

ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS

LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

GUIDE DE CORRECTION

Janvier 2024

Réalisation :

Direction de la formation générale et préuniversitaire, ministère de l'Enseignement supérieur

Rédaction et révision :

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

Coordination, rédaction et révision de l'édition 2024 :

Catherine Bégin, coordonnatrice de l'élaboration et de la correction de l'épreuve uniforme de français; Anne-Marie Busque, conseillère à l'élaboration et à la correction de l'épreuve uniforme de français; Stéphane Larrivée, conseiller à la correction et à la migration en ligne de l'épreuve uniforme de français

Participation à la révision de l'édition 2024 :

Benoit Arcand, Héloïse Archambault, Marie-Line Beaudoin Morin, Liette Bergeron, Germaine Boudreault, Christopher Carzello, Amélie Courcy, Michelle Dagenais-Pérusse, Noémi Doyon, Caroline Girouard, Sandrine Nicolas, Anne-Marie Pepin, Treveur Petruzzello, Élisabeth Rousseau, Sarah-Jeanne Séguin, Mariane Tassé

Mise à jour : octobre 2023

TABLE DES MATIÈRES

Présentation	1
Sous-critère 1	7
La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction	9
Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction	10
La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique	13
Sous-critère 2	15
La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence	17
La pertinence des illustrations ou des preuves	18
L'efficacité des explications	19
Sous-critère 3	20
La compréhension juste des textes littéraires proposés	21
La justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles	24
La justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales	28
Sous-critère 4	32
La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction	32
La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion	33
La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et entre les parties et les phrases de la conclusion	35
Sous-critère 5	37
La structure du développement	37
La construction des paragraphes	39
L'enchaînement des idées	41
Sous-critère 6	44
L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication	45
6.1.1 Impropropriété, imprécision et confusion paronymique	47
6.1.2 Barbarisme lexical	48
6.1.3 Anglicisme lexical et sémantique	48
6.1.4 Erreur de référence aux textes étudiés	48
6.1.5 Archaïsme et registre de langue familier, populaire ou vulgaire	49
6.1.6 Utilisation abusive du prénom de l'auteur	49
6.1.7 Expression toute faite fautive en raison de l'influence de la langue parlée et utilisation erronée d'expressions toutes faites	49
6.1.8 Utilisation du <i>tu</i> et du <i>vous</i> à valeur indéfinie et utilisation familière des déterminants possessifs des 1 ^{er} et 2 ^e personnes (<i>notre, nos, votre, vos</i>)	49
6.1.9 Organisateur textuel mal construit ou impropre	50
La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression	51
6.2.1 Redondance boiteuse et pléonasme lexical fautif	52
6.2.2 Formule répétitive et répétition de mots	52
La clarté de l'expression	54
6.3.1 Énoncé ambigu, illogique ou vide de sens	54
Sous-critère 7	56
Syntaxe	56
7.1.1 Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un syntagme	57
7.1.2 Emploi erroné de la négation	58
7.1.3 Phrase sans proposition principale ou phrase incomplète	58
7.1.4 Ordre incorrect des mots	59
7.1.5 Emploi erroné d'un mode, d'un temps ou de la voix	60
7.1.6 Emploi erroné ou omission d'un pronom (y compris les erreurs liées au référent)	61
7.1.7 Emploi erroné ou omission d'un déterminant (y compris les erreurs liées au référent)	63
7.1.8 Erreur de construction verbale (verbe transitif, intransitif, impersonnel ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif)	64
7.1.9 Emploi erroné ou omission d'une préposition ou d'une locution prépositive	66
7.1.10 Emploi erroné ou omission d'une conjonction ou d'une locution conjonctive	68
7.1.11 Construction erronée des infinitives et des participiales	69
7.1.12 Erreur de catégorie grammaticale	70
7.1.13 Erreur causée par l'intégration des citations	71
Ponctuation	74
7.2.1 Absence ou présence erronée du POINT	74
7.2.2 Absence ou présence erronée du POINT D'INTERROGATION	75

7.2.3	Absence ou présence erronée du POINT D'EXCLAMATION	76
7.2.4	Absence ou présence erronée des POINTS DE SUSPENSION	76
7.2.5	Absence ou présence erronée du POINT-VIRGULE	77
7.2.6	Absence ou présence erronée du DEUX-POINTS.....	78
7.2.7	Absence de la VIRGULE pour séparer les éléments d'une ÉNUMÉRATION	79
7.2.8	Présence erronée de la VIRGULE entre les CONSTITUANTS DE BASE de la phrase.....	80
7.2.9	La VIRGULE et les CONJONCTIONS de COORDINATION ou de SUBORDINATION	81
7.2.10	La VIRGULE et les ÉLÉMENTS NON ESSENTIELS	85
7.2.11	Absence de la VIRGULE après ou avant les MOTS CHARNIÈRES et les TOURNURES CHARNIÈRES.....	88
7.2.12	Erreur dans l'emploi de la VIRGULE marquant l'ELLIPSE.....	89
7.2.13	La VIRGULE et les COMPLÉMENTS DE PHRASE DÉPLACÉS	90
7.2.14	Absence ou présence erronée des PARENTHÈSES, des TIRETS, des CROCHETS et des GUILLEMETS	92
7.2.15	Erreur de ponctuation devant, dans ou après les CITATIONS	92
7.2.16	Erreur relative aux RÉFÉRENCES.....	97
	Sous-critère 8.....	99
	Orthographe d'usage.....	99
8.1.1	Erreurs de GRAPHÈME.....	101
8.1.2	Erreurs orthographiques concernant les VERBES À L'INFINITIF et les RADICAUX DES VERBES.....	102
8.1.3	Absence ou présence erronée du TRAIT D'UNION ou de l'APOSTROPHE causant une graphie fautive	103
8.1.4	Absence d'une CONTRACTION obligatoire.....	103
8.1.5	Erreurs concernant la FORME EUPHONIQUE de certains DÉTERMINANTS et ADJECTIFS	104
8.1.6	EXCEPTIONS.....	105
	Signes orthographiques.....	105
8.2.1	Erreurs concernant l'emploi de la MAJUSCULE.....	105
8.2.2	Absence ou présence erronée des ACCENTS, de la CÉDILLE, du TRÉMA.....	106
8.2.3	Absence ou présence erronée du TRAIT D'UNION (y compris présence erronée ou omission de la CONSONNE EUPHONIQUE).....	107
8.2.4	Erreurs concernant les ABRÉVIATIONS et les UNITÉS DE MESURE.....	108
8.2.5	Erreurs concernant les SIGNES et SYMBOLES MATHÉMATIQUES	109
8.2.6	Erreurs concernant les APOSTROPHES et l'ÉLISION	109
8.2.7	Erreurs de TRANSCRIPTION et de mauvaise COUPURE de mot.....	110
8.2.8	Erreurs d'orthographe dans les NOMS des auteurs ou des personnages, dans les noms propres mentionnés dans les textes des auteurs et dans les TITRES des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés	110
8.2.9	Erreurs concernant la TRANSCRIPTION du TEXTE DE L'AUTEUR	111
8.2.10	Erreurs d'orthographe dans les CITATIONS	112
	Orthographe grammaticale	113
8.3.1	Erreurs concernant l'accord en GENRE et en NOMBRE d'un mot ou d'un groupe de mots.....	114
8.3.2	Erreurs concernant l'accord de l'ADJECTIF	115
8.3.3	Erreurs concernant l'accord des DÉTERMINANTS et des PRONOMS.....	115
8.3.4	Erreurs concernant l'accord des COMPLÉMENTS du nom et de l'adjectif	118
8.3.5	Erreurs de CONJUGAISON	119
8.3.6	Erreurs concernant l'accord du VERBE avec le SUJET.....	120
8.3.7	Erreurs concernant la forme et l'accord du PARTICIPE PASSÉ	120
8.3.8	Erreurs concernant la forme et l'accord du verbe à l'INFINITIF	121
8.3.9	Erreurs concernant l'accord de l'ADJECTIF VERBAL et du PARTICIPE PRÉSENT	122
8.3.10	Erreurs concernant l'accord d'un MOT INVARIABLE	122
	Les homophones.....	122
	Méthode de notation.....	124
	Marge de gauche.....	124
	Marge de droite.....	127
	Enregistrement des résultats.....	130
	Index des principaux mots et de quelques notions	135
	Aide-mémoire : sous-critères de la langue.....	138
	Médiagraphie	139

Le présent guide de correction contient les indications nécessaires pour bien interpréter chacun des critères de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature. On y définit également chaque niveau de l'échelle d'appréciation utilisée pour évaluer la performance de l'élève.

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

BUT DE L'ÉPREUVE

L'épreuve uniforme de français a pour but 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 énoncer un point de vue critique pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte.

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

- comprendre des textes littéraires;
- énoncer et justifier de façon convaincante un point de vue critique pertinent et cohérent;
- rédiger un texte structuré;
- écrire dans un français correct.

CONDITIONS DE PASSATION DE L'ÉPREUVE

Les conditions de passation de l'épreuve sont les suivantes : l'élève doit rédiger une dissertation critique à partir de textes littéraires sur lesquels il appuie sa réflexion. L'élève dispose de quatre heures trente minutes pour prendre connaissance des textes qui lui sont proposés et 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 et soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, de preuves tirées des textes proposés et de ses connaissances littéraires.

La dissertation critique intègre les habiletés de trois cours de la formation générale : analyser, dissenter, critiquer. La capacité à analyser 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 au long du texte.

GRILLE D'ÉVALUATION

La grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français comporte trois critères englobant un total de huit sous-critères. Les six premiers sous-critères comptent chacun trois aspects.

CRITÈRE 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.

Aspects

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 de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.

Aspects

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.

Aspects

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 ».

CRITÈRE 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.

Aspects

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.

Aspects

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

CRITÈRE 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.

Aspects

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.
-

Sous-critère 7 – La syntaxe et la ponctuation

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

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

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

Les sous-critères 1 à 5 des critères *Compréhension et qualité de l'argumentation* et *Structure du texte de l'élève* ainsi que le sous-critère 6 (vocabulaire) du critère *Maîtrise de la langue* sont évalués de façon qualitative. Ils demandent donc de porter un jugement global sur la qualité du texte de l'élève à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux (A à F). En ce qui concerne ces sous-critères, il est important de retenir que les correctrices et les correcteurs doivent repérer objectivement les forces et les faiblesses du texte de l'élève.

Pour les sous-critères 7 et 8, relatifs à la syntaxe, à la ponctuation, à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale, les correctrices et les correcteurs doivent relever et compter chaque erreur de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe.

CLÉ DE CORRECTION

À chaque épreuve, une *Clé de correction* portant sur les sujets proposés accompagne le guide de correction. Cette clé traite des trois 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. La correctrice ou le correcteur doit accepter des arguments originaux qui ne figurent pas dans la *Clé de correction*, à la condition que ces arguments soutiennent un point de vue qui répond à la question posée.
- c) des connaissances littéraires générales sur les auteurs à l'étude et leur œuvre, auxquelles l'élève pourrait avoir recours (sous-critère 3).

ÉVALUATION DES ASPECTS DES SOUS-CRITÈRES

Chacun des six sous-critères évalués de façon qualitative englobe trois aspects. L'élève doit démontrer qu'il maîtrise, tout au moins de façon suffisante, les trois aspects reliés à chacun de ces sous-critères.

Trois jugements sont possibles pour chacun des aspects :

- bonne maîtrise (+) = 2 points
- maîtrise suffisante (+/-) = 1 point
- maîtrise insuffisante (-) = 0 point

Le jugement « bonne maîtrise » vaut deux points et signifie que l'élève satisfait aux exigences de l'aspect évalué. Le jugement « maîtrise suffisante » vaut un point et indique que l'élève répond en partie aux exigences de l'aspect évalué, mais qu'il ne le maîtrise suffisamment. Enfin, le jugement « maîtrise insuffisante » ne vaut aucun point et veut dire que l'élève ne satisfait pas aux exigences minimales de l'aspect évalué.

L'évaluation de chaque aspect permet d'établir une cote en fonction du degré de maîtrise des éléments propres à chacun des sous-critères. Avant d'attribuer une cote, il est nécessaire d'examiner tous les aspects du sous-critère pour éviter de surestimer ou de sous-estimer un aspect au détriment d'un autre ou des deux autres.

L'échelle descriptive détaillée qui suit permet d'établir la cote attribuée à chaque sous-critère évalué de façon qualitative. Quel que soit l'aspect en cause (1, 2 ou 3) de chaque sous-critère, on applique les règles ci-dessous. 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.

**Échelle descriptive s'appliquant à tous les sous-critères
évalués de manière qualitative (1 à 6)**

	Aspects			Commentaire
A Très bien (6)	+	+	+	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise les trois aspects.</i>
B Bien (5)	+	+	+/-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise deux aspects et que l'autre est plus ou moins maîtrisé.</i>
C+ Assez bien (4)	+	+	-	<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 (3)	+	+/-	-	<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 (2)	+/-	+/-	-	<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 qu'il ne maîtrise pas les deux autres.</i>
E Très faible (1)	+/-	-	-	<i>L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins un aspect et qu'il ne maîtrise pas les deux autres.</i>
F Nul (0)	-	-	-	<i>L'élève démontre qu'il ne maîtrise aucun des trois aspects.</i>

ÉVALUATION DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Bien que le vocabulaire soit évalué de façon qualitative, la cote obtenue au sous-critère 6 est convertie en nombre de fautes selon les valeurs suivantes :

A = 0 faute	B = 2 fautes	C+ = 3 fautes	C = 4 fautes	D = 6 fautes	E = 8 fautes	F = 10 fautes
-------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	---------------

Le nombre obtenu est ensuite additionné au nombre de fautes des sous-critères 7 et 8 pour obtenir la cote globale du critère III.

Les fautes de syntaxe et de ponctuation (sous-critère 7) sont relevées et additionnées. Une erreur de ponctuation vaut une demi-faute. On compte au maximum dix fautes pour la ponctuation, ce qui est l'équivalent de vingt erreurs.

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.

Pour obtenir la cote globale des critères I et II, on additionne la valeur des cotes obtenues pour chacun des sous-critères 1 à 5 selon le barème présenté à la page précédente :

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

Pour le critère III, on additionne le nombre de fautes aux sous-critères 6 à 8, sans oublier de transformer la cote obtenue au sous-critère 6 (vocabulaire) en nombre de fautes. Pour réussir, un élève ne peut faire plus de 30 fautes dans un texte de 900 mots, ce qui correspond à une faute aux 30 mots. Le nombre total des fautes relevées au critère *Maîtrise de la langue* est finalement converti en cote globale au moment de la saisie des résultats.

Valeur des 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

Le seuil de réussite se situe à C.

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.

Pour évaluer ce sous-critère, il faut **tenir compte de l'ensemble du texte** et vérifier si l'élève respecte les exigences du sujet de rédaction. La *Clé de correction* indique les éléments essentiels que l'élève doit aborder. On vérifie ici que ces éléments sont présents dans le texte de l'élève, sont bien interprétés et font l'objet d'un développement approprié et cohérent. 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.

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

Définition des mots-clés

Traiter

Soumettre (un objet) à la pensée en vue d'étudier, d'exposer (synonymes : aborder, examiner, présenter).

Traiter une question, un problème.

Explicite

Qui est suffisamment clair et précis, univoque, c'est-à-dire exprimé à l'aide de mots et d'explications **justes et clairs**, 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 *Clé de correction* présente ces éléments. Ce sont, en 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, qui demande de soutenir un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, d'une part, et de preuves puisées dans les textes proposés et dans ses connaissances littéraires¹ qui conviennent au sujet de rédaction, d'autre part.

Point de vue critique

Le point de vue critique est la prise de position que soutient l'élève par rapport au sujet de rédaction. 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. Différentes positions peuvent être prises : l'élève peut être d'accord ou non avec l'énoncé de départ ou bien adopter une position nuancée. Il peut également livrer un point de vue original sur le problème proposé ou sur le thème de la question. Cependant, cette prise de position doit être reliée aux textes proposés. L'élève doit donc éviter les **longues** digressions.

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

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

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

La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction

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

L'omission d'éléments essentiels est pénalisée. Cependant, on accepte que l'élève se réfère implicitement aux éléments de l'énoncé du sujet de rédaction. La simple reprise de la question dans l'introduction ou sa reprise dans la conclusion **sans que cette question soit clairement traitée** dans le développement constitue une faiblesse à cet aspect. Dans le cas de questions exigeant la comparaison de deux éléments, l'élève qui se limiterait à un seul serait pénalisé.

Exemples de lacunes à pénaliser

- L'extrait du roman *La femme qui fuit* d'Anaïs Barbeau-Lavalette présente le moment où la mère laisse ses enfants, sans les avertir, à une famille d'accueil. À la question de savoir si le personnage de la mère, dans cet extrait, se montre insensible, l'élève développe le fait que le personnage n'est pas insensible puisqu'il ressent des sensations physiques, ce qui n'est pas un sens acceptable dans le contexte.
- Lorsqu'on lui demande si la liberté, dans l'extrait de la nouvelle « La mort de Mignonne » de Marie Hélène Poitras, est présentée sous un jour favorable, l'élève comprend « présentée comme une belle journée ». L'élève attribue à l'expression un sens qu'elle ne peut pas avoir (la *Clé de correction* définit ce qui est acceptable).
- L'élève interprète la question en lui donnant une portée trop grande ou trop restreinte. Par exemple, à la question qui lui est posée, à savoir si le thème de l'éloignement est traité de façon similaire chez Gilles Vigneault (« Ah que l'hiver ») et Georges Dor (« La Manic »), l'élève répond que l'hiver, moment de l'année où l'homme s'éloigne de son foyer, rappelle aux Québécois leur misère et leur soumission aux Anglais et au clergé, thèmes qui élargissent la portée de la question. Phénomène inverse, à la question de savoir si Albert Camus, dans *Le mythe de Sisyphe*, et Jacques Prévert, dans « Le paysage changeur », tracent un portrait semblable de la condition humaine, l'élève répond en s'intéressant uniquement aux conditions de travail de Sisyphe et des ouvriers; cette interprétation trop restrictive du sujet est pénalisée.

N.B.

1. Comme l'indiquent les exemples précédents, la pénalité en **1.1** repose sur l'omission d'un élément essentiel ou le développement d'une interprétation erronée. Si l'élève ne fait que mal poser son sujet, qu'il soit incomplet ou dénaturé, sans que cela influence le reste de la dissertation, il est pénalisé uniquement à cet aspect (voir la section **4.1**).
2. Pour toutes les questions de contenu, la *Clé de correction* a préséance sur le guide.

Annotations possibles en marge



1.1± On n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique 1.1± ou 1.1-
1.1- dans la marge selon sa gravité.

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

L'élève mentionne et interprète correctement tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction qui doivent être traités dans son texte.

Maîtrise suffisante

L'élève mentionne et interprète correctement la plupart des éléments du sujet de rédaction ; l'élève peut omettre ou interpréter faussement certains éléments, mais la majorité d'entre eux sont présents et bien interprétés. Il ne suffit pas pour l'élève de parler des textes à l'étude pour conclure qu'il a abordé la plupart des éléments. Ce dernier doit, en plus des textes, traiter au moins du thème ou du problème soulevé par la question pour mériter cette mention.

Maîtrise insuffisante

L'élève omet de mentionner ou interprète faussement les éléments du sujet de rédaction qui doivent être traités dans son texte.

COTE

1.1+

1.1±

1.1-



Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction

La dissertation critique doit contenir un développement **approprié** et **cohérent** des éléments nécessaires, **selon la Clé de correction**, au traitement du sujet de rédaction. Le développement est considéré comme approprié lorsque l'élève développe **suffisamment** chaque élément **nécessaire** au traitement du sujet de rédaction. Il est **cohérent** lorsque l'élève ne s'égare pas dans sa démonstration. Autrement dit, le développement de chaque élément essentiel du sujet doit être suffisant et servir à donner une réponse au problème soulevé ; l'élève doit traiter d'éléments utiles à sa démonstration.

L'élève qui n'a pas développé un élément nécessaire pour traiter en tout ou en partie le problème soulevé par le sujet de rédaction est pénalisé. Il en va de même de l'élève qui, abusant des citations, se contentant de les accumuler sans les expliquer, ne développe pas suffisamment sa pensée. On pénalise aussi un **développement inutile**, c'est-à-dire une digression, un passage **relativement long** que l'élève ne rattache pas au sujet de rédaction et qui, par conséquent, ne sert pas à sa réponse.

On exige donc de l'élève qu'il ne traite que des éléments qui servent à répondre à la question. Aborder et traiter de façon trop succincte un élément essentiel constitue une faiblesse, tout comme traiter d'un élément qui n'est pas lié au sujet. Cependant, l'élève qui formule des arguments qui ne sont pas pertinents ni convaincants, ou qui le sont peu, ou encore qui sont faux ou faibles à cause, par exemple, d'une compréhension déficiente du texte étudié, peut quand même fournir un développement approprié si ces arguments sont mis en relation avec le sujet de rédaction, c'est-à-dire si l'élève tente par ces arguments de répondre à la question.

N.B.

On se gardera de pénaliser à cet aspect les problèmes liés à l'organisation des idées. Si, pour répondre à la question qui lui est posée, l'élève choisit le plan comparatif, mais qu'il le réalise mal, par exemple en présentant des arguments, valables autrement, mais qui ne permettent pas de comparer les textes à l'étude, on pénalise le plan (voir la section 5.1), voire la qualité de certains arguments qui, dans le contexte, perdent de leur pouvoir de persuasion (voir la section 2.1), et non le développement approprié de chaque élément, à moins que l'élève n'évacue complètement la question de la comparaison. Autrement dit, s'il compare les éléments qu'on lui demande de comparer mais le fait mal, c'est un problème de plan.

Exemples de situations à pénaliser

À partir du sujet de rédaction suivant, proposé en décembre 2015 :

Peut-on dire que, dans l'essai Les insolences du frère Untel de Jean-Paul Desbiens et dans l'essai « Le joul et nous » de Gérald Godin, les auteurs ont des visions opposées du joul?

Éléments essentiels à traiter :

- le corpus : les essais de Desbiens et de Godin;
- le fait que les auteurs ont ou non une vision opposée du joul.

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

- l'élève consacre un paragraphe à l'importance du clergé dans la société québécoise, mais sans relier cet exposé à la question ou aux thèmes connexes (manque d'éducation, révolte, etc.);
- l'élève relève des caractéristiques qui sont présentes dans les textes, mais elles sont inutiles pour traiter de la question ou il ne les relie pas à la question : l'utilisation de mots vulgaires, l'histoire du joul, une longue liste de figures de style, etc.

Absence de développement d'un ou de plusieurs éléments essentiels

- l'élève consacre la majeure partie de la dissertation au texte de Desbiens et seulement quelques lignes au texte de Godin (développement approprié des éléments pour un des textes et développement insuffisant pour l'autre);
- l'élève présente, dans un paragraphe, un argument valable pour les deux textes, fournit une preuve et une explication pour le texte de Desbiens, puis passe à un nouvel argument sans jamais avoir abordé le texte de Godin (pénaliser aussi en 2.2 (PØ), en 2.3 (EØ) et en 5.2).

À partir du sujet de rédaction suivant, proposé en décembre 2018 :

Peut-on dire que la mère se montre insensible dans l'extrait du roman La femme qui fuit d'Anaïs Barbeau-Lavalette?

Éléments essentiels à traiter :

- le corpus : l'extrait de *La femme qui fuit* de Barbeau-Lavalette;
- le fait que le personnage se montre insensible ou non.

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

- Dans sa dissertation sur *La femme qui fuit*, l'élève développe tout un paragraphe sur l'importance de l'amour maternel dans le développement d'un enfant, mais sans relier cet exposé au sujet.

Annotations possibles en marge



1.2±
1.2-

On n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique 1.2± ou 1.2- dans la marge selon sa gravité.

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

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

Maîtrise suffisante

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

OU

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

Maîtrise insuffisante

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

COTE

1.2+

1.2±

1.2-

Dans une dissertation critique, on demande à l'élève de prendre position par rapport à un sujet de rédaction. Deux possibilités s'offrent à lui : 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 l'élève qui aurait choisi de garder pour la fin son jugement si ce jugement découle de son argumentation ; dans le second cas, on vérifie que l'élève développe bel et bien un point de vue critique clair et cohérent tout au long de son texte.

Le point de vue critique comprend une **prise de position**, 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 sous-critère 2. 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 dans sa dissertation 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 également que la cohérence du point de vue de l'élève ne soit pas manifeste ou facile à dégager, ou que son point de vue soit contradictoire. Toutes ces lacunes sont pénalisées et affectent la cote globale.

L'élève peut choisir l'une des deux voies suivantes pour discuter de la question. D'une part, il peut être d'accord ou non avec l'énoncé de départ, ou encore partiellement d'accord, et expliquer pourquoi il l'est ou ne l'est pas. D'autre part, il peut d'abord analyser le ou les textes en fonction de l'énoncé et conclure ensuite qu'il est d'accord ou non, mais il ne peut se limiter à une analyse et ne pas prendre position par rapport au sujet de rédaction.

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 respectant la logique de l'argumentation;
constante,	c'est-à-dire développée tout au long de la dissertation sans varier, qu'elle soit explicite ou implicite .

Exemples de problèmes liés à la maîtrise de cet aspect

Clarté du point de vue critique

- Dans son introduction, l'élève dit que les deux textes qui lui ont été soumis parlent de la même chose, c'est-à-dire, par exemple, du vide de l'existence. Le développement tend à démontrer que les personnages des deux textes ont sensiblement les mêmes problèmes, sans expliciter que le vide de l'existence est présenté de manière semblable. Dans la conclusion, le point de vue critique est absent.


1.3 Le point de vue critique

Cohérence du point de vue critique (une partie du propos de l'élève n'est pas en lien avec le sujet de rédaction)

- Dans son introduction, l'élève affirme que le vide de l'existence est présenté de manière différente dans les textes de Réjean Ducharme et de Georges Perce. Dans son développement, il expose les ressemblances puis les différences entre les deux textes. Dans sa conclusion, l'élève reprend son point de vue de départ, voulant que le vide de l'existence soit présenté de manière différente, mais sans tenir compte des ressemblances qu'il a analysées dans son développement.

Constance du point de vue critique (des éléments ne soutiennent pas le point de vue de l'élève)

- L'élève a choisi de montrer que la chasse, dans *La montagne secrète* de Gabrielle Roy, est présentée comme une activité cruelle, ce qu'il fait dans les deux premiers paragraphes de son développement. Cependant, dans le troisième, l'élève montre combien Pierre Cadourai a manqué de prévoyance dans son expédition, sans lier son observation à la cruauté de la chasse.

Annotations possibles en marge 	
1.3± 1.3-	On n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique 1.3± ou 1.3- dans la marge selon sa gravité.
1.3o	point de vue en accord avec l'énoncé du sujet de rédaction
1.3n	point de vue en désaccord avec l'énoncé du sujet de rédaction
1.3o/n	point de vue nuancé
1.3?	point de vue ambigu, difficile à déterminer (à ne pas confondre avec le point de vue nuancé)

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise	Le point de vue critique soutenu par l'élève est clair, cohérent et constant.
Maîtrise suffisante	Le point de vue critique soutenu par l'élève est clair, mais plus ou moins cohérent ou constant. OU Le point de vue critique soutenu par l'élève est constant, mais plus ou moins clair et cohérent.
Maîtrise insuffisante	Le point de vue critique soutenu par l'élève est peu clair, peu cohérent et plus ou moins constant. OU Le point de vue critique soutenu par l'élève n'est ni clair, ni cohérent, ni constant, ou il est absent.

COTE
1.3+
1.3±
1.3-

LA QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et de convaincants et 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, la valeur des preuves utilisées ainsi que la qualité des explications avancées pour soutenir chacun des arguments.

Définition des mots-clés

Arguments

Les arguments sont des assertions, des affirmations, des propositions, des énoncés ou des jugements qui justifient le point de vue défendu par l'élève ; ils constituent les idées principales ou secondaires de son texte. Un argument doit être prouvé. L'ensemble des arguments compose l'argumentation de l'élève, un raisonnement logique et organisé au service de sa démonstration.

Cohérents

Les arguments sont dits cohérents s'ils sont reliés harmonieusement entre eux, s'ils ne présentent aucune contradiction et s'ils sont liés au point de vue de l'élève.

Convaincants

Les arguments sont convaincants lorsqu'ils sont efficaces, c'est-à-dire qu'ils produisent l'effet persuasif attendu. L'élève doit retenir des arguments de valeur, qui contribuent à la force argumentative de son texte.

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, 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 permet d'en établir la pertinence.

Explications

Les explications ont pour rôle de créer des liens logiques entre les preuves et les arguments et, aussi, de relier ceux-ci au sujet de rédaction ou au point de vue de l'élève. Elles doivent mettre en valeur la qualité des arguments et la pertinence des preuves.

Trois aspects permettent de juger de la qualité de l'argumentation de 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.

2.1

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, c'est-à-dire des arguments qui possèdent une valeur persuasive suffisante pour donner de la force à son raisonnement et qui justifient son point de vue. Les arguments sont dits cohérents lorsqu'ils sont reliés harmonieusement entre eux, qu'ils ne se contredisent pas et qu'ils ont un lien avec le point de vue de l'élève et le sujet de rédaction. Chacun des arguments doit faire l'objet d'un développement logique et organisé.

Annotations possibles en marge



A+	argument cohérent et convaincant
A±	argument plus ou moins cohérent ou convaincant
A-	argument peu cohérent ou convaincant
AØ	argument absent (équivalent à A-)
Â	argument répétitif (équivalent à A-, mais n'est jamais accompagné d'un jugement) (voir les sections 5.1 et 5.2)

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

Les arguments sont généralement cohérents et convaincants : ils sont bien liés au point de vue de l'élève et au sujet de rédaction.

Maîtrise suffisante

Les arguments sont plus ou moins cohérents et convaincants : ils sont plus ou moins bien liés au point de vue de l'élève ou au sujet de rédaction.

Maîtrise insuffisante

Les arguments ne sont pas, dans l'ensemble, cohérents ni convaincants : ils ne correspondent pas au point de vue de l'élève ni au sujet de rédaction.

COTE

2.1+

2.1±

2.1-

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 des citations, des allusions au texte ou des résumés de certains passages. Une citation trop longue peut perdre de sa pertinence, soit parce qu'elle est partiellement exploitée, soit parce qu'elle contient des éléments trop éloignés de l'argument qu'elle devrait appuyer. Une citation mal tronquée peut créer une ambiguïté ou perdre de son efficacité, ce qui représente une faiblesse à cet aspect. Notez que la citation mal tronquée n'est pas pénalisée en syntaxe, à moins qu'elle ne soit intégrée (voir la section 7.1.11). **Par ailleurs, une bonne preuve n'est pas forcément une citation : il faut accepter comme preuve un résumé ou une allusion au texte qu'accompagne une explication de l'élève.** Notons aussi que, même si l'argument qu'elle soutient est considéré comme plus ou moins convaincant ou cohérent par rapport au point de vue développé par l'élève, une preuve peut demeurer pertinente. Cependant, une preuve **reposant sur une erreur manifeste d'interprétation du texte**, même si elle soutient parfaitement un argument, ne peut jamais être considérée, au mieux, que comme plus ou moins pertinente. En somme, à cet aspect, **on évalue le rôle de la preuve par rapport à l'argument, l'efficacité de la preuve et la capacité de l'élève à illustrer ses propos.**

Annotations possibles en marge

P+	preuve pertinente
P±	preuve plus ou moins pertinente
P-	preuve non pertinente
PØ	preuve absente (équivalent à P-)
P/E+, P/E±, P/E-	preuve et explication amalgamées pertinentes, plus ou moins pertinentes, non pertinentes

Trois jugements sont possibles**Bonne maîtrise**

Les illustrations ou les preuves sont généralement pertinentes.

Maîtrise suffisante

Les illustrations ou les preuves sont plus ou moins pertinentes.

Maîtrise insuffisante

Les illustrations ou les preuves ne sont pas, dans l'ensemble, pertinentes.


COTE**2.2+****2.2±****2.2-**

2.3

L'efficacité des explications

On vérifie ici la capacité de l'élève à établir des liens entre les preuves et les arguments ainsi que sa capacité à créer une chaîne d'idées en relation avec le point de vue développé. L'élève fournit des commentaires ou des explications venant préciser ses arguments et faire valoir la pertinence de 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. À cet aspect, on vérifie si l'élève sait exploiter et mettre en valeur les preuves et les arguments qu'il emploie.

Une explication n'a pas à être très longue pour être efficace, mais elle doit faire le lien entre l'argument, la preuve et le point de vue. Dans le cas d'une citation contenant une « connaissance littéraire » (voir la définition au sous-critère 3), l'explication pourrait aussi servir à montrer comment une figure de style, par exemple, sert à mettre en évidence un thème de l'œuvre à l'étude (voir, à ce sujet, l'exemple 1 de la section 3.2 et l'exemple 2 de la section 3.3 pour des exemples de connaissances littéraires qui pourraient aussi être considérées comme des explications efficaces, cotées E+).

Annotations possibles en marge 	
E+	explication pertinente
E±	explication plus ou moins pertinente
E-	explication non pertinente
EØ	explication absente (équivalent à E-)
P/E+, P/E±, P/E-	preuve et explication amalgamées pertinentes, plus ou moins pertinentes, non pertinentes

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise	Les explications de l'élève sont généralement efficaces.
Maîtrise suffisante	Les explications de l'élève sont plus ou moins efficaces.
Maîtrise insuffisante	Les explications de l'élève ne sont pas, dans l'ensemble, efficaces.

COTE

2.3+

2.3±

2.3-

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.

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

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

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 ».

Connaissances littéraires formelles

On entend par « connaissances littéraires formelles » les procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) mis au service de l'argumentation. Ces connaissances formelles sont évaluées à l'aspect 2 du sous-critère.

Connaissances littéraires générales

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 à des 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 à l'aspect 3 du sous-critère.

On évalue ici la capacité de l'élève à bien comprendre les textes littéraires qui lui sont proposés. Cette compréhension transparaît dans le texte de l'élève à travers les arguments, les preuves et les explications sur lesquels il fonde sa dissertation; on peut y déceler qu'il sait dégager des textes proposés des thèmes pertinents et des valeurs qui y sont véhiculées, tout en respectant le sujet de rédaction. Ainsi, il arrive que l'élève déforme des passages pour justifier ses propos. Il arrive également qu'il **s'arrête uniquement à des éléments négligeables du texte**, faisant donc preuve d'une plus ou moins bonne compréhension. Les copies comportant ce dernier cas doivent être soumises à la supervision.

De plus, on évalue la capacité de l'élève à reconnaître le sens propre et le sens figuré des mots et des phrases ainsi que sa capacité à présenter certaines inférences pertinentes. C'est ici qu'on pénalise un élève qui ne fait pas la démonstration qu'il sait interpréter le ou les textes proposés. Un élève ne peut se limiter à une compréhension littérale 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 sa compréhension généralement juste ou non des textes proposés.

Exemples tirés de textes d'élèves

Ces exemples présentent les différents facteurs à considérer dans l'évaluation de la compréhension des textes littéraires. Ils proviennent d'un sujet de l'épreuve de mai 2023 :

Dans les extraits des romans Kuessipan de Naomi Fontaine et Kukum de Michel Jean, est-il juste de dire que la découverte du nomadisme est vécue de façon semblable ?

Exemple 1

La narratrice expérimente la survie dans la nature : « elle vit les pistes du lièvre et repéra la perdrix silencieuse. Elle remercia les quatre autres d'avoir résisté » (l. 33-34). La narratrice s'habitue maintenant à la chasse, car elle a réussi à attraper quatre perdrix.

L'élève fait une lecture en partie erronée de ce passage. Le syntagme « les quatre autres » fait plutôt référence aux compagnons de voyage de la narratrice. L'erreur est mineure et a peu d'impact sur l'argumentation (coter **3.1+/-**).

3.1 La compréhension juste des textes littéraires proposés

Exemple 2

Almanda est bouleversée lorsque son mari lui apprend à chasser : « Je ne sais pas si je serais capable de tirer sur un orignal, Thomas. Surtout la mère d'un petit. » (l. 46-47). Thomas lui demande de tuer une maman orignal et elle refuse. Il est possible de voir que la chasse est difficile pour Almanda, qui est sensible aux animaux.

Thomas n'a pas formulé la demande que l'élève imagine, et Almanda n'a pas non plus refusé. Cette erreur d'interprétation mineure a peu d'impact sur l'argumentation, car il est tout de même vrai qu'Almanda vit un choc lorsqu'elle est confrontée à la chasse (coter **3.1+/-**).

Exemple 3

« J'arrivais d'un monde où l'on estimait que l'humain, créé à l'image de Dieu, trônait au sommet de la pyramide de la vie. La nature offerte en cadeau devait être domptée. » (l.52-53). Cette citation montre qu'Almanda pense que le travail des êtres humains, c'est de prendre soin des animaux et non pas de les tuer. Donc tuer l'orignal serait un péché. Elle condamne donc le mode de vie des Innus.

Dans son interprétation de la citation, l'élève déforme complètement les pensées de la narratrice sur la culture occidentale et celle des Innus (coter **3.1-**).

Exemple 4

Les deux femmes vivent la découverte du nomadisme de la même façon, car elles ont toutes deux le désir d'apprendre à vivre comme leurs ancêtres. [L'élève développe ensuite cette ressemblance pour les deux textes.]

Au contraire de la narratrice de *Kuessipan*, Almanda n'est pas d'origine autochtone. Ce problème de compréhension est jugé majeur à la fois parce qu'il s'agit d'une différence fondamentale entre les deux protagonistes et parce que l'élève appuie une partie de son argumentation sur cette erreur (coter **3.1-**).

Exemple 5

[Dans sa dissertation complète, l'élève ne présente que les ressemblances suivantes : dans son premier paragraphe, il soutient que la découverte du nomadisme est semblable parce que les protagonistes marchent. Dans son deuxième paragraphe, il affirme que la découverte est vécue de la même façon parce que les deux femmes sont en canot. Finalement, son troisième paragraphe explique qu'elles voient toutes deux des épinettes.]

Ce qu'affirme ici l'élève est vrai et il ne commet pas d'erreur d'interprétation. Par contre, les extraits à l'étude contenant de nombreux passages beaucoup plus riches et pertinents, notamment en ce qui concerne les réflexions des protagonistes sur la vie nomade, on considère que l'élève ne s'arrête qu'à des éléments négligeables et qu'il fait une lecture superficielle des textes (coter **3.1-** à la fin du développement et envoyer la copie en supervision).

Annotations possibles en marge

3.1±	problème d'interprétation mineur ou qui a un impact limité sur l'argumentation de l'élève
3.1-	problème d'interprétation majeur ou qui a un impact important sur l'argumentation de l'élève

Trois jugements sont possibles**Bonne maîtrise**

L'élève sait généralement bien dégager des idées et des thèmes reliés au propos des textes à l'étude, et il attribue généralement leur signification juste aux mots et aux phrases.

Maîtrise suffisante

L'élève ne sait dégager qu'en partie des idées et des thèmes reliés au propos des textes à l'étude, et il attribue parfois une signification erronée aux mots et aux phrases.

Maîtrise insuffisante

L'élève ne sait pas, dans l'ensemble, dégager des idées et des thèmes reliés au propos des textes à l'étude, et il attribue souvent une signification erronée aux mots et aux phrases.

COTE**3.1+****3.1±****3.1-**

3.2

La justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles

Les connaissances littéraires formelles concernent toute référence ou toute allusion que l'élève fait à la forme du ou des textes à l'étude. L'élève montre des compétences littéraires lorsqu'il est capable de parler du fonctionnement d'un texte, c'est-à-dire qu'il sait établir des relations entre sa forme et son contenu. Cette compétence peut transparaître de différentes façons dans la dissertation 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.

La présence de connaissances littéraires formelles se manifeste, selon le cas, par une brève explication ou par un développement élaboré dans lequel l'élève établit un lien entre son observation formelle et son point de vue critique. Ces observations formelles (le point de vue de la narration, l'organisation syntaxique, la symbolique, les indications scéniques, la versification, les temps et les modes verbaux, la ponctuation expressive, les types de phrases, la connotation, etc.) concernent les procédés que l'auteur a utilisés pour s'exprimer. En somme, dès que l'élève manifeste une *sensibilité à ce qui relève du lien* entre ce qui est **dit** et la **manière de le dire**, on considère qu'il traite de la forme. Pour évaluer ce sous-critère, la correctrice ou le correcteur porte un jugement global sur l'ensemble de la copie.

Ce n'est pas le nombre de connaissances formelles qui importe, mais leur qualité : elles doivent être justes, liées au point de vue défendu par l'élève et apporter des précisions ou des nuances qui complètent sa pensée et **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* :

- la **justesse** de l'observation formelle : on évalue si l'observation formelle est exacte, c'est-à-dire si le procédé est identifié et interprété correctement;
- la **pertinence** de l'observation formelle : on examine si l'observation formelle a un lien avec l'argument ou le point de vue que défend l'élève et si elle l'enrichit.

Exemples tirés de textes d'élèves

Ces exemples présentent les différents facteurs à considérer dans l'évaluation des connaissances littéraires formelles. Ils proviennent d'un sujet de l'épreuve de décembre 2022 :

Après avoir lu les extraits des romans Au milieu, la montagne de Roger Viau et Bonheur d'occasion de Gabrielle Roy, peut-on conclure que Gilbert et Jean vivent leur relation naissante de la même manière?

Exemple 1

La différence de statut social dérange Gilbert : « Déjà les jeunes filles à l'aise ne sont pas exemptes du soupçon de courir les partis avantageux, comment juger de la sincérité d'une fille de chômeur? Fille de chômeur! » La répétition des mots « fille de chômeur » démontre bien que le fait que Jacqueline vienne d'une famille moins aisée le préoccupe, au point où cela l'empêche de s'engager.

Dans cette partie de développement, les observations formelles sont justes et pertinentes. Elles ont un lien direct avec le point de vue de l'élève et servent l'argument qu'il défend (coter **3.2+**).

Exemple 2

Gilbert éprouve un certain doute quant aux intentions de Jacqueline : « Déjà les jeunes filles à l'aise ne sont pas exemptes du soupçon de courir les partis avantageux, comment juger de la sincérité d'une fille de chômeur? » Avec cette phrase interrogative, l'auteur met l'accent sur le malaise du personnage en ce qui concerne la véracité des sentiments de sa compagne.

La connaissance formelle est juste et bien interprétée. De plus, elle est utile pour défendre l'argument de l'élève (coter **3.2+**).

Exemple 3

Florentine est pour Jean une source de mauvais souvenirs : « Elle était sa misère, sa solitude, son enfance triste, sa jeunesse solitaire ». Décidément, cette énumération nomme tout ce que ressent Jean pour Florentine, mais contrairement aux émotions de Gilbert, celles de Jean sont plutôt négatives et ne montrent aucun signe d'amour et d'attirance.

Bien que l'élève identifie correctement l'énumération et que cette figure de style puisse servir à prouver son argument, l'affirmation selon laquelle l'auteure énumère les sentiments de Jean pour Florentine est inexacte (coter **3.2±**).

Exemple 4

Gilbert cherche à mettre fin à sa relation avec Jacqueline : « Il tentait de se convaincre qu'un emballement aussi brusque ne pouvait être sérieux, il allait le voir s'éteindre aussi vite qu'il s'était enflammé ». Ici, la passion est comparée à une flamme. Cette métaphore souligne l'amour de Gilbert pour Jacqueline et le désir qu'il éprouve à ses côtés.

L'élève identifie correctement la métaphore du feu et l'associe correctement à l'amour et au désir. Par contre, l'interprétation de cette figure de style manque de pertinence pour prouver l'intention de Gilbert de mettre fin à la relation (coter **3.2±**). L'absence d'efficacité de l'explication sera essentiellement pénalisée en **2.3 (E-)**.

Exemple 5

Gilbert est troublé par le statut social de Jacqueline : « Fille de chômeur! Il se refusait de tenir compte de la différence de condition qui existait entre eux. » Dans cette citation, l'auteur utilise la métaphore du chômage pour montrer la situation familiale de Jacqueline. Il la compare à une « fille de chômeur » et cela semble le déranger.

L'élève relève ici à tort une métaphore, le passage étant plutôt à comprendre au sens littéral, et il s'en tient uniquement à cette interprétation erronée (coter **3.2-**).

Exemple 6

Gilbert a un comportement protecteur à l'égard de Jacqueline : « Jacqueline avait piqué une tête à travers la croûte de glace. Il s'était précipité vers elle, si visiblement inquiet ». La métaphore « piqué une tête » indique le geste téméraire de la part de Jacqueline qui s'enchaîne aussitôt avec une réaction protectrice venant de Gilbert.

L'élève repère effectivement une métaphore, mais elle n'est pas bien interprétée (il n'y a aucun geste volontaire de la part de Jacqueline). De plus, cette figure de style n'est pas pertinente pour montrer le comportement protecteur de Gilbert (coter **3.2-**).

Exemple 7

Jean était tourmenté par les différences sociales : « L'odeur de la pauvreté, cette odeur implacable des vêtements pauvres, cette pauvreté qu'on reconnaît les yeux clos ». On perçoit facilement la répétition du mot « pauvreté ». De plus, l'auteure parle d'une odeur.

L'élève identifie correctement la répétition, mais il ne l'interprète pas. Il s'agit, dans ce cas, d'une simple mention (coter **3.2m**). La mention n'équivaut **pas** à 3.2-. Elle n'a pas de valeur en soi et n'influence pas la cote globale. Toutefois, une dissertation dans laquelle on ne relèverait que des mentions obtiendrait **3.2-**.

Exemple 8


« L'odeur de la pauvreté, cette odeur implacable des vêtements pauvres, cette pauvreté qu'on reconnaît les yeux clos ». Dans cette citation, les mots « pauvreté » et « pauvre » indiquent le statut social du personnage.

L'élève, bien que son observation soit exacte, ne dégage pas l'effet des mots identifiés (**pas de 3.2**).

Exemple 9

Dans « Elle était sa misère, sa solitude, son enfance triste, sa jeunesse solitaire », les mots « misère » et « solitude », généralement associés à la tristesse, révèlent le mal-être profond de Jean, qui ne s'est jamais remis de son passé.

L'élève identifie avec justesse l'effet du choix des mots et relie efficacement leur connotation à son propos (coter **3.2+**).

Annotations possibles en marge 	
3.2+	connaissance littéraire formelle juste et pertinente
3.2±	connaissance littéraire formelle plus ou moins juste ou pertinente
3.2-	connaissance littéraire formelle fausse ou non pertinente
3.2m	simple mention d'une connaissance littéraire formelle

Trois jugements sont possibles**Bonne maîtrise**

Les connaissances littéraires formelles sont justes et pertinentes.

Maîtrise suffisante

Les connaissances littéraires formelles sont justes ou plus ou moins justes, et plus ou moins pertinentes.

OU

Les connaissances littéraires formelles sont pertinentes, mais plus ou moins justes.

Maîtrise insuffisante

Les connaissances littéraires formelles ne sont pas justes ou ne sont pas pertinentes.

OU

Les connaissances littéraires formelles sont absentes.

COTE**3.2+****3.2±****3.2-****N.B.**

Les connaissances littéraires formelles non pertinentes (dites « plaquées ») présentent très souvent une forme de décrochage puisqu'elles ne servent pas l'argumentation. Comme leur absence de pertinence est pénalisée en **3.2**, on ne pénalise pas leur manque d'utilité en **1.2** à moins qu'elles ne fassent l'objet d'un long développement.

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; 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 dans le sujet amené, en conclusion dans le bilan ou dans l'ouverture, ou encore 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. Se limiter à donner le titre d'une œuvre ou à nommer un auteur constitue une mention. Si l'élève apporte une précision éclairant la portée de la mention, il s'agit d'une brève explication. Enfin, le développement détaillé d'une connaissance littéraire générale se définit comme un court exposé qui établit un rapport entre cette connaissance générale (une autre œuvre, l'univers d'un auteur en particulier, les caractéristiques d'un courant ou d'une tendance littéraire, etc.) et le propos de l'élève. Pour évaluer ce sous-critère, la correctrice ou le correcteur porte un jugement global sur l'ensemble de la copie. Ce n'est pas le nombre de connaissances littéraires générales qui importe, mais leur qualité. Elles sont pertinentes lorsqu'elles s'incorporent bien au texte de l'élève, qu'elles apportent des précisions ou des nuances qui complètent sa pensée ou qui enrichissent son propos. 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* :

- la **justesse** de la connaissance générale : on évalue si la connaissance générale est exacte;
- la **pertinence** de la connaissance générale : on examine si la connaissance générale enrichit le propos de l'élève.

Exemples tirés de textes d'élèves

Ces exemples présentent les différents facteurs à considérer dans l'évaluation des connaissances littéraires générales. Ils proviennent d'un sujet de l'épreuve de décembre 2022 :

Après avoir lu les extraits des romans Au milieu, la montagne de Roger Viau et Bonheur d'occasion de Gabrielle Roy, peut-on conclure que Gilbert et Jean vivent leur relation naissante de la même manière?

Exemple 1

Le réalisme social fut un courant d'écriture très populaire au milieu du vingtième siècle. Entre autres, les auteurs québécois écrivaient à propos de la vie quotidienne de la classe populaire. Un de ces grands auteurs est Gabrielle Roy.

Dans ce sujet amené, l'élève associe Gabrielle Roy au bon courant littéraire en plus de donner des caractéristiques justes de celui-ci (coter **3.3+**).

Exemple 2

Une œuvre écrite dans les mêmes années, *Maria Chapdelaine*, démontre des similitudes avec les œuvres discutées ici. Ce roman met en scène une femme qui doit choisir un homme pour se marier et chacun a un statut social bien différent. Ce livre peut être intéressant, car on voit la vision d'une femme et non celle d'un homme, comme dans les extraits étudiés ici.

Dans cette ouverture, l'élève fait un lien avec une autre œuvre, qui amène une piste de réflexion pertinente. Malgré la mention du rapprochement temporel qui pourrait être discutable, les informations données sur le roman sont justes (coter **3.3+**).

Exemple 3

Aujourd'hui, les relations amoureuses sont toujours aussi compliquées, mais on aspire à davantage de respect, surtout depuis l'apparition du mouvement *MoiAussi* dans les dernières années, qui a permis de rappeler l'importance du consentement. Florentine aurait peut-être maintenant le courage de dénoncer Jean.

Bien que peu développée, la connaissance introduite ici par l'élève dans son ouverture est juste et pertinente, en plus de montrer sa bonne compréhension de l'extrait de Roy (coter **3.3+**). Un lien avec un enjeu d'actualité doit être reconnu comme connaissance générale. On évalue sa valeur au mérite, selon sa justesse et sa pertinence.

Exemple 4

L'histoire du Québec est très fortement marquée par la Grande Noirceur. Cette période englobe le règne de Maurice Duplessis en tant que premier ministre du Québec. Ce dernier prônait une certaine idéologie de conservation et le Québec comportait de nombreux foyers modestes, sobres et pauvres. Les écrivains se révoltent contre ce régime et sont alors influencés par le surréalisme, comme Gabrielle Roy et Roger Viau.

Ce début d'introduction présente des connaissances sociohistoriques justes sur le Québec. La période dont parle l'élève est la bonne, les deux romans ayant été effectivement écrits pendant la Grande Noirceur. Cependant, le rapprochement avec le surréalisme n'est pas pertinent, car les auteurs à l'étude ne s'inscrivent pas dans ce courant (coter **3.3±**).

Exemple 5

Les conditions de vie difficiles de cette époque sont représentées par plusieurs autres auteurs québécois. Gratien Gélinas est un auteur québécois montrant cette réalité de la classe ouvrière avec ses œuvres *À toi, pour toujours, ta Marie-Lou* et *La grosse femme d'à côté est enceinte*.

Dans cette ouverture, l'auteur a été mal identifié. Par contre, ce que l'élève écrit sur les œuvres de Tremblay est tout à fait juste et le lien est pertinent (coter **3.3±**).

Exemple 6

La littérature québécoise est caractérisée par une quête identitaire, alors que la nation cherche sa définition dans ses relations. Dépourvue de guides stricts depuis la Révolution tranquille, où les institutions sont structurées par l'interventionnisme de l'État, les questionnements sont multiples, et ces incertitudes sont couramment abordées dans la littérature des années 1980-1990, puisque la question du référendum est encore au goût du jour.

Même si les éléments historiques de ce sujet amené sont justes pour la plupart, on ne peut pas les considérer pertinents, car les romans à l'étude précèdent la période décrite par l'élève. Il y a une mince tentative de lien thématique avec le sujet de rédaction, mais les relations d'une nation sont trop différentes du début d'une relation amoureuse pour que cela soit jugé pertinent (coter **3.3-**).

Exemple 7


À la suite de la lecture de ces deux extraits, on pourrait se demander si la relation entre les personnages, dans le roman *Un simple soldat* de Marcel Tremblay, est tout aussi compliquée, même si ces deux personnages proviennent du même milieu social.

Cette ouverture est peu développée, on ignore qui sont les personnages dont on parle et plusieurs informations sont erronées (il s'agit d'une pièce de théâtre et l'auteur est plutôt Marcel Dubé (coter **3.3-**)).

Exemple 8

Un extrait de l'autrice de *La petite poule d'eau* sera ici comparé avec un extrait de Roger Viau.

Ce dernier exemple présente le cas d'une simple mention (coter **3.3m**). La mention n'équivaut **pas** à 3.3-. Elle n'a pas de valeur en soi et n'influence pas la cote globale. Toutefois, une dissertation dans laquelle on ne relèverait que des mentions obtiendrait **3.3-**.

Annotations possibles en marge 	
3.3+	connaissance littéraire générale juste et pertinente
3.3±	connaissance littéraire générale plus ou moins juste ou pertinente
3.3-	connaissance littéraire générale fautive ou non pertinente
3.3m	simple mention d'une connaissance littéraire générale
3.3dico	connaissance littéraire générale prise intégralement dans un dictionnaire, présentée sans source et sans guillemets

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

Les connaissances littéraires générales sont justes et pertinentes.

Maîtrise suffisante

Les connaissances littéraires générales sont justes ou plus ou moins justes, et elles sont plus ou moins pertinentes.

OU

Les connaissances littéraires générales sont pertinentes, mais plus ou moins justes.

Maîtrise insuffisante

Les connaissances littéraires générales ne sont pas justes ou elles ne sont pas pertinentes.

OU

Les connaissances littéraires générales sont absentes.

COTE

3.3+

3.3±

3.3-

N.B.

1. 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 (coter **3.3dico**, qui équivaut à une mention). Toutefois, si la connaissance littéraire placée entre guillemets est habilement intégrée ou si sa reformulation est habile, elle sera jugée au mérite.
2. Les connaissances littéraires générales non pertinentes (dites « plaquées ») présentent très souvent une forme de décrochage puisqu'elles ne servent pas l'argumentation. Comme leur absence de pertinence est pénalisée en **3.3**, on ne pénalise pas leur manque d'utilité en **1.2** à moins qu'elles ne fassent l'objet d'un long développement.

LA STRUCTURE DE L'INTRODUCTION ET DE LA CONCLUSION

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

Ce sous-critère concerne la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction et de la conclusion, de même que les enchaînements entre ces 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 entre les parties et les phrases de la conclusion.



La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction

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


Le **sujet amené** situe le sujet dans un contexte général. Un sujet amené qui est trop éloigné du sujet de rédaction ou qui n'y est tout simplement pas suffisamment lié est pénalisé.

Le **sujet posé** vient préciser le contexte, l'aspect précis qui sera abordé dans le texte; il peut être une reprise exacte du sujet de rédaction ou une formulation nouvelle de ses éléments importants. Il n'est pas nécessaire qu'il présente le point de vue défendu par l'élève.

Le **sujet divisé** présente les grandes articulations du développement. Un bon sujet divisé présente des arguments précis et situe le lecteur. Un sujet divisé qui ne présente que le plan adopté, sans le lier au sujet de rédaction, est plutôt vague et sera pénalisé, tout comme un sujet divisé qui ne correspond pas au développement. L'élève peut annoncer dans le sujet divisé différentes parties sans préciser l'ordre dans lequel il les traitera, mais s'il annonce un ordre précis à l'aide de marqueurs tels que « premièrement », « deuxièmement », etc., et que son développement ne suit pas ce plan, on pénalise le problème de logique. On ne tient pas compte à cet aspect de la valeur des arguments.

Après la lecture de l'introduction, tout lecteur devrait savoir **clairement** de quoi traitera le texte de l'élève.

Il est important de noter que les parties de l'introduction sont équivalentes dans leur valeur, dans leur importance (voir la section **Méthode de notation**).

Annotations possibles en marge 	
SA+, SA±, SA-, SAØ	sujet amené pertinent, plus ou moins pertinent, non pertinent, absent
SP+, SP±, SP-, SPØ	sujet posé pertinent, plus ou moins pertinent, non pertinent, absent
SD+, SD±, SD-, SDØ	sujet divisé pertinent, plus ou moins pertinent, non pertinent, absent

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

Toutes les parties de l'introduction sont présentes et elles sont généralement claires et pertinentes.

Maîtrise suffisante

Les parties de l'introduction sont plus ou moins claires et pertinentes, ou il en manque une.

Maîtrise insuffisante

Les parties de l'introduction ne sont ni claires ni pertinentes, ou il en manque au moins deux.

COTE

4.1+

4.1±

4.1-

N.B.

1. On peut juger souhaitable que le sujet amené présente le courant littéraire ou le contexte sociohistorique de l'œuvre à l'étude, **mais ce n'est pas nécessaire.**
2. Un sujet mal posé n'entraîne pas de pénalité en **1.1** si cette erreur n'affecte pas le contenu de la dissertation (voir la section **1.1**).
3. On n'évalue pas la qualité des arguments dans le sujet divisé, mais leur correspondance au contenu de la dissertation.

4.2

La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion

La conclusion compte généralement trois parties : le bilan, la réponse et l'ouverture. On évalue ici la clarté des parties de la conclusion et leur pertinence par rapport au sujet de rédaction.

Le **bilan** rappelle la démarche effectuée ou les conclusions de chacune des parties de l'argumentation. Il peut ne présenter que les principaux arguments et consister ainsi, essentiellement, en la reprise du contenu du sujet divisé. La **réponse** présente le résultat de la démarche entreprise par l'élève, dont elle découle clairement, ou redit explicitement le point de vue critique qu'il a adopté. L'**ouverture** suggère d'autres pistes de réflexion ou une orientation nouvelle à la question posée.

4.2 La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion

Un **bilan** qui ne correspond pas au contenu du développement est pénalisé. Toutefois, on n'exige pas la partie bilan en conclusion lorsque la dernière partie du développement constitue une synthèse.


Une **réponse** qui ne correspond pas suffisamment à l'argumentation (ne tenant compte, par exemple, que de deux paragraphes sur trois) perd de sa pertinence et est pénalisée. Par contre, elle est facultative dans la conclusion si l'élève rédige un paragraphe de synthèse où il présente explicitement son point de vue.

Il arrive que la **réponse** et le **bilan** soient amalgamés :

En conclusion, la mort est vécue avec sérénité par la grand-mère, qui demeure calme et en contrôle, alors que ce n'est pas le cas chez sa petite-fille, qui se montre bouleversée par les événements.

L'**ouverture** qui consiste à suggérer d'autres pistes de réflexion ou une orientation nouvelle à la question posée n'est pas la seule possibilité offerte à l'élève pour clore son texte : il peut choisir de le terminer par une fermeture qui, par exemple, bouclerait son propos en faisant écho au sujet amené. Une ouverture trop éloignée du sujet de rédaction ou dont la perspective n'est pas pertinente est pénalisée. L'élève qui a présenté une synthèse doit quand même rédiger une conclusion, qui peut ne consister qu'en une ouverture. Notez que les cotes de la conclusion (R, B, O) ne doivent pas servir à évaluer la synthèse.

Il est important de noter que les parties de la conclusion sont équivalentes dans leur valeur, dans leur importance (voir la section **Méthode de notation**).

Annotations possibles en marge 	
B+, B±, B-, BØ	bilan pertinent, plus ou moins pertinent, non pertinent, absent
R+, R±, R-, RØ	réponse pertinente, plus ou moins pertinente, non pertinente, absente
RB+, RB±, RB-	réponse et bilan amalgamés pertinents, plus ou moins pertinents, non pertinents
O+, O±, O-, OØ	ouverture pertinente, plus ou moins pertinente, non pertinente, absente

Trois jugements sont possibles	
Bonne maîtrise	Les parties nécessaires à la conclusion sont présentes et elles sont généralement claires et pertinentes.
Maîtrise suffisante	Les parties nécessaires à la conclusion sont plus ou moins claires et pertinentes, ou il en manque une.
Maîtrise insuffisante	Les parties nécessaires à la conclusion ne sont ni claires ni pertinentes, ou il en manque au moins deux.

COTE
4.2+
4.2±
4.2-

La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et 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.

Un sujet amené fortement disproportionné par rapport au reste de l'introduction et contenant des éléments peu pertinents ou trop éloignés du sujet proposé, l'absence d'un rapport logique entre un sujet amené et un sujet posé, ou un sujet posé plaqué constituent des faiblesses. De même, une partie, bilan ou ouverture, fortement disproportionnée par rapport au reste de la conclusion constitue une faiblesse à cet aspect. L'élève qui omet l'introduction ou la conclusion ne peut obtenir une bonne maîtrise à cet aspect.

La présence d'arguments, de preuves ou de connaissances littéraires formelles qui font l'objet d'un développement inutile dans l'introduction ou la conclusion peut aussi constituer une faiblesse à cet aspect.

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

Exemple 1

Introduction

- Vers le début du XIX^e siècle, naissent en Allemagne les récits romantiques. Ceux-ci s'inscrivent en grand nombre dans la littérature française. Un thème comme l'amour préoccupe grandement l'esprit humain de l'époque. ▲ À partir de « Je t'écris » de Gaston Miron et de « Les feuilles mortes » de Jacques Prévert, l'amour qui survit à l'épreuve du temps est passablement présent. La présentation du poème de Gaston Miron sera suivie de l'explication de l'amour dans la chanson de Jacques Prévert, pour ensuite comparer les deux œuvres face à l'amour qui survit à l'épreuve du temps.

Conclusion

- En somme, comme on vient de le voir, Jacques Prévert et Gaston Miron sont deux auteurs œuvrant dans la même époque romantique. Ils utilisent le mal de vivre et la solitude dans les deux œuvres. ▲ Cependant, il est facile de percevoir que, selon eux, l'amour survit avec le temps et que la seule solution aux déboires de leurs amours, c'est le temps. ▲ Par contre, les autres auteurs de l'époque perçoivent-ils l'amour de la même façon?

Exemple 2

Introduction

- Depuis plusieurs siècles l'amour frappe sans distinction quant à l'âge, au sexe ou à la nationalité. Il le fait pour le meilleur et pour le pire, pour la vie et jusqu'à la mort. ▲ Cette dissertation critique fera la preuve, à l'aide d'arguments portant sur le contenu et la forme


4.3 La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction...

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

Conclusion

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

Dans le cas du deuxième exemple, les problèmes dans le sujet divisé et le bilan seront corrigés par de la ponctuation (voir la section 7.1.3).

Annotations possibles en marge 	
4.3± 4.3-	On n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique 4.3± ou 4.3- dans la marge selon sa gravité.
▲	absence d'enchaînement ou emploi fautif d'un marqueur

Trois jugements sont possibles		COTE
Bonne maîtrise	La progression de l'information et l'enchaînement entre les phrases sont généralement fluides dans l'introduction et la conclusion.	4.3+
Maîtrise suffisante	La progression de l'information et l'enchaînement entre les phrases comportent quelques faiblesses dans l'introduction ou la conclusion, ce qui nuit parfois à la cohésion de l'ensemble, ou il manque l'introduction ou la conclusion.	4.3±
Maîtrise insuffisante	La progression de l'information et l'enchaînement entre les phrases comportent plusieurs faiblesses dans l'introduction et la conclusion, ce qui nuit de façon importante à la cohésion de l'ensemble, ou il manque l'introduction et la conclusion.	4.3-

LA STRUCTURE DU DÉVELOPPEMENT, L'ORGANISATION ET LA CONSTRUCTION DES PARAGRAPHES

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

Ce sous-critère ne se rapporte qu'à la **structure** du texte. On n'évalue pas ici la valeur des arguments ni la justesse des explications et des illustrations, éléments évalués au sous-critère 2, mais plutôt la manière de les organiser. 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 peu convaincants ou des preuves mal choisies 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 organisées dans un développement cohérent ou présentées dans des paragraphes bien construits.

Trois aspects doivent être évalués :

1. la structure du développement, soit l'**ordre logique** des idées principales;
2. la construction des paragraphes, soit l'**agencement** des idées présentées à l'intérieur des paragraphes autour d'une unité de sens;
3. l'enchaînement des idées, soit les **liens textuels** entre les paragraphes et entre les phrases à l'intérieur des paragraphes.

5.1

La structure du développement

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

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

Exemples de lacunes à pénaliser

- plan **plus ou moins approprié au sujet de rédaction** : l'élève utilise un plan comparatif pour répondre à une question ne demandant aucune comparaison (c'est le cas, entre autres, pour la question suivante : « La douleur l'emporte-t-elle sur l'indignation dans les deux textes? »);
- plan **mal réalisé** : pour répondre à la question qui lui est posée, l'élève choisit le plan comparatif, mais le réalise mal en présentant des arguments qui ne permettent pas de comparer les textes à l'étude; l'élève établit une liste de ressemblances et de différences qui ne sont pas reliées à son point de vue; l'élève propose une synthèse incomplète (S±);
- plan **sans logique** : l'élève cumule des parties sans que le raisonnement qui les place les unes après les autres soit cohérent (le texte ne dégage aucune cohérence d'ensemble), sans qu'il y ait de fil conducteur ou de relation logique entre les paragraphes permettant de comprendre la cohérence de l'organisation choisie par l'élève. Par exemple, à la question portant sur le traitement similaire du thème de l'éloignement dans deux textes, l'élève présente les trois arguments suivants sans avoir annoncé la similarité des textes : 1. les personnages éloignés s'ennuient; 2. les textes contiennent des répétitions et des métaphores; 3. l'éloignement des personnages est causé par l'obligation d'aller travailler;
- **piétinement du raisonnement (surplace)** : l'élève présente une première idée principale, puis une seconde et finalement, une troisième qui, par la manière dont elle est développée, est la reprise de la première (Â). Ainsi, à la question du traitement similaire du thème de l'éloignement dans deux textes, l'élève expose dans un premier temps l'ennui, qu'il explique par l'éloignement des personnages, qui se retrouvent seuls; dans un deuxième temps, il traite de l'amour impossible à vivre pour les personnages; dans un troisième temps, il aborde la solitude, montrant qu'elle provoque l'ennui chez les personnages (reprise du premier élément).

N.B.

1. Les plans par confrontation (analogique, comparatif, dialectique) comprennent généralement un paragraphe-bilan, ou synthèse, dans lequel l'élève reprend les arguments des paragraphes précédents, les confrontant ou les nuancant afin de justifier son point de vue final. Ce paragraphe peut contenir de nouveaux arguments et preuves, qui feront pencher la balance d'un côté ou de l'autre, mais ce n'est pas nécessaire : il sert à expliquer la position de l'élève, à réconcilier, par exemple, les apparentes contradictions. Le paragraphe-synthèse peut être omis si, dans sa conclusion, l'élève présente un bilan complet, qui permet de comprendre comment il est arrivé à son point de vue.

2. Notez aussi que, dans le cas du plan dialectique, il est possible, et même normal, d'aboutir à une position tranchée plutôt que nuancée.
3. Notez que les cotes de la conclusion (R, B, O) ne doivent pas servir à évaluer la synthèse, qui est plutôt cotée avec un S.

Annotations possibles en marge

5.1±	on n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique 5.1± ou 5.1- dans la marge selon sa gravité.
5.1-	
S+	synthèse bien réalisée
S±	synthèse plus ou moins bien réalisée
S-	synthèse mal réalisée
⊖	absence de progression des idées ou piétinement

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise	L'organisation formelle du développement est cohérente.
Maîtrise suffisante	L'organisation formelle du développement est plus ou moins cohérente.
Maîtrise insuffisante	L'organisation formelle du développement est incohérente.

COTE
5.1+
5.1±
5.1-



La construction des paragraphes

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

Les paragraphes peuvent prendre différentes formes : l'énoncé principal peut être placé en tête de paragraphe et être suivi d'illustrations et d'explications. **Cet énoncé peut aussi conclure le paragraphe après la présentation de différentes illustrations et explications.** L'élève peut également présenter des illustrations et des explications qui l'amènent à formuler l'idée générale du paragraphe et ensuite donner d'autres illustrations et explications venant renforcer cette idée. Il peut aussi rappeler l'idée générale à la fin de son paragraphe. L'important, c'est

que les composantes soient agencées de manière à toutes se rapporter à l'idée qui constitue l'unité de sens du paragraphe. Le nombre d'illustrations et d'explications peut varier selon les besoins de la démonstration. On accepte les paragraphes longs s'ils présentent une unité de sens.

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

L'absence d'unité de sens dans un paragraphe ou un manque de logique dans l'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 il n'y a pas lieu de le faire ou encore l'absence de changement de paragraphe là où cela s'impose constituent autant de problèmes de structure des paragraphes.

Exemples de lacunes à pénaliser



- **retours en arrière qui nuisent à l'unité de sens** : dans un même paragraphe, l'élève présente une première idée secondaire, puis une seconde et, dans un troisième temps, revient à la première en la présentant comme une nouvelle idée (Â) ou en y ajoutant une illustration ou une explication (si l'idée secondaire est reprise dans un nouveau paragraphe, on pénalise en structure du développement, aspect 5.1); ou l'élève traite simultanément d'éléments liés à l'antithèse et à la thèse dans son paragraphe antithétique;
- **illustrations détachées des arguments ou des explications auxquels elles se rapportent** : en tête de paragraphe, l'élève présente trois idées, l'une à la suite de l'autre, puis écrit « voici des exemples de cela », pour ensuite citer trois preuves en enfilade (le lecteur doit alors rétablir la concordance entre les preuves et chacune des idées);
- **développement d'une idée secondaire qui ne participe pas à l'unité de sens du paragraphe** : l'élève veut montrer que le vide de l'existence chez Perec et Ducharme se traduit par l'errance des personnages; il le montre chez Ducharme, développe ensuite l'idée que le langage utilisé par les personnages de Ducharme est un langage familier et, enfin, démontre l'errance des personnages chez Perec; le commentaire sur le langage familier nuit à l'unité de sens du paragraphe;
- **collage de citations** qui ne peuvent être liées entre elles par des enchaînements ou par une ponctuation adéquate;
- **collage d'idées disparates** desquelles on ne peut dégager une unité de sens;
- **absence d'un des deux textes dans la démonstration** : dans le cas d'un sujet qui demande la comparaison, l'élève annonce un argument valable pour les deux textes, mais fournit une citation et une explication seulement pour un des deux textes (voir également la section 1.2).

N.B.

Il faut s'assurer que le problème d'agencement des composantes du paragraphe n'est pas qu'apparent ou superficiel : si le problème peut se régler par l'utilisation d'un enchaînement qui rétablit l'agencement des idées conformément à l'unité de sens du paragraphe, la pénalité s'applique seulement à l'aspect 3 du sous-critère 5.

Annotations possibles en marge



5.2±	on n'inscrit rien s'il n'y a aucun problème; si on en repère un, on indique
5.2-	5.2± ou 5.2- dans la marge selon sa gravité.
//	nécessité de faire un paragraphe
↳	changement inutile de paragraphe
↻	absence de progression des idées ou piétinement

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise	Les paragraphes sont généralement bien construits.
Maîtrise suffisante	Les paragraphes sont plus ou moins bien construits.
Maîtrise insuffisante	Les paragraphes sont généralement mal construits.

COTE

5.2+

5.2±

5.2-

5.3

L'enchaînement des idées

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

On n'évalue pas ici le plan adopté par l'élève (aspect 5.1), ni la valeur de son argumentation (aspects 2.1, 2.2 et 2.3), ni l'agencement des idées à l'intérieur de ses paragraphes (aspect 5.2), mais bien le passage d'une idée à l'autre par l'usage de mots, d'expressions ou de phrases de transition qui tissent le lien textuel entre ses idées. Il s'agit donc de vérifier ici l'habileté de l'élève à enchaîner ses phrases et ses idées de façon harmonieuse et cohérente (aspect 5.3).

Exemples de lacunes à pénaliser

- **usage fautif** d'un organisateur textuel;
- **absence d'enchaînement** entre des idées différentes (principales ou secondaires), créant un effet de rupture textuelle dans la démonstration;
- **redoublement de l'enchaînement** : l'élève conclut un paragraphe par une phrase de transition et commence le paragraphe suivant par une nouvelle transition;
- **usage abusif ou inutile** des organisateurs textuels : l'élève utilise un organisateur textuel, alors que la phrase suivante contient des pronoms ou déterminants qui créent déjà l'enchaînement;
- **absence de transition entre les citations** quand l'élève passe d'un texte à l'étude à l'autre dans le même paragraphe sans qu'il soit possible d'identifier le texte en question;
- **absence de transition pour annoncer une citation** quand le problème ne peut être réglé par la ponctuation.

Exemple de paragraphes contenant des ruptures textuelles

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

- ▲ ▲ Rose-Anna évoque la religion qui était très présente au cours des années 40 au Québec. ▲ *Bonheur d'occasion* met en évidence les problèmes vécus par les couples qui vivaient au milieu du XX^e siècle.

N.B.

1. Un organisateur textuel fautif, c'est-à-dire qui ne peut jouer dans le discours le rôle que lui assigne l'élève, est pénalisé à l'aspect **5.3** et non au sous-critère 7. Cependant, il est possible de pénaliser en syntaxe (**7s**) l'absence d'un mot dans un organisateur textuel (p. ex. : « dans () autre ordre d'idée », « tout () abord »). On compte une seule erreur de syntaxe par organisateur textuel, notant les autres occurrences à l'aide d'un tiret dans la marge.
2. Au début du premier paragraphe de développement, la présence d'un organisateur textuel n'est pas nécessaire.

Annotation possible en marge

Δ

absence d'enchaînement ou emploi fautif d'un marqueur

Trois jugements sont possibles**Bonne maîtrise**

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

Maîtrise suffisante

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

Maîtrise insuffisante

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

COTE**5.3+****5.3±****5.3-**

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.

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 adéquat 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 et à diversifier la formulation de ses phrases pour présenter son argumentation. Enfin, l'élève fait la preuve qu'il s'exprime correctement lorsque le lecteur peut facilement dégager le sens des phrases à la première lecture.

Ce sous-critère, contrairement aux autres sous-critères relatifs à la maîtrise de la langue, est évalué de façon qualitative à l'aide de l'échelle d'appréciation 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 sur chacun des aspects du sous-critère. Trois jugements sont possibles : « bonne maîtrise », « maîtrise suffisante » ou « maîtrise insuffisante ».

La correctrice ou le correcteur doit tenir compte des qualités de précision, de variété et de clarté du vocabulaire et de l'expression, et ce, **en fonction de la longueur du texte de l'élève**, avant de poser un jugement qualitatif sur l'ensemble du texte.

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 des phrases entières. (Les problèmes reliés à la clarté de l'expression sont traités à l'aspect 3 de ce sous-critère.)

Les catégories grammaticales évaluées ici sont les **noms**, les **verbes**, les **adjectifs** et les **adverbes**. **Certaines expressions courantes utilisées dans la langue orale et l'emploi des pronoms *tu* et *vous* à valeur indéfinie** font aussi l'objet d'une évaluation à ce sous-critère. Les erreurs liées à l'emploi des prépositions et des conjonctions sont traitées en syntaxe.

En général, le style de la dissertation est un style objectif ou informatif écrit, mais dans la dissertation critique, il est possible qu'un élève utilise un style plus personnel et qu'il se serve du *je* ou du *nous* pour bien marquer sa position par rapport au sujet qui lui est présenté. Par contre, l'utilisation de la deuxième personne à valeur indéfinie, la désignation intimiste des auteurs, les expressions ou les formulations relevant d'un usage oral de la langue n'ont pas leur place dans ce type de discours.

Sera pénalisé l'emploi de termes qui appartiennent à la langue populaire s'ils ne sont pas encadrés de guillemets et s'ils ne sont pas appropriés au contexte. Les termes classés comme familiers dans certains ouvrages peuvent parfois être tolérés parce qu'ils sont d'usage courant dans la francophonie ou de niveau correct au Québec. Un mot emprunté à une langue étrangère est accepté s'il fait l'objet d'une entrée sans marque d'usage au dictionnaire. Ce mot est également accepté s'il est encadré de guillemets.

Si un mot semble impropre, imprécis ou inexact, il faut consulter les dictionnaires avant de pénaliser : certains usages peu usités n'en demeurent pas moins corrects.

Les erreurs liées à la précision du vocabulaire ou au registre de langue sont indiquées par le code **V-1** au-dessus du mot ou du groupe de mots. Ce code est ensuite inscrit dans la marge de droite.

REMARQUES

1. La correctrice ou le correcteur doit pouvoir justifier les erreurs de vocabulaire qu'elle ou il relève. À cet effet, la consultation d'ouvrages de référence s'avère souvent nécessaire.
2. On ne met qu'une seule erreur pour la répétition d'un même terme impropre. Par contre, on met une nouvelle erreur s'il est nécessaire, en raison du contexte, de remplacer ce terme par un terme différent de celui attendu lors d'une précédente occurrence.
3. Il y a erreur de vocabulaire quand on peut remplacer un terme impropre par le terme juste si la construction syntaxique le permet, comme dans la phrase suivante :

V-1

Arthur aime **patronner** sa famille en participant aux tâches ménagères.

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

Cependant, il y a erreur de syntaxe quand il y a un problème du point de vue de la construction syntaxique (voir **7.1.8**).

Arthur aime **subvenir** () sa famille en participant aux tâches ménagères.

S'il est vrai qu'on peut remplacer *subvenir* par *aider*, l'erreur demeure syntaxique (**7s**), puisque *subvenir*, verbe transitif indirect (ou intransitif, selon l'ouvrage que l'on consulte), ne peut accepter de complément direct.

Le peuple **se détourne (contre)** la monarchie.

Même si l'on peut remplacer *se détourne* par *se retourne*, l'erreur est syntaxique (**7s**) parce que le complément indirect de *se détourner* se construit avec la préposition *de* plutôt que *contre*.

4. On compte aussi une erreur de syntaxe pour l'emploi d'un mot d'une catégorie grammaticale erronée (voir **7.1.13**).

Il va à l'école (**rapide**).

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

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

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

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

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

6. On ne met pas d'erreur de vocabulaire si l'élève identifie mal une connaissance littéraire formelle. Dans ce cas, on pénalise à l'aspect **3.2**.

La **personnification** « La pitié monte en moi comme une eau chaude irrésistible » révèle que Alain se sent envahi par ses émotions. [pas de V1]

Toutefois, on relève une erreur de vocabulaire lorsqu'un élève emploie un barbarisme pour identifier une connaissance littéraire formelle. La connaissance formelle est également évaluée au mérite à l'aspect **3.2**.

V-1

La **superbole** « ravagée par l'opium, et... [...] vautreée dans le libertinage et la luxure » illustre l'état de panique de la comtesse de Millefeuilles.

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève commet peu ou pas d'erreurs liées à la justesse du vocabulaire et respecte généralement un registre neutre, ce qui souligne la rigueur de son expression.

Maîtrise suffisante

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève commet des erreurs liées à la justesse du vocabulaire ou ne respecte pas toujours un registre neutre, ce qui nuit parfois à la rigueur de son expression.

Maîtrise insuffisante

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève commet beaucoup d'erreurs liées à la justesse du vocabulaire ou respecte peu le registre neutre, ce qui nuit de façon importante à la rigueur de son expression.

COTE

6.1+

6.1±

6.1-

V-1

Exemples d'erreurs relatives à la précision du vocabulaire

6.1.1 Impropropriété, imprécision et confusion paronymique

V-1

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

V-1

2. L'auteur **cite** : « C'est mon avis, et sauve qui peut! »

V-1

3. L'absurdité de la guerre est un sujet **parlé** dans cet extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu*.

V-1

4. À se fatiguer ainsi, le docteur Serres ne pourra **recouvrir** la santé.

N.B.

1. Selon le *BU*, les « paronymes sont des mots proches l'un de l'autre par la forme [...], on ne parle de paronymie que s'il s'agit de mots que les usagers risquent de confondre » (*BU*, 16^e, 205), comme conjecture/conjoncture, précepteur/percepteur, recouvrer/recouvrir, etc.
2. Dans le cas de la confusion paronymique (voir l'exemple 4), on pénalise en **V-1** plutôt qu'en **8u**. « La conjecture économique », « la collision entre le gouvernement et les compagnies pétrolières » sont des erreurs de **V-1**, sauf si la confusion paronymique crée une erreur de syntaxe, auquel cas on pénalise en **7s**.

6.1.2 Barbarisme lexical

1. Les écrivains ^{V-1} **romantistes** s'inspirent de la chevalerie et du christianisme du Moyen Âge et s'opposent aux classiques.
2. Les jeunes Innus se réapproprient leur culture et ^{V-1} **élogent** leurs ancêtres.

N.B.

Pour ce qui est de la confusion de type *isme/iste* (*réalisme* pour *réaliste*, etc.), pénalisée en **8u**, voir la section **8.1.1**.

6.1.3 Anglicisme lexical et sémantique

1. ^{V-1} **L'emphase** sera mise sur la description des personnages et des lieux.
2. ^{V-1} **Dépendant de** la période où il évolue, l'homme connaît toujours de nouveaux obstacles à surmonter.
3. Nous pouvons dire que les deux extraits évoquent ^{V-1} **définitivement** la mésentente entre les personnages.

N.B.

Un mot emprunté à l'anglais (ou à toute autre langue) qui fait l'objet d'une entrée sans marque d'usage dans un dictionnaire courant est accepté (p. ex. : *match*, *ersatz*, *tapas*). Il peut être sage de consulter plus d'un dictionnaire avant de pénaliser un anglicisme. Dans le *PR*, « mot anglais » ne signifie pas « anglicisme ».

6.1.4 Erreur de référence aux textes étudiés

On pénalise ici 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.

1. ^{V-1} **La pièce** *Le Père Goriot*.
2. *Dom Juan* de ^{V-1} **Balzac**.
3. Le roman *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy a été publié en ^{V-1} **1845**.
4. ^{V-1} **Sganarelle** est un séducteur, contrairement à son valet, ^{V-1} **Dom Juan**.
5. Dans l'^{V-1} **extrait** de « À Ninon », l'amour cause du tourment. [Le poème est complet]

N.B.

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

6.1.5 Archaïsme et registre de langue familier, populaire ou vulgaire

1. Le refus de Pedro d'épouser l'infante de Navarre empêche une alliance politique dont le pays a en ce moment ^{V-1} **de besoin**.
2. D'après moi, elle était ^{V-1} **tannée** de lutter contre ses sentiments.
3. Dom Juan ^{V-1} **se fout** des femmes qu'il séduit.
4. Zola favorise le changement plutôt que la tradition avec l'arrivée de la mode ^{V-1} **dans le portrait**.

6.1.6 Utilisation abusive du prénom de l'auteur

1. ^{V-1} **Charles** a écrit *Les fleurs du mal*.
2. Le père, dans le roman d'^{V-1} **Honoré**, est exploité par ses filles.

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

1. Ces deux visions du monde sont incarnées par deux personnages, le vieux et la vieille, aux idées antagonistes, mais tout de même similaires ^{V-1} **à quelque part**.
2. Ils s'aiment ^{V-1} **genre** Roméo et Juliette.
3. Elle s'habille comme ^{V-1} **bon vent** lui semble.

6.1.8 Utilisation du *tu* et du *vous* à valeur indéfinie et utilisation familière des déterminants possessifs des 1^{re} et 2^e personnes (*notre, nos, votre, vos*)

Tous ces cas relèvent de la langue orale.

On inscrit **une annotation** chaque fois qu'il y a **rupture de registre de langue**, c'est-à-dire par série.

6.1.9 Organisateur textuel mal construit ou inexistant

V-1

1. Les personnages de **nos** deux extraits ont une mentalité distincte.
2. Monsieur Hamel se sent coupable parce qu'il aurait bien aimé aller plus loin avec ses élèves. C'est sûr que, 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 (V-1) pour la série
3. 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 (V-1) pour la série

N.B.

1. 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.
2. On accepte l'emploi du *nous* à la place du *je*.
Nous allons montrer que le personnage d'Iode Ssouvie est détaché du monde qui l'entoure.
3. On accepte l'emploi du *nous* utilisé pour désigner les lecteurs ou la société en général.
Natasha Kanapé Fontaine nous raconte l'histoire de son peuple.
Quand nous allons voter, nous remplissons notre devoir de citoyen.

6.1.9 Organisateur textuel mal construit ou impropre

1. **Dans un autre ordre de temps**, Natasha Kanapé Fontaine garde espoir.
2. **En conséquent**, Molière nous montre un amoureux plus volage.
3. **Dernièrement**, je traiterai de l'aspect du désir dans *Trente arpents*.
4. **En addition**, les deux femmes font fi des conventions de l'époque.
5. **À prime abord**, les personnages s'y prennent différemment pour arriver à leurs fins.

6.2

La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression

L'élève dont le vocabulaire est **varié** choisit des expressions ou des mots différents pour exprimer une même réalité.

L'élève évite les répétitions abusives : le vocabulaire manque de variété **seulement lorsque la répétition du même mot nuit à la progression du texte, à la lecture.**

Toute répétition n'est pas un vice : l'élève peut en user pour créer un effet d'insistance. Il arrive aussi que la répétition des mêmes termes soit acceptable parce qu'il n'existe pas de mots plus précis. Généralement, l'élève **peut reprendre les mots-clés de la question sans être pénalisé** pour la variété du vocabulaire, sauf si : a) leur emploi est abusif; b) l'élève pouvait facilement utiliser un terme équivalent ou un pronom.

C'est aussi ici 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 point de vue.

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

Trois jugements sont possibles

Bonne maîtrise

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire de l'élève est généralement varié et comporte peu ou pas de formules répétitives, ce qui assure la fluidité de son propos.

Maîtrise suffisante

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire de l'élève manque de variété et comporte des formules répétitives, ce qui nuit parfois à la fluidité de son propos.

Maîtrise insuffisante

Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire de l'élève manque grandement de variété et comporte beaucoup de formules répétitives, ce qui nuit de façon importante à la fluidité de son propos.

COTE

6.2+

6.2±

6.2-

V-2

Exemples d'erreurs relatives à la variété du vocabulaire
et à la richesse de l'expression

6.2.1 Redondance boiteuse et pléonasme lexical fautif

1. L'amour est un thème qui touche tout humain dans la vie ^{V-2} **quotidienne de tous les jours.**
2. Oscar est le personnage principal ^{V-2} **et ainsi que** le narrateur.
3. ^{V-2} **À mon avis, je crois** que le duc de Nemours n'aurait pas dû se jeter aux pieds de la princesse de Clèves.
4. ^{V-2} **Devant l'envahisseur, les Alsaciens avaient deux choix : soit quitter l'Alsace ou soit** devenir Allemands.
5. ^{V-2} **Dans l'extrait** de « Un savon perdu dans Paris » de Clémence DesRochers ^{V-2} **et dans l'extrait** de « L'Impromptu d'Outremont » de Michel Tremblay, est-il juste de dire que la mésentente entre les personnages est de même nature ^{V-2} **dans les deux textes?**

V-2 pour le pléonasme, pas pour la répétition de « dans l'extrait »
6. ^{V-2} **Deux sœurs de la même famille** se disputent pour une question de prestige.
7. ^{V-2} **L'utilisation** de l'anaphore dans les textes est ^{V-2} **utilisée** par les deux auteurs.

6.2.2 Formule répétitive et répétition de mots

Les deux premiers exemples présentent des répétitions se trouvant dans un seul paragraphe.

1. ^{V-2} **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. [...]

^{V-2} 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.

V-2

1 erreur de V-2

2. 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.

V-2

V-2

V-2

V-2

V-2

V-2

V-2

V-2

2 erreurs de V-2

V-2

V-2

V-2

3. Autrement **dit**, tout cela pour vous **dire** que M. Hamel **dit** qu'ils sont tous coupables.

1 erreur de V-2



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 ou de trouver des erreurs de syntaxe, ces faiblesses seront pénalisées. Ainsi, un énoncé ambigu, vide de sens ou illogique, mais syntaxiquement correct, est pénalisé ici.

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

Trois jugements sont possibles		COTE
Bonne maîtrise	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le propos de l'élève est clair, car il comporte peu ou pas de passages ambigus ou illogiques.	6.3+
Maîtrise suffisante	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le propos de l'élève manque parfois de clarté, car il comporte des passages ambigus ou illogiques.	6.3±
Maîtrise insuffisante	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le propos de l'élève est souvent obscur, car il comporte de nombreux passages ambigus ou illogiques.	6.3-

V-3

Exemples d'erreurs relatives à la clarté de l'expression

6.3.1 Énoncé ambigu, illogique ou vide de sens

V-3

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

V-3

2. / Il est devenu une solide présence bien attachée à la vie : « dans tes bras amarré ». /

V-3

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

V-3

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

V-3

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

V-3

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

V-3

7. / 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. /

V-3

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

V-3

9. / 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. /

V-3

10. / Le personnage d'Ashini a trouvé le repos dans l'au-delà grâce à ma thèse. /

V-3

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

V-3

12. / Le poète chez Hugo a beaucoup d'attentes, contrairement à l'extrait de Miron. /

N.B.

1. On acceptera par métonymie des phrases de ce type : « Ces textes font la critique du travail [...] »; « Dans l'extrait de Tremblay [...] ». Ainsi, la phrase « Le poète chez Hugo **exprime** beaucoup d'attentes, contrairement à l'extrait de Miron. » serait correcte (voir l'exemple 12).
2. Avant de pénaliser un énoncé en **V-3**, il faut toujours s'assurer qu'il n'est pas possible de mieux cibler l'erreur par un **V-1** sur un mot ou une locution.

LA SYNTAXE ET LA PONCTUATION

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'on en relève une. Les cas de répétition de la même erreur, qu'il s'agisse d'une locution adverbiale de négation, d'un verbe (transitivité/intransitivité, choix de l'auxiliaire), d'une préposition, d'une locution prépositive, d'une conjonction ou d'une locution conjonctive, ainsi que les erreurs reliées à l'intégration des citations sont pénalisés une fois par texte. Une erreur de ponctuation est, par contre, considérée comme une demi-faute chaque fois qu'elle est relevée et comptabilisée. En syntaxe comme en ponctuation, on pénalise les erreurs relatives aux règles contenues et expliquées dans le présent guide de correction. Les effets de style, bien qu'ils puissent sembler maladroits, ne sont pas pénalisés s'ils sont conformes aux règles de la syntaxe.



7.1

Syntaxe

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. Les erreurs de sens sont pénalisées au sous-critère 6 – sous-critère du vocabulaire – lorsqu'il s'agit effectivement de l'emploi fautif d'un mot ou d'un sens attribué fautivement à un mot ou à un syntagme, ou aux sous-critères 2, 3 et 4 s'il s'agit d'énoncés peu clairs ou contradictoires.

➔ 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 déterminants, les prépositions, les locutions prépositives, les conjonctions et les locutions conjonctives sont bien employés;
- les pronoms et les déterminants à la troisième personne rappellent clairement des êtres ou des idées déjà mentionnés dans le texte;
- le mode, la voix et le temps des verbes sont bien employés.

La langue écrite correcte constitue la norme pour évaluer la syntaxe. **Toute erreur de syntaxe doit pouvoir s'appuyer sur une entrée du guide de correction et sur les normes** des ouvrages de référence. Le cas échéant, l'erreur est signalée 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'erreur en ponctuation et non en syntaxe.** (Voir les exemples en 7.1.3 et en 7.2.1.)

7s

Erreurs de syntaxe et exemples d'erreurs

7.1.1 Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un syntagme

À chaque occurrence

Voir 7.1.9 pour le traitement des prépositions et 7.1.10 pour celui des conjonctions.

1. Malgré le fait qu'elle fréquente ou rencontre le duc de Nemours () ne [cela]
l'empêche en rien d'être une femme de devoir, respectueuse de son mari.
2. La poésie est, en () sorte, une quête d'identité. [quelque]
3. (Est-ce que) Molière n'était-il pas destiné au droit? [Ø]
4. En premier lieu, je vais commencer par parler de (qu'est-ce que) la raison. [ce qu'est]

N.B.

L'organisateur textuel ne jouant aucun rôle syntaxique au sein de la phrase (Tanguay, 3^e, n° 37), on ne le pénalise pas en 7s, mais en 5.3. Cependant, l'absence d'un mot dans un marqueur peut être pénalisée comme telle (« dans () autre ordre d'idées », « tout () abord »). On compte une seule erreur de syntaxe par organisateur textuel, notant les autres occurrences à l'aide d'un tiret dans la marge.

7.1.2 Emploi erroné de la négation

Une erreur par texte, par locution

1. Nicole et André () vivent que l'instant présent. [ne]
2. Simon est marié et Catherine n'est () sa femme. [pas]
3. On (n')a l'impression que la vieille met des sourires un peu partout. [Ø]

N.B.

Dans le cas des locutions adverbiales de négation incomplètes, on ne compte qu'une erreur par texte par locution : ne... pas, ne... plus, ne... que, ne... jamais, ne... guère, ne... point, etc. Noter la locution au plomb dans la marge.

7.1.3 Phrase sans proposition principale ou phrase incomplète

À chaque occurrence

1. Dans le premier aspect, c'est-à-dire la structure du texte, mais avec le deuxième exemple intitulé *Juillet* de Marie Laberge. ()
absence de proposition principale
2. Deuxièmement, dans l'extrait de *Juillet* dont Catherine et Simon sont les personnages principaux. ()
absence de proposition principale

N.B.

1. On pénalise en **7s** l'absence d'une proposition principale, à moins que la ponctuation suffise à corriger l'erreur. Dans ce cas, on pénalise en **7p**. (Voir la section **7.2.1** pour d'autres exemples.)

Exemples d'erreurs pénalisées en 7p

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

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

2. On tolère les tournures appelant naturellement l'ellipse pour des raisons stylistiques. On accepte donc les phrases commençant par *tandis que*, *alors que*, *c'est-à-dire (que)*, *d'autant (plus) que*, *de sorte que*, *si bien que*, *ce qui*, *ce que*, *car*, etc.

3. On accepte l'emploi de *et*, de *mais*, de *ou* et de *car* en tête de phrase quand la conjonction sert à lier cette phrase à celle qui la précède.
4. On ne compte pas d'erreur pour la phrase sans verbe conjugué dans les cas suivants :

Une phrase nominale produite dans un but stylistique :

M^{me} de Nucingen, quel horrible personnage!

Une réponse à une question qui la précède :

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

Une phrase introduite par les présentatifs *voici* et *voilà* :

Voilà enfin un personnage féminin fort.

Lorsqu'il y a reprise symétrique d'une même fonction par des mots de même nature (séquence de noms compléments directs, 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.

7.1.4 Ordre incorrect des mots

À chaque occurrence

1. 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).
2. Un jour, Gros-Pierre reçoit une lettre de sa douce (vague).

N.B.

L'adverbe peut se placer à différents endroits dans la phrase. Il importe de s'assurer qu'il y a bien une erreur avant de pénaliser (*BU*, 16^e, 971-975).

7.1.5 Emploi erroné d'un mode, d'un temps ou de la voix

Une erreur par série

On compte **une seule erreur** pour une série de verbes dont le mode, 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 une rupture de temps qui cause une incohérence. On ne pénalise pas l'élève quand il revient au temps qu'il utilisait avant la rupture.

1. Emploi d'un temps fautif

L'arrivée dans la ville étrangère est particulièrement éprouvante pour Julien parce qu'il ne trouve pas ses repères. En effet, quand il ira se promener dans la ville, il sera surpris de constater qu'il ne reconnaît pas devant lui le Paris qu'il a vu dans ses livres. Il sera d'autant plus désespéré que tout lui semble terne, comme on le constate dans cet extrait : « Un filtre gris recouvre les monuments ». On voit ici la grande déception de Julien concernant la ville.

pas d'erreur

Dans l'extrait du roman, les lieux sont décevants pour Julien et les habitants de la ville étrangère l'(étaient) aussi. Ainsi, il les trouvait mornes, sans intérêt, surtout lorsqu'il les comparait avec les citoyens de son pays d'origine. Les couleurs portées sont le noir, le beige et le gris, ce qui (contrastait) particulièrement avec le souvenir de sa petite amie et de ses souliers rouges. Il devient donc nostalgique et ne profite pas de son séjour.

2 erreurs

Bref, le personnage est vraiment déçu de son premier contact avec Paris, allant même jusqu'à croire qu'il n'a pas accès à la véritable ville. Ainsi, alors qu'il se promenait dans les rues, il a constaté que la « vraie ville [était] hors d'atteinte ». Quand il (continue) ses déambulations, il montrait alors une certaine peur. C'est ce qui montre son immense déception.

1 erreur

N.B.

Un élève peut rédiger son commentaire au présent et recourir au passé pour évoquer ce que raconte le texte. On ne pénalise que lorsqu'il y a incohérence dans l'emploi des temps (BU, 16^e, 1125b, 1^o).

2. Emploi d'un mode fautif

1. Dans le texte *La princesse de Clèves*, si la princesse (aurait) écouté ses passions, elle serait déjà dans les bras de M. de Nemours. [avait]
2. Cette dernière croit qu'elle (trahit) la mémoire de M. de Clèves si elle épousait le duc de Nemours. [trahirait]
3. Ils (vivre) leur situation de la même façon. [vivent]
4. Pierre pleure d'avoir dû tuer le caribou pour (qu'il survive). [survivre]

N.B.

Les erreurs de mode qui relèvent d'une confusion homophonique sont traitées en **8g** (voir la section **8.3.8**).

Marie veut apprendre à s'aimé. [s'aimer, 8g]

On dirait qu'on veut qu'elle meurt. [meure, 8g]

3. Emploi erroné de la voix passive

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

7.1.6 Emploi erroné ou omission d'un pronom (y compris les erreurs liées au référent)

À chaque occurrence

1. L'amour est le thème dominant (dont) la vieille femme fait allusion. [auquel]
2. Le Québec sera toujours renfermé, car on (lui) empêche de s'ouvrir au monde. [l']
3. Pourtant, même si le vieux s'entête à affirmer qu'il n'aime rien, il reste qu'il aime sa femme. C'est lui-même (qu'il) le dit : « Je n'aime rien, mais je t'aime. » [qui]
4. Le fait (qui) se passe quelque chose de terrible montre que les événements ont transformé les personnages en victimes. [qu'il]
5. C'est en () ridiculisant que Dom Juan nous décrit l'intrus. [le]
6. 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]
7. Pierre aurait préféré ne pas tuer le caribou, mais (il) était affaibli. [Ici, le contexte ne permet pas de savoir qui était affaibli]

N.B

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

a) Dans le roman autobiographique de Daniel Pennac, **il** affirme que les professeurs ont une vie routinière. **Pas d'erreur**

b) Finalement, nous verrons que les deux femmes regrettent leur décision. [fin du sujet divisé]

En premier lieu, **elles** ont une décision difficile à prendre. [début du premier paragraphe de développement] **Pas d'erreur**

2. Si le référent est clair, mais que le pronom est mal accordé en genre ou en nombre, on pénalise en **8g** (voir la section **8.3.3**).
3. On accepte que le sujet séparé très nettement du verbe soit repris devant le verbe par un pronom personnel conjoint ou parfois par un pronom démonstratif (*BU*, 16^e, 237b, 1^o).

Tandis que Gérard, dans *20 h 17 rue Darling*, il repousse le moment de boire le plus loin possible.

4. On ne met pas d'erreur lorsque l'élève emploie *on* pour *nous*, et lorsqu'il y a juxtaposition du *je* et du *nous* renvoyant au même référent. On accepte la juxtaposition du *on* et du *nous* renvoyant à un même référent dans une même phrase. On accepte que *on* ait valeur de première personne du pluriel (voir *BU*, 16^e, 753b et 754e).

Par contre, si l'on vieillit, on perd cette extase, puisque **nous** sommes habitués au milieu dans lequel **on** vit.

5. Les possessifs de *on* peuvent être *le sien*, *les siens* ou encore *le nôtre*, *les nôtres*.
6. Puisqu'il concerne la transitivité du verbe, un même pronom complément direct ou indirect (*que*, *dont*, *le*, *lui*, etc.) est pénalisé une seule fois s'il est mal employé avec le même verbe.

La fille (**que**) je parle est jeune. [dont, 7s]

Le roman (**que**) je parle appartient au courant romantique. [dont, -]

7.1.7 Emploi erroné ou omission d'un déterminant (y compris les erreurs liées au référent)

À chaque occurrence

1. Pour la princesse, sa raison l'emportera sur (ses) sentiments qu'elle entretient avec M. de Nemours. [les]
2. a) Le médecin n'a pas (des) solutions pour soigner ses patients. [de]
[L'élève veut dire que le médecin n'a aucune solution : erreur]
- b) Le médecin n'a pas des médicaments pour soigner ses patients, mais un seul.
[L'élève veut dire que le médecin a un seul médicament : pas d'erreur]
3. a) Le personnage montre (un) courage. [du]
- b) Le personnage montre un grand courage. [pas d'erreur]
4. Kim Thúy décrit le camp de réfugiés où sa famille et elle ont passé plusieurs jours. (Un) camp est situé en Malaisie. [Le ou Ce]

N.B.

1. Si le déterminant est mal accordé en genre ou en nombre, incluant la confusion entre l'unipossessif et le pluripossessif, on pénalise en **8g**.
2. Les possessifs de *on* peuvent être *son, sa, ses* ou *notre, nos*.
Pourquoi donc vivre si **on** sait qu'à l'avenir **notre** condition sera très grave?
3. L'erreur, à l'exemple **3a**, est causée par le fait que *courage* est non nombrable, non comptable (on ne peut pas avoir *deux courages*). De nombreux noms abstraits peuvent cependant être considérés comme comptables (on peut, par exemple, avoir plusieurs *angoisses* et plusieurs *frustrations*). Même si le déterminant partitif (*du, de la, de l'*) peut sembler préférable, il faut s'assurer qu'il s'agit vraiment d'une erreur avant de pénaliser (voir *BU*, 16^e, 582).

Le personnage ressent une angoisse. **Pas d'erreur**

Il éprouve une frustration. **Pas d'erreur**

7.1.8 Erreur de construction verbale (verbe transitif, intransitif, impersonnel ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif)

Une erreur par texte, par verbe

- | | |
|---|---|
| 1. Le nomadisme est laborieux pour ceux qui se joign <u>e</u> (). | [le verbe exige un complément indirect, 7s et 8g] |
| 2. La poétesse (parle que) la mort est un soldat. | [en ce sens, le verbe exige un complément indirect] |
| 3. Le premier aspect comporte (sur) les changements dans la tenue vestimentaire. | [comporte les] |
| 4. Cette pièce (s'agit de) la dernière œuvre de l'auteur. | [verbe essentiellement impersonnel] |
| 5. Ayant analysé les aspects négatifs et positifs de la question de départ, nous (avons) parvenu à prendre une décision sur celle-ci. | [sommes, 1x 7s, pas de 8g] |
| 6. La folie de dépenser engendre (à) la surconsommation. | [engendre] |

N.B.

1. Avant de pénaliser, vérifier si les verbes peuvent être employés intransitivement.
2. Il y a erreur de vocabulaire quand on peut remplacer un mot impropre par le terme juste. Cependant, il faut d'abord s'assurer que le mot initialement utilisé soit employé correctement sur le plan syntaxique.

V-1

Arthur aime **patronner** sa famille en participant aux tâches ménagères.

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

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

Arthur aime **subvenir** () sa famille en participant aux tâches ménagères.

S'il est vrai qu'on peut remplacer *subvenir* par *aider*, l'erreur demeure syntaxique (7s), puisque *subvenir*, verbe transitif indirect, ne peut admettre de complément direct.

N.B.

3. Il n'est pas possible de remplacer une préposition par une autre et de considérer cela comme une erreur de vocabulaire; l'usage de la mauvaise préposition entraîne une erreur de syntaxe.

Le peuple **se détourne (contre)** la monarchie.

Même si l'on peut remplacer *se détourne* par *se retourne*, l'erreur est syntaxique (**7s**) parce que le verbe *se détourner* ne s'écrit pas avec la préposition *contre* mais bien *de*.

4. Si le contexte exige une construction en particulier (pronominale, non pronominale, transitive directe, transitive indirecte, intransitive, nécessitant un semi-auxiliaire) et que celle-ci n'est pas respectée, on pénalise en **7s**, une fois par verbe (même si la construction employée existe et pourrait être correcte dans un autre contexte).

Elle vit sa libération en **échappant ()** la mort.

S'il est vrai que l'on peut échapper quelque chose, dans le contexte, il est évident que le verbe doit être utilisé au sens de *fuir*. Dans ce cas, la préposition *à* est nécessaire.

Le médecin () **appelle** Docteur Serres.

S'il est vrai que l'on peut appeler quelqu'un, dans le contexte, il est évident que le verbe doit être utilisé au sens de *se nommer*. Dans ce cas, la forme pronominale est nécessaire.

L'auteur veut () **ressortir** la distance entre les deux personnages.

S'il est vrai que l'on peut ressortir quelque chose, dans le contexte, l'utilisation du semi-auxiliaire *faire* est nécessaire.

5. Puisqu'il concerne la transitivité du verbe, un même pronom complément direct ou indirect (*que, dont, le, lui, etc.*) est pénalisé une seule fois s'il est mal employé avec le même verbe.

La fille (**que**) je **parle** est jeune. [dont, **7s**]

Le roman (**que**) je **parle** appartient au courant romantique. [dont, -]

7.1.9 Emploi erroné ou omission d'une préposition ou d'une locution prépositive

Une erreur par texte pour la même préposition ou locution prépositive si

1. cette erreur répétée se fait **avec un même verbe** (si l'emploi fautif d'une même préposition se répète avec un verbe différent, on relève une seconde erreur);

Il vise (de) nous faire comprendre [...] [1^{re} erreur : à]

Il parvient (de) nous faire comprendre [...] [2^e erreur : à]

ou

2. ne change pas le sens ou le rapport logique entre les éléments unis par la préposition. **Autrement, l'erreur doit être relevée chaque fois.**

Les exemples suivants présentent des erreurs dans l'emploi de prépositions diverses. Les quatre premiers sont tirés d'une seule dissertation et montrent dans quelles circonstances on peut pénaliser plus d'une fois une préposition fautive. Dans ce cas-ci, où l'élève confond parfois *par* avec *à cause de* et parfois avec *dans*, on compterait deux fautes.

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

5. Dans l'extrait () *Les Violons de l'automne*, les vieux jouent un jeu. [de]
6. Dans la pièce (d') *Un simple soldat*, les personnages font preuve de lâcheté. [Ø]
7. 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]
8. On n'a qu'à prendre chaque jour qui vient comme un nouveau jour et (de) l'accepter comme il vient. [à]
9. Je suis (en) accord avec l'affirmation qui dit que la raison l'emporte sur la passion. [d']
10. Les femmes ressentaient une certaine curiosité (vers) la nouveauté. [pour]
11. Pour conclure, (grâce à) l'infidélité de Saffie, Raphaël et Émil sont victimes des événements. [à cause de]

12. Il est conscient du malheur qui peut advenir et () l'impossibilité de fuir ce dernier. [de]
13. L'insistance de Salie a poussé son professeur à la garder dans sa classe et () rencontrer sa grand-mère. [à]

N.B.

1. Dans la marge, au plomb, noter la préposition fautive ainsi que celle qui devrait la remplacer (p. ex. : *7s* de → à).
2. Les prépositions *à*, *de* et *en* se répètent ordinairement devant chaque terme (voir les exemples 12 et 13 et voir *BU*, 16^e, 1043).
3. Toutefois, on ne répète pas les prépositions *à*, *de*, *en* lorsqu'elles font partie d'une expression toute faite.

Il se mit à aller et venir.

En mon âme et conscience, je ne peux révéler les adresses des amis et connaissances de mon époux.

On ne répète généralement pas non plus les prépositions *à*, *de*, *en* quand les termes coordonnés concernent des idées, des choses ou des êtres étroitement associés.

Mais ces hommes n'étaient pas destinés à vivre et mourir ici.

Nous analyserons les textes de Ducharme et Perce.

Les personnages de Nicole et André sont malheureux.

Il importe de mâcher et broyer les aliments.

Elles fêtaient leurs retrouvailles en mangeant et buvant copieusement.

Nous parlerons de *Kuessipan*, publié en 2011, et *Kukum*, écrit par Michel Jean.

Quand les termes joints par *ou* marquent une approximation, les prépositions *à*, *de*, *en* peuvent ne pas se répéter non plus.

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

Avec *distinguer en*, *diviser en* (et formules analogues), la répétition de *en* devant chacun des termes coordonnés est facultative (*BU*, 16^e, 1043).

Il est divisé en prologue, récit et épilogue.

Les participes se distinguent en participes présents et participes passés.

Il faut donc maintenir fermement la classification formelle des compléments d'objet en compléments d'objet directs et compléments d'objet indirects.

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

7.1.10 Emploi erroné ou omission d'une conjonction ou d'une locution conjonctive

Une erreur par texte pour la même conjonction ou locution conjonctive **si**

1. cette erreur répétée ne change pas le sens de la conjonction (dans le cas de *que*, par exemple)
ou

2. ne change pas le rapport logique entre les propositions unies par la conjonction.

Autrement, l'erreur doit être relevée chaque fois

1. Donc, si cet auteur s'est penché sur la vie de vieillards, c'est peut-être (car) [parce qu']
il sentait sa mort venir.
2. Il faut que, au moment où Raoul prend son repas, (que) personne ne le [Ø]
dérange.
3. Elle se renfrognait à l'idée qu'il serait seul et () il aurait beaucoup de [qu']
temps.
4. Il l'aime (même si) elle a de beaux yeux. [parce qu']

N.B.

1. Dans la marge, au plomb, noter la conjonction fautive ainsi que celle qui devrait la remplacer (p. ex. : **7s** car → parce que).
2. Les conjonctions *si* (de l'interrogation indirecte), *comme* (comparatif) et *que* se répètent lorsqu'elles introduisent deux propositions complètes (voir l'exemple 3 et voir BU 1078, 16^e, 1078b, 1^o).
3. Toutefois, lorsque l'on coordonne, non deux propositions complètes, mais deux éléments à l'intérieur d'une proposition, la conjonction n'est pas répétée d'ordinaire (BU, 16^e, 1078a).

Elle passa dans la chambre de Jacques s'assurer que celui-ci dormait et ne s'était pas découvert (Simenon).

4. Les autres conjonctions (*lorsque*, *puisque*, *quand*, *quoique*) ne sont pas obligatoirement répétées (voir BU, 16^e, 1078b, 2^o).

Puisqu'il était tard et il faisait noir, le personnage s'endormit rapidement.

7.1.11 Construction erronée des infinitives et des participiales

À chaque occurrence

L'infinitif :

Quand l'agent de l'infinitif n'est pas exprimé, il est souhaitable que cet agent implicite soit identique au sujet du verbe support.

Paul m'a parlé avant de partir [= avant que Paul parte].

Toutefois, cette règle n'est pas toujours respectée; l'agent peut être évoqué par un autre élément de la phrase (complément direct ou indirect, déterminant ou pronom possessif, etc.) ou il peut demeurer implicite.

Dans le cas de l'infinitive :

1. On accepte toute construction qui n'est ni obscure ni équivoque, c'est-à-dire où il n'y a pas de confusion possible dans l'identification de l'agent.

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

2. On accepte une construction de phrase impersonnelle ou passive.

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'analyser les deux textes à l'étude.

3. On accepte l'infinitive comme marqueur de relation.

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

Exemples de phrases erronées

1. (Pour bien parler de l'amitié, le personnage de Roger) ressemble à celui de l'ami de Jef.
2. (Pour comparer les deux personnages, Brel) a choisi un ton optimiste.

Les participes présent et passé :

Pour la clarté de l'expression, il est souhaitable que le participe présent, le participe passé ou le gérondif placé au début de la phrase renvoie au sujet de cette phrase.

Étant tombé sur la tête, le médecin m'a donné un certificat. (7s)

Étant tombé sur la tête, j'ai reçu un certificat du médecin. (correct)

Il arrive que, par un déterminant possessif, un nom ou un pronom, le participe présent, le participe passé ou le gérondif renvoie à un sujet sans que celui-ci soit clairement exprimé, à la condition qu'il n'y ait pas de confusion possible.

Trop occupés d'une nature de convention, la vraie nature nous échappe (Chateaubriand).

Dans le cas de la participiale :

1. On accepte toute construction qui n'est ni obscure ni équivoque, c'est-à-dire où il n'y a pas de confusion possible dans l'identification de l'agent.
Possédant un esprit totalement négatif et pessimiste, presque dépourvu d'amour, la vie lui paraît lugubre et douloureuse.
2. On accepte leur emploi comme marqueurs de relation.
En terminant, la manière de voir la mort venir par les personnes est vraiment la même.

Exemples de phrases erronées

1. (Assimilé à un bateau porté par la mer, l'autrice) montre que son personnage se livre à la vie urbaine.
2. (Provenant de la période moderne, nous) discuterons du fait que les personnages soient lucides et qu'ils voient la vie telle qu'elle est.
3. (En lisant l'extrait de *Jeux de massacre*, le vieillard) a clairement présenté une vision négative de la vie.

N.B.

Les verbes *commencer*, *conclure*, *continuer*, *finir* et *résumer* peuvent être employés intransitivement, notamment quand ils servent de marqueurs de relation.

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

Pas d'erreur

7.1.12 Erreur de catégorie grammaticale

À chaque occurrence

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.

1. Le petit Daniel va à l'école (rapide). [rapidement]
2. Si Marco avait vraiment (amour) Sophie, il serait resté. [aimé]

N.B.

Pour ce qui est de la confusion de type *isme/iste* (*réalisme* pour *réaliste*, etc.), pénalisée en **8u**, voir la section **8.1.1**.

7.1.13 Erreur causée par l'intégration des citations

7sint

Une seule erreur par texte

Chaque fois que l'élève intègre syntaxiquement une citation à son texte et qu'il aurait dû la modifier en changeant les pronoms, les adjectifs, les participes passés, les déterminants, le temps des verbes ou la finale du verbe et qu'il ne l'a pas fait ou qu'il l'a mal fait, on pénalise. On pénalise aussi l'intégration d'une citation qui crée un énoncé ambigu ou illogique, ou une phrase syntaxiquement incorrecte, ce qui peut être le cas, par exemple, lorsqu'un élève omet l'ajout d'une conjonction nécessaire (voir l'exemple 6). Cependant, une erreur d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale dans le texte modifié est pénalisée en **8**, en **8u** ou en **8g** quand elle ne concerne pas l'intégration de la citation (voir l'exemple 5). Enfin, on pénalise également les erreurs et les incohérences entraînées par la modification d'une citation directe (voir l'exemple 7).

1. Il avoue à Manu que : « Quand (ma) mère regarde les danseurs de ballet à la télévision, [...] » [7cit + 7sint]
2. C'est pour cette raison qu'il ramasse la fleur de cassie et qu'il « la m(is) précieusement dans (ma) veste ». [7sint]
3. 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]
4. Nous pouvons affirmer que le maître d'école culpabilise les parents des élèves 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]
5. Zola dénigre la mode quand il écrit que les dames « (paie) d'une goutte de [leurs] sang chacun de [leurs] caprices ». [7sint pour l'absence de modification du verbe + 8g pour l'erreur d'accord du premier « leurs »]
6. Il affirme qu'« elle est morte et () il faut l'enterrer. » [7sint pour l'absence de la conjonction « que »]
7. Salie veut apprendre : « [Elle est] curieuse, intriguée surtout par les mots [...] que (je) trouv(ais) tout aussi doux à entendre ». [7sint]
8. La narratrice profite de sa jeunesse : « je [...] délectais du bel âge qui m'était encore imparti ». [citation tronquée mais non modifiée, pas de 7sint]

N.B.

1. Une citation mal tronquée et vidée d'une partie de son sens est pénalisée au sous-critère 2.
La narratrice profite de sa jeunesse : « je [...] m'étais encore impari ».
2. Les erreurs avant ou après une citation sont pénalisées en 7s à moins que l'intégration de la citation à la phrase ne suffise à les corriger.
La narratrice montre bien () « [elle se] réjouiss[ait] [qu', 7s] de toute cette verdure présente ».

REMARQUES SUR LES ERREURS DE SYNTAXE

1. Dans le présent guide, une erreur répétitive en syntaxe se caractérise par le fait qu'une même structure de phrase fautive, un même syntagme fautif, un même pronom mal employé ou encore un même mot appartenant à une catégorie grammaticale erronée se répète dans une dissertation. Ces erreurs de syntaxe sont de nature différente des autres erreurs de syntaxe (celles reliées à l'emploi de la préposition ou d'une locution prépositive, de la conjonction ou d'une locution conjonctive, de l'adverbe de négation, du verbe (tr./intr.) ou d'un auxiliaire, et à l'intégration syntaxique de citations), qui ne sont pénalisées qu'une seule fois par texte. Dans le cas des erreurs répétitives, la correctrice ou le correcteur relève ces erreurs à chaque occurrence et indique leur caractère répétitif en mettant un « ^ » sur le code.

Hugo fait la preuve dans son œuvre que le travail a un certain pouvoir despotique en utilisant des (métaphores ainsi que l'utilisation de vers en alexandrin.) [7s]

Hugo montre que le travail a un certain pouvoir despotique en utilisant (des métaphores ainsi que l'utilisation de vers en alexandrin.) [7s]

2. On compte **une seule erreur** quand il y a répétition de celle-ci à l'intérieur d'une suite de mots ou de syntagmes ayant la même fonction au sein de la phrase.

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

3. On compte **une seule erreur** pour l'absence ou la présence erronée de pronoms ou déterminants répétés au sein d'une énumération.

La France, () Italie et () Suisse sont des pays que j'aimerais visiter. = 1 erreur [l', la]

4. La coordination unit des éléments de même statut : soit des phrases, soit, à l'intérieur des phrases, des termes qui ont la même fonction par rapport au même mot (*BU*, 16^e, 260 et 262). La coordination ou la juxtaposition d'éléments de fonctions différentes entraîne une erreur de syntaxe, qui peut souvent être corrigée par l'ajout d'une préposition (voir **7.1.9**) ou d'une conjonction (voir **7.1.10**), mais ce n'est pas toujours le cas. Notons que l'on peut coordonner des éléments de natures différentes mais de même fonction (*BU*, 16^e, 265).

Sophie (pense à sa vie avec Marco et qu'il) est sourd. [7s]

On voit que Saccard (désire, rêve et travaille à) faire fortune. [7s]

Pierre Cadourai passe ses journées à la chasse ou à peindre une montagne. [pas d'erreur]

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 syntaxe et à la plupart des erreurs d'orthographe. On compte au maximum **dix fautes** pour la ponctuation, ce qui est l'équivalent de **vingt erreurs**.

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

REMARQUE

La présence d'un signe de ponctuation fautif entraîne parfois une erreur de syntaxe. Cet emploi erroné peut soit créer une rupture entre les constituants de la phrase, soit empêcher de voir les rapports logiques entre les éléments de la phrase. Les signes de ponctuation susceptibles d'entraîner une telle rupture sont le point, le point-virgule et la virgule. Ces emplois fautifs constituent des erreurs comptées à chaque occurrence (**7p**).

7p/7code

Erreurs de ponctuation et exemples d'erreurs

7.2.1 Absence ou présence erronée du POINT

7p


À chaque occurrence

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

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

Exemples d'erreurs

1. La vieille veut fuir une certaine réalité. En imaginant un monde où personne n'est pauvre, méchant ni malade.
2. Pour elle, le centre d'attraction est son mari. Parce qu'elle l'aime et qu'elle est heureuse avec lui.
3. Nous étudierons les ressemblances et les différences entre ces deux textes. Tant au point de vue du contenu que de la forme.

4. La répétition de ces mots accentue la dépossession  de plus, l'emploi de « ils » et de « leurs » ajoute de l'insensibilité à ce détachement.


REMARQUES

1. On ne pénalise pas l'absence du point lorsque, de toute évidence, c'est un oubli ou une erreur de transcription, puisque la phrase qui suit commence par une majuscule.
2. On ne pénalise pas la présence du point à la fin du titre du travail de l'élève.

L'amour chez Molière et Balzac.

[forme tolérée]

3. L'emploi fautif du point à la place du deux-points ou de la virgule est pénalisé en **7p**, sauf devant la citation.

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

[7p]

N.B.

1. Pour l'absence ou la présence erronée du point devant, dans ou après la citation, voir **7cit**, section **7.2.15**.
2. On tolère les tournures appelant naturellement l'ellipse pour des raisons stylistiques (voir la section **7.1.3**).

7.2.2 Absence ou présence erronée du POINT D'INTERROGATION

7p

À chaque occurrence

Le point d'interrogation se place à la fin d'une phrase interrogative directe.

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

REMARQUES

1. Le cumul du point d'interrogation (???) et sa combinaison avec le point d'exclamation (!? ou ?!) sont tolérés (*BU*, 16^e, 123b, 5^e; Tanguay, 3^e, n^o 246 et n^o 260).
 1. Un tel être peut-il exister??? [Toléré]
 2. Est-ce possible?! [Toléré]
2. On tolère le fait que le point d'interrogation s'introduise dans des phrases énonciatives contenant des mots exprimant un doute comme *peut-être*, *sans doute*, *je crois*, *je suppose*, etc. (*BU*, 16^e, 122b).
 1. Peut-être suivait-il un cours plus avancé? (Julien Green) [Toléré]
 2. Peut-être que ce sera le sujet d'une autre dissertation? [Toléré]

7.2.3 Absence ou présence erronée du POINT D'EXCLAMATION – 7p

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

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

Exemples d'erreurs

1. Qui n'a jamais entendu parler de grandes histoires d'amour où le bon prince vient sauver la princesse du méchant prince. [?]
2. Est-ce que cette affirmation s'applique aux personnages d'Ionesco. [?]
3. Catherine se demande si Simon l'aime vraiment? [.]
4. Alors, quand on me demande s'il est juste d'affirmer que Madeleine I et Léopold sont des personnages résignés à leur sort?, je n'ai d'autre choix que de répondre oui! [Ø]

7.2.3 Absence ou présence erronée du POINT D'EXCLAMATION

7p

À chaque occurrence

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 (!!!) et sa combinaison avec le point d'interrogation (!? ou ?!) sont tolérés (Tanguay, 3^e, n° 258 et n° 260).

Exemple d'erreur

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

7.2.4 Absence ou présence erronée des POINTS DE SUSPENSION

7p

À chaque occurrence

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.

1. Quant à Dom Juan, on devine ce qu'il veut...
2. Julie vit un drame... un drame au fond d'elle.

N.B.

1. On pénalise l'emploi de plus de trois points.
2. On ne pénalise pas ici l'emploi des points de suspension en relation avec le début ou la fin des citations (voir **7cit**, section **7.2.15**).

Dans le cas d'une citation tronquée, les points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses sont exigés dans le corps de la citation; leur présence erronée ou leur absence est pénalisée en **7cit**.

« Il y a des femmes qui inspirent l'envie de les vaincre [] mais celle-ci donne le désir de mourir lentement sous son regard. » **[7cit et non 7p]**

7.2.5 Absence ou présence erronée du POINT-VIRGULE

7p

À chaque occurrence

1. Le point-virgule est utilisé pour unir des phrases grammaticalement complètes, mais logiquement associées; les phrases unies par un adverbe de liaison peuvent être séparées par un point-virgule (*BU*, 16^e, 129b).

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

Un paysage pourra être beau, gracieux, sublime, insignifiant ou laid; il ne sera jamais risible (Bergson).

2. Le point-virgule est utilisé à l'intérieur d'une phrase pour séparer des éléments juxtaposés ou coordonnés d'une certaine étendue, surtout lorsqu'un de ces éléments au moins est déjà subdivisé par une ou des virgules (*BU*, 16^e, 129a).

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.

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

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

L'emploi fautif du point-virgule au lieu du deux-points ou de la virgule est pénalisé en **7p**, sauf devant la citation.

N.B.

Pour l'emploi du point-virgule à la place du deux-points devant une citation, voir **7cit**, section **7.2.15**.

Exemples d'erreurs

1. La vie se fonde sur la raison, car la vie reste plus stable ○ on peut se permettre plus de choses qui durent longtemps. [;]
2. C'est pourquoi on peut soutenir que l'affirmation s'applique à certains des personnages de ces deux œuvres; ○ mais pas à tous. [.]
3. Cette citation prouve que Lucienne lui fait perdre ses moyens parce qu'il était sûr de ce qu'il voulait, ○ maintenant qu'il est amoureux de cette femme, il n'est plus sûr de rien. [; ou .]

7.2.6 Absence ou présence erronée du DEUX-POINTS

7:

Une fois par texte

Le deux-points sert à annoncer :

1. une citation :

Il ne faut pas oublier ce proverbe : « Nécessité fait loi. »

N.B.

Pour l'absence du deux-points devant une citation tirée des textes à l'étude, voir **7cit**, section **7.2.15**.

2. une énumération :

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

3. l'analyse, l'explication, la cause, la conséquence, la synthèse de ce qui précède :

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

On pénalise en **7:** la présence du deux-points là où il n'est pas nécessaire ou là où l'on attendrait un autre signe de ponctuation.

On pénalise également en **7:** la présence de la virgule là où l'on devrait trouver un deux-points.

En revanche, on pénalise en **7p** la présence du point ou du point-virgule là où l'on devrait trouver un deux-points.

Exemples d'erreurs

1. 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. [;]
2. Est-ce que cette affirmation s'applique aux personnages de ○ Simon et Catherine dans l'extrait de *Juillet* de Marie Laberge? [Ø]

3. 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. [:]
4. Dans le roman : *Bonheur d'occasion*, Azarius semble très malheureux. [Ø]
5. Nous étudierons quelques personnages du roman ; *Fantine*, *Cosette* et *Marius*. [;, 7p]
6. J'ai tout ce qu'il me faut. Un crayon, un cahier, une règle. [;, 7p]

➔ La virgule

La virgule marque une pause de courte durée dans la phrase. Elle sert de lien logique entre les éléments coordonnés ou juxtaposés et ses constituants de base. 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 non essentiels insérés dans la phrase de base ou mis en relief par déplacement dans la phrase.

7.2.7 Absence de la VIRGULE pour séparer les éléments d'une ÉNUMÉRATION

7p

À chaque occurrence

La virgule est obligatoire pour séparer les éléments d'une énumération. Les éléments de l'énumération peuvent être des mots, des groupes de mots ou des propositions de même fonction.

- | | |
|-------------------|---|
| Mots : | Nous verrons comment passion, séduction, infidélité et désir mènent à un destin tragique. |
| Groupes de mots : | Nous aborderons la passion de Dom Juan, la séduction de Delphine... |
| Propositions : | Dom Juan veut des femmes qui soient faciles, qui soient belles, qui lui soient soumises. |

N.B.

L'absence de la virgule entre des citations est pénalisée en **7cit** (voir **7.2.15**).

Exemples d'erreurs

1. Alain a tout essayé pour faire plaisir à sa femme : des viandes, des fruits, un collier etc. [7p]
2. En quittant Port-au-Prince, Laferrière abandonne sa mère ses amis, ses habitudes, ses fruits tropicaux etc. [2 x 7p]

7.2.8 Présence erronée de la VIRGULE entre les CONSTITUANTS DE BASE de la phrase

7p

À chaque occurrence

Il n'y a généralement pas de virgule entre :

1. le sujet et le prédicat :

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

Toutefois, l'emploi de la virgule devient possible entre le dernier terme du sujet et le prédicat lorsque le sujet est constitué de plusieurs éléments juxtaposés. Lorsque le dernier terme résume l'ensemble, comme *tout* ou *rien*, ce dernier sujet n'est pas séparé du verbe par une virgule (BU, 16^e, 128b, 1^o).

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.

Après le pronom personnel sujet disjoint de la 3^e personne (*lui, elle, eux*), il y a une légère pause, qui est parfois marquée par une virgule. (BU, 16^e, 128b, 3^o)

Elle fit un pas vers la porte. Lui, bondit (Courteline).

2. le verbe et ses compléments essentiels (même si le CI précède le verbe) :

a) M^{me} de Nucingen se changeait les idées dans des régions fleuries.

b) À ceux-là j'ai répondu que je savais tout.

c) Étienne va à son travail.

3. le verbe attributif (copule) et l'attribut :

Elle paraissait déçue.

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

a) Elle vivait l'amour de sa vie.

b) De mon cœur la sincérité n'est pas en doute.

Exemples d'erreurs : présence fautive de la virgule

1. Ceci, a amené la naissance d'un nouveau courant littéraire : l'existentialisme.
2. C'est donc par cette nuit fatidique que, la raison oubliera son rôle pour un moment.
3. Ensuite, la présence de la première personne du singulier démontre l'importance, d'exprimer nos sentiments à l'être aimé.
4. L'auteur décrit, un homme fondamentalement mauvais.
5. Maintenant, que ces deux auteurs nous ont projetés dans la nature, ils nous transporteront également dans leurs valeurs.
6. Ils sont si sûrs de leurs positions, qu'ils ne veulent pas explorer l'autre perception de la vie.
7. Ces termes nous permettent de conclure que, dans ce texte, les personnages, de M^{me} de La Fayette ont une vision négative de la raison.
8. C'est pourquoi, le romantisme est né.

7.2.9 La VIRGULE et les CONJONCTIONS de COORDINATION ou de SUBORDINATION

7con

Une fois par texte

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

a) *et*, *ou*, *ni*

La virgule sépare habituellement les éléments coordonnés quand ils sont au nombre de trois au moins et que la conjonction *et*, *ou*, *ni* est utilisée devant plusieurs éléments (*BU*, 16^e, 125c) :

1. Elle était jeune, et belle, et riche, et plus que généreuse.
2. 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.

Quand *et* et *ou* ne se trouvent que devant le dernier terme, on ne met pas de virgule devant la conjonction. Cependant, ces conjonctions **doivent** être précédées d'une virgule lorsqu'elles coordonnent des éléments qui contiennent eux-mêmes un ou des coordonnants, et que les termes coordonnés sont longs et complexes (*BU*, 16^e, 125c, 2^o) :

Pour répondre à cette question, nous allons aborder les larmes et la peur des enfants, souligner le blocage de l'exutoire verbal du garçon de 5 ans et de Micheline, **et** le caractère possessif qu'ils démontrent en racontant leur histoire et en parlant de leurs génitrices sera analysé.

Elles **peuvent** être précédées d'une virgule :

- si le sujet, 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.

La tempête s'éloigne, et les vents sont calmés (Musset).

- quand le dernier élément contient un terme qui ne se rapporte pas aux autres éléments :

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

- quand on veut mettre en évidence le dernier terme :

C'était ce que sur terre / J'avais pour tout trésor, et pour toute misère (Musset).

b) *mais, car, donc*

Les conjonctions *mais, car, donc* **doivent** être précédées d'une virgule lorsqu'elles unissent des propositions contenant un verbe conjugué. Cependant, si les éléments qu'elles relient sont brefs, la virgule devient facultative (*BU*, 16^e, 125b).

1. Je pense donc je suis.
2. Je vous confie ces livres, mais ne les perdez surtout pas.
3. Madeleine est sensible mais forte.

c) *or*

On ne pénalise que l'absence d'un signe de ponctuation devant la conjonction *or*. Après cette conjonction, la virgule est facultative.

Exemples d'erreurs

1. Elle refuse d'entretenir leur relation **car** elle suit sa raison. [,]
2. 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]
3. L'extrait présenté est essentiellement un dialogue **donc** la narration employée est à la première personne du singulier. [,]
4. Il a dit qu'il était coupable **or** c'est faux. [, ou ;]
5. La narratrice tente par tous les moyens de mettre en rogne son père **mais**, elle ne réussit pas. [, et Ø, 1x 7con]

2. Coordonnants occasionnels

On ne met pas de virgule devant *ainsi que, aussi bien que, autant que, comme, de même que* **lorsque ces locutions signifient « et »**. C'est alors l'ensemble des termes qui détermine l'accord.

Dans le cas contraire, si ces locutions introduisent une comparaison, on encadre le deuxième terme par des virgules, et le verbe s'accorde avec le premier (Drillon, n^o 36).

L'abondance de morts ainsi que le manque de nourriture et l'indifférence prouvent que les enfants sont associés à la mort.

L'abondance de morts, ainsi que le manque de nourriture et l'indifférence, prouve que les enfants sont associés à la mort.

Exemples d'erreurs

1. Le père, comme le fils se montrent violents. [Ø]
2. L'élève, aussi bien que son enseignant, se retrouvent piégés par le système d'éducation. [Ø]
3. *ainsi, alors, cependant, ensuite, néanmoins, par contre, par exemple, pourtant, puis, toutefois...*

Des adverbes organisateurs reliant simplement **deux sous-phrases** sont considérés comme coordonnants (Tanguay, 3^e, n° 37, rem. 2). On pénalise alors l'absence d'une virgule devant le coordonnant (ou la présence fautive d'une virgule après le coordonnant) en **7con**.

Exemples d'erreurs

1. Elle vient d'un milieu aisé, alors elle a un langage soigné. [,]
2. Elle provient d'une autre classe, pourtant elle ne parle pas de la même façon que l'autre. [,]
3. Le poète semble souffrir de l'amour qu'il voue à Ninon, par contre il ressent parfois beaucoup de bonheur. [,]
4. Napoléon a pris de bonnes décisions, cependant, elles ont eu des conséquences négatives. [Ø]
4. *Subordonnées de concession, de restriction, d'opposition ou de conséquence*

L'absence de la virgule devant la conjonction de subordination (ou une locution jouant ce rôle) introduisant une **subordonnée** de concession, de restriction, d'opposition ou de conséquence **en fin de phrase** est pénalisée en 7con. On trouve, parmi les plus fréquentes, les conjonctions suivantes : *sauf que, sinon, quoique, bien que, malgré que, excepté que, mis à part que, si ce n'est que, même si, peu importe que, qu'importe que, alors que, tandis que* (marquant l'opposition et non la simultanéité), *si bien que, de telle manière que, tant et si bien que, de telle sorte que, à tel point que*, etc. (voir Tanguay, 3^e, n° 58).

N.B.

1. La virgule est facultative si la conjonction introduit une subordonnée averbale.

Charles est têtue bien qu'intelligent.

Il n'y avait aucun bruit sinon le tic-tac de l'horloge. (*Usito*)

2. Il faut distinguer les subordonnées de conséquence des subordonnées corrélatives qui, elles, ne sauraient être séparées par une virgule de la proposition principale.

Je mange, si bien que je vais grandir.

Je mange si bien que je vais grandir.

3. Si la subordonnée est déplacée en tête ou dans le corps de la phrase, on pénalise l'absence des virgules marquant le déplacement en **7cpd** (voir **7.2.13**).

Exemples d'erreurs

1. L'inégalité a donc, comme presque toute chose d'ailleurs, sa propre origine bien qu'on puisse croire qu'elle a toujours existé.
2. Catherine désire coucher avec son beau-père même si elle sait que cela ne durera qu'une seule nuit.

N.B.

1. On ne met pas d'erreur pour l'absence de la virgule habituellement nécessaire devant une conjonction de coordination qui est elle-même suivie d'une virgule.

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

2. En tête de phrase, la virgule est facultative après *donc*, *puis*, et *or*, et elle est acceptée après *mais*, *et* et *car*.

Mais ce n'est pas la seule différence.

Mais, ce n'est pas la seule différence.

3. On tolère l'absence de la virgule entre la **conjonction de coordination** ou de **subordination** et le **marqueur** ou tout **complément** habituellement encadré de virgules qui suit cette conjonction.

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

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

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

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

7.2.10 La VIRGULE et les ÉLÉMENTS NON ESSENTIELS

7^{ene}

Une fois par texte

On inclut dans les **éléments non essentiels** tous ceux qui apportent une information complémentaire qui n'est pas nécessaire à la compréhension du discours. Peu importe leur nature et leur position dans la phrase, ils doivent être *détachés*, c'est-à-dire encadrés de virgules, contrairement au complément de phrase, qui n'est pas encadré de virgules quand il n'est pas déplacé.

1. L'**apposition** et l'**épithète détachées** ont une valeur purement explicative et sont séparées du nom par des virgules. Cela vaut aussi pour la proposition absolue introduite par *tel*.
 1. Molière, auteur classique, a une conception similaire à celle de Balzac.
 2. Cette forme d'écriture est utilisée par une écrivaine française, Colette.
 3. Par contre, Balzac, réaliste, exagère moins la description qu'il fait de la dame.
 4. Aimer, comportement naturel, est plus difficile qu'on ne le croit.
 5. Eugène, amoureux, ne savait plus comment se comporter.
 6. Aimée, elle a repris goût à la vie.
 7. Félix, mangeant sans arrêt, a vite pris du poids.
 8. Bouscotte, tel un martyr, souffre sans mot dire.

Exemples d'erreurs

1. La nouvelle *La Vénus d'Ille*, parue en 1837, dresse un portrait fabuleux de la condition des femmes.
2. Perceval sait que sa cousine, Nora, est morte. [L'apposition, laissant supposer que Nora est la seule cousine de Perceval, est incorrecte.]
3. L'époque de la postmodernité débutant dans les années 80 s'intéresse aux sujets tabous.
4. La chance aidant Alex pourra un jour oublier Marlène. (Voir BU, 16^e, 256.)

N.B.

1. La présence des virgules encadrant le nom de l'auteur de l'œuvre est facultative (Tanguay, 3^e, n° 85).

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

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

2. Dans le cas du titre, on accepte qu'il soit mis en apposition s'il a été mentionné au préalable par l'élève.

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

[Ici, l'apposition est correcte si le titre du roman a déjà été mentionné dans le texte de l'élève.]

3. Si l'élève provoque une lecture erronée en détachant un élément essentiel du point de vue du **sens**, on pénalise en **7^{eme}** la **présence** des virgules erronées (voir le deuxième exemple d'erreur de la page 85). Dans le cas du détachement d'un élément essentiel à la **syntaxe** (voir **7.2.8**), l'erreur est pénalisée en **7p**.

La sœur, de Hubert, n'éprouve pas de honte. [7p]

Pompon, le cheval, de Monsieur Serres, est très bien traité. [7p]

2. Les « **termes libres** », ou mots sans fonction dans la phrase, sont encadrés de virgules. C'est le cas pour les mots mis en **apostrophe**, par lesquels on désigne l'être à qui l'on s'adresse, **les éléments incidents**, par lesquels le locuteur ou le scripteur interrompt sa phrase, et les termes **redondants** (*BU*, 16^e, 127, 373 et 376-380).

a) Apostrophes :

1. Vous, lecteurs, savez que c'est faux!
2. Je vous invite, mes amis!

b) Éléments incidents :

1. Balzac, à ce que je sache, est un écrivain plus réaliste.
2. Cette phrase, si courte soit-elle, est lourde de sens.
3. Delphine, devait-il croire, se jouait de lui.
4. Le plaisir est dans le changement, dit Dom Juan.
5. Selon Montesquieu, les femmes sont extravagantes.

N.B.

La virgule est facultative pour détacher les éléments très courts comme *hélas, bien sûr, surtout*, etc. Pour la virgule entre la conjonction et l'élément non essentiel, voir **7.2.9**, N.B.

c) Termes redondants :

1. Balzac, lui, pense que l'amour n'est pas un jeu.
2. Pour Dom Juan, il voit l'amour comme un jeu.
3. L'oiseau, Prévert le préfère libre.
4. L'amour, c'est ce que tout le monde désire.

3. Les **explications** introduites par des locutions, des adverbes, voire des verbes jouant le rôle de conjonctions (ce que le *BU* appelle des « conjonctions occasionnelles ») sont encadrées de virgules. Parmi ces *conjonctions*, on trouve fréquemment les suivantes : *par exemple, comme, notamment, entre autres, soit, c'est-à-dire (que), (à) savoir, voire*.

Attention, elles n'introduisent pas toujours une explication. Dans ce cas, on n'exige pas la virgule :

1. Les figures de style comme l'antithèse et l'oxymore servent à opposer deux réalités.
2. Le père comme le fils se montrent violents (voir *BU*, 16^e, 454a, 1^o).

Exemples d'erreurs

1. Mais qu'advient-il de Catherine et du duc de Nemours qui eux, ont construit leur vie sur la passion?
 2. Il ne faudrait plus chercher aucune occasion de la voir selon la princesse de Clèves.
 3. M. de Nemours de son côté, fait voir sa personnalité passionnée par des paroles et des gestes très touchants.
 4. L'élève du récit de Pennac est prêt à tout faire pour se faire aimer comme flatter ses enseignants ou voler ses parents.
 5. Ainsi, il en résulte de ce travail une nuance quant à la similarité du thème de l'éloignement.
 6. Je crois que oui le thème est traité de façon similaire.
 7. L'amour soit le sentiment le plus fort qu'on puisse éprouver est le sujet du roman.
4. La **proposition relative explicative**, c'est-à-dire qui apporte une information supplémentaire **non essentielle**, est encadrée de virgules. La proposition relative déterminative, essentielle à la compréhension du message, n'est pas séparée de son antécédent par une virgule (voir *BU*, 16^e, 1113; Tanguay, 3^e, n^o 57).
1. 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.)
 2. 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.)
 3. Prévert et Saint-Denys Garneau, qui sont tous deux poètes, ont fait appel à une symbolique pour exprimer leurs sentiments.
 4. L'extrait tiré de *Jeux de massacre* fait une comparaison entre un homme qui a perdu ses yeux d'enfant et une femme qui regarde la vie avec émerveillement.

N.B.

1. Dans le cas d'une proposition relative déterminative (c'est-à-dire essentielle à la compréhension du message), la présence erronée de la virgule est pénalisée aussi en 7^{ene} plutôt qu'en 7^p (voir ci-après le quatrième exemple d'erreur). Attention à ne pas confondre la proposition relative et la proposition conjonctive introduite par la conjonction *que*.
2. On considère *ce qui* et *ce que* comme des locutions pronominales relatives et les traite donc comme les pronoms relatifs (voir *BU*, 16^e, 691b).

Exemples d'erreurs

1. Il a un dollar ce qui fait un peu moins d'un euro.
2. Tous connaissent des cas d'infidélité ce qui révèle l'importance de ce phénomène.
3. René Descartes qui est un philosophe français instaura une méthode dite cartésienne.

4. Les réfugiés, qui n'ont pas d'abri, doivent en construire un eux-mêmes.
5. Beaucoup d'écrivains, dont M^{me} Duras délaissent le romantisme de leurs prédécesseurs. [Exemple de relative averbale, voir *BU*, 16^e, 1115c, 1^o.]

7.2.11 Absence de la VIRGULE après ou avant les MOTS CHARNIÈRES et les TOURNURES CHARNIÈRES

7mq

Une fois par texte

Les mots charnières et les tournures charnières établissent des liens **entre des 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 ainsi que certains syntagmes (*autrement dit, dans l'ensemble*, etc.) dont le rôle est de relier **les phrases** entre elles.

L'adverbe organisateur ne joue aucun rôle syntaxique au sein de la phrase qu'il introduit; il marque les grandes étapes d'un texte et l'organise du point de vue chronologique, logique ou argumentatif (Tanguay, 3^e, n° 37). Certains adverbes organisateurs reliant simplement deux sous-phrases sont considérés comme **coordonnants** (voir 7.2.9).

1. La virgule se place généralement après le mot charnière (ou la tournure charnière) **en tête de phrase** ou de **proposition**. Elle n'est toutefois pas nécessaire après un adverbe en tête de phrase qui ne joue pas le rôle d'un marqueur ou dans le cas de l'inversion du sujet. **Elle est facultative après *mais, donc, puis, or, et, et car* en tête de phrase.**
 1. Toutefois, Molière est aussi un auteur comique.
 2. Malgré tout, Balzac demeure romantique.
 3. Deuxièmement, Prévert nous présente un oiseau moins triste.
 4. Cependant, le poème de Saint-Denys Garneau est plus morbide.

N.B.

Quand il y a inversion du sujet ou quand l'adverbe ne joue pas le rôle de marqueur, la virgule est facultative.

1. Aussi faut-il envisager que Delphine soit déçue.
2. Ensuite Rose-Anna a reconnu son mari. [Dans cet exemple, si l'adverbe ne présente pas une étape de l'argumentation (*D'abord... Ensuite...*), mais sert de complément adverbial (*Quand Rose-Anna a-t-elle reconnu son mari?*), la virgule est facultative.]

2. Lorsque le mot charnière ou la tournure charnière est placé **dans le corps de la phrase** ou de la **proposition**, il n'est, en général, ni précédé ni suivi de la virgule (voir Tanguay, 3^e, 37-38).
 1. Ce phénomène n'est cependant pas visible ailleurs dans le texte.
 2. Molière nous montre par conséquent un amoureux plus volage.

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

Exemples d'erreurs

1. En effet nous voyons dans les deux extraits un code moral établi.
2. En résumé nous avons démontré dans cet essai que les deux extraits étaient basés sur le principe de la raison.
3. Peut-être aussi au contraire, qu'elle est devenue sénile à force de combattre la dure réalité vécue tout au long de sa vie.
4. D'une part, les hommes politiques se montrent déterminés et d'autre part ils cultivent les bons coups.

7.2.12 Erreur dans l'emploi de la VIRGULE marquant l'ELLIPSE

7ell

Une fois par texte

La légère pause qui marque la non-répétition du verbe dans des phrases (ou des sous-phrases, ou des propositions) successives est parfois rendue par une virgule, surtout si les phrases sont séparées par un point-virgule (si les sous-phrases sont séparées par une virgule, cela fait beaucoup de virgules à fonctions diverses, ce qui obscurcit la relation entre les termes) (*BU*, 16^e, 128b, 4^o).

Exemples avec virgule :

J'avais vingt-trois ans; toi, dix-huit (Mauriac).

La voix était bien timbrée; l'élocution, racée; la robe, impeccablement simple (Volkoff).

Exemples sans virgule :

On ne distinguait qu'un large amas où les chairs humaines faisaient des taches blanches, les morceaux d'airain des plaques grises, le sang des fusées rouges (Flaubert).

Cet essor peut être excessif, l'espèce se développer démesurément (Proust).

Considérant que l'article du *BU* mentionne clairement que, dans certains cas (essentiellement lorsque des virgules séparent déjà les sous-phrases), la virgule ne devrait pas être utilisée pour la marquer, nous traiterons l'ellipse ainsi :

si les sous-phrases sont séparées par un point-virgule, pénaliser l'**absence** de la virgule marquant l'ellipse (**7ell**) :

1. La voix était bien timbrée; l'élocution racée; la robe impeccablement simple. (**7ell**);

si les sous-phrases sont séparées par une virgule, pénaliser la **présence** de la virgule marquant l'ellipse (**7ell**) :

2. La voix était bien timbrée, l'élocution, racée, la robe, impeccablement simple. (**7ell**);

si les sous-phrases ne sont séparées ni par un point-virgule ni par une virgule, pénaliser l'**absence** de la **virgule** marquant la juxtaposition (**7p**), ce qui rend inutile la virgule de l'ellipse :

3. La voix était bien timbrée l'élocution racée, la robe impeccablement simple. (**7p**);

si les sous-phrases sont reliées par une conjonction de coordination, pénaliser l'**absence** de la virgule marquant l'ellipse (**7ell**) :

4. La voix était bien timbrée et l'élocution racée. (**7ell**).

7.2.13 La VIRGULE et les COMPLÉMENTS DE PHRASE DÉPLACÉS

7cpd

Une fois par texte

On pénalise en **7cpd** les erreurs liées au déplacement du **complément de phrase**¹. Le complément de phrase déplacé, c'est-à-dire qui ne respecte pas l'ordre normal de la phrase ou de la proposition, doit être encadré de virgules. Il peut prendre plusieurs formes : il peut s'agir d'un adverbe (parfois introduit par une préposition), y compris les adjectifs employés adverbialement; d'un nom, d'un pronom ou d'un infinitif, généralement introduits par une préposition; d'un gérondif (souvent très proche du complément de moyen ou de temps); d'une proposition.

1. Dans un peu plus d'une semaine, nous irons à la pêche.
2. L'élève a tenté de tricher et, à cause de cela, il a été expulsé.
3. Dans le roman de Monique Proulx, on découvre un grand amateur des aventures de Harry Potter.
4. Pour réussir à l'école, Pennac est prêt à toutes les bassesses.
5. En refusant d'obéir à la sœur, Henriette montre son caractère révolté.
6. Quand elle a rêvé à un étranger, Nora a compris qu'elle aimait Stevens.

Dans les cas, relativement rares, où le sujet est postposé, le complément de phrase placé en tête de phrase (ou de proposition) n'est pas suivi d'une virgule, puisque l'ordre normal de la phrase est respecté (même si c'est de droite à gauche plutôt que de gauche à droite). On tolère, cependant, la présence de la virgule.

1. Dans les moments les plus difficiles surgit le meilleur de l'être humain. [Correct]
2. Dans les moments les plus difficiles, surgit le meilleur de l'être humain. [Toléré]

N.B.

1. Dans le cas d'un complément de phrase très court placé en tête de phrase, la virgule est facultative.
Hier mon frère et moi avons bien rigolé.
2. La longueur des différents compléments peut influencer l'ordre normal de la phrase. Ainsi, si le complément de phrase est plus court que les compléments du verbe, il se place régulièrement devant ceux-ci. Il n'y a alors pas de « déplacement » et les virgules ne sont pas nécessaires (voir *BU*, 16^e, 302).
La femme a dit **ce matin-là** à son mari qu'elle s'en allait en voyage.
Il rédige **à la bibliothèque** tous les travaux universitaires pour lesquels il a besoin d'ouvrages de référence.

¹ Le complément de phrase correspond, pour l'essentiel, à ce qu'on appelait autrefois le complément circonstanciel ou à ce que *Le Bon Usage* désigne comme complément adverbial (voir *BU*, 16^e, 312b). *Le Bon Usage* présente un certain nombre d'objections à l'appellation « complément de phrase », mais elle est courante dans le système scolaire québécois et nous l'employons pour faciliter le repérage des compléments pouvant être déplacés.

N.B.

3. Les adverbes, ou compléments jouant un rôle adverbial, se placent régulièrement entre l’auxiliaire et le participe passé ou immédiatement après un verbe conjugué à un temps simple. Puisque l’ordre normal de la phrase est respecté, les virgules ne sont pas nécessaires (voir *BU*, 16^e, 972a).

Pierre Cadrai a **de nouveau** montré son incompetence.

Dans la pièce *Pierre ou la consolation*, Marie Laberge expose **parfaitement** ce terrible questionnement.

4. Dans le cas de multiples compléments en tête de phrase ou de proposition, on n’exige que la dernière virgule.

Dans les campagnes au XIX^e siècle, on vivait pauvrement.

5. L’élève pouvant, pour des raisons stylistiques, détacher son complément de phrase en fin de phrase à la manière d’une mise en évidence, on accepte la présence de la virgule devant le complément de phrase en fin de phrase. Par contre, si l’information essentielle de la phrase se trouve dans le complément de phrase, on pénalise la présence de la virgule en **7cpd**.

Victor Hugo est l’auteur du roman *Le dernier jour d’un condamné*. Il a écrit ce livre, **pour protester contre la peine de mort**. [7cpd]

Victor Hugo est né en 1802. Il a écrit le roman *Le dernier jour d’un condamné*, **pour protester contre la peine de mort**. [Correct]

6. De la même façon, la virgule est possible devant la subordonnée introduite par *parce que*, à moins que l’information essentielle de la phrase ne se trouve dans cette subordonnée, auquel cas on pénalise en **7cpd**.

Peut-on dire que la narratrice accepte le vieillissement dans le récit « Quadragénaire »? Non, on ne peut pas dire qu’elle l’accepte, **parce qu’elle a peur et qu’elle l’évite**. [Correct]

7. On accepte la présence ou l’absence de la virgule devant *puisque* (voir Tanguay, 3^e, n^o 71).

8. Pour la virgule entre la conjonction et le complément de phrase déplacé, voir **7.2.9**, N.B.

Exemples d’erreurs

1. Dans sa pièce Marie Laberge expose à nouveau ce terrible questionnement.
2. Parce qu’il se culpabilise le maître fait particulièrement attention à son enseignement ce jour-là.
3. Tandis que Gros-Pierre ne revoit pas Laurelou Tit-Coq règle ses comptes avec Marie-Ange.
4. Nous parlerons ici, d’une même manière de vivre la culpabilité.

5. Les étudiants avant un examen très important pour la réussite d'un cours étudient nuit et jour.
6. 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.
7. Son recueil *La chasse au bonheur* a été publié, en 1988.

7.2.14 Absence ou présence erronée des PARENTHÈSES, des TIRETS, des CROCHETS et des GUILLEMETS

7()

Une fois par texte

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. On tolère l'usage des guillemets anglais (" ").

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

N.B.

L'omission de guillemets avant et après un mot, un membre de phrase ou une ou des phrases tirés d'un texte proposé est pénalisée en 7cit. Dans les autres cas, l'erreur est pénalisée en 7().

Exemples d'erreurs

1. Voici l'extrait qui prouve qu'Azarius sait que sa femme n'est pas heureuse : « Tout est arrangé. Tu vas pouvoir vivre comme t'as toujours voulu vivre. » Extrait de *Bonheur d'occasion*, p. 11. [7()]
2. D'après *Le Petit Robert*, le mot métayer veut dire... [Mot qui n'est pas tiré du texte : 7()]
3. Dans le texte de Grignon, le mot pauvreté signifie... [Mot tiré du texte : 7cit]

7.2.15 Erreur de ponctuation devant, dans ou après les CITATIONS

7cit

Une fois par texte

Les citations doivent commencer et se terminer par des guillemets.

Les points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses sont utilisés pour indiquer l'absence d'une partie de texte, mais ne sont obligatoires que dans le corps de la citation. On les tolère, encadrés ou non de crochets ou de parenthèses, au début et à la fin d'une

citation abrégée, tout comme on tolère leur absence. Les crochets ou les parenthèses sont aussi utilisés dans une citation pour signaler un ajout ou une modification.

L'élève qui ne respecte pas la ponctuation de l'auteur dans une citation est pénalisé en **7cit**. Toutefois, il n'est pas tenu de respecter la ponctuation de la fin de la phrase de l'auteur lorsque celle-ci coïncide avec la fin de la citation.

Cas à pénaliser et exemples d'erreurs

1. L'omission du deux-points lorsqu'il est nécessaire pour annoncer une citation;

À court d'arguments, elle ne peut que répondre ceci « Il est impossible de passer par-dessus des raisons si fortes. »
2. la présence fautive du deux-points devant une citation qui s'intègre au texte de l'élève;
 - a) Il utilise les moyens du bord pour soigner ses patients, comme : « un trocart, du camphre et du courage ».
 - b) Il affirme que : « De jour et de nuit, le boghei du docteur Serres dansait dans les chemins malaisés des collines ».
3. la présence fautive du deux-points devant une citation qui est placée en apposition, détachée ou non par des virgules;
 - a) La métaphore : « Le feu de ton amour », montre qu'il est amoureux.
 - b) La citation : « Vous, Pennacchioni, le BEPC? Vous ne l'aurez jamais! Vous m'entendez? Jamais! » prouve à quel point la directrice ne croit pas au succès de l'élève.
 - c) Dans l'extrait : « Mais je sais qu'elle est condamnée », on voit bien que Madeleine va mourir.

Mais
 - d) Dans l'extrait suivant : « Mais je sais qu'elle est condamnée », on voit que Madeleine souffre. **[pas d'erreur]**
4. l'absence fautive d'une virgule avant ou après la citation placée en apposition détachée, ou la présence fautive d'une virgule avant ou après une citation placée en apposition attachée;
 - a) Le mot « impossible », montre qu'il n'a plus d'espoir.
 - b) Un mot « impossible » montre qu'il n'a plus d'espoir.
 - c) La comparaison « [...] comme une jeune fille qui fouette l'eau de son bain », dénote que son influence sur l'Europe était réelle.
 - d) Le champ lexical de l'isolement « écran », « vitre », « étranger », « fermées », « créatures inaccessibles » porte à croire que le personnage se sent à l'écart.

5. la présence fautive du point, de la virgule ou du point-virgule devant une citation;
- 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. »
 - Le docteur Serres se déplace dans toute la région pour rendre visite à ses patients. « Il ne venait toucher barre à son cabinet de travail que pour changer le cheval contre la jument ou la jument contre le cheval et repartir. »
6. la ponctuation double fautive devant une citation;
7. l'absence de guillemets au début et à la fin d'un champ lexical, d'une citation ou d'un mot tiré du texte lorsqu'il est cité en tant que mot et non pour désigner une réalité, y compris s'il est transformé (verbe mis à l'infinitif, adjectif ou participe passé mis au masculin singulier, par exemple);
- D'une part, le vieux s'enlise dans le désespoir, ce qu'on peut voir par le champ lexical formé des mots suivants : sombre , détresse et angoisse .
 - Par le mot cendre , Hugo insinue que les enfants sont malades.
Mais
 - La cendre est très présente dans le poème de Victor Hugo.
[pas d'erreur]
 - Dans les vers « nos prophéties gisent / à la surface des rivières », l'emploi du verbe gésir témoigne de la vision pessimiste de l'autrice.
8. l'absence de la virgule après une citation introduite par un deux-points au sein de la phrase;
- Quand le père dit : « C'est au sujet de ... enfin de ... » on voit qu'il cherche ses mots.
 - Elle a bredouillé : « On y va? », puis elle a vomi. (Tanguay, 3^e, n° 163)
[pas d'erreur]
9. l'absence de la virgule entre des citations;
- Les enfants ont besoin de temps et d'attention, et ces deux pères n'en donnent manifestement pas : « À cause des affaires de l'État [...] je n'ai pas le temps de m'occuper de lui » « Puis je t'ai perdu de vue pendant toute l'année que j'ai été mobilisé. »
 - Le champ lexical de la souffrance psychologique est très présent : « pleure » « douleur démunie » « mal » « sanglot » « désespérée » « ardeur inassouvie » « souffre » « larmes » « atterre » « accables » « fiel » « désespoir ».

10. l'absence ou la présence erronée d'un signe de ponctuation dans les citations, y compris lorsque l'élève aurait dû modifier la ponctuation de l'auteur dans une citation intégrée syntaxiquement à son texte;

Le narrateur pense que « [s]on père, [...] était extraordinaire », comme le médecin de campagne.

11. l'absence de crochets ou de parenthèses dans le corps de la citation pour indiquer une modification;
12. l'absence d'une barre oblique pour séparer les vers cités bout à bout;
13. l'absence du tiret pour indiquer le changement de locuteur dans les répliques.

REMARQUES

1. Dans une citation introduite par un deux-points ou placée en apposition, l'élève n'est pas pénalisé lorsqu'il respecte la ponctuation du texte cité.

- a) Même s'il est impossible que les marées ne montent plus, la mère s'entête : « [...] ce qu'espérait toujours la mère, ». [toléré]
- b) Le narrateur affirme : « mon père, [...] était extraordinaire ». [toléré]

2. On tolère la présence des guillemets encadrant la citation placée en retrait.

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

D'une part, le vieux s'enlise dans le désespoir, ce qu'on peut voir par le champ lexical formé des mots suivants : « sombre, détresse et angoisse ». [forme correcte]

D'une part, le vieux s'enlise dans le désespoir, ce qu'on peut voir par le champ lexical formé des mots suivants : « sombre », « détresse » et « angoisse ». [forme correcte]

4. La présence erronée ou l'absence du deux-points, des guillemets, des crochets, des parenthèses ou des points de suspension **en dehors des citations** ne sont pas considérées comme des erreurs de **7cit**. Ces erreurs sont relevées et comptées selon les codes attribués à ces signes.

5. À la suite d'une citation directe, si l'élève met une virgule là où on devrait retrouver un point, il faut pénaliser en **7p**.

L'auteur le décrit ainsi : « Il répandait la confiance comme une lampe répand la lumière », dans cette citation, l'admiration de l'auteur est évidente. [7p]

6. Lorsque l'élève intègre syntaxiquement la citation à sa phrase, pénaliser les erreurs de ponctuation entourant la citation selon les règles régulières et non en 7cit, sauf pour la présence fautive du deux-points devant la citation.

Lorsqu'elle mentionne « faire surgir de [son] tréfonds une antique sagesse » elle fait référence au fait qu'elle a découvert en elle la force qui lui permet d'accepter le vieillissement. [7cpd]

Caroline était blasée et Salie « Curieuse, intriguée ». [7eII]

7. Le non-respect du texte de l'auteur dans l'emploi de la majuscule ou de la minuscule est traité en **8ref** ou en **8cit** (voir les sections **8.2.8** et **8.2.9**).
8. On ne pénalise pas la présence du point à l'intérieur ou à l'extérieur des guillemets ou sa double présence.

- a) Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion :
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. » [forme correcte]
- b) Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion :
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel ». [forme correcte]
- c) Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion :
« [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. ». [forme correcte]
- d) Il cria : « Que veux-tu? ». [forme correcte]
- e) Il cria : « Que veux-tu? » [forme correcte]

7.2.16 Erreur relative aux RÉFÉRENCES

7ref

Une fois par texte

On inclut dans cette rubrique tous les signes typographiques utilisés pour indiquer la **référence** à un **titre** d'œuvre, à un **auteur** ou à un **personnage**, figurant ou non dans un des sujets proposés.

On compte une erreur par texte pour tous les cas d'erreurs suivants, peu importe l'erreur :

- Pour **toute œuvre** : l'absence de soulignement ou de mise en évidence (tout en italique, tout en majuscules, entre guillemets, etc.) des **titres** d'œuvres.
- Pour **toute œuvre** : la mise en évidence erronée des noms d'**auteurs** ou de **personnages**.
- Pour une **œuvre à l'étude** : l'absence ou la présence erronée d'un signe de ponctuation dans les **titres**.

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

Comme elles ne comptent pas dans le nombre de mots, **on ne met pas d'erreur** aux références en bas de page ou entre parenthèses. Cependant, si l'élève écrit une note qui constitue un ajout à son texte, on corrige la langue comme si cette note faisait partie du corps du texte.

Exemples d'erreurs

1. Parmi les écrivains français, « Molière » ...
2. Parmi les écrivains français, Molière...
3. Dans l'extrait de Bonheur d'occasion de Gabrielle Roy...
4. Dans « Le vrai monde » de Michel Tremblay... [« Le vrai monde? »]

TABLEAU SYNTHÈSE DES TYPES D'ERREURS DE PONCTUATION

A. Erreurs majeures	Code	Page
Absence ou présence erronée du point	7p	74
Absence ou présence erronée du point d'interrogation	7p	75
Absence ou présence erronée du point d'exclamation	7p	76
Absence ou présence erronée des points de suspension	7p	76
Absence ou présence erronée du point-virgule	7p	77
Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération	7p	79
Présence erronée de la virgule entre les constituants de base de la phrase	7p	80
B. Erreurs mineures	Code	Page
Absence ou présence erronée du deux-points	7:	78
Erreur dans l'emploi de la virgule avec les conjonctions de coordination ou de subordination	7con	81
Erreur dans l'emploi de la virgule avec les éléments non essentiels	7ene	85
Absence de la virgule après ou avant les mots charnières et les tournures charnières	7mq	88
Erreur dans l'emploi de la virgule marquant l'ellipse	7ell	89
Erreur dans l'emploi de la virgule avec les compléments de phrase déplacés	7cpd	90
Absence ou présence erronée des parenthèses, des tirets, des crochets ou des guillemets	7()	92
Erreur de ponctuation devant, dans ou après les citations	7cit	92
Erreur relative aux références	7ref	97

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

L'élève respecte 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 sa fonction dans la phrase.

Une même erreur d'orthographe d'usage n'est comptée qu'une fois par texte et on ne compte qu'une seule erreur par mot, même si le mot est mal orthographié de façon différente plus loin dans le texte de l'élève.

L'orthographe grammaticale (**8g**) a priorité sur l'orthographe d'usage. L'orthographe d'usage (**8u**) a priorité sur les erreurs d'orthographe qui concernent les signes orthographiques et 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 (**7s**) lorsqu'un mot contient une erreur de syntaxe et une erreur d'orthographe. Schématiquement, nous obtenons **7s > 8g > 8u > 8**.

Un ma <u>ll</u> entendu et un malent <u>an</u> du	[1 x 8u]
Suer à grosse <u>e</u> gout <u>e</u>	[8g , une fois pour la série (voir 8.3); 8u]
Il se ren <u>t</u> <u>cont</u> re	[8g ; 8u]

Dans une même copie :

De grandes qualit <u>e</u>	[8g , qui a priorité sur 8u (8g > 8u)]
De grandes qualit <u>é</u>	[8g , le « ^ » indique une erreur répétitive, qui doit être comptée (voir 8.3)]
Une grande qualit <u>e</u>	[8u , qui n'a pas été comptée plus tôt]

Dans une même copie :

Il est fâché (<u>dù</u> à) l'attitude de son fils	[7s]
Les problèmes <u>du</u> à l'inexpérience des organisateurs ont forcé le report des activités	[8g , qui a priorité sur 8 (8g > 8)]
Les festivités sont reportées (<u>dus</u> aux) problèmes techniques	[–; l'erreur de syntaxe n'est pénalisée qu'une seule fois et on ne corrige pas l'« erreur » d'accord en créant une nouvelle erreur, <u>dû</u> à n'étant pas moins faux que <u>dus</u> à]

Lorsqu'un lexème¹ 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.

N.B.

1. Le présent guide intègre les rectifications orthographiques proposées dans le *Rapport sur les rectifications de l'orthographe* (1990) du Conseil supérieur de la langue française. Cette publication a ouvert la voie à divers travaux dont découlent des ouvrages portant sur l'orthographe moderne recommandée.

Si certains mots font l'objet de recommandations visant à en assouplir l'orthographe, il va de soi que la graphie traditionnelle reste admise. Le recours à l'une et à l'autre dans une même dissertation ne constitue pas une erreur.

2. Si une copie contient une forme d'écriture inclusive, veuillez la soumettre à la supervision.

¹ 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 ».

8u

Erreurs d'orthographe d'usage

8.1.1 Erreurs de GRAPHÈME

8u

Une fois par mot

1. Finallement, peu importe le domaine, on retrouve régulièrement la raison et la passion qui s'affrontent afin de nous diriger. [Finalement]
2. L'avenire des personnages est incertain. [avenir]
3. Le Survenant travaillait d'arache pied. [arrache-pied]
4. En réalitée, le narrateur était indifférent. [réalité]
5. Il est question de démontrer l'absence d'acceptation d'un language commun. [langage]
6. Le symboliste est un courant important du XIX^e siècle. [symbolisme]

N.B.

1. On ne pénalise pas l'orthographe fautive de mots de langues étrangères ni les noms propres autres que ceux figurant dans les œuvres à l'étude (voir **8ref**, section **8.2.8**).
2. L'emploi de *réalisme* pour *réaliste*, de *romantisme* pour *romantique*, etc., est pénalisé en **8u** (voir l'exemple 6). Plus généralement, la confusion de type *isme/iste* est pénalisée en **8u** (p. ex. : *une écrivaine naturalisme, faire preuve d'optimiste, être enthousiasme*).

Rectifications orthographiques

D'une façon générale, on accepte la graphie recommandée et la graphie traditionnelle lorsque plusieurs formes existent.

Exemples :

Fiord (graphie traditionnelle : *fjord*); *Babyboumeur* (graphies traditionnelles : *babyboomer* ou *baby-boomer*).

- On écrit les mots en -olle et leurs dérivés avec une consonne simple.

Exemples : Girole, corole

- L'harmonisation de certains mots avec leur famille sur le plan orthographique est acceptée.

Exemples : *Imbécilité*, sur le modèle d'*imbécile*; *combattif*, sur le modèle de *combattre*.

8.1.2 Erreurs orthographiques concernant les VERBES À L'INFINITIF et les RADICAUX DES VERBES

8u

Une fois par mot

- | | |
|--|-------------|
| 1. Mamie-Rose va vouloir <u>e</u> être franche avec Oscar. | [vouloir] |
| 2. Ils ne peuvent pas se le permette <u>e</u> . | [permettre] |
| 3. Nous allons démonter <u>e</u> que la narratrice accepte son vieillissement. | [démontrer] |
| 4. La Vénus enflame <u>e</u> le narrateur de son regard. | [enflamme] |
| 5. Ils tennaient pour acquis que ça fonctionnera. | [tenaient] |
| 6. Nous voullons à tout prix gagner. | [voulons] |

N.B.

1. On pénalise en **8u** les erreurs dans le radical du verbe (voir les exemples 4 à 6). Ce que l'on considère comme le radical du verbe est le **radical de l'infinitif** (qui figure au dictionnaire). Si l'élève ajoute une lettre entre le radical et la terminaison, pénaliser aussi en 8u (voir les exemples 5 et 6), sauf dans le cas de certains verbes dont la consonne finale peut être doublée en fonction de la personne ou du temps. Ces cas relèvent de la conjugaison (pénaliser par exemple les erreurs suivantes en **8g** : nous appellons, vous jetteez, elle prenait, etc.).
2. On pénalise en **8u** les erreurs dans l'orthographe de l'infinitif (voir les exemples 1, 2 et 3), sauf dans le cas de la confusion entre le participe passé et l'infinitif des verbes du premier groupe (voir la section **8.3.8**).
3. Sauf dans le cas de l'infinitif, on considère les erreurs d'orthographe dans le verbe « faire » comme des erreurs de conjugaison et on les pénalise en **8g** (voir la section **8.3.5**).

8.1.3 Absence ou présence erronée du TRAIT D'UNION ou de l'APOSTROPHE causant une graphie fautive

8u

Une fois par mot

1. [...] car malgré ses sourcils noirs, ses efforts extraordinaires [...] [extraordinaires]
2. De nos jours, la maindœuvre est difficile à trouver. [main d'œuvre]
3. L'orsque Gros-Pierre revoit Laurelou, elle est avec son amant. [Lorsque]
4. Nous verrons dabord les ressemblances entre les deux textes. [d'abord]
5. Dans cette dissertation, il sagit de prouver que le poème « L'Eau » présente une image inquiétante. [s'agit]

N.B.

1. Attention aux rectifications orthographiques : bien des mots d'usage courant peuvent maintenant être soudés (p. ex. : bienaimé, bienêtre, bienfondé, etc.).
2. Si les deux parties d'un mot composé nécessitant un trait d'union sont séparées et que seul manque le trait d'union, on pénalise en 8 (voir la section 8.2.3).

La grand mère a collé le ruban à l'envers. [8]

8.1.4 Absence d'une CONTRACTION obligatoire

8u

Une fois par mot

1. Le personnage de cette pièce a la manie d'aller à le magasin chaque jour. [au]
2. Beaucoup de termes employés dans ce texte sont tirés de le dictionnaire. [du]

N.B.

1. On ne pénalise pas l'absence de contraction devant les noms de personnes ou de personnages ni devant les titres d'œuvres ni devant les guillemets (*BU*, 16^e, 50e,50f et 580b).

Une œuvre de Le Corbusier [forme correcte]

Un passage de *Le Père Goriot* (plutôt que du *Père Goriot*) [toléré]

La narratrice songe à « le reflet d'une volonté familière ». [toléré]

2. S'il y a absence de contraction alors qu'il y a une élision fautive ou si la contraction est fautive parce que l'élision était nécessaire, on pénalise en **8** (voir la section **8.2.6**).

Le comportement de l'héros... [8]

L'argent fut remis au héritier. [8]

8.1.5 Erreurs concernant la FORME EUPHONIQUE de certains DÉTERMINANTS et ADJECTIFS

8u

Une fois par mot

1. Raoul, un vieux homme, tient des propos cyniques. [vieil]
2. Clermont ne veut pas un nouveau amour dans sa vie. [nouvel]
3. Cette écrivaine a écrit sa autobiographie très tardivement. [son]
4. Les thèmes abordés par ce auteur sont encore d'actualité. [cet]
5. Le moins qu'on puisse dire, c'est que cet père n'aime pas son fils. [ce]

N.B.

La faute porte sur l'adjectif ou le déterminant et celui-ci ne peut être pénalisé de nouveau dans une même copie, même si l'erreur se produit avec un nom différent.

8.1.6 EXCEPTIONS

8u

Une fois par mot

Les cas suivants forment une liste fermée d'exceptions. Nous pénalisons ces cas en **8u** plutôt qu'en **8g** ou en **7s**.

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. avoir tendances <u>s</u> ; | 10. points d'interrogation <u>s</u> ; |
| 2. <u>en autre(s)</u> ; | 11. points de suspension <u>s</u> ; |
| 3. entre autre <u>e</u> ; | 12. procédés d'écriture <u>s</u> ; |
| 4. faire parti <u>es</u> ; | 13. signes de ponctuation <u>s</u> ; |
| 5. faire preuve <u>s</u> ; | 14. un champ <u>s</u> lexical; |
| 6. figures de style <u>s</u> ; | 15. toute <u>e</u> même; |
| 7. pièces de théâtre <u>s</u> ; | 16. toute <u>e</u> suite; |
| 8. points d'exclamation <u>s</u> ; | 17. en somme <u>s</u> ; |
| 9. parmi <u>s</u> ; | 18. malgré <u>s</u> . |

N.B.

1. Seule l'erreur soulignée est pénalisée en **8u** plutôt qu'en **8g**. Ainsi, dans *des champs lexicaux*, l'absence de la marque du pluriel est pénalisée en **8g**.
2. Dans les expressions *dans un autre ordre d'idée* et *dans un même ordre d'idée*, le mot *idée* peut être singulier ou pluriel (Girodet).

8.2

Signes orthographiques

Pour les types d'erreurs qui suivent, on compte une demi-faute par erreur. Dans la marge de droite, inscrire 8, 8cs, 8ref ou 8cit.

8/8code

Erreurs de signes orthographiques

8.2.1 Erreurs concernant l'emploi de la MAJUSCULE

8

Une fois par mot

- La majuscule est obligatoire dans les noms propres de personnes, les noms de lieux (pays, villes, mers, montagnes) et les points cardinaux, sauf lorsque ceux-ci indiquent une direction.

- La majuscule est obligatoire dans les titres d'ouvrages, de journaux, de périodiques, de séries télévisées, de films, etc.
- 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. Si un adjectif est placé devant le nom, il prendra une majuscule : *les Temps modernes, la Belle Époque*.
2. On tolère la majuscule au début des noms des courants littéraires (le *Classicisme*), et on ne l'exige pas pour les courants de la Pléiade et du Parnasse.
3. On tolère l'emploi de la majuscule, selon la règle énoncée plus haut, pour désigner des événements historiques québécois, mais elle n'est pas obligatoire : *la Crise d'octobre* ou *la crise d'octobre*; *la Révolution tranquille* ou *la révolution tranquille*; *la Grande Noirceur* ou *la grande noirceur*.
4. L'utilisation de la minuscule au début des noms propres qui sont présents dans les textes à l'étude est pénalisée en **8ref** (voir la section **8.2.8**).
5. Le nom *ministère* prend la minuscule et son domaine d'activité, la majuscule : *le ministère de l'Enseignement supérieur*.
6. On accepte la présence de la majuscule après le deux-points lorsque la phrase qui suit constitue une phrase complète (voir *BU*, 16^e, 98d, R4).

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?

8.2.2 Absence ou présence erronée des ACCENTS, de la CÉDILLE, du TRÉMA

8

Une fois par mot

1. Renoncer à ce qui nous plaît est une tâche **dès** plus difficiles à surmonter. [des]
2. Le thé**â**tre est une des formes d'expression les plus vieilles au monde. [théâtre]
3. Tous ces personnages vivent à une époque différente de la **no**tre. [nôtre]
4. Toutefois, leurs jugements sont beaucoup trop extr**ê**mistes. [extrémistes]

5. Peut-être est-ce dû à la façon de penser de la société québéçoise du XIX^e [québécoise] siècle?
6. Il a crée son propre malheur. [créé]

N.B.

1. On ne pénalise pas l'absence d'accent sur la majuscule.
 2. On pénalise une seule fois les erreurs d'accents sur les mots de même famille.
 3. Les erreurs d'accents aux verbes sont pénalisées en **8**, sauf la forme *a* du verbe « avoir » écrite *à*, qui est pénalisée en **8g**.
 4. La réforme de l'orthographe propose d'écrire *è* et non *é* devant une syllabe contenant un *e* muet (exemples : *évènement*, *crèmerie*, *cèleri*), sauf pour les préfixes *dé-* et *pré-* (exemples : *dégeler*, *prévenir*), les *é* initiaux (exemples : *échelon*, *édredon*, *élever*) ainsi que les noms *médecin* et *médecine*, qui conservent leur accent aigu.
 5. La réforme de l'orthographe propose d'omettre l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u*, sauf pour les homophones *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne*, les formes du verbe *croître* qui se confondent avec celles du verbe *croire*, les terminaisons verbales des 1^{re} et 2^e personnes du pluriel du passé simple ou du passé antérieur et les terminaisons verbales de la 3^e personne du singulier du subjonctif imparfait ou plus-que-parfait (Contant, p. 22).
 6. La même réforme propose aussi de placer le tréma sur la voyelle prononcée (p. ex. : *aïgüe*, *ambigüité*).
- ☞ Les textes où il y a présence systématique d'accents inutiles, absence systématique d'accents ou encore inconstance marquée dans l'utilisation des accents constituent des cas particuliers qui seront jugés au mérite lors de la supervision. Ces cas **doivent** être signalés au superviseur.

8.2.3 Absence ou présence erronée du TRAIT D'UNION (y compris présence erronée ou omission de la CONSONNE EUPHONIQUE)

8

Une fois par mot

1. 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]
2. A-elle le même comportement que son amie? [a-t-elle]
3. La façon de voir la femme est-t-elle similaire? [est-elle]

- | | |
|--|-----------------|
| 4. Les personnages de ces pièces, à travers des échanges anecdotiques et des gestes banals du quotidien placés hors <u>s</u> -contexte, démontrent tout le ridicule des rapports sociaux. | [hors contexte] |
| 5. Après avoir observé attentivement les perceptions de chacun, penchons <u>s</u>
<u>n</u> ous maintenant sur le raisonnement qu'ils ont utilisé pour en venir à de telles conclusions. | [penchons-nous] |
| 6. J'ai moi <u>m</u> ême vécu une situation semblable. | [moi-même] |
| 7. L'extrait de <i>Jeux de massacre</i> démontre bien cette affirmation, car il met en évidence deux personnages non <u>n</u> lucides qui ne voient pas la vie telle qu'elle est. | [non lucides] |

N.B.

1. La correctrice ou le correcteur doit signaler au superviseur l'absence ou la présence fautive répétée du trait d'union pour une erreur de même nature, comme *laissezmoi, diteslui, nonviolence et non-prévisible.*
2. La réforme de l'orthographe propose que tous les numéraux composés soient systématiquement reliés par des traits d'union (Contant, p. 20).

8.2.4 Erreurs concernant les ABRÉVIATIONS et les UNITÉS DE MESURE

8

Une fois par abréviation

Il est ici question des abréviations fautives, y compris la présence ou l'absence fautive du point abrégatif, de l'absence de signes du pluriel lorsque cela est nécessaire et de l'emploi fautif du pluriel.

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Si par son âge un individu n'est pas responsable, pourquoi alors lui confier la machine à tuer <u>#1</u> au Québec? | [n°] |
| 2. Au 17 <u>_</u> siècle vécut Molière, un dramaturge célèbre. | [17 ^e] |
| 3. <u>IXX^e</u> siècle | [XIX ^e] |
| 4. Mme <u>_</u> Duras dit... | [Mme] |
| 5. <u>M</u> Tremblay présente... | [M.] |
| 6. À 150 km <u>s</u> de là... | [km] |
| 7. Duras aime le vin, le cognac, le gin, <u>ect</u> . | [etc.] |

N.B.

1. On tolère les abréviations *-ième* ou *-ème*, *-ière* et *-ère* des adjectifs numéraux ordinaux.
2. On pénalise en **8** toutes les erreurs concernant l'abréviation d'*et cetera* : lettres inversées, points de suspension ou absence de point. L'absence de virgule devant *etc.* est pénalisée en **7p**.

8.2.5 Erreurs concernant les SIGNES et SYMBOLES MATHÉMATIQUES

8

Une fois par signe

1. \pm [plus ou moins]
2. Le % des étudiants... [pourcentage]

N.B.

Les cas suivants sont acceptés :

Au cours des 3 dernières années...

Il est prouvé que 5 % des étudiants...

Les 20-30 ans...

8.2.6 Erreurs concernant les APOSTROPHES et l'ÉLISION

8

Une fois par mot

1. Azarius sait que si il part, sa femme sera plus malheureuse encore. [s'il]
2. Les poèmes de Prévert sont différents presqu'en tous points de celui de Saint-Denys Garneau. [presque en]
3. Shirley se doute que s'elle parle à Clermont, il ne réagira pas bien. [si elle]
4. On n'a pas le droit d'insérer l'enfant dans un monde de mensonge, de malheur et d'haine. [de haine]
5. Dans l'extrait de ce roman, les propos de l'héros frappent l'imagination. [du]
6. La hyperbole que nous retrouvons dans cette phrase est choquante. [L']

N.B.

1. Les erreurs d'élision dues à la confusion entre l'*h* muet et l'*h* aspiré sont pénalisées en **8** (voir les exemples 4, 5 et 6).

2. L'élision est facultative devant des guillemets.

L'auteur ajoute que « elle a vécu son meilleur temps ». [toléré]

3. La disjonction (l'absence de contraction ou d'élision) est possible devant les noms de personnes ou de personnages et devant les titres d'œuvres (*BU*, 16^e, 50^e et 50f).

Le but de Eugène... [correct]

Un passage de *À rebours* (plutôt que d'*À rebours*) [correct]

L'œuvre que Alexandre Jardin... [correct]

8.2.7 Erreurs de TRANSCRIPTION et de mauvaise COUPURE de mot

8cs

Une fois par texte

On ne compte qu'une fois par texte toute erreur liée à la transcription (oubli de recopier un mot effacé, répétition de deux mots l'un à la suite de l'autre ou lettre effacée), aux mauvaises coupures de mots, à l'absence du trait d'union employé pour la césure, à l'absence de barres sur les « t », aux signes de ponctuation en début de ligne ou à la ponctuation ouvrante en fin de ligne.

La raison nous fait revoir les grandes étapes de notre vie sans ou- [ou-]
lier de nous amener à une auto-évaluation du résultat.

8.2.8 Erreurs d'orthographe dans les NOMS des auteurs ou des personnages, dans les noms propres mentionnés dans les textes des auteurs et dans les TITRES des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés

8ref

Une fois par texte

On compte une erreur par texte, quelle que soit l'erreur, y compris les majuscules et les accents, pour les erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs, dans les noms des personnages, dans tout autre nom propre mentionné dans les textes des auteurs et dans les titres des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés.

1. Dans la pièce D'encore cinq minutes, les personnages [pas de D']
mentent.
2. Le roman Misérables [Les Misérables]
3. L'extrait du libraire de Gérald Bessette [Libraire], [Gérard]
4. La princesse de Grèves est un roman qui a été publié en 1678. [Clèves]
5. Le poème « Souvenir du 4 » repose sur l'indignation. [« Souvenir de la nuit du 4 »]
6. Sgannarel est le valet de Dom Juan. [Sganarelle]

N.B.

1. On ne pénalise pas une erreur dans le nom d'un auteur dont l'œuvre n'a pas été utilisée pour la formulation d'un des sujets de rédaction.
2. On pénalise en **8**, en **8u** ou en **8g** les erreurs dans les titres d'œuvres autres que ceux qui servent à désigner les œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés (voir la section 8.3.1, exemple 4), sauf pour les noms propres faisant partie de ces titres, dans lesquels on ne pénalise que l'absence de la majuscule en **8**.

marie-hélène au mois de mars de Maxime-Olivier Moutier [8]

3. On pénalise une seule fois, en **8u**, une même erreur d'orthographe d'usage survenant dans un titre d'œuvre à l'étude et dans le texte de l'élève sans qu'il soit question du titre.

La pièce Rinocéros [-]

Les personnages deviennent des rinocéros. [8u]

4. Dans le cas des gentilés, on les pénalise en **8**, en **8u** et en **8g**, même s'ils apparaissent dans les textes à l'étude.

Pendant son voyage, le narrateur a rencontré des Allemandu. [8g]

8.2.9 Erreurs concernant la TRANSCRIPTION du TEXTE DE L'AUTEUR

8cit

Une fois par texte

On pénalise ici 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 plutôt qu'en lettres ou inversement; le rétablissement de la graphie standard d'un mot qui est une transcription de la langue orale (exemple 4); la transcription inexacte d'un mot sans que cela cause d'erreur grammaticale (exemples 2 et 3); tous les cas de non-respect du texte de l'auteur dans l'emploi de la majuscule ou de la minuscule qui ne sont pas signalés par des crochets, sauf quand le cas est prévu en **8ref**. On tolère l'emploi de la minuscule ou de la majuscule au début de la citation quand l'élève respecte le texte original.

1. Dans l'extrait suivant, Montesquieu dit : « Qui aurait pu croire? [...] » [le]
2. Saffie sait très bien que son entourage l'examine, « elle ne découchera pas (elle sait ses allées et venues surveillées par le concierge) ». [la]
3. Puis « Raphaël se rend compte soudain qu'ils ont dû partir dans le mauvais sens, qu'ils devraient être tout près du wagon-restaurant [...] » [devaient]
4. Le personnage de Tremblay l'affirme : « Ce n'est plus vrai. » [C'é pus vrai]
5. Le poète exprime sa souffrance : « Mais j'ai souffert un dur martyr / et le moins que j'en pourrais dire ». [Et]
6. La narratrice fait référence à sa mère et elle mentionne que celle-ci « [l'] écoutait d'abord avec Plaisir [...] ». [plaisir]
7. Le texte de Louise Dupré : « Elle m'embrasse sur les deux joues et je lui caresse le dos [...] » [Elle]
Le texte de l'élève : La narratrice sait que sa mère l'aime et le lecteur peut s'en rendre compte en prenant connaissance de la phrase suivante : « elle m'embrasse sur les deux joues [...] »

8.2.10 Erreurs d'orthographe dans les CITATIONS

8. Le texte d'Anaïs Barbeau-Lavalette : « Tu attends l'autobus. Délestée. Vidée. Seule au milieu des rafales. » [l'élève n'a pas respecté le texte de l'autrice]
Le texte de l'élève : Suzanne se sent « délestée », « vidée », « seule au milieu des rafales ».
9. Suzanne se sent « Délestée ». [majuscule acceptée parce que le texte de l'autrice est respecté]

N.B.

On ne pénalise pas lorsque l'élève, en isolant un mot du texte de l'auteur, le transforme de façon correcte (verbe mis à l'infinitif, adjectif ou participe passé mis au masculin singulier, par exemple).

Lorsqu'il utilise l'expression « la langue désossée », l'auteur emploie le mot « désossé » pour montrer son mépris. [accepté]

8.2.10 Erreurs d'orthographe dans les CITATIONS

8

8u

8g

Selon le code

On pénalise en **8**, en **8u** ou en **8g** les erreurs d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale dans les citations. Toutefois, lorsque plusieurs graphies d'un même mot sont acceptées (en raison des rectifications de l'orthographe du français), on tolérera que l'élève, dans ses citations, respecte ou non la graphie du texte de l'auteur, sauf s'il rétablit la graphie standard d'une transcription de la langue orale.

1. Gautier diffère de Guèvremont quand il écrit : « Il sème aux prés les perce-neiges / Et les violettes aux bois. » [violettes, 8u]
2. Dans le texte de Montesquieu, « l'âme du souverain est une moule qui donne la forme à toutes les autres ». [un, 8g]

N.B.

Les erreurs liées à l'emploi de la majuscule ou de la minuscule dans les citations sont traitées en **8ref** ou en **8cit** (voir les sections **8.2.8** et **8.2.9**).

Tous les cas qui exigent l'application d'une règle de grammaire sont inclus dans cette rubrique.

Une même erreur est **comptée autant de fois qu'elle est répétée**. Cependant, si l'erreur est répétée, la correctrice ou le correcteur indique son caractère répétitif par un accent circonflexe (^) sur le code à partir de la deuxième occurrence.

Dans une même copie :

L'argent gagne par le personnage lui permet de changer sa vie. [8g]

Avec cette argent, il a l'impression qu'il n'est plus le même homme. [8g]

La présence de ces erreurs répétées doit être signalée au superviseur à l'aide d'un papillon adhésif si la copie se trouve en échec en langue.

On ne compte qu'une erreur lorsque, dans une même phrase graphique, **des mots dépendant d'un même donneur 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.

Les pages blanchee sont remplie de mots. [1 erreur, 8g : pluriel]

Les pages blanchee sont remplii de mots. [2 erreurs, 8g : pluriel + féminin]

Les pages blanchee sont remplie de mots
et elles sont pleine de sens. [2 erreurs, 8g : deux donneurs
d'accord]

Jeanne et Mireille font des heures
supplémentaires. Par conséquent, ces
enseignanti sont fatigués. [2 erreurs, 8g : pluriel + féminin]

Dans le cas où le donneur d'accord d'une proposition subordonnée est le pronom relatif *qui* ou *que*, on considère son antécédent comme le donneur d'accord.

Ces deux pièces écriti durant la Révolution tranquille et
qui mett en valeur la femme peut être associé à la pièce
Les belles-sœurs. [1 erreur, 8g : l'accord fautif
avec « pièces » ne varie pas]

Ces deux pièces engagé que nous avons associé à la
pièce *Les belles-sœurs* a été écriti pendant la
Révolution tranquille. [1 erreur, 8g : l'accord fautif
avec « pièces » ne varie pas]

On ne compte qu'une erreur pour les pronoms, les participes, les infinitifs ou les verbes conjugués coordonnés ou placés dans une énumération lorsqu'ils ne sont pas orthographiés correctement. Cependant, s'il y a variation dans l'accord ou dans la finale verbale, chaque erreur est comptée.

8g

Erreurs d'orthographe grammaticale

8.3.1 Erreurs concernant l'accord en GENRE et en NOMBRE d'un mot ou d'un groupe de mots

8g

À chaque occurrence

1. Le rêve de Gatien Lapointe est que chaques personnes puisse se développer, et cela, tant du côté affectif que du côté intellectuel. [chaque, personne
1 seul 8g]
2. La seulee obstacle au mariage est la loi qu'elle s'est imposée. [Le seul]
3. L'une des ennuis les plus fréquentee est l'angoisse. [L'un, fréquents]
4. *Les Fouu de Bassan* est une autre œuvre d'Anne Hébert. [*Fous*]
5. Je vous ai démontré, à l'aide des thèmes de la beauté, que l'image de la femme est présentée de la même façon. [du thème]
6. L'enfant est désespéré : il n'a pas de jouets ni de chevals de bois. [chevaux]
7. Elle parle de ses soulieru qui sont détruitu. [1 seul 8g]
8. Certainu romans pourrait être brulée, d'autree, non. [2 x 8g, le 2^e pour « autre »]

Rectifications orthographiques

Le singulier et le pluriel

- Les formes nouvelles recommandées et les formes traditionnelles sont acceptées, même si elles sont employées concurremment dans une dissertation.

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 mise sur le second élément.

Exemple :

un après-midi, des après-midis (forme traditionnelle : des après-midi).

- Les mots étrangers (y compris les mots latins) utilisés en français adoptent la règle courante de l'accord du pluriel en français.

Exemples :

un maximum, des maximums (forme traditionnelle : des maxima);

un stimulus, des stimulus (forme traditionnelle : des stimuli);

un gentleman, des gentlemen (forme traditionnelle : des gentlemen).

8.3.2 Erreurs concernant l'accord de l'ADJECTIF

8g

À chaque occurrence

1. On peut voir que des auteurs comme M^{me} de La Fayette et Marie Laberge sont [capables] capablee d'écrire sur un même sujet.
2. Le siècle des Lumières a d'ailleurs laissé quelques grands noms qui ont su être [fidèles] fidèlent à ce courant.
3. Cette réalité, qui se vit à l'âge de l'adolescence, peut parfois brimer l'impulsivité [diverses] et les diverss qualités de l'enfant.
4. Le duc de Nemours pense en effet que la princesse s'impose un mode de vie [strict] trop stricte qui l'empêche de vivre une vie heureuse.
5. Les thèmes centrals des œuvres romantiques sont l'amour réciproque ou à [centraux] sens unique, l'infidélité ou le mal d'amour.

N.B.

1. On accepte que *on* ait valeur de première personne du pluriel (voir *BU*, 16^e, 753b et 754e). L'accord de l'adjectif attribut et de l'épithète détachée peut se faire selon le genre et le nombre des êtres désignés par *on*, mais n'est pas obligatoire (voir *BU*, 16^e, 438b, 1).

Qui regrette-t-on quand on est si belle? (Musset)

2. Bien que la conjugaison par syllepse ne soit jamais tolérée, l'accord de l'épithète détachée ou de l'attribut est possible, voire nécessaire, selon le contexte.

Nous sommes content/contente/contents/contentes de vous.

Toutes ces formes sont possibles, selon que le donneur d'accord est masculin ou féminin, singulier ou pluriel (voir *BU*, 16^e, 438).

8.3.3 Erreurs concernant l'accord des DÉTERMINANTS et des PRONOMS

8g

À chaque occurrence

1. Pour ce qui est de Simon et de Catherine, le fait de coucher ensemble les [tous] amènerait à tromper tout les membres de leur famille.
2. Les deux personnages font une remise en question d'eux_mêmee et font un [mêmes; 8g seulement] peu le tour de la question existentielle.
3. Cet anaphore revient régulièrement dans le texte. [Cette]

4. Chacun a de bonnes émotions, tels que la joie et l'entente, qui influencent la vie de tous. [telles]
5. Elle se demande ce qui leurs arrive. [leur]
6. Qui sommes-nous? Voilà la question clé auquelle plusieurs poètes ont essayé de répondre. [à laquelle]
7. En lisant les extraits, on voit que l'amour domine la vie de la princesse et celle de Simon. Elle est un thème majeur dans les deux œuvres et l'amour n'est-elle pas un signe de passion? [Il, il; une erreur, 8g]
8. Aux retour des oies blanches traite aussi de problèmes familiaux. [Au]
- Ce titre n'étant pas celui d'une œuvre à partir de laquelle un des sujets de l'épreuve a été formulé, l'erreur est pénalisée en **8g**.

N.B.

1. Si le référent est clair, mais que le pronom ou le déterminant est mal accordé en genre ou en nombre, incluant la confusion entre l'unipossessif et le pluripossessif, on pénalise en **8g**.

La mode change quelque peu la façon de vivre des personnes ainsi que les dépenses de **ceux-ci**. [celles-ci, 8g]

Les deux pères veulent contrôler le futur de **ses** enfants. [leurs, 8g]

Si le référent du déterminant ou du pronom est ambigu, on pénalise en **7s** (voir les sections **7.1.6** et **7.1.7**).

2. En ce qui concerne le déterminant possessif, il arrive que le pluripossessif s'emploie alors que l'antécédent est au singulier. Ce sont des syllepses occasionnelles : ce qui reste dans l'esprit, c'est l'idée de pluriel incluse dans l'antécédent (*BU*, 16^e, 611d).

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

Le personnel même de l'hôpital était divisé. **Une partie** avait refusé de donner **leurs** soins aux ennemis (R. Rolland).

Jamais, depuis son enfance, elle n'avait approché d'**un homme en soutane** : elle éprouvait à **leur** égard la méfiance oppressive qu'infligent des êtres occultes (É. Baumann).

3. En ce qui concerne le pronom personnel, lorsque celui-ci et son antécédent se trouvent dans des phrases indépendantes (différentes phrases graphiques, phrases juxtaposées ou phrases coordonnées, mais pas dans des phrases subordonnées), il est possible qu'il s'accorde, non pas avec son antécédent, mais selon la signification impliquée par cet antécédent (*BU*, 16^e, 653b et 438).

Cas acceptés :

Il articulait **chaque syllabe** et **leur** donnait une valeur musicale sensible (Valéry).

Je ne saurais dire avec quel beau courage **le peuple belge** supporte cette situation angoissante. **Ils** sont terriblement gênés dans leur industrie et dans leur commerce (Duhamel).

Tout le monde est content, car **ils** ont tous gagné à la loterie.

Le personnage de Martine Lachance utilise la violence; **elle** exprime ainsi le désespoir qu'elle vit.

Elle regarde beaucoup le physique **des autres personnes**. Elle observe qu'**ils** ont l'air vieux.

Exemples de cas pénalisés :

Les personnages de Tremblay collectionnent les timbres parce qu'**elles** veulent améliorer leur sort. [8g]

Le peuple belge est angoissé alors qu'**ils** sont sans gouvernement depuis plus de 300 jours. [8g]

La population est triste puisqu'il **leur** est interdit de côtoyer d'autres personnes. [8g]

Malgré que **le personnage principal** est innu, **elle** ne parvient pas à adopter la culture autochtone. [8g]

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

8.3.4 Erreurs concernant l'accord des COMPLÉMENTS du nom et de l'adjectif

8g

À chaque occurrence

1. De nos jours, l'obtention de bon emploi passe souvent avant notre vie [bons emplois] amoureuse.
2. Séraphin est un homme âpre au gain. [gain]

N.B.

1. Certaines exceptions sont pénalisées en 8u (voir la section 8.1.6).
2. Dans le cas du pluriel dans les groupes du nom de type *nom + préposition* (particulièrement *de*) + *nom*, le premier élément varie, mais l'accord dépend du contexte pour le second.

Ainsi, il demeurera au singulier dans le cas où il désigne une réalité abstraite ou qui ne se dénombre pas.

Il y a plusieurs sortes de courage dans l'œuvre.

On construit des chemins de fer.

Par contre, le complément sera au pluriel lorsque l'idée de pluralité s'impose.

Il faisait partie d'un groupe d'auteurs renommés.

On peut consulter une banque de données.

Dans certains cas, les deux formes sont acceptées.

des extraits de roman(s)	[singulier si l'on désigne le genre littéraire ; pluriel si l'on désigne les ouvrages]
--------------------------	--

des extraits de texte(s)	[singulier si l'on désigne le matériau (comme dans « traitement de texte ») ; pluriel si l'on désigne les ouvrages]
--------------------------	---

une maison de brique(s)	[singulier si l'on désigne la matière ; pluriel si l'on désigne le nombre de briques]
-------------------------	---

des chapeaux de femme(s)	[singulier si l'on désigne le type de chapeau ; pluriel si l'on désigne les femmes]
--------------------------	---

8.3.5 Erreurs de CONJUGAISON

8g

À chaque occurrence

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. On sent que les individus choisissent de ne pas se battre contre la mort. | [choisissent] |
| 2. Alors, on s'aperçoit que, même si l'on veut être un pays indépendant, on ne l'atteindra jamais. | [atteindra] |
| 3. Ici même, dans notre belle province qu'est le Québec, un auteur, Gatien Lapointe, qui naissa en 1931, introduisa, dans son œuvre <i>Au ras de la terre</i> , un souffle d'espoir. | [naquit]
[introduisit] |
| 4. Ceci nous rappelle que nous sommes dans la vraie vie et que les personnages parlent d'eux et de tout. | [rappelle] |
| 5. Nous étudions cette rupture destructrice suivie de la guérison. | [étudierons] |
| 6. Elle faisait un travail difficile. | [faisait] |
| 7. Nous le prouverons en analysent le thème de la pauvreté. | [analysant] |
| 8. Quand il saura plus vieux, il publiera un roman. | [sera]
[publiera] |
| 9. Ils appellent à l'aide. | [appellent] |
| 10. Elle y prenait un malin plaisir. | [prenait] |

N.B.

En ce qui concerne les erreurs relevant du radical du verbe et pénalisées en **Su**, voir la section **8.1.2**, p. 102.

Rectifications orthographiques proposées

- La conjugaison des verbes en **-eler** et en **-eter** est amenée à suivre le modèle de *peler* et d'*acheter*, sauf dans le cas des verbes *appeler*, *jeter* et de leurs dérivés. On propose également de conjuguer le verbe *interpeller* sur le modèle d'*appeler* et de l'écrire avec un seul *l* (*interpeler*) à l'infinitif.
- Les verbes *asseoir*, *surseoir* peuvent s'écrire *assoir* et *sursoir*; de plus, leurs formes en **-oi** peuvent s'écrire **-eoi**.

8.3.6 Erreurs concernant l'accord du VERBE avec le SUJET

8g

À chaque occurrence

1. 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]
2. 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]
3. Le jeune couple ont une relation... [a]

N.B.

La conjugaison par syllepse n'est jamais tolérée (*Le peuple prêtent... Tout le monde sont...*).

8.3.7 Erreurs concernant la forme et l'accord du PARTICIPE PASSÉ

8g

À chaque occurrence

1. En conclusion, le monde du théâtre a subit une énorme évolution depuis le tout début des temps. [subi]
2. Maintenant affaibli et vieilli, ce vieil homme se réveille et constate que le monde a déteintdu sur lui et est peut-être même une vision de lui-même. [détéint]
3. 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]
4. Dans les deux extraits qui nous sont présenter, on remarque avec évidence le combat entre la raison et la passion. [présentés]
5. Ainsi, dans ces deux cas, la raison a triomphée de la passion en dirigeant les pensées et les gestes des personnages. [triomphé]
6. Depuis les débuts de la littérature francophone, plusieurs courants littéraires se sont succédés, faisant appel à des fondements et à des valeurs différentes. [succédé]
7. Il est vrai que dans le temps, et même encore un peu de nos jours, la femme était exploiter au travail. [exploitée]

N.B.

1. On accepte que *on* ait valeur de première personne du pluriel (voir *BU*, 163, 753b et 754e). L'accord du participe passé peut se faire selon le genre et le nombre des êtres désignés par *on*, mais n'est pas obligatoire (voir *BU*, 16^e, 438b, 1).

On est allés au cinéma avec des amis.

2. Bien que la conjugaison par syllepse ne soit jamais tolérée, l'accord du participe passé est possible, voire nécessaire, selon le contexte.

Êtes-vous allé/allée/allés/allées au musée récemment ?

Toutes ces formes sont possibles, selon que le donneur d'accord est masculin ou féminin, singulier ou pluriel (voir *BU*, 16^e, 438).

3. Vu les rectifications orthographiques proposées, on accepte les formes *absout*, *dissout* et *résout* comme participes passés des verbes *absoudre*, *dissoudre* et *résoudre*.

8.3.8 Erreurs concernant la forme et l'accord du verbe à l'INFINITIF

8g

À chaque occurrence

1. Même si l'amour et la passion occupent une place importante dans la vie, nous ne pouvons pas construire^{nt} notre vie sur ces sentiments. [construire]
2. Les supplications vont les atteindre^s, mais ils conserveront leur raison. [atteindre]
3. Les hommes sont assez orgueilleux en général et ils n'aiment pas que les autres les voient pleur^é. [pleurer]

8.3.9 Erreurs concernant l'accord de l'ADJECTIF VERBAL et du PARTICIPE PRÉSENT

8g

À chaque occurrence

1. En analysant un extrait de chaque œuvre et en les comparants, nous [comparant]
comprendrons mieux pourquoi la vie ne se construit pas sur la passion
mais sur la raison.
2. Le principe des vases communicantnt s'applique ici. [communicants]

8.3.10 Erreurs concernant l'accord d'un MOT INVARIABLE

8g

À chaque occurrence

1. En conclusion, les romans de M^{me} de La Fayette et de Marie Laberge sont [presque]
presques similaires.
2. De la monarchie absolue à la libération d'un peuple, beaucoups [beaucoup]
d'idéologies et de pensées ont changé.
3. M^{me} de Tourvel est forte heureuse de quitter Valmont. [fort]

8.4

Les homophones

On pénalise les confusions homophoniques en **8**, en **8u** ou en **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>	<ul style="list-style-type: none"> • le nom • l'adjectif • le verbe à l'infinitif présent • l'adverbe • la préposition • la conjonction • l'interjection 	<ul style="list-style-type: none"> • le déterminant • le pronom • le verbe • le verbe <i>avoir</i>

Exemples

8 Tous les accents fautifs, sauf pour le verbe <i>avoir</i>	Il est l a, sur la table. Il ne sait pas o u il se trouve. C'est a lui que la responsabilité incombe.	<i>là</i> 8 <i>où</i> 8 <i>à</i> 8
8u • nom • adjectif • verbe à l'infinif présent • adverbe • préposition • conjonction • interjection	Son désire e est exaucé. Simon fait preuve de mauvaise foi s . Je me suis rendu à bon por c . Ch a ire amie. Ces propos convain qu ants l'ont séduit. On peut voir e ici une métaphore. Il y a peu t d'individus à le savoir. Il y a confusion entreb ent les deux mots. Il ne connaît pas son nom n' y son âge. E t! Que j'ai aimé ce poème!	<i>désir</i> 8u <i>foi</i> 8u <i>port</i> 8u <i>Chère</i> 8u <i>convaincants</i> 8u <i>voir</i> 8u <i>peu</i> 8u <i>entre</i> 8u <i>ni</i> 8u <i>Eh!</i> 8u
8g • déterminant	Elle est basée sur ces propres valeurs.	<i>ses</i> 8g
• pronom	Elle oublie se qu'il lui a fait. Il si prend bien pour faire son travail. Sa révolte, elle là exprimée au contremaître.	<i>ce</i> 8g <i>s'y</i> 8g <i>l'a</i> 8g
• verbe	Chaque cas est différent, mais chacun c'est ce qui est bon pour lui. Pour un Montagnais, la possession des sciences ne peut- ê tre que bénéfique.	<i>sait</i> 8g <i>peut être</i> 8g
• verbe <i>avoir</i> : à mis pour <i>a</i> être mis pour <i>avoir</i> avoir mis pour <i>être</i>	Elle lui à ravi le cœur. Il faut qu'elle est du temps à elle. Comme chacun sait, le bleuet ait un des premiers végétaux à pousser après un incendie.	<i>a</i> 8g <i>ait</i> 8g <i>est</i> 8g

Pour favoriser l'objectivité et l'uniformité de la correction, la correctrice ou le correcteur doit indiquer ses observations sur le texte de l'élève en suivant la méthode décrite ci-dessous.

➔ Méthode de travail

Il est important de lire d'abord le texte en entier. Au cours de cette première lecture, on met entre parenthèses les erreurs de syntaxe, encercle les erreurs de ponctuation et inscrit dans la **marge de droite** la cote **7s**, **7p**, **7con**, etc., selon la catégorie d'erreur; on souligne les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, qu'on identifie à l'aide des codes **8u**, **8g** ou **8** dans la **marge de droite**; on signale les erreurs relatives au sous-critère **6** par **V-1**, **V-2** ou **V-3** dans le texte et en transcrivant ce code dans la **marge de droite**.

N.B.

La correctrice ou le correcteur ne corrige jamais les erreurs dans le texte des élèves ni n'ajoute de commentaires personnels.

Ensuite, la correctrice ou le correcteur relit le texte et inscrit dans la **marge de gauche** les symboles relatifs aux sous-critères 1, 2, 3, 4 et 5.

Enfin, exceptionnellement, une troisième lecture peut être nécessaire pour évaluer un des huit sous-critères.

Marge de gauche

On utilise la marge de gauche pour noter les sous-critères 1 à 5. Les cotes sont accompagnées des signes +, ± ou -, selon le cas.

Sous-critère 1

La correctrice ou 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 correctement et s'il en fait un développement approprié.

Pour les aspects 1.1 (mention et interprétation), 1.2 (développement approprié) et 1.3 (point de vue critique), on indique **1.1±** ou **1.1-**, **1.2±** ou **1.2-**, ou **1.3±** ou **1.3-** quand on repère des problèmes à pénaliser à ces aspects.

Comme pour les aspects 1.1 et 1.2, on n'a pas à indiquer quoi que ce soit dans la marge quand le point de vue ne présente aucune difficulté. Cependant, dans le cas de textes complexes, les annotations suivantes peuvent se révéler utiles :

1.3o	point de vue en accord avec l'énoncé de départ
1.3n	point de vue en désaccord avec l'énoncé de départ
1.3o/n	point de vue nuancé
1.3?	point de vue critique ambigu, difficile à déterminer (à ne pas confondre avec le point de vue nuancé)

Ces annotations n'ont aucune valeur en soi : un « o » ne vaut pas un « + », pas plus qu'un « n » ne vaut un « - ». À la fin de sa correction, la correctrice ou le correcteur doit porter un jugement global sur la dissertation : le point de vue défendu par l'élève était-il généralement clair, cohérent et constant, l'était-il plus ou moins ou pas du tout?

Sous-critère 2

A+	argument cohérent et convaincant	P/E+	preuve et explication amalgamées pertinentes
A±	argument plus ou moins cohérent ou convaincant	P/E±	preuve et explication amalgamées plus ou moins pertinentes
A-	argument peu cohérent ou convaincant	P/E-	preuve et explication amalgamées non pertinentes
A∅	argument absent	E+	explication pertinente
Â	argument répétitif (équivalent à A-, mais n'est jamais accompagné d'un jugement) (5.1 ou 5.2)	E±	explication plus ou moins pertinente
P+	preuve pertinente	E-	explication non pertinente
P±	preuve plus ou moins pertinente	E∅	explication absente
P-	preuve non pertinente		
P∅	preuve absente		

N.B.

- Évitez de surcharger la marge d'annotations : il n'est pas nécessaire de coter chaque phrase. Quand l'élève présente deux citations pour soutenir un seul argument, il peut être utile de les considérer comme une seule preuve. N'oubliez pas non plus qu'il arrive qu'un passage ne corresponde à rien dans le critère II : une transition entre deux idées, par exemple, même relativement longue, n'est pas nécessairement une explication non pertinente.
- Les codes P/E+, P/E± et P/E- s'emploient lorsque l'élève amalgame une preuve à son explication, de sorte qu'on ne peut distinguer clairement ces deux parties. Toutefois, ces cotes doivent être employées parcimonieusement, quand il n'y a pas moyen de faire autrement : il est toujours préférable d'évaluer les preuves et les explications séparément.

Sous-critère 3

Inscrire **3.1±** chaque fois que la compréhension des textes est plus ou moins juste et **3.1–** chaque fois que la compréhension des textes est fautive. 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 fautive ou non pertinente. S'il s'agit de la simple mention d'une connaissance formelle ou d'une connaissance littéraire générale, inscrire **3.2m** ou **3.3m**, selon le cas. La mention n'influence pas le résultat global. Inscrire **3.3dico** dans le cas d'une connaissance littéraire prise intégralement dans le dictionnaire, qui n'est pas placée entre guillemets et dont la source n'est pas indiquée. Cette cote équivaut à une mention.

Sous-critère 4

Inscrire	SA	pour le sujet amené
Inscrire	SP	pour le sujet posé
Inscrire	SD	pour le sujet divisé
Inscrire	B	pour le bilan en conclusion
Inscrire	R	pour la partie réponse
Inscrire	RB	pour une réponse et un bilan amalgamés
Inscrire	O	pour la partie ouverture
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur
Inscrire	4.3	pour des problèmes dans l'organisation des parties de l'introduction ou de la conclusion, ou la présence fautive d'éléments du développement dans l'introduction ou la conclusion

Pour ces codes, excepté le Δ , la correctrice ou le correcteur indique son évaluation par + (bon), ± (suffisant), – (insuffisant) ou \emptyset (absence). La mention **4.3** indiquant un problème, elle ne peut être suivie que d'un ± ou d'un –. Les codes **B**, **R** et **O** ne servent que dans la conclusion, **jamais** dans la synthèse.

Il est important de noter que les parties de l'introduction et de la conclusion sont équivalentes dans leur valeur, dans leur importance. Après une évaluation de chacune des parties, voici les résultats possibles. Notons qu'un ensemble vide équivaut à un –.

Cotes des parties	Cote globale
+++	+
++±	
++-	±
+±±	
+±-	
+- -	
±±±	
±±-	
++ \emptyset	-
+ - \emptyset	
± - -	
- - -	
+ $\emptyset\emptyset$	

Sous-critère 5

Inscrire	⊗	pour l'absence de progression des idées ou le piétinement (5.1 ou 5.2)
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur (5.3)
Inscrire	//	pour la nécessité de faire un paragraphe (5.2)
Inscrire	↳	pour un changement inutile de paragraphe (5.2)
Inscrire	S	pour la synthèse dans le paragraphe de synthèse (pas dans la conclusion) et évaluer sa pertinence (+, ±, -)

Marge de droite

On utilise la marge de droite, qu'on divise en trois colonnes, pour noter les sous-critères 6 à 8.

Sous-critère 6

Inscrire **V-1** au-dessus de l'erreur de vocabulaire s'il s'agit d'une erreur de précision ou de registre de langue. Ne reporter dans la marge de droite qu'une seule fois la même erreur. Les erreurs répétées sont identifiées par un **V-1** au-dessus du mot et inscrites dans la marge avec un tiret (-).

Inscrire **V-2** s'il s'agit d'une erreur de variété de vocabulaire ou de richesse de l'expression. Ne reporter dans la marge de droite qu'une seule fois la même erreur dans le même segment de texte.

Inscrire **V-3** s'il s'agit d'une erreur de clarté de l'expression, en l'encadrant par des barres obliques (/ /). Reporter **V-3** dans la marge de droite.

Utiliser le tiers central de la marge de droite pour les erreurs de vocabulaire.

Sous-critère 7

7.1 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. Les erreurs répétées en syntaxe (voir la définition, p. 68) sont relevées et inscrites dans la marge avec un **7s**.

À côté du **7s**, inscrire au plomb les locutions de négation pénalisées, les prépositions fautives et attendues ainsi que les conjonctions fautives et voulues. Ne pas justifier d'autres erreurs de syntaxe dans la marge.

Utiliser le tiers gauche de la marge de droite pour les erreurs de syntaxe.

7.2 Ponctuation

L'absence du signe de ponctuation requis ou sa présence erronée sont signalées par un petit cercle.

Inscrire **7p** dans la marge de droite pour toutes les erreurs pénalisées **à chaque occurrence**. Inscrire le code indiqué au tableau de la page 92 pour toutes les erreurs pénalisées **une fois par texte**. Toutes les erreurs de ponctuation valent une demi-faute. La correctrice ou le correcteur compte le nombre total d'erreurs et divise ce nombre par deux pour obtenir le nombre de fautes de ponctuation. Si le nombre d'erreurs est impair, on arrondit à la baisse. On ne compte pas plus de 20 erreurs de ponctuation (20 erreurs de ponctuation valent 10 fautes).

Utiliser le tiers droit de la marge de droite pour les erreurs de ponctuation.

Sous-critère 8

Erreurs concernant l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale

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

Inscrire **8u** dans la marge de droite pour toutes les erreurs d'orthographe d'usage qui comptent pour une faute et inscrire **8** pour les erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des demi-fautes. Au moment du calcul du nombre de fautes, on divise le nombre de demi-fautes par deux et on **arrondit le résultat à l'entier inférieur**. Les erreurs répétées qui ne sont pas comptées sont soulignées et inscrites dans la marge avec des tirets.

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des **fautes** :

- les erreurs de graphème;
- l'orthographe fautive des expressions toutes faites;
- l'orthographe fautive des mots invariables;
- certains homophones (voir **8.4**).

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des **demi-fautes** :

- les majuscules;
- les accents;
- les traits d'union;
- les abréviations et unités de mesure;
- les apostrophes;
- les élisions;
- les signes et symboles mathématiques.

2. Utiliser les codes suivants 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 mot, de transcription dans le texte de l'élève (oubli de recopier un mot effacé, répétition d'un mot ou lettre

8cs

effacée) et les signes de ponctuation fautifs en début ou en fin de ligne;

- Les erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs ou des personnages et dans les titres des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés, y compris la majuscule; **8ref**
- Les erreurs reliées à la transcription du texte de l'auteur. **8cit**

3. Inscrire **8g** pour toutes les erreurs d'orthographe grammaticale. Les erreurs répétées sont relevées et inscrites dans la marge avec un **8g**.
4. Utiliser le tiers gauche de la marge de droite pour les erreurs considérées comme une faute (**8u** et **8g**) et le tiers droit pour les demi-fautes (**8**, **8cs**, **8ref** et **8cit**).

N.B.

Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale dans les citations sont pénalisées en **8**, en **8u** ou en **8g**.

Inscrire les données dans le rectangle imprimé (voir l'exemple ci-dessous) au haut de la première page du cahier de rédaction.

GRILLE D'ENREGISTREMENT DES RÉSULTATS								
ESPACE RESERVE	A	B	C	D		E		F
	1	2	3	4	5	6	7	8
ASPECTS	1.	1.	1.	1.	1.	1.	S P	
	2.	2.	2.	2.	2.	2.		
	3.	3.	3.	3.	3.	3.		

RESERVE A LA SUPERVISION			
--------------------------	--	--	--

Sous la case A, inscrire le chiffre correspondant au SUJET CHOISI :

- 1** 1^{er} sujet
- 2** 2^e sujet
- 3** 3^e sujet
- 9** Hors contexte (aucun des trois sujets proposés) ou hors sujet

Dans ce dernier cas, inscrire la lettre A sous la case F, remplir les cases sous les lettres A, C et D, 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 590 mots** (dans ce cas, inscrire le nombre exact de mots sous la case E et un « H » sous la case B). Les lettres qui apparaissent sous cette case, s'il y a lieu, ont été inscrites par le collègue.

La signification des lettres qu'on peut trouver sous cette case est la suivante :

- H** = abandon ou texte de **moins de 590 mots**. Dans ce cas, ne pas corriger, mais inscrire le nombre exact de mots sous la case E s'il n'y figure pas déjà.
- M** = élève malade
- X** = élève absent
- Z** = élève qui a fraudé

Si une de ces lettres apparaît sous la case B, ne rien inscrire dans les autres cases (sauf le nombre de mots si le texte contient moins de 590 mots), **pas même votre numéro de correcteur.**

Sous la case C, indiquer la SEMAINE DE CORRECTION :

- | | |
|----------|-------------------|
| 1 | Première semaine |
| 2 | Deuxième semaine |
| 3 | Troisième semaine |
| 4 | Quatrième semaine |
| 5 | Cinquième semaine |

Sous la case D, inscrire le code de trois ou quatre chiffres qui vous identifie (ex. : 071).

Sous la case E, l'aide technique, la correctrice ou le correcteur, selon les consignes de supervision, indique le nombre de mots que compte le texte. Il faudra en tenir compte dans l'évaluation du texte (voir la case F). Toutes les copies courtes ou très courtes doivent être portées à l'attention du superviseur. Pour ce qui est des copies longues, seules celles qui sont en échec en langue doivent systématiquement être portées à l'attention du superviseur. Il revient au superviseur d'établir le ratio des erreurs en fonction d'un texte de 900 mots.

ATTENTION

1. Lorsque le nombre de mots se situe entre 790 et 799, inscrire 800 mots.
2. Lorsque le nombre de mots se situe entre 690 et 699, inscrire 700 mots.
3. Lorsque le nombre de mots se situe entre 590 et 599, inscrire 600 mots.

Sous la case F, inscrire :

- 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 n'a tenu compte que d'un seul texte alors qu'il devait tenir compte de deux textes) 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 789 mots).
Inscrire, au mérite, l'une ou l'autre des cotes B, C⁺, C, D, E ou F dans la case correspondant au sous-critère 2; noter au mérite les autres sous-critères.
- C** Dans le cas d'un TEXTE TRÈS COURT (texte qui contient entre 600 et 689 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.

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	Argumentation	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 ou Un seul texte	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 (700-789 mots)	m	BC ⁺ CDEF	m	m	m	m	m	m
C Texte très court (600-689 mots)	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	C ⁺ CDEF	m	m	m	m	m

Remarque 1 : le symbole **m** signifie que ce sous-critère est évalué au mérite.

Remarque 2 : Tous les cas particuliers, quel que soit le verdict, doivent être soumis à la supervision.

Sous les cases 1 à 6, indiquer la **COTE** attribuée à chaque sous-critère :

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Énoncé du sujet | A, B, C ⁺ , C, D, E ou F |
| 2. Argumentation | 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, indiquer le **NOMBRE TOTAL DE FAUTES** repérées :

7. Syntaxe et ponctuation : nombre
8. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale : nombre

Comptage de mots

Si nécessaire, compter les mots d'un texte et en inscrire le nombre dans la case E. **Les citations comptent dans le nombre** de mots, mais pas les mots dans les références.

- A. Lorsqu'une copie semble avoir moins de 800 mots, qu'elle soit en échec ou non, compter les mots un à un, car le résultat pourrait avoir des conséquences sur les cotes. Inscrire ce résultat dans la case E. Si le compte est fait mot à mot, inscrire le code *m. à m.*, puis le nombre exact de mots et apposer ses initiales. Inscrire dans la case F le code approprié (voir p. 122) et rectifier les cotes, s'il y a lieu. Indiquer sur un papillon adhésif qu'il y a un ratio à établir.
- B. Lorsqu'une copie est en échec en langue, évaluer le nombre de mots en utilisant la méthode présentée ci-dessous avant de remettre la copie au superviseur. Faire précéder du signe \pm ce compte approximatif. Indiquer sur un papillon adhésif qu'il y a un ratio à établir si l'approximation est supérieure à 1000 mots. Il est possible qu'un comptage mot à mot soit demandé, mais la correctrice ou le correcteur ne devrait jamais compter systématiquement des copies longues.

La méthode pour évaluer le nombre de mots d'un texte est la suivante :

1. Compter le nombre de mots de 15 lignes pleines non consécutives prises à différents endroits dans le texte;
2. Diviser ce nombre par 15 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, dans la case E, le total de mots précédé de « \pm »;

Mettre un point dans la marge de gauche vis-à-vis les lignes retenues pour les fins de l'estimation et inscrire à la fin du texte de l'élève l'équation ayant servi à l'estimation, par exemple :

$$158 \text{ mots}/15 \text{ lignes} \times 86 \text{ lignes} = \pm 905 \text{ mots.}$$

N.B.

Si une enveloppe contient **beaucoup de copies à compter**, la correctrice ou le correcteur devrait en **aviser son superviseur** et, si les copies sont souvent courtes, **s'assurer qu'il ne s'agit pas d'une erreur dans la manière de compter**.

Exemple de comptage de mots dans un texte d'élève

Mots	
17	Premièrement, Azarius veut s'enrôler dans l'armée pour quel motif? Est-ce pour le bien-être
19	de Rose-Anna ou pour lui-même? Le fait qu'Azarius et Rose-Anna ne sont pas riches explique
16	un peu pourquoi ils ont des problèmes. Pour Azarius, la pauvreté n'est pas si pire
20	et s'endure s'il y a sa famille et sa femme. Il a toujours tout fait pour Rose-Anna,
19	c'est-à-dire qu'il lui a toujours donné de l'argent et de l'amour. Aujourd'hui,
16	il sait que sa femme n'est pas heureuse et il a pris une décision. Voici
16	l'extrait qui énonce cette décision : « Tout est arrangé. Tu vas pouvoir [en r'venir et] vivre
10	comme t'as toujours voulu vivre, [t'sais veux dire?] » (Extrait de <i>Bonheur d'occasion</i> , p. 11).

N.B.

1. Les références entre parenthèses ou en bas de page aux extraits, aux pages, aux lignes, aux vers, etc., **ne sont pas incluses** dans le comptage de mots.
2. La correctrice ou le correcteur **doit** laisser des traces du comptage mot à mot dans le texte : une barre oblique tous les cinquante mots et une barre oblique surmontée du compte tous les cent mots.
3. Lorsque les erreurs de langue ont une influence sur le nombre de mots, on compte les mots selon l'orthographe choisie par l'élève.
 - extra-ordinaire = deux mots
 - ped d'estal = trois mots
 - maindœuvre = un mot
4. Par contre, on ne tient pas compte des contractions marquées par les apostrophes à l'intérieur d'un même mot relevant de la langue orale.
 - r'venir = revenir = un mot

A

à → a, 123
à le, 103
à quelque part, 49
à, de, en, 67
abréviations (ordinaux, #, %, ±), 108
absout, absous, absoute, 121
accompagner, 120
acheter, 119
a-elle, 107
ainsi que (et la virgule), 83
alors (et la virgule), 83
alors que, 58
alors que (et la virgule), 83
analyser, 119
appeler, 119
après-midi, après-midis, 114
asseoir, assoir, 119
atteindra, 119
atteindras, 121
auquelle → à laquelle, 116
aurait (s'il ~), 72
autobiographie (sa ~), 104
autrement dit (et la virgule), 88

B

babyboumeur, babyboomer, baby-boomer, 101
beaucoups, 122
bien que (et la virgule), 83

C

c'est (et la virgule), 86
c'est-à-dire (que) (et la virgule), 86
c'est-à-dire que, 58
car (et la virgule), 82
car → parce que, etc., 68
ce → cet, 104
ce qui, ce que (et la virgule), 86
centrals, 115
cependant (et la virgule), 88
ces → ses, 123
c'est → sait, 123
cet, 115
chevals, 114
choississent, 119
combattif, 101
comme (et la virgule), 86
commencer (emploi intransitif), 70
communicant (accord), 122
comparants, 122
comporte sur, 64
concerne (en ce qui me ~) (et la virgule), 88
conclure (emploi intransitif), 70
conséquent (par ~) (et la virgule), 88

construirent, 121
corole, 101
crée, 107

D

dabord, 103
dans un autre ordre d'idée(s), 105
de (parvient ~), 66
dé- (préfixe), 107
de (vise ~), 66
de le, 103
définitivement, 48
démontrent, 101
dépendant de, 48
dépourvu, 70
dès, 106
désire → désir, 123
déteindu, 120
détourne contre, 65
deuxièmement (et la virgule), 88
dissout, 121
distinction vocabulaire-syntaxe, 45
dites lui, 108
diverss, 115
donc (et la virgule), 82
dont → auquel, 61

E

écrases, 120
-eler (verbes en ~), 119
élimination (devant le h), 109
elle → il, 116
emphase (mettre l'~ sur), 48
emploi (de bon ~), 118
enflame, 102
engendre à, 64
ensemble (dans l'~) (et la virgule), 88
entre autres (et la virgule), 86
entrent (préposition), 123
est → ait, 123
est-t-elle, 107
et (et la virgule), 81
et ainsi que, 52
-eter (verbes en ~), 119
étudirons, 119
eux-même, 115
excepté (et la virgule), 83
exploitent, 120
extra-ordinaires, 101, 103

F

fidèlent, 115
Finallement, 101
finir (emploi intransitif), 70
fiord, fjord, 101

fout (se ~ de), 49

G

genre, 49
gentleman, gentlemen, 114
gérondif, 70
girole, 101
grâce à, 66

H

haine (d'~), 109
héros (de l'~), 109
hors-contexte, 108
hyberbole (la ~), 109

I

idée (dans un autre ordre d'~) Voir dans un autre ordre d'idée(s)
imbécillité, imbécillité, 101
infiltrer, 47
interpeller, interpeler, 119
introduisa, 119

J

jeter, 119

L

l'orsque, 103
là → la, 123
la → là, 123
laissez-moi, 108
language, 101
leurs → leur, 116
lui → l', 61

M

mais (et la virgule), 82
malgré (que) (et la virgule), 83
maximum, des maximums, maxima, 114
même si (et la virgule), 83
mis à part (et la virgule), 83
moi-même, 108

N

n'y → ni, 123
naïssa, 119
ni (et la virgule), 81
non-violence, 108
non-lucides, 108
non-prévisible, 108
notamment (et la virgule), 86
notre, 106
nouveau → nouvel, 104

O

ou (et la virgule), 81
ou → où, 123
ou soit, 52

P

par conséquent (et la virgule), 88
par exemple (et la virgule), 86
parle que, 64
part (à quelque ~) Voir à quelque part
participiale, 70
parvenu (avoir ~), 64
peler, 119
penchons-nous, 108
peut, 123
peut → peu, 123
peut-être → peut être, 123
pièce → roman, 48
portrait (dans le ~), 49
pré- (préfixe), 107
présenté → présentés, 120
presqu'en, 109
presques, 122
prient → pris, 120

Q

quoique (et la virgule), 83

R

radical du verbe, 102
rappèle, 119
Révolution tranquille, révolution tranquille, 106
romantistes, 48

S

s'elle, 109
sagit, 103
sauf (que) (et la virgule), 83
savoir (à ~) (et la virgule), 86
se → ce, 123
sera répondue, 61
si → s'y, 123
si ce n'est que (et la virgule), 83
si il, 109
sinon (et la virgule), 83
soit (et la virgule), 86
stimulus, des stimulus, stimuli, 114
subit (a ~), 120
succédés, 120
sujet et le prédicat (et la virgule), 80
super tannée, 49
surseoir, sursoir, 119

T

t (consonne euphonique), 107
Tandis que, 58

tandis que (et la virgule), 83
tels → telles, 116
théâtre, 106
tot → tous, 115
tout-à-fait, 107
toutefois (et la virgule), 88
triomphée, 120

V

vers → pour, 66
vieux → vieil, 104
vivre → vivent, 60
voire (et la virgule), 86
voix passive (emploi erroné), 61
vouloir, 102

Aide-mémoire : sous-critères de la langue

	1 faute	1/2 faute																				
<p style="text-align: center;">À chaque occurrence</p> <p style="text-align: center;">(2^e occurrence et suivantes : 7s, 8g, 7p)</p>	<p>7s parenthèses ()</p> <p>Absence ou présence erronée de mots 57</p> <p>Phrase sans proposition principale 58</p> <p>Ordre incorrect des mots 59</p> <p>Mode, temps et voix 60</p> <p>Mauvais pronom 61</p> <p>Mauvais déterminant 63</p> <p>Proposition infinitive ou participiale 69</p> <p>Erreur de catégorie grammaticale 70</p> <p>8g souligné ____</p> <p>Genre et nombre 114</p> <p>Adjectif 115</p> <p>Déterminants et pronoms 115</p> <p>Compl. du nom, de l'adj., de l'adv. 118</p> <p>Conjugaison 119</p> <p>Accord du verbe avec le sujet 120</p> <p>Accord du participe passé 120</p> <p>Infinitif 121</p> <p>Participe présent, adj. verbal 122</p> <p>Homophones grammaticaux 122</p>	<p>7p cercle ○</p> <p>Syntaxe résolue par ponctuation 58, 74</p> <p>Point 74</p> <p>Point au lieu du deux-points 75</p> <p>Point d'interrogation 75</p> <p>Point d'exclamation 76</p> <p>Points de suspension 76</p> <p>Point-virgule 77</p> <p>Point-virgule au lieu du deux-points 77</p> <p>Virgule dans l'énumération 79</p> <p>Virgule entre constituants de base de la phrase 80</p>																				
<p style="text-align: center;">Une fois pour le même mot</p> <p style="text-align: center;">(2^e occurrence et suivantes : -)</p>	<p>7s parenthèses ()</p> <p>Emploi erroné de la négation</p> <p>1 faute par texte par locution adverbiale (<i>ne... pas, ne... guère, ne... jamais, ne... point, etc.</i>) 58</p> <p>Construction verbale 64</p> <p>Préposition (1 x / prép. même contexte) 66</p> <p>Conjonction (1 x / conj. même contexte) 68</p> <p>8u souligné ____</p> <p>graphème 101</p> <p>Verbes à l'infinitif et radicaux 102</p> <p>Trait d'union et apostrophe (graphie fautive) 103</p> <p>Absence d'une contraction obligatoire 103</p> <p>Forme euphonique (déterminants et adjectifs) 104</p> <p>Absence d'une contraction obligatoire 103</p> <p>Liste d'exceptions 105</p> <p>Homophones autres que ceux en 8g 122</p>	<p>8 souligné ____</p> <p>Majuscules 105</p> <p>Accents, cédille, tréma 106</p> <p>Trait d'union, consonne euphonique 107</p> <p>Abréviations, unités de mesure 108</p> <p>Signes et symboles mathématiques 109</p> <p>Apostrophes, élision 109</p> <p>Homophones d'accents 122 (<i>la/là, ou/où, a pour à</i>)</p>																				
<p style="text-align: center;">Une fois par texte</p> <p style="text-align: center;">(2^e occurrence et suivantes : -)</p>	<p>7sint parenthèses ()</p> <p>Erreur de syntaxe en raison de la mauvaise intégration des citations 71</p>	<p>7^{code} Cercle ○</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 30%;">7:</td> <td style="width: 30%;">78</td> <td style="width: 30%;">7cpd</td> <td style="width: 10%;">90</td> </tr> <tr> <td>7con</td> <td>81</td> <td>7()</td> <td>92</td> </tr> <tr> <td>7ene</td> <td>85</td> <td>7cit</td> <td>92</td> </tr> <tr> <td>7mq</td> <td>88</td> <td>7ref</td> <td>97</td> </tr> <tr> <td>7ell</td> <td>89</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>8 souligné ____</p> <p>8cs (césure, transcription) 110</p> <p>8ref (auteur, personnage, titre) 110</p> <p>8cit (transcription du texte de l'auteur) 111</p>	7:	78	7cpd	90	7con	81	7()	92	7ene	85	7cit	92	7mq	88	7ref	97	7ell	89		
7:	78	7cpd	90																			
7con	81	7()	92																			
7ene	85	7cit	92																			
7mq	88	7ref	97																			
7ell	89																					

Remarque : Si un mot contient plus d'une faute, on ne pénalise qu'une fois en respectant l'ordre suivant :

7s > 8g > 8u > 8

Ouvrages généraux et spécialisés sur la langue :

Banque de dépannage linguistique, Office québécois de la langue française [http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html].

Bureau de la traduction, *Le Guide du rédacteur*, 2^e édition, Ottawa, Travaux publics et services gouvernementaux Canada, 1996, 319 p.

CELLARD, Jacques, *Le subjonctif — Comment l'écrire? Quand l'employer?*, Gembloux, Duculot, 1983, 87 p.

CHARTRAND, Suzanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond et SIMARD, Claude, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, 397 p.

COLIN, Jean-Paul, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Éditions Le Robert, collection « Les usuels », 1993, 624 p.

DOUMON, Jean-Yves, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Hachette, 1990, 656 p.

GIRODET, Jean, *Dictionnaire Bordas des pièges et difficultés du français*, Paris, Bordas, collection « Les référents », 1988, 896 p.

GOOSSE, André, et GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage* (16^e édition), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, collection « Grevisse langue française », 2016, 1750 p.

GREVISSE, Maurice, *Le français correct — Guide pratique*, Gembloux, Duculot, 1982, 440 p.

GREVISSE, Maurice, *Précis de grammaire française*, Gembloux, Duculot, 1995, 319 p.

GUILLOTON, Noëlle, et CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, *Le Français au bureau*, 6^e édition, Québec, Les Publications du Québec, 2005, 760 p.

HANSE, Joseph, et BLAMPAIN, Daniel, *Dictionnaire des difficultés du français moderne*, 6^e édition, Paris-Gembloux, Duculot, collection « Langue vivante française », 2012, 729 p.

LECAVALIER, Jacques, *L'express grammatical*, 2^e édition, Saint-Laurent, ERPI, 2009, 140 p.

LECLERC, Jacques et collab., *Le français pour l'essentiel*, Laval, Mondia, 1994, 338 p.

MAISONNEUVE, Huguette, et CALABRETTA, Catherine, *Grammaire pour le collégial*, Montréal, Éd. Modulo, 1998, 26 p.

PÉCHOIN, Daniel, et DAUPHIN, Bernard, *Dictionnaire des difficultés du français*, Paris, Larousse, 1998-2001, 660 p.

PÉCHOIN, Daniel, et DAUPHIN, Bernard, *Dictionnaire des difficultés du français d'aujourd'hui*, Paris, Larousse, 2001, 659 p.

Le Petit Larousse illustré 2013, Paris, Éditions Larousse, 2012, 1934 p.

Le Petit Robert de la langue française 2016, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2015, 2837 p.

Le Robert — Dictionnaire québécois d'aujourd'hui, sous la direction de Jean-Claude Boulanger, Saint-Laurent, Dicorobert inc., 1992, 1674 p.

THÉORET, Michel, et MAREUIL, André, *Grammaire du français actuel*, Montréal, CEC, 1991, 557 p.

THOMAS, Adolphe-Victor, *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Larousse, Paris, 1981, 435 p.

VILLERS, Marie-Éva de, *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, 5^e édition, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 2009, 1707 p.

WAGNER, R. L. et PINCHON, Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1986, 648 p.

Sur le vocabulaire :

COLPRON, Gilles, *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Montréal, Beauchemin, 1994, 289 p.

LEEMAN-BOUIX, Danielle, *Les Fautes de français existent-elles?*, Paris, Seuil, 1994, 148 p.

Politique de l'emprunt linguistique, par l'Office québécois de la langue française, 2007, 22 p.

REY-DEBOVE, Josette, et GAGNON, Gilberte, *Dictionnaire des anglicismes*, Paris, Le Robert, collection « Les usuels », 1984, 1150 p.

Sur la syntaxe :

ARCAND, Richard, et BOURBEAU, Nicole, *La Communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1995, 426 p.

BULMAN, Françoise, *Le Prépositionnaire — Dictionnaire des verbes et des adjectifs pouvant être suivis d'une préposition*, Québec, L'instant même, 2003, 242 p.

FRANCKEL, Jean-Jacques, et PAILLARD, Denis, *Grammaire des prépositions*, tome I, Paris, Éditions Ophrys, 2007, 219 p.

GREVISSE, Maurice, *Quelle préposition?*, Paris, Duculot, collection « Entre guillemets », 2004, 104 p.

ROULEAU, Maurice, *Est-ce à, de, en, par, pour, sur ou avec?*, Brossard, Linguattech éditeur, 2002, 272 p.

SOUTET, Olivier, *La syntaxe du français*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je? », n° 984, 1993, 125 p.

Sur la ponctuation :

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, COLLINGE, Pierre, et LAGANIÈRE, Gérard, *Rédaction technique, administrative et scientifique*, 3^e édition, Sherbrooke, Éditions Laganière, 1997, 468 p.

CATACH, Nina, *La ponctuation*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je? », 1994, 126 p.

COLIGNON, Jean-Pierre, *Un point c'est tout! La ponctuation efficace*, Paris, Victoires – Édition, collection « En français dans le texte », 2004, 132 p.

DOPPAGNE, Albert, *La bonne ponctuation*, 2^e édition, Gembloux, Duculot, 1984, 112 p.

DRILLON, Jacques, *Traité de la ponctuation française*, Paris, Gallimard, collection « Tel », 1991, 472 p.

TANGUAY, Bernard, *L'art de ponctuer*, 3^e édition, Montréal, Québec/Amérique, 2006, 246 p.

Sur l'orthographe :

CONTANT, Chantal et MULLER, Romain, *Connaître et maîtriser la nouvelle orthographe*, Montréal, De Champlain S. F., 2005, 131 p.

CONTANT, Chantal, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*, Montréal, De Champlain S. F., 2009, 256 p.

GOOSSE, André, *La « nouvelle » orthographe — Exposé et commentaires*, Gembloux, Duculot, 1990, 136 p.

GROUPE DE MODERNISATION DE LA LANGUE, *La nouvelle orthographe*. [<http://www.orthographe-recommandee.info/>].

Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale, 3^e édition, Paris, Imprimerie nationale, 1990, 197 p.

RAMAT, Aurel, *Ramat de la typographie*, 9^e édition, Montréal, Aurel Ramat éditeur, 2008, 224 p.

