heureux.

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.*

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

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.

8. LES PARENTHÈSES, LES TIRETS ET LES CROCHETS, LES GUILLEMETS**[erreur mineure, 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 un de ces signes quand il est nécessaire ou lorsqu'il les utilise abusivement.

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

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

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 __. [« »]

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

9. LA PONCTUATION ET LES CITATIONS**[erreur mineure, 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 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 de la citation;
- la présence fautive de la virgule ou du point-virgule devant 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 dans le corps de la citation.

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

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

Comme 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.

10. LA PONCTUATION ET LES RÉFÉRENCES**[erreur mineure, 7réf.]**

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.
- Le non-respect de la ponctuation de l'auteur.

On tolère les erreurs de ponctuation dans les titres d'œuvres qui ne sont pas des sujets de l'épreuve et dans les citations utilisées par l'élève.

On ne met pas d'erreur aux références en bas de page. Si cette note constitue un ajout au texte de l'élève, on pénalise en langue.

TABLEAU SYNTHÈSE DES TYPES D'ERREURS DE PONCTUATION

A. Erreurs majeures	Code	Page
Absence ou présence erronée du point	7p	57
Absence ou présence erronée du point-virgule	7p	60
Absence de la virgule entre les éléments d'une énumération	7p	62
Présence de la virgule entre les constituants de base de la phrase	7p	65
B. Erreurs mineures		
Absence ou présence erronée du point d'interrogation	7?	58
Absence ou présence erronée du point d'exclamation	7!	59
Absence ou présence erronée des points de suspension	7...	59
Absence ou présence erronée des deux-points	7:	61
Absence de la virgule entre les éléments de coordination	7coor	63
Absence de la virgule entre les éléments en apposition	7app	66-67
Absence de la virgule pour introduire une explication	7ex	68-69
Absence de la virgule pour introduire une concession	7con	69
Absence de la virgule après ou avant un marqueur	7mq	70
Absence de la virgule pour marquer l'ellipse	7ell	71
Absence de la virgule après le complément circonstanciel en tête de phrase ou de proposition ou dans le corps de la phrase	7cc	71-73
Absence ou présence erronée des parenthèses, des tirets, des crochets ou des guillemets	7()	73
Erreur de ponctuation devant, dans ou après les citations	7cit	74
Erreur relative aux références	7réf	75
Toute erreur relative à l'emploi de etc.	7etc.	62

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.

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 ».

Une même erreur n'est comptée qu'une fois par texte.

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**[8u]****1. Erreur de graphème**

Finallément, 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'existence et des rapports entre hommes et femmes. [existence]

*Il serait donc intéressant de se demander si « le vieux et la vieille de **Jeux de massacre** d'Ionesco sont des personnages lucides qui voient la vie telle qu'elle est. »* [intéressant]

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]

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 qui ne sont pas des sujets de rédaction.

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

2. Orthographe fautive des 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. Les homonymes lexicaux

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

Simon ne veut pas assumer les conséquences de cet acte de mauvaise fois, 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. Inscrire 8, 8cs, 8ref ou 8cit dans la marge de droite. ON NE MET QU'UNE ERREUR PAR TEXTE.

[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*.

2- On tolère la majuscule aux courants littéraires : *le Classicisme*.

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 ce 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>dès</u> plus difficile à surmonter</i>	[des]
<i>Le <u>théâtre</u> 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>notre</u>.</i>	[nôtre]
<i>Toutefois, leurs jugements sont beaucoup trop <u>extrémistes</u>.</i>	[extrémistes]
<i>Peut-être est-ce dû à la façon de penser de la société <u>québécoise</u> du XIX^e siècle?</i>	[québécoise]

N. B. : On ne compte pas d'erreur pour l'absence ou la présence erronée d'un accent lorsque l'élève fait la démonstration qu'il maîtrise le système des accents et qu'il ne s'agit que d'un oubli, d'une distraction ou d'une erreur de transcription. On ne pénalise pas pour l'absence d'accent sur la majuscule.

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.

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 constituent des cas particuliers qui seront jugés au mérite.

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; c'est pourquoi je
pense que les actions basées sur des impulsions ne sont pas
toujours profitables.* [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 », « 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. Les abréviations et les unités de mesure, les 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) [no]

Ligne_ 84 et 85 [lignes]

Au 17_ siècle vécut Molière, un dramaturge célèbre. [17^e]

5. 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. Les apostrophes et les contractions

Celui-ci est conscient des conséquences désastreuses que sa passion pour Catherine entraînerait si il y avait finalité. [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 personnages 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]

7. Les erreurs de transcription et les mauvaises coupures de mots [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 oublier de nous amener à une auto-évaluation du résultat. [ou-]

8. Les erreurs d'orthographe dans les noms d'auteurs ou de personnages et dans les titres d'œuvres proposés comme sujets de rédaction [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 textes proposés comme sujets de rédaction, incluant la majuscule.

La princesse de Grèves aime le duc de Nemours [Clèves]

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.* [Ø]
Le roman_ *Misérables* [Les Misérables]

On pénalise à cette rubrique l'absence de la majuscule dans les titres d'œuvres proposées.

L'extrait du *libraire* de Gérard Bessette [Libraire]

N. B. : Lorsque la mention apparaît correctement écrite 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 qui ne figure pas dans les sujets proposés.

On pénalise en 8u ou en 8g les erreurs dans les titres d'œuvres (excluant les noms propres) qui sont fournis par l'élève comme référence.

9. Les erreurs dans la transcription du texte de l'auteur [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? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser [...] » [le]

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]

10. Les 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. » [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**.

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.

On ne compte qu'une erreur pour 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 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. 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 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 capable 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 fidèles à ce courant. [fidèles]

Cette réalité, qui se vit à l'âge de l'adolescence, peut parfois brimer l'impulsivité et les divers 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 centraux des œuvres romantiques sont l'amour réciproque ou à sens unique, l'infidélité ou le mal d'amour. [centraux]

1.3 L'accord des déterminants et des pronoms

Les femmes, soumises à leur exigences, ne devaient pour aucune considération prendre des décisions et désobéir aux règles. [leurs]

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 éternelle complaisance ne semble toutefois pas se refléter sur son partenaire de vie conjugale. [Cette]

Chacun et chacune ont de bonnes émotions tels que la joie et l'entente qui influencent la vie de tous. [telles]

Il en est de même pour la jeune province de Québec des années soixantes qui était, disons-le, en pleine effervescence. [soixante]

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 de Clèves 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, 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, no 592)
Le nombre du possessif dépend du contexte et de l'intention de celui qui écrit. On admettra donc le singulier ou le pluriel :

Sept petits chacals se tiennent assis sur leur derrière.
Nous sommes les tendres lapins, / Assis sur leurs petits derrières.

1.4 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 notre vie amoureuse. [bons emplois]

Les moyens de persuasions des personnages sont très différents d'un contexte à l'autre. [persuasion]

1.5 L'accord erroné 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 presques similaires. [presque]

De la monarchie absolue à la libération d'un peuple, beaucoup d'idéologies et de pensées ont changé. [beaucoup]

2. Verbe

2.1 Les conjugaisons erronées

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 rappèle 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 *asoir* et *sursoir*; de plus, leurs formes en – *oi* peuvent s'écrire – *eo*.

Les erreurs d'accents sur les verbes sont pénalisés en 8.

2.2 L'accord du verbe

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 de l'attribut. (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 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 déteindu 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 Le 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 pleurés. [pleurer]

2.5 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]

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> (à mis pour <i>a</i>)	- le nom - l'adjectif qualificatif - l'adverbe - la préposition - le radical du verbe	- le déterminant - le pronom - l'adjectif autre que qualificatif - le verbe - le verbe avoir (à pour <i>a</i>)

Tableau avec exemples :

8 tous les accents fautifs, sauf pour le verbe <i>avoir</i> (à mis pour <i>a</i>)	<i>Il est <u>là</u>, sur la table.</i> <i>Il ne sait pas <u>où</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 <u>entrent</u> les deux mots.</i> <i>Il ne connaît pas son nom <u>n</u>'y 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 <i>a</i> 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>Les auteurs dénigrent <u>tout</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>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

AIDE-MÉMOIRE DES CAS PARTICULIERS

À cause que	p. 35
À, de, en	p. 52
Après que + le subjonctif	p. 47
À savoir si	p. 53
À travers, au travers de	p. 51
Au niveau de	p. 51
Bien que + l'indicatif	p. 47
Bouger et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
C'est, ce sont	p. 88
C'est-à-dire que, ce qui revient à dire que, etc.	p. 45
C'est pourquoi, début d'une sous-phrased reprise par « et que »	p. 52
Car, en tête de phrase	p. 52
Car, sous-phrased qui commence par « car » et reprise par « et que »	p. 52
Ce que, ce qui, en tête de phrase	p. 45
Cesser et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
Chacun suivi d'un possessif singulier ou pluriel	p. 48
Comme, ellipse du pronom et verbe copule (comme mentionné)	p. 45
Comme par exemple	p. 38
Comparé à, comparé avec	p. 50
Daigner et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
Débuter employé transitivement	p. 50
Dû à	p. 51
Élaborer, Élaborer sur	p. 35
En et y redondants	P. 48
Envers	p. 52
Et que	p. 52
Face à	p. 51
Juste pour seulement	p. 34
Le fait que + l'indicatif	p. 47
Leur	p. 48, 87
Mais par contre, mais pourtant, mais toutefois, en tête de phrase	p. 38
Malgré que + l'indicatif présent	p. 47
Même que, en tête de phrase	p. 45
N'empêche que, absence du pronom impersonnel	p. 44
On, valeur de la 1 ^{re} personne du pluriel	p. 48
Oser et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
Pallier à	p. 50
Pouvoir et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
Puis ensuite, en tête de phrase	p. 38
Qui / qu'il, quand le verbe peut être mis à la forme impersonnelle	p. 47
Quoique + l'indicatif	p. 47
Rester, absence du pronom impersonnel	p. 44
Savoir et l'emploi facultatif de « pas »	p. 44
Soit / ou soit	p. 38
Suffire, absence du pronom impersonnel	p. 44
Suite à, à la suite de	p. 52
Tandis que ou alors que en début de phrase	p. 45
Tant qu'à / Quant à	p. 35
Vis-à-vis au lieu de vis-à-vis de	p. 52
Voilà ce qui, en tête de phrase	p. 45

MÉTHODE DE NOTATION

Pour favoriser l'objectivité et l'uniformité de la correction, il est recommandé de noter 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 7coord., 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 ou la correctrice 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 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.

Sous-critère 2

A⁺	: argument cohérent
A^{+/-}	: argument plus ou moins cohérent
A⁻	: argument peu cohérent
P⁺	: preuve pertinente
P^{+/-}	: preuve plus ou moins pertinente
P⁻	: preuve non pertinente
E⁺	: explication pertinente
E^{+/-}	: explication plus ou moins pertinente
E⁻	: explication non pertinente

Sous-critère 3

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	S	pour la première partie de la conclusion (synthèse)
Inscrire	R	pour la partie réponse si cette partie est présente
Inscrire	O	pour la partie ouverture si cette partie est présente

Sous-critère 5

Inscrire		pour l'absence de progression des idées
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur
Inscrire	//	pour la nécessité de faire un paragraphe
Inscrire	↵	pour l'absence de liens ou d'une phrase de transition entre les paragraphes
Inscrire	↪	pour un changement inutile de paragraphe

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** dans la marge de droite s'il s'agit d'une erreur de précision ou de registre de langue, **V-2** s'il s'agit d'une erreur de variété de vocabulaire ou de richesse de l'expression et **V-3** s'il s'agit d'une erreur de clarté de l'expression.

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, d'un même adverbe ou d'une même locution adverbiale.

B- ponctuation

Inscrire **7p** dans la marge de droite pour toutes les erreurs majeures. Inscrire le code indiqué au tableau de la page 76 pour toutes les erreurs mineures. 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). Encercler l'absence ou la présence fautive dans le texte de l'élève.

Sous-critère 8

Orthographes d'usage et grammaticale

1. 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. Souligner l'erreur dans le texte de l'élève.

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 (oubli d'un mot, répétition d'un mot, absence d'une lettre ou lettre effacée) et les signes de ponctuation en début de ligne. **8 CS**
- Les erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs ou de personnages et dans les titres d'œuvres proposés comme sujets de rédaction. **8ref**
- Les erreurs liées 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.

Le tableau-résumé ci-dessous peut aider le correcteur à établir son jugement pour les sous-critères 1 à 6. Il faut consulter chacun des sous-critères ou le tableau de l'introduction pour connaître les aspects de chacun des critères.

	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 des trois aspects et que deux des aspects 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 des trois aspects et que le troisième n'est pas maîtrisé.</i>
	+	-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise un des trois aspects mais non les deux autres.</i>
E Médiocre	+/-	-	-	<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>

Quatre niveaux se situent au-dessus du seuil de réussite et trois niveaux au-dessous de ce seuil.

ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS

Les correcteurs et correctrices inscrivent les données dans le rectangle imprimé au haut de la page 2 du cahier de rédaction :

Réservé à l'administration ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	1.	1.	1.	1.	1.	1.	s.	
2.	2.	2.	2.	2.	2.	2.	p.	
3.	3.	3.	3.	3.	3.	3.		

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

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 :

X = élève absent

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.

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*).

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 799 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 et rétablir la proportion d'une faute aux 30 mots pour les sous-critères de la langue.

- C** Dans le cas d'un TEXTE TRÈS COURT (texte qui contient entre 600 et 699 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 et rétablir la proportion d'une faute aux 30 mots pour les sous-critères de la langue.

- D** Dans le cas d'un TEXTE TROP COURT (texte qui contient entre 300 et 600 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 et rétablir la proportion d'une faute aux 30 mots pour les sous-critères de la langue.

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 (700-799 mots)	m	BC ⁺ CDEF	m	m	m	m	m	m
C Texte très court (600-699 mots)	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	m	m	m	m	m
D Texte trop court (moins de 600 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

NOMBRE DE MOTS

On demande à l'élève de rédiger une dissertation critique de 900 mots. On pénalise l'élève pour tout texte comptant moins de 800 mots. On distingue les textes courts (entre 700 et 799 mots), les textes très courts (entre 600 et 699 mots) et les textes trop courts (entre 300 et 600 mots). On indique à la page 98 la pénalité pour chacune de ces catégories de textes.

COMPTAGE DU NOMBRE DE MOTS

L'aide technique ou le correcteur, selon les consignes du superviseur, compte les mots d'un texte et en inscrit le nombre dans la case E. **Les citations comptent dans le nombre** de mots.

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 98 selon la longueur du texte.

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.

A N N E X E

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 le code de correction du guide apparaîtront plus tard.

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 « non-maîtrise » (-). 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'affecte 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 grande qualité.

Copie 1

À l'usage du Ministère seulement	A	B	C	D		E		F
	1							
	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; il a également soutenu un point de vue critique clair, cohérent et constant. De plus, il a démontré dans son texte une grande qualité d'analyse et d'explication et une très bonne compétence littéraire dans l'analyse formelle des textes et dans l'intégration pertinente de connaissances littéraires relatives aux caractéristiques des courants auxquels appartiennent les auteurs. Enfin, en ce qui concerne les sous-critères de la structure du texte, l'élève a obtenu la cote **a** pour l'introduction et la conclusion ainsi que pour la structure du développement et des paragraphes.

Dans les poèmes « Mon rêve familial » et « Beauté cruelle », est-il juste d'affirmer que la représentation de l'amour est similaire¹?

Alors que dès le milieu du XIX^e siècle, on assista à la montée du symbolisme succédant au romantisme en France, ce dernier courant n'atteignit son apogée que vers la fin du XIX^e siècle au Québec. L'œuvre d'Émile Nelligan (1879-1941) révèle l'influence du romantisme français, mais, également, dans quelques poèmes, celle des symbolistes maudits tels Verlaine (1844-1890), Baudelaire, etc. L'amour passionnel et impossible, récurrent chez les romantiques prend, sous la plume des symbolistes, une teinte nouvelle inexplorée de leurs prédécesseurs. Est-il juste de prétendre que l'amour est représenté de façon similaire dans les poèmes « Mon rêve familial » de l'œuvre **Choix de poésies** de Verlaine et « Beauté cruelle » de l'œuvre **Poésies complètes** d'Émile Nelligan? Il est de notre avis qu'il est inexact de le prétendre. En effet, ces deux poèmes présentent la relation amoureuse sous deux aspects différents. Cependant, l'amour, selon les deux poètes, est idéalisé par le rêve. Finalement, l'importance de l'amour réside en des aspects antagonistes dans les deux poèmes.

De prime abord, la représentation de l'amour dans ces deux poèmes est différente au niveau de la relation amoureuse de chacun des narrateurs. En effet, l'amour, dans le poème « Mon rêve familial », est réciproque, alors que le narrateur du poème « Beauté cruelle » est rejeté par la femme qu'il aime. D'une part, Verlaine écrit : « D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime, » (l. 2.). Cette illustration démontre clairement le réciprocité de l'attachement et de l'amour éprouvés par la femme et le narrateur. Cette relation amoureuse nous semble saine et sans accroc. Il est cependant à noter que Verlaine crée un décalage en associant des sentiments amoureux à l'inconnue. C'est là une image surprenante propre au courant littéraire du symbolisme. D'autre part, Nelligan écrit : « Et dédaigne mon cœur pour un œil qui lui plaît. » (l. 8.) L'amour du narrateur est évidemment rejeté. Le fait qu'il utilise le verbe « dédaigne » exprime clairement sa souffrance et la faible estime qu'il a de lui-même. Dans ce poème, Nelligan nous présente un amour cruel et impossible qui inflige au narrateur une profonde détresse intérieure. Ce trouble insoluble est propre aux personnages romantiques qui, fidèles au culte du moi, expriment sans retenue leurs sentiments les plus douloureux. En somme, on constate que les relations amoureuses traitées dans les deux poèmes sont bien distinctes. Toutefois, on remarque que les bien-aimées relèvent toutes deux de la rêverie.

Dans cet autre ordre d'idées, on peut effectivement déceler l'aspect fantasque de l'amour présent dans les deux poèmes. Les narrateurs de « Mon rêve familial » et de « Beauté cruelle » idéalisent l'amour par le rêve, car il leur semble que la vie concrète ne peut répondre entièrement à leurs attentes. D'ailleurs, le narrateur de « Mon rêve familial » ne trouve donc l'amour idéal que dans ses rêveries. Le poème, faisant entièrement référence au rêve, et le titre également expriment l'importance du rêve et idéalisent celui-ci, en ce sens qu'il est le seul à détenir la clé de l'amour idéal. On constate aussi que le narrateur refuse tout amour dans la vie réelle, car il affirme, par une métaphore : « [...] mon cœur transparent / Pour elle [...] ». (l. 6-7.) Son cœur ou son amour qu'il donne entièrement, d'où sa transparence, sans secret ni retenue, à cette femme fantasque, n'est nullement libre pour une femme réelle. Dans « Beauté cruelle », Nelligan écrit : « Je ne puis l'approcher qu'en des vapeurs de rêve. » (l. 6.) Le narrateur, qui se sent totalement diminué face à cette femme qu'il idéalise, ne voit, dans la vie concrète, nulle issue qui le soulagerait de sa souffrance.

1. Premier sujet de l'épreuve du 17 mai 2000.

Il rabat donc ses espoirs au profit de la fantaisie et du rêve. Nelligan nous présente donc que l'amour parfait réside en la rêverie, à l'abri des meurtrissures de la réalité. En somme, la représentation de l'amour est similaire chez Verlaine et Nelligan, qui préconisent le rêve comme unique accès à un amour heureux et sain. Cependant, ces deux poètes attachent une importance différente à certains aspects de l'amour.

Manifestement, ces deux poèmes mettent en lumière des amours différentes, car leur importance réside en différents attributs. En effet, on remarque que le narrateur de Verlaine, contrairement à celui de Nelligan, est beaucoup plus attiré par les attributs subtils que par l'apparence de la bien-aimée. D'une part, Verlaine écrit : « Est-elle brune, ou blonde ou rousse? – Je l'ignore. / Son nom? [...] » (l. 9-10.) Le narrateur ignore tout de cette femme inconnue. Il accorde plutôt une très grande importance à son regard, à sa voix, etc. Le symbolisme exploite en effet le monde de l'« impalpable » et délaisse volontairement le concret. Des symboles évocateurs se raccrochant aux sens sont également itératifs dans ce courant. D'ailleurs, Verlaine écrit : « Son nom [...] doux et sonore. » (l. 10.) Un nom, qui, par définition, ne correspond à rien de palpable se voit attribuer des qualités sensitives, soit tactiles et auditives. D'autre part, Nelligan écrit : « Si le ciel m'eût fait beau, et qu'il l'eût faite laide! » (l. 14.) Cette illustration démontre clairement que l'amour, selon le narrateur, repose entièrement sur l'apparence physique. La beauté de cette femme en regard de la laideur du narrateur est explicitement illustrée par l'antithèse : « Elle est hautaine et belle, et moi timide et laid. » (l. 5.) Le narrateur ne semble aimer cette femme que parce qu'elle est belle, car c'est là sa seule qualité énoncée dans le poème. Dans le même ordre d'idées, il croit qu'il n'est point aimé que parce qu'il est laid. Il croit alors que si Dieu en avait décidé autrement sa vie aurait été totalement différente. Bref, la beauté est primordiale dans l'amour selon Nelligan alors qu'elle est n'est pas pertinente selon Verlaine.

Au terme de ces réflexions, il appert qu'il est faux de prétendre que la représentation de l'amour est semblable dans les poèmes « Mon rêve familial » et « Beauté cruelle ». En effet, la représentation de l'amour, selon les deux poètes, diffère au niveau de la relation amoureuse des narrateurs. De plus, bien que l'amour idéal réside dans le rêve dans les deux poèmes, cet amour repose sur des attributs antagonistes. Verlaine et Nelligan ont tous deux été grandement inspirés par le style baudelairien. En effet, Verlaine fut, tout comme Baudelaire, l'un des instigateurs du symbolisme. De plus, Nelligan, au travers de son œuvre, a écrit des poèmes semblables à ceux de Baudelaire, et certains portent même son nom. Il est alors surprenant de voir le respect qu'a le narrateur pour la bien-aimée et son sentiment d'infériorité dans les poèmes à l'étude de Verlaine et Nelligan. En effet, dans Les Fleurs du mal de Baudelaire, ce dernier traite, dans quelques poèmes, la femme comme un être ignoble et inspirant le dégoût.

Copie 2

À l'usage du Ministère seulement ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	2							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	A	A	B	B	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 mérité la cote **a** au premier sous-critère, car il respecte toutes les exigences dont celle de présenter un point de vue critique clair, cohérent et constant. Au deuxième sous-critère, il a également obtenu la cote **a** étant donné la cohérence des arguments, le pertinence des preuves et la qualité des explications. Au critère des connaissances littéraires, l'élève a fait preuve d'une excellente capacité de compréhension et d'analyse formelle du texte; il a cependant mérité la cote **b** parce que ses références littéraires n'étaient pas suffisamment développées. Enfin, l'élève a obtenu la cote **b** au sous-critère de l'introduction et de la conclusion et **b** à la structure du développement et des paragraphes à cause de faiblesses dans la progression des idées et dans les transitions entre les phrases.

Dans l'extrait de *La Femme du boulanger*, l'expression des sentiments des personnages se fait uniquement par des détours¹. Discutez.

La France du milieu du vingtième siècle fut le berceau de nombreux films dépeignant le quotidien des paysans et des campagnards de l'époque.

Marcel Pagnol, écrivain et cinéaste français né en 1895 et mort en 1974, fut l'auteur d'une grande partie de ces films, qu'il adapta également pour le théâtre. Parmi ceux-ci, La Femme du boulanger, qu'il réalisa en 1938, connut un grand succès. Dans cette pièce, les personnages principaux, Aimable, le boulanger, et Aurélie, sa jeune femme, ont une manière particulière de communiquer. En effet, ayant peur d'exprimer ouvertement leurs sentiments, ils le font par mille et un détours, de façon à ne pas avoir à affronter la trop cruelle et honteuse réalité : Aimable est cocu!

Le boulanger, refusant d'accepter ce malheur, arrive à se convaincre que sa femme n'a fait que rendre visite à sa mère. À travers ce mensonge, il exprime toute sa tristesse, son désespoir. Au fond de lui-même, Aimable sait tout. Son seul moyen de le faire savoir à Aurélie est de gronder la chatte Pomponnette qui, partie courir la galipote, a abandonné son Pompon pendant trois jours. Aurélie, quant à elle, n'ose avouer ouvertement sa faute, mais accompagne discrètement son mari dans son délire, l'utilisant pour lui transmettre son regret.

1. Deuxième sujet de l'épreuve du 17 mai 2000.

Quand Aurélie revient chez son mari, celui-ci, ne voulant pas la brusquer ou se refusant tout simplement à l'idée d'être cocu, l'accueille comme si elle revenait de chez sa mère. À travers cette histoire qu'il s'invente, Aimable se sent un peu plus en sécurité. Il trouve toutefois le moyen d'exprimer sa tristesse à Aurélie, de lui faire comprendre à quel point il s'est senti perdu sans elle, incapable de fonctionner : « Tu ne me dis même pas où tu avais mis la boîte du café, ni mes mouchoirs, ni mon bouton de col. » Aimable s'est senti abandonné, livré à lui-même. Il s'est réfugié dans le mensonge pour avoir moins mal, telle une Madame Bovary préférant le rêve à la dure réalité de la vie. Aurélie, face à la bonté ambiguë de son mari, est prise de remords et comprend que son mari sait tout, mais qu'il se refuse à l'admettre.

Aimable sait tout. Bien qu'il tente de cacher, d'oublier la réalité, il ne peut refréner sa colère, son besoin de voir sa femme remplie d'un sentiment de culpabilité. Il ressent le besoin de lui montrer qu'il sait qu'elle est partie avec un autre homme. Toujours incapable d'affronter le fait qu'il a été trompé, il s'attaque à la chatte, Pomponnette, la comparant indirectement à Aurélie et se comparant aussi indirectement au pauvre Pompon, cocu comme son maître : « Garce, salope, ordure, c'est maintenant que tu reviens? Et le pauvre Pompon, dis, qui s'est fait un mauvais sang d'encre pendant ces trois jours! » La chatte est supposément partie avec un chat plus jeune, comme Aurélie avec le jeune berger. Le boulanger est conscient de son âge avancé comparé à celui de sa femme. Il exprime toute sa frustration face à son incapacité de combler sa femme, celle-ci étant peu sensible à l'affection qu'il lui offre. L'histoire de Pomponnette et de Pompon n'est qu'un prétexte pour engueuler Aurélie en douceur, pour lui faire comprendre comment il se sent, à quel point il lui en veut intérieurement, à quel point il se sent minable, malheureux. Cette histoire est le calque de celle d'Aimable et Aurélie. Elle permet à Aimable de faire passer ses sentiments, tout en restant détaché, quoique très faiblement, de sa propre réalité.

Aurélie est très consciente du petit jeu de son mari. Elle sait qu'il sait ce qu'elle a fait, mais ne se risque toutefois pas à le lui avouer de façon directe. Elle discute avec lui en interprétant tout ce qu'il dit au deuxième niveau et en répondant sans tenter de cacher, comme lui, la vérité. Quand le boulanger gronde sa chatte, Aurélie lui répond comme s'il la grondait, elle. Quand Aimable demande à Pomponnette : « Dis, est-ce que tu repartiras encore? », Aurélie lui répond : « Elle ne repartira plus... » Aimable et sa femme ont une discussion qui se situe à deux niveaux : au premier, la réalité, et au deuxième, la réalité cachée sous des mensonges, des métaphores. Bien qu'Aurélie ne nie pas la vérité, elle est très avantagée par les délires de son mari, qui lui permettent d'avouer sa faute et de s'en repentir sans avoir à affronter réellement la situation honteuse. Le couple vit à une époque où la religion est très présente et où l'honneur est extrêmement important. Le boulanger et sa femme acceptent la situation, ne pouvant rien changer au passé et souvent, du même coup, leur honneur.

Pour conclure, il semble impossible de nier le fait que la communication entière de ce couple est un détour. Ils se refusent (le boulanger en particulier) à voir la vérité en face, préférant la contourner et s'en inventer une moins douloureuse. Cependant, ils ne peuvent échapper à leurs émotions et trouvent le moyen de se les communiquer de façon plus ou moins directe. Le manque de communication dans les couples est un phénomène très actuel. Beaucoup de gens vivent dans l'illusion, préférant être plus imbéciles que malheureux. Mais l'histoire du boulanger et de sa femme démontre que la vérité ne peut s'effacer, peu importent les efforts qu'on met pour la fuir.

Copie 3

À l'usage du Ministère seulement ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	3							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	B	C	D	B	A			
	1. + 2.+/- 3. +	1. + 2.+/- 3. –	1.+/- 2. – 3.+/-	1. + 2. + 3.+/-	1. + 2. + 3. +	1. 2. 3.	s. p.	

Dans ce texte, l'élève a obtenu la cote **b** au premier sous-critère parce qu'il n'a pas développé de manière appropriée un élément essentiel du sujet de rédaction : le texte de madame Bombardier. Au sous-critère 2, l'élève avance des arguments qui sont cohérents et qui sont en lien avec le sujet de rédaction; cependant, les preuves qu'il amène ne sont pas toutes pertinentes et surtout, ses explications ne constituent que des opinions personnelles ou des hypothèses peu efficaces. C'est pourquoi il a obtenu la cote **c** à ce sous-critère. L'élève a obtenu la cote **d** au troisième sous-critère parce qu'il n'a dégagé qu'en partie les idées et les thèmes reliés au propos des textes proposés; de plus, il n'insère aucune connaissance littéraire formelle dans son texte; enfin, les références qu'il fait au contexte historique sont plus ou moins pertinentes. L'élève a mérité **b** au critère de l'introduction et de la conclusion à cause de l'enchaînement entre les parties et les phrases de l'introduction et il a obtenu **a** au critère de la structure du développement et des paragraphes.

Peut-on dire que, dans les extraits de *Messieurs les enfants* et de *Une enfance à l'eau bénite*, l'exercice de l'autorité vise d'abord à humilier les enfants¹?

Bien avant nous, à l'époque de nos grands-parents, la vie était dure et l'autorité des adultes sur les enfants était beaucoup plus forte. L'éducation commençait à se frayer un chemin dans la société et toutes sortes de techniques ont été utilisées pour donner aux enfants des connaissances et le goût d'apprendre. Mais parfois certaines techniques laissaient à désirer. Je vais vous démontrer, dans les extraits de **Messieurs les enfants** de Daniel Pennac et de **Une enfance à l'eau bénite** de Denise Bombardier, tous deux nés respectivement en 1944 et 1941, que l'exercice de l'autorité, dans ces extraits, vise d'abord à humilier les enfants. Je vais vous parler de la manière utilisée pour obtenir de l'autorité et du style de personne qui utilise cette méthode qu'est l'humiliation.

Premièrement, l'aspect qui m'indique que, dans ces deux extraits de textes, l'autorité vise d'abord à humilier les enfants, c'est la manière dont les instituteurs s'y prennent pour enseigner à leurs élèves. Habituellement, les enfants doivent se sentir bien en classe, avoir de l'admiration pour leurs professeurs et ne pas avoir peur d'essayer. Dans ces deux textes, c'est tout le contraire : la seule façon pour les professeurs d'obtenir de l'autorité face aux enfants se résume à l'humiliation de ceux-ci. Ils les attaquent individuellement et devant tous les autres enfants, comme dans le passage suivant :

1. Troisième sujet de l'épreuve du 17 mai 2000.

« [...] il arriva même à une pauvre maigrichonne, la souffre-douleur de notre quatrième année, d'avoir à ouvrir la bouche devant nous, à la demande de la religieuse qui voulait nous montrer combien étaient repoussantes des dents non lavées. » (Denise Bombardier, **Une enfance à l'eau bénite**, l. 7-9.) C'est incroyable de faire ça à une enfant, de l'humilier pas seulement par rapport à la matière vue en classe, mais par rapport à elle-même. Cela lui enlève la confiance et l'estime qu'elle a d'elle-même. Cela peut vraiment blesser quelqu'un pour longtemps. C'est aussi le cas dans un autre passage : « Grassien, inepte! Oussedine, grotesque! Marcelin, du porridge! Van Dong, mensonge! » (Daniel Pennac, **Messieurs les enfants**, l. 73-74.) Se faire dire devant tout le monde que notre travail n'est que mensonge enlève le goût de s'améliorer et blesse les enfants. À la place de cela, il aurait pu prendre chaque élève individuellement, à part, et lui expliquer ses erreurs. Tout ça encore est une manière d'exercer leur autorité. Peut-être est-ce seulement que c'est l'unique façon que ces gens connaissent pour exercer cette autorité.

Deuxièmement, il me vient à l'esprit que peut-être que ces instituteurs connaissaient uniquement cette façon d'agir pour obtenir de l'autorité. Ce sont des personnes qui ont appris comme cela, donc elles agissent à leur tour de cette façon. Dans leur temps, vers les années 1900, la façon de faire était dure, il fallait faire peur aux élèves pour qu'ils obéissent. Donc leur autorité visait d'abord à en humilier quelques-uns pour que les autres enfants aient peur que cela leur arrive. Ces personnes ne pensent pas aux vraies conséquences que cela peut avoir. Elles n'évoluent pas non plus avec le temps, comme c'est le cas dans le passage suivant : « Pendant ces trente années le cheptel s'était renouvelé trente fois, certains élèves étaient les enfants de ses premiers élèves, mais la formule de Crastaing, elle, n'avait pas changé. » (Daniel Pennac, **Messieurs les enfants**, l. 10-12.) C'est sûr que, si ce professeur n'évolue pas avec le reste du monde, il y a un ravin qui se creusera entre lui et les enfants, qui sera très dur à traverser plus les années passent. Il ne se rend pas compte de la manière dont il agit, comme peut le démontrer le passage suivant : « Devant trente regards baissés, ce qui multiplié par trente années d'exercice et pour cette seule classe de cinquième, nous donne neuf cents regards fuyants, soit une existence entière à dérapier sur des yeux qui glissent, à se convaincre qu'on est un professeur maudit, le messenger solitaire d'une vérité perdue. » (Daniel Pennac, **Messieurs les enfants**, l. 79-82.) Il pense que c'est parce que les élèves ne sont pas intéressés à apprendre. Ils agissent de la sorte parce qu'ils veulent le moins possible se faire remarquer par celui-ci, par peur de se faire humilier. Il a de l'autorité, cela est sûr, mais au prix que ses élèves ne participent pas.

En conclusion, les deux extraits de textes montrent bien que l'exercice de l'autorité vise d'abord à humilier l'enfant. C'est un peu la seule façon qu'ils ont trouvée pour obtenir cette autorité. Ils ne se cassaient pas la tête à savoir si cela avait des répercussions sérieuses sur les enfants. J'ai l'impression qu'ils prenaient la solution facile pour avoir de l'autorité. Humilier un enfant donne la frousse aux autres enfants, qui se tiennent tranquilles pour ne pas subir le même sort. Aujourd'hui, ce n'est plus comme cela, mais il y a encore certains professeurs qui ont le don d'humilier quelqu'un devant toute la classe, pour une mauvaise réponse ou un échec dans un examen. Mais je crois qu'il va toujours y avoir des gens comme ça qui utilisent leur autorité afin d'humilier les autres.

Copie 4

À l'usage du Ministère seulement ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	2							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	A	A	B	B	A			
	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +/-	1. +/- 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. 2. 3.	s. p.	

Dans ce texte, l'élève adopte un point de vue nuancé où il défend que le poète est à la fois critique et prophète. Pour ce faire, il utilise trois points qu'il présente clairement dans son sujet divisé. Cette copie a mérité la cote **a** aux deux premiers sous-critères, car l'argumentation de l'élève, tout en étant étroitement reliée au sujet de rédaction, est cohérente et les explications et les preuves de l'élève sont pertinentes. L'élève a obtenu la cote **b** au troisième sous-critère à cause d'une faible intégration de connaissances littéraires externes au texte proposé. Par ailleurs, l'élève a mérité **b** au critère de l'introduction et de la conclusion à cause de l'absence de sujet amené et il a obtenu **a** au critère de la structure du développement et des paragraphes. Enfin, on observe dans ce texte certains problèmes syntaxiques qui ont été pénalisés au septième sous-critère.

Est-il juste d'affirmer que, dans le poème de Roland Giguère « Viendra le jour », le poète est plus un critique qu'un prophète¹?

Dans son poème « Viendra le jour », l'auteur Roland Giguère nous trace le parallèle entre le triste monde où nous vivons et celui qu'il prédit que nous connaissons plus tard. L'auteur est un critique du monde d'aujourd'hui tout en étant un prophète. Il annonce un monde meilleur où ne vivront plus les choses qu'il critique. L'auteur dénonce les piètres conditions de vie dans lesquelles nous vivons et le manque de liberté que nous subissons. Aussi, il nous annonce un monde où nous serons plus heureux.

Premièrement, le poète dénonce les conditions de la vie que nous menons. Il critique le travail de boucher que plusieurs d'entre nous doivent faire afin de survivre. Ces extraits le montrent bien : « [...] jusqu'à la fin de notre sang et de notre sueur [...] » (ligne 54) et « [...] l'électricien électrocuté le soudeur soudé / le mineur miné [...] » (lignes 44 et 45). Ces hommes sont obligés de faire des métiers dangereux et épuisants afin de s'assurer une subsistance acceptable. Il persiste cependant une grande partie de l'humanité qui a faim et qui crie famine. L'auteur le dénonce dans cet extrait : « [...] où l'on essayait mais en vain mais en vain / de cultiver le raisin pour boire un peu de vin / de faire croître l'indispensable arbre à pain [...] » (lignes 50 à 52). Ces hommes qui vivent dans notre monde n'ont même pas de quoi manger et boire à leur faim. L'auteur dénonce aussi la violence et la guerre que les

1. Deuxième sujet de l'épreuve du 17 décembre 1997.

hommes engendrent et se font subir mutuellement. En voici deux preuves : « [...] sur le sable des plages / où se déroulèrent d'affreux combats [...] » (lignes 24 et 25) et « [...] les hommes ne mourront plus dans les tranchées / on ne pensera plus à assassiner [...] » (lignes 40 et 41). Monsieur Giguère trouve dommage que les hommes ne puissent pas vivre dans un monde de paix où il n'y aurait plus de place pour la guerre. Il dit que l'homme gaspille des vies à la guerre et qu'il s'impose un bien triste sort.

Deuxièmement, l'auteur est un critique de l'aliénation de nos libertés que nous subissons jour après jour. La première liberté que l'auteur croit que nous devrions avoir est celle de s'exprimer, d'exprimer nos malheurs. Comme le dit le proverbe : « Les grandes douleurs sont muettes ». L'auteur l'exprime à sa façon dans ses vers : « [...] et plus jamais cet atroce silence / qui nous entre dans la peau son brûlant fer de lance [...] » (lignes 36 et 37). Les hommes vivent dans des conditions affreuses et ils ne peuvent même pas exprimer leur mécontentement et leur douleur. Aussi, l'auteur critique le fait que plusieurs hommes soient privés de la simple liberté de jouir et de profiter de la vie. On voit cette critique de façon évidente dans ces vers : « [...] on avait depuis longtemps perdu l'habitude du sourire [...] » (ligne 70) et « [...] les femmes sans même de dessous / et les hommes dessus seront tout à fait nus / on oubliera les us, les coutumes et les us [...] » (lignes 7 à 9). L'auteur, ici, dénonce le fait que les hommes vivent dans un monde triste et sombre où ils ne peuvent pas profiter de la vie à leur guise et comme ils le désirent. Ensuite, l'auteur déplore vivement que certains soient privés de la plus fondamentale des libertés, soit celle de vivre. On le voit dans ces vers : « [...] on aura fini de tuer l'enfance chez l'enfant [...] » (ligne 83) et « [...] et disparaîtra du globe la race des condamnés [...] » (ligne 43). Le poète ne peut accepter le fait que l'on sacrifie des enfants avant même qu'ils puissent se défendre.

Troisièmement, l'auteur est aussi un prophète. Dans le *Petit Larousse Illustré*, on définit un prophète comme une personne qui prédit un ou des événements à venir. L'auteur tout le long de son poème annonce la venue d'un monde meilleur où il fera bon vivre. Dans cet extrait, l'auteur annonce une révolte du peuple en utilisant l'image suivante : « [...] comme un serpent qui a décidé de ne plus obéir / et mord à plein bras son bourreau de fakir [...] » (lignes 75 et 76). L'auteur prédit que l'homme se révoltera de son triste sort et qu'enfin il agira afin de s'assurer des conditions de vie agréables et de recouvrer la jouissance de ses libertés. Aussi, le poète a utilisé le futur pour composer une bonne partie de son texte. On le voit dans la conjugaison de ces verbes : « Il y aura un jour [...] » (ligne 1), « [...] on vivra de jour en jour [...] » (ligne 32), « [...] on ne pensera plus à assassiner [...] » (ligne 41), et « [...] ce sera [...] le temps des amants [...] » (ligne 82). L'emploi du futur tout au long du poème indique bien que le poète prédit et annonce des événements futurs, ce qui fait de lui un prophète.

En somme, dans « *Viendra le jour* », Roland Giguère est un critique du monde d'aujourd'hui tout en étant un prophète qui annonce le monde de demain. Il critique les piètres conditions dans lesquelles nous vivons et le peu de liberté dont nous jouissons. Heureusement, il se fait prophète en nous annonçant un monde où il sera facile d'être heureux. Probablement que l'auteur trouve moins pénible de supporter le monde où nous vivons en annonçant un monde meilleur. Espérons qu'il nous aidera à vivre dans l'attente de ce monde.

Copie 5

À l'usage du Ministère seulement ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	3							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	B	B	B	A	A			
	1. + 2. + 3.+/-	1. + 2. + 3.+/-	1. + 2.+/- 3. +	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. +	1. 2. 3.	s. p.	

Dans ce texte, l'élève utilise un plan comparatif pour analyser d'abord le texte de Baudelaire puis celui de Maupassant et pour terminer par une synthèse des ressemblances et des différences entre les deux textes. On observe aussi qu'il utilise les caractéristiques des courants littéraires des deux auteurs pour étudier les textes. L'élève a mérité la cote **b** au premier sous-critère parce que son point de vue critique est plus ou moins clair; il semble incohérent à la fin de son texte. La cote **b** a été attribuée à l'argumentation à cause de la faiblesse de certaines explications. Par ailleurs, l'élève a mérité **b** au critère des connaissances littéraires à cause du peu de place accordée à l'analyse formelle des textes. Enfin, en ce qui concerne les sous-critères de la structure du texte, l'élève a obtenu la cote **a** à chacun des sous-critères.

La chevelure engendre des effets qui se traduisent de la même façon chez Baudelaire et chez Maupassant¹. Discutez.

Le réalisme est le courant littéraire qui succède au romantisme, mais ces courants se réunissent puisqu'ils sont du même siècle, soit le XIX^e siècle. Charles Baudelaire est un partisan du romantisme, alors que Guy de Maupassant préconise le réalisme. Ces deux écrivains, étant de courants différents, partagent la même opinion en ce qui a trait aux effets qu'engendre la chevelure. Nous pouvons remarquer ce fait en analysant d'abord un texte de Baudelaire puis un texte de Maupassant et en terminant par une synthèse des ressemblances et des différences qui existent entre ces deux textes.

Premièrement, Charles Baudelaire est un écrivain français qui adopte les règles du romantisme et pour qui la chevelure rappelle des souvenirs. D'abord, Baudelaire respecte les principes du romantisme qui consistent à faire dominer les sentiments sur la raison. Par exemple, dans « Un hémisphère dans une chevelure », Baudelaire raconte comment la chevelure peut le rendre rêveur et comment elle lui permet de laisser de côté la platitude du quotidien. « Dans l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques, [...] sur un ciel immense où se prélasser l'éternelle chaleur. » (lignes 11 à 14). On comprend que ses émotions sont si fortes lorsqu'il est en contact avec cette chevelure que le reste n'a plus d'importance à ses yeux. Ensuite, Baudelaire explique que ces cheveux peuvent lui rappeler de nombreux souvenirs. Par exemple, il mentionne :

1. Troisième sujet de l'épreuve du 17 décembre 1997.

« Laisse-moi mordre longtemps tes tresses lourdes et noires. Quand je mordille tes cheveux élastiques et rebelles, il me semble que je mange des souvenirs. » (lignes 22 et 23) Il est clair que l'odeur, la couleur des cheveux lui permettent de se rappeler les bons moments qu'il a vécus en compagnie de cette femme, qui est ici représentée par la chevelure. Donc, Baudelaire est un romantique, car les émotions prédominent sur la raison et il exploite la sensibilité pour rappeler ses souvenirs.

Deuxièmement, Guy de Maupassant est un écrivain français qui se rattache au courant du réalisme et pour qui la chevelure fait naître des émotions. D'abord, Maupassant est un partisan du réalisme en racontant les faits tels qu'ils sont et en accordant une place importante aux hommes et à la nature. Par exemple, il explique longuement les étapes qui l'ont amené à découvrir la mèche de cheveux et lorsqu'il parle de cette mèche, il prend garde de bien nous expliquer comment elle est. « Oui, une chevelure, une énorme natte de cheveux blonds, presque roux, qui avaient dû être coupés contre la peau, et liés par une corde d'or. » (lignes 10 et 11) Comme le réclame le réalisme, il fait l'analyse de la situation pour que nous puissions bien nous situer. Ensuite, Maupassant nous raconte toutes les sensations que cette chevelure a produites en lui. Par exemple, il explique que cette natte de cheveux lui procure tellement de bien-être qu'il a besoin de la toucher et de la sentir à tous moments. « Quand je rentrai chez moi, j'éprouvai un irrésistible désir de revoir mon étrange trouvaille; et je la repris, et je sentis, en la touchant, un long frisson qui me courut dans les membres. » (lignes 37 à 39) On remarque que cette chevelure procure beaucoup de sensations à l'homme et qu'il en a besoin pour connaître d'étranges sensations. En résumé, Maupassant est un réaliste, car il nous trace un portrait détaillé des différentes situations et il raconte que cette chevelure lui apporte beaucoup de bien.

Troisièmement, bien qu'appartenant à des courants littéraires différents, Charles Baudelaire et Guy de Maupassant ont des points qui convergent et d'autres qui divergent. D'abord, ces deux écrivains se ressemblent en ce qui concerne l'effet que produit la chevelure sur eux. Par exemple, les deux écrivains nous font percevoir des émotions fortes qui sont créées par la mèche de cheveux. Baudelaire, autant que Maupassant, connaît le bonheur, la libération lorsqu'il est en contact avec la chevelure. « Si tu pouvais savoir tout ce que je vois! Tout ce que je sens! Tout ce que j'entends dans tes cheveux! » (lignes 4 et 5) « Je l'aimais! Oui, je l'aimais. Je ne pouvais plus me passer d'elle, ni rester une heure sans la revoir ». (« La chevelure », lignes 58 et 59) À l'aide de ces extraits, on peut comprendre les effets magnifiques que ressentent les personnages lorsqu'ils sont en contact avec la chevelure. Ensuite, ces deux écrivains sont différents en ce qui a trait à l'histoire de la chevelure. Par exemple, pour Baudelaire la chevelure est celle d'une femme qu'il connaît et avec qui il partage des souvenirs. « Laisse-moi respirer longtemps, longtemps, l'odeur de tes cheveux, [...] et les agiter avec ma main comme un mouchoir odorant, pour secouer des souvenirs dans l'air. » (« Un hémisphère dans une chevelure », lignes 1 à 3) Pour Maupassant, la chevelure est celle d'une femme qu'il va apprendre à connaître et avec qui il va se créer des souvenirs. « Les morts reviennent! Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue, telle qu'elle était vivante autrefois, grande, blonde, grasse, les seins froids, la hanche en forme de lyre; et j'ai parcouru de mes caresses cette ligne ondulante et divine qui va de la gorge aux pieds en suivant toutes les courbes de la chair. » (« La chevelure », lignes 68 à 71) On perçoit, par la lecture de ces deux extraits, que l'histoire de la chevelure n'est pas la même pour les deux écrivains. Donc, Baudelaire et Maupassant sont des écrivains qui ont des points en commun puisqu'une chevelure vient perturber leurs émotions, mais ils sont différents en ce qui concerne le contexte de l'origine de la chevelure.

En conclusion, Baudelaire est un romantique qui se remémore ses souvenirs avec une grande sensibilité. Maupassant est un réaliste à qui la découverte d'une mèche de cheveux a apporté beaucoup de joie. Ces deux écrivains présentent des similitudes, comme leurs émotions à l'égard de la chevelure, et ils présentent des oppositions, comme l'origine de cette chevelure. Tout en appartenant à des courants différents, ces écrivains partagent la même opinion en ce qui concerne l'impact qu'engendre

la chevelure. Si on demandait à un écrivain d'aujourd'hui de se pencher sur la question de l'importance qu'occupent les cheveux, je crois que nous aurions une opinion qui est très différente de celles de Baudelaire et de Maupassant. Cette divergence d'opinion serait-elle due à la tendance de la population à être superficielle où tout le corps doit amener des sensations et pas seulement la chevelure?

Copie 6

À l'usage du Ministère seulement ASPECTS	A	B	C	D		E		F
	1							
	1	2	3	4	5	6	7	8
	A	C+	C	A	B	A	9	12
	1. + 2. + 3. +	1. + 2. ± 3. ±	1. + 2. ± 3. -	1. + 2. + 3. +	1. + 2. + 3. ±	1. + 2. + 3. +	s. 4 p. 5	2 8u 9 8g 2 8=1

Dans cette copie, l'élève a mérité la cote **a** au premier sous-critère, car il respecte toutes les exigences des aspects 1 et 2 relatifs au respect du sujet de rédaction. Son point de vue critique, évalué à l'aspect 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, cependant, les preuves qu'il utilise pour soutenir ses arguments ne sont pas toutes pertinentes. C'est le cas également des explications, qui sont plus ou moins efficaces parce qu'elles reprennent en gros les arguments. C'est pourquoi la cote **c+** lui a été attribuée à ce sous-critère. Au sous-critère des connaissances littéraires, l'élève a fait preuve d'une bonne capacité de compréhension des textes; on lui a toutefois mis la cote **c** parce que ses allusions à la forme sont minces et plus ou moins justes et parce qu'il n'a pas intégré de connaissances littéraires générales. 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. 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.

SA ±	Le temps, la richesse, la pauvreté sont des facteurs qui influencent les comportements entre les individus d'une famille. Dans l'extrait d' Une saison dans la vie d'Emmanuel deux comportements sont très <u>perceptibles</u> , la complicité et la méchanceté. Dans cet extrait de Marie-Claire Blais lequel des deux types de comportement sert davantage à décrire les relations entre les personnages de cette famille pauvre. Pour ce faire nous allons étudier la relation entre Jean-Le Maigre et le Septième, par la suite la relation entre le Septième et sa famille et finalement le comportement violent et méchant d'une grand-mère dominatrice.	8u	7cc 7:
SP +			7? 7mq
SD +			
	V-2		
A+	La complicité <u>se manifeste</u> surtout entre le Septième et Jean-Le Maigre qui partagent quelques intérêts communs. Leur goût commun pour l'alcool <u>se 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 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 ceci <u>se manifeste</u> en buvant et en 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 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 alliance de diables! » Le mot <u>alliance</u> ici <u>repréente</u> toute la complicité malsaine <u>existante</u> entre les deux frères selon l'autorité en place, Antoinette.	V-2	
P±			
E+			7app
E+			
P+			8cs 7()
3.2±		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 dominants 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, le Septième 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 donné</u> un caractère méchant, il y a aussi les 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 pauvres. 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.		
A+		8u 8g	
E±		7s	
E±		8g	7p
3.2±		8g	7cit 7ex
E±			7coor

A+	La méchanceté, voire même la cruauté <u>est</u> incarnée par un personnage autoritaire qui dirige la famille d'une main de fer en la personne d'Antoinette. Une première preuve de cette méchanceté survient 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 <u>elle</u> lui 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 est « <u>pourrit</u> jusqu'au cœur » <u>un</u> <u>mots</u> <u>plutôt</u> <u>dure</u> pour quelqu'un qui 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 père, elle rajoute <u>avec</u> chaque coup « Voilà, voilà, sur tes fesses mon garçon! » Dans cette phrase, on dirait que <u>selon</u> elle <u>la</u> douleur <u>infligé</u> par les coups de ceinture ne lui <u>font</u> pas tout le mal qu'il devrait <u>subir</u>. Enfin <u>dans</u> l'extrait rien ne mentionne ou ne laisse <u>soupçonner</u> le moindre petit signe de compassion de la grand-mère Antoinette envers le reste de la famille.	
P±		
E±		
P+		8g 8g 8g
E±		7s 8g 8g V-1
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 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 particulière : serait-il juste de dire que les relations entre les personnages <u>soient</u> influencées par une pauvreté visible <u>en plus</u> que cette famille <u>soit</u> grande?	
S+		
O±		7s 7s

INDEX

ANNEXE	102
ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS	97
INTRODUCTION	1
But de l'épreuve.....	1
Description des aspects des sous-critères 1 à 6	6
Description détaillée de la grille d'évaluation.....	8
Dissertation critique.....	1
Grille d'évaluation de la dissertation critique.....	4
Échelle d'appréciation	5
Échelle descriptive.....	7
Grille d'évaluation.....	2
Nature de l'épreuve	1
Seuil de réussite.....	3
MÉTHODE DE NOTATION	92
Marge de gauche.....	92
Sous-critère 1	92
Sous-critère 2	93
Sous-critère 3	93
Sous-critère 4	93
Sous-critère 5	93
Marge de droite.....	94
Sous-critère 6	94
Sous-critère 7	94
Syntaxe.....	94
Ponctuation.....	94
Sous-critère 8	95
Orthographe d'usage et grammaticale	95
SOUS-CRITÈRE 1.....	10
Définition des mots-clés	10
La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels du sujet de rédaction	11
Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet.....	12
La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.....	13
SOUS-CRITÈRE 2.....	15

Définition des mots-clés	15
La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence	16
La pertinence des illustrations ou des preuves	17
L'efficacité des explications	7
SOUS-CRITÈRE 3.....	18
Définition de « connaissances littéraires ».....	18
La compréhension juste des textes littéraires	19
La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles »	19
La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».....	22
SOUS-CRITÈRE 4.....	25
La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction	25
La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion	26
La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.....	27
SOUS-CRITÈRE 5.....	28
La structure du développement.....	28
La construction des paragraphes.....	29
L'enchaînement des idées.....	30
SOUS-CRITÈRE 6.....	31
L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication.....	31
Exemples d'erreurs relatives à la précision du vocabulaire	34
Anglicisme lexical et sémantique (différent de « vient de l'anglais », considéré comme correct).....	35
Archaïsme et registre de langue familier, populaire ou vulgaire	35
Barbarisme lexical.....	34
Erreur d'attribution (auteur, œuvre, genre, personnage, date)	35
Expression toute faite fautive en raison de l'influence de la langue parlée	36
Impropriété, imprécision et confusion paronymique	34
Remarques.....	32
Utilisation abusive du prénom de l'auteur comme s'il était un ami de longue date ..	35
Utilisation de la deuxième personne : tu, vous et de l'impératif de deuxième personne	36
La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression	37
Exemples d'erreurs relatives à la variété du vocabulaire et à la richesse de l'expression	38
Redondance boiteuse et pléonasmisme lexical fautif	38
Formules répétitives et répétitions de mots.....	38

La clarté de l'expression	40
Exemples d'erreurs relatives à la clarté de l'expression	40
Énoncés ambigus ou vides de sens	40
Énoncés illogiques	41
SOUS-CRITÈRE 7.....	42
Ponctuation	56
Le point	57
Absence ou présence erronée du point.....	57
Exemples d'erreurs	57
Remarques.....	57
Le point d'exclamation	59
Absence ou présence erronée du point d'exclamation.....	59
Exemples d'erreurs	59
Le point d'interrogation	58
Absence ou présence erronée du point d'interrogation.....	58
Exemples d'erreurs	58
Les points de suspension.....	59
Absence ou présence erronée des points de suspension.....	59
Le point-virgule	60
Absence ou présence erronée du point-virgule	60
Exemples d'erreurs	60
Les deux-points.....	61
Absence ou présence erronée des deux-points.....	61
Exemples d'erreurs	61
La virgule.....	62
L'énumération	62
Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération.....	62
La coordination	63
Absence ou présence erronée de la virgule devant les conjonctions de coor.	63
Et, ou, ni.....	63
Mais, car, donc.....	63
Or	64
Exemples d'erreurs	64
Les accidents du discours.....	65
Présence erronée de la virgule entre les constituants de base de la phrase.....	65
Exemples d'erreurs : présence fautive de la virgule.....	66
Le nom et le pronom et le complément du nom ou du pronom.....	65
Le sujet et le prédicat	65
Le verbe et ses compléments essentiels.....	65
Le verbe attribut (copule) et l'attribut.....	65

Absence de la virgule avant et après les ajouts aux constituants de base de la phrase	66
Absence de la virgule avant et après les éléments en apposition, en apostrophe, en incise et avant et après les termes redondants	66
Absence ou présence erronée de la virgule entre les éléments introduisant une explication.....	68
Absence de la virgule devant les éléments introduisant une concession, une restriction ou une opposition	69
Absence de la virgule après ou avant les mots et les tournures-charnières	70
Absence de la virgule pour marquer l'ellipse	71
Les déplacements des constituants de la phrase	71
Absence ou présence erronée de la virgule après le complément circonstanciel en tête de phrase ou de proposition ou dans le corps de la phrase	71
Les parenthèses, les tirets et les crochets, les guillemets	73
La ponctuation et les citations.....	74
La ponctuation et les références.....	75
Tableau synthèse des types d'erreurs de ponctuation	76
Syntaxe.....	42
Erreurs de syntaxe et exemples d'erreurs pour lesquelles on pénalise l'élève	43
Absence ou présence erronée d'un nom ou d'un syntagme	43
Construction erronée des participiales et des infinitives.....	53
Emploi erroné d'une conjonction ou d'une locution conjonctive	52
Emploi erroné d'une préposition ou d'une locution prépositive.....	50
Emploi erroné d'un mode ou d'un temps ou de la voix.....	46
Emploi erroné ou omission d'un pronom	47
Erreur de syntaxe due à l'intégration des citations	53
Erreur quant au référent (y compris les pronoms et les déterminants).....	48
Présence du Ne sans négation, mauvais usage de la négation ou omission du NE dans la négation.....	44
Ordre incorrect des mots	46
Phrase sans proposition principale.....	45
Verbe transitif, intransitif ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif	49
Remarques sur les erreurs de syntaxe	55
SOUS-CRITÈRE 8	
Orthographe d'usage.....	77
Erreur de graphème.....	78
Les homonymes lexicaux.....	79
Orthographe fautive des expressions toutes faites	78
CAS PARTICULIERS.....	79
Absence ou présence erronée du trait d'union	81
Absence ou présence erronée des accents, de la cédille, du tréma.....	80

La majuscule	79
Les abréviations et les unités de mesure	82
Les apostrophes et les contractions	82
Les erreurs dans la transcription du texte de l'auteur.....	84
Les erreurs de transcription et les mauvaises coupures de mots	83
Les erreurs d'orthographe dans les titres d'œuvres, les noms d'auteurs ou de personnages	83
Les erreurs d'orthographe dans les citations	84
Signes et symboles mathématiques	82
Orthographe grammaticale	85
Homophones	90
Nom, adjectif, déterminant, adverbe.....	85
L'accord de l'adjectif qualificatif et de l'attribut	85
L'accord des compléments du nom, de l'adjectif et de l'adverbe.....	87
L'accord des déterminants et des pronoms	86
L'accord en genre et en nombre d'un mot ou d'un groupe de mots	85
L'accord erroné d'un mot invariable.....	87
Verbe	
L'accord de l'adjectif verbal et du participe présent.....	89
L'accord du verbe.....	88
La forme et l'accord du participe passé	88
Les conjugaisons erronées.....	87
Le verbe à l'infinitif	89
Aide-mémoire des cas particuliers	91