

***Pour se préparer à
l'épreuve uniforme de
français***

Table des matières

LA TÂCHE À RÉSOUDRE	2
QU'EST-CE QU'UNE DISSERTATION CRITIQUE	3
EXEMPLES DE SUJETS :	4
Épreuve du 17 mai 2000	4
LE POINT DE VUE CRITIQUE À DÉFENDRE	5
L'ARGUMENTATION	5
L'argument	5
La preuve et l'explication	6
L'ORGANISATION DES IDÉES ET LE PLAN	7
LA RÉDACTION	9
L'introduction	9
Le développement	10
La conclusion	12
Les enchaînements : transitions et marqueurs de relation	13
Entre les paragraphes	14
Entre les phrases d'un paragraphe	14
LES CONNAISSANCES LITTÉRAIRES	15
LES CRITÈRES D'ÉVALUATION ET LES SEUILS DE RÉUSSITE	16
L'échelle d'appréciation	18
Les seuils de réussite	18
DEUX EXEMPLES DE DISSERTATION CRITIQUE SUR UN MÊME SUJET	20
Extrait de « La Dernière Classe »	20
Premier exemple (plan démonstratif)	25
Deuxième exemple (plan dialectique)	27
RESSOURCES DISPONIBLES POUR EN SAVOIR D'AVANTAGE	30
Livres	30
Sites Internet	31

La tâche à résoudre

La tâche demandée consiste à rédiger une dissertation critique d'environ **900 mots**.

On a le droit d'apporter avec soi uniquement des ouvrages de référence sur le code linguistique :

- Un dictionnaire (*Le Petit Larousse illustré* OU *Le Petit Robert*, par exemple).
- Un grammaire générale.
- Un manuel de conjugaison.

Sont interdits : notes personnelles, notes de cours, anthologies de littérature, photocopies d'ouvrages littéraires, ouvrages portant sur les techniques de rédaction, dictionnaires électroniques, etc.

Évidemment, il faut avoir en main crayons et stylos (de rechange aussi). Le propre doit être rédigé à l'encre bleue ou noire. On peut s'apporter une collation. Une heure avant l'épreuve, il est recommandé de prendre le temps de faire une bonne marche (30 minutes), histoire de relaxer et de s'oxygéner le cerveau

On doit se soumettre à un contrôle d'identité dès l'arrivée à la salle où a lieu l'épreuve. Il est donc important d'avoir avec soi une carte d'identité (carte étudiante, par exemple).

L'élève dispose de 4 heures 30 pour :

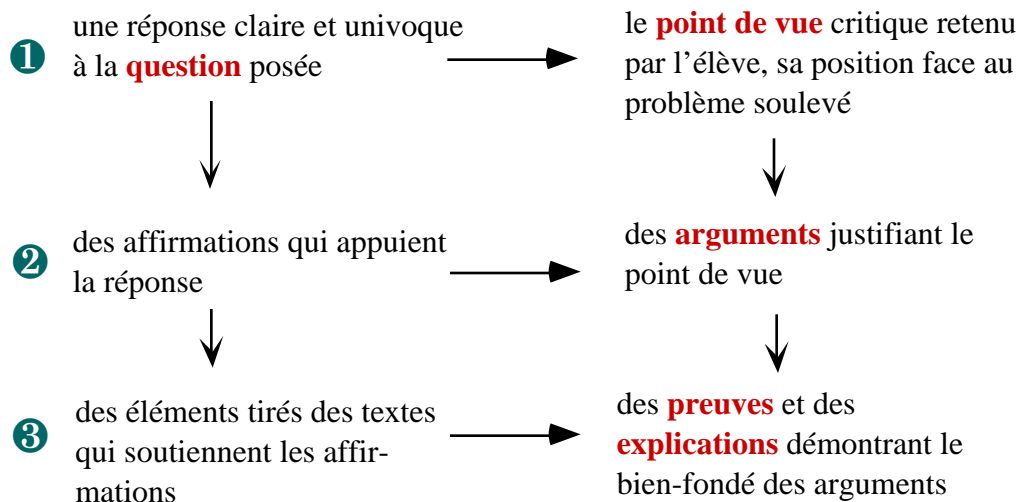
1. prendre connaissance des trois sujets proposés
2. choisir un sujet
3. bien comprendre la question et analyser le ou les textes à l'étude en fonction et rien qu'en fonction de cette question
4. déterminer un point de vue à défendre
5. relire le ou les textes à l'étude pour dégager les arguments et les preuves nécessaires à la défense du point de vue retenu
6. examiner quels éléments formels du texte peuvent être utiles à la démonstration du point de vue
7. trouver des connaissances culturelles pertinentes à la démonstration
8. construire un plan pertinent à la question, c'est-à-dire qui répondra à la question et rien qu'à elle
9. rédiger un texte d'environ 900 mots comprenant une introduction, un développement et une conclusion qui rendra compte du raisonnement qui a conduit à défendre le point de vue retenu
10. relire pour corriger la langue écrite
11. si nécessaire, retranscrire au propre

Il ne faut pas paniquer : c'est faisable (plus de 200 000 élèves l'ont fait ces dernières années). La **gestion du temps** devient importante. Ainsi, à titre de suggestion, il ne faudrait pas prendre plus de :

- 30 minutes pour choisir le sujet – points 1 et 2 de la liste précédente ;
- une heure pour analyser les textes, choisir un point de vue et déterminer les arguments et les preuves à retenir – points 3, 4 et 5 ;
- 30 minutes pour choisir des éléments formels et des connaissances culturelles pertinents à la démonstration – points 6 et 7 ;
- 30 minutes pour organiser les arguments, les preuves, les éléments formels et les connaissances culturelles pertinentes retenus dans un plan cohérent qui démontrera le point de vue retenu – point 8 ;
- 1 heure pour rédiger la dissertation – point 9 ;
- 30 minutes pour vous relire et corriger la dissertation – point 10 ;
- 30 minutes pour retranscrire au propre – point 11.

Qu'est-ce qu'une dissertation critique

Une dissertation critique est un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion. Il s'agit donc d'un texte suivi dans lequel l'élève doit répondre à une question qui lui demande de prendre position et de soutenir un point de vue sur un ou deux textes littéraires. Par définition, la dissertation critique exige un texte argumentatif, c'est-à-dire un texte qui démontre un point de vue en l'appuyant par une série d'arguments cohérents et convaincants. Un argument est une affirmation généralisant un ensemble d'observations portées sur les textes à l'étude et qui explique ou justifie le point de vue retenu par l'élève. Le bien-fondé des arguments est démontré par des preuves tirées des textes à l'étude et par des explications qui orientent les preuves vers l'argument ou qui orientent l'argument vers le point de vue. Voici schématiquement les différents éléments qui forment le système argumentatif d'une dissertation critique :



Exemples de sujets : **Épreuve du 17 mai 2000**

PREMIER SUJET

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

Textes : le poème "Mon rêve familial" de Paul VERLAINE, tiré de *Choix de poésies* (Paris, Bibliothèque Charpentier, Eugène Fasquelle éditeur, 1919, p. 11) et le poème "Beauté cruelle" d'Émile NELLIGAN, tiré des *Poésies complètes* (Montréal et Paris, Fides, coll. du Nénuphar, 1952, p. 78).

DEUXIÈME SUJET

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

Texte : Un extrait de Marcel PAGNOL, *La Femme du boulanger* (Paris, Éditions du Fallois, 1989).

TROISIÈME SUJET

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

Textes : Un extrait de Daniel PENNAC, *Messieurs les enfants* (Paris, NRF Gallimard, 1997, p. 15-18) et un extrait de Denise BOMBARDIER, *Une enfance à l'eau bénite* (Paris, Éditions du Seuil, 1985, p. 72-75).

Chaque sujet est accompagné de la consigne suivante :

Vous soutiendrez votre point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves relatives au contenu et à la forme des textes proposés, preuves puisées dans ces textes et dans vos connaissances littéraires qui conviennent au sujet de rédaction.

Une note indique ce qu'il faut entendre par connaissances littéraires :

On entend par connaissances littéraires les procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et les notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) utilisés à l'appui de votre argumentation. On entend également par « puiser dans vos connaissances littéraires » le fait de vous référer à d'autres œuvres que les textes proposés, de relier ces derniers à des courants ou tendances littéraires ou le fait d'avoir recours à des connaissances culturelles ou sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction.

le point de vue que je défends est vrai puisqu'en général on retrouve dans les textes telle ou telle justification à partir de telles ou telles observations (lesquelles deviendront des preuves de la justification). La justification devient une idée principale, un argument.

De cette manière, quand plusieurs passages renvoient à une même idée, on peut formuler à partir de cette idée une généralisation qui devient un argument. Ainsi, l'argument s'appuie sur des passages des textes à l'étude, lesquels passages deviennent des preuves susceptibles d'être utilisées dans la dissertation pour illustrer cet argument. La preuve devient donc un exemple, un cas particulier de l'argument qui, lui, représente l'idée générale de cette preuve.

L'argument doit être juste, c'est-à-dire fondé sur les textes, et cohérent, c'est-à-dire ne jamais entrer en contradiction avec un autre argument qui cherche à démontrer le même point de vue. Tous les arguments d'un texte doivent donc converger vers un même but : la démonstration d'un seul et même point de vue. Si l'on utilise un plan par confrontation (plan comparatif, dialectique ou analogique) il faut clairement distinguer les arguments favorables des arguments défavorables au point de vue et signaler quels sont les arguments retenus qui justifient le point de vue qu'on a décidé de défendre.

L'assertion, qui est la forme courante de l'argument, comporte deux parties :

- l'énoncé de la totalité ou d'une partie du point de vue, et
- l'énoncé de la justification du point de vue, c'est-à-dire l'argument lui-même.

Ces deux parties sont reliées par un mot ou une expression qui établit un rapport de cause à effet, qui montre le lien logique entre le point de vue et sa justification par l'argument lui-même (*puisque, parce que, étant donné que, etc.*).

Ainsi, la forme de l'assertion se résume par ceci :

*Tel point de vue **parce que** tel argument*

L'énoncé du point de vue n'est pas toujours nécessaire quand le contexte est clair. Voici un exemple d'argument :

Verlaine et Nelligan ont une vision similaire de l'amour puisque la femme désirée demeure inaccessible pour les deux poètes.

La preuve et l'explication

On doit trouver dans les textes les arguments utiles à la défense du point de vue. Il faut donc se fonder sur certains passages pour formuler ses arguments. Ces passages de-

viennent des preuves qui soutiennent chaque argument. La preuve devient ainsi une illustration de l'argument. Pour que l'argumentation soit plus convaincante, la preuve devient essentielle : elle montre qu'on n'invente pas, que les textes contiennent bel et bien les éléments observés qui appuient l'argument.

La principale qualité d'une preuve est sa pertinence : elle est appropriée à l'argument et à son contexte, elle l'illustre bel et bien et elle sert l'ensemble de l'argumentation sans la contredire. Il est inutile de citer de très longs passages dans lesquels quelques lignes ou quelques mots illustrent l'argument. Autrement dit, il faut éviter de noyer la preuve dans de trop longues citations. Si la preuve se rapporte à un long passage du texte (disons plus de quatre lignes), il est préférable de résumer le passage. À l'inverse, il faut citer suffisamment pour que le passage retenu soit compréhensible et s'intègre bien au texte de la dissertation. Les preuves sont directes (citations) ou indirectes (résumés).

Par ailleurs, il arrive souvent que certains passages ne soient pas en soi suffisamment éloquents pour bien illustrer à eux seuls ce que l'on veut illustrer. Il faut alors avoir recours à une explication. L'explication crée les liens logiques entre la preuve et l'argument. Elle peut aussi le faire entre l'argument et le point de vue quand l'argument n'est pas en soi suffisamment clair pour montrer en quoi il appuie le point de vue. Finalement, l'explication peut aussi relier logiquement deux preuves. Dans ce dernier cas, elle évite de citer en cascade ou sous forme de liste d'épicerie une série de preuves. Dans ce cas, l'explication sert à présenter la série de preuves dans un raisonnement cohérent.

L'organisation des idées et le plan

Il n'y a pas de plan meilleur ou pire qu'un autre pour répondre à la question. On peut choisir le point de vue et se contenter de démontrer sa véracité dans les textes (**plan démonstratif**). Ou bien, on peut défendre le point de vue en analysant le ou les textes et en dégagant les éléments qui servent la défense du point de vue (**plan analytique**). On peut aussi procéder en comparant des éléments pertinents à la question puisés dans le ou les textes à l'étude ou en opposant deux points de vue (**plans par confrontation**). Le tableau de la page suivante montre différents développements, différentes organisations des idées qui sont tout à fait acceptables pour une dissertation critique.

Évidemment, la rédaction devra contenir une introduction et une conclusion en plus du développement.

Il faut par ailleurs noter qu'une erreur fréquemment rencontrée dans les copies d'élèves concerne les plans par confrontation. Il est essentiel que, par exemple, le passage de la thèse à l'antithèse soit clair (les phrases de transition deviennent fort importantes pour assurer ce passage), à défaut de quoi le point de vue défendu semble contradictoire. L'exemple de la page 27 (plus loin) illustre bien comment s'y prendre.

EXEMPLES DE DÉVELOPPEMENTS

Plans démonstratifs

Tout est orienté pour démontrer le point de vue retenu.

par accumulation
(à l'américaine)

On accumule les arguments et les preuves qui vont dans le sens du point de vue

1. Argument 1
 - 1.1 Preuve et explication
 - 1.2 Preuve et explication
2. Argument 2
 - 2.1 Preuve et explication
 - 2.2 Preuve et explication
 - 2.3 Preuve et explication
- ...
- N. Argument n
 - 3.1 Preuve et explication
 - 3.2 Preuve et explication

plan analytique

On analyse les éléments pertinents au point de vue défendu et on en fait ressortir la valeur de manière à mettre en relief le bien-fondé du point de vue retenu.

1. Analyse des éléments
 - 1.1 analyse élément 1
 - 1.2 analyse élément 2
 - ...
 - 1.n analyse élément n
 2. Valeur des éléments
- ou
1. Analyse et valeur élém. 1
 2. Analyse et valeur élém. 2
 - ...
 - n. Analyse et valeur élém. n.

Plans par confrontation

On confronte au moins deux éléments (textes, personnages, points de vue, etc.).

plan comparatif

On compare une notion dans plus d'une manifestation (textes, personnages, etc.). La comparaison se fait par analyse simultanée ou par analyse séquentielle des éléments.

Par analyse simultanée

1. Élément 1
 - 1.1 pour A
 - 1.2 pour B
2. Élément 2
 - 2.1 pour A
 - 2.2 pour B
3. Comparaison*

Par analyse séquentielle

1. Pour A
 - 1.1 élément 1
 - 2.2 élément 2
2. Pour B
 - 2.1 élément 1
 - 2.2 élément 2
3. Comparaison*.

* La partie 3 (comparaison ou analogie) peut être faite à la fin de chacune des parties 1 et 2.

plan analogique

Variante du plan comparatif où sont examinées les ressemblances et les différences entre plusieurs éléments pour ensuite les confronter afin de dégager un point de vue.

1. Ressemblances
 - 1.1 ressemblance 1
 - 1.2 ressemblance 2
 - ...
 - 1.x ressemblance x
2. Différences
 - 2.1 différence 1
 - 2.2 différence 2
 - ...
 - 2.x différence x
3. Analogie (confrontation des ressemblances et des différences)*.

plan dialectique
(plan syllogistique)

On confronte les éléments favorables à un point de vue et les éléments défavorables au même point de vue ou on confronte deux points de vue contraires.

1. Thèse (éléments favorables au point de vue)
 2. Antithèse (éléments défavorables au point de vue)
 3. Synthèse (confrontation de la thèse et de l'antithèse).
- OU
1. Thèse (favorable au point de vue)
 2. Antithèse (favorable au point de vue contraire)
 3. Synthèse (confrontation de la thèse et de l'anti-thèse).

La rédaction

La dissertation est un texte suivi qui comprend trois parties :

1. une *introduction* qui amène et présente le sujet et la démarche de l'élève ;
2. un *développement* présentant les arguments et les preuves ;
3. une *conclusion* qui répond à la question en rappelant pourquoi.

L'introduction

L'introduction sert à présenter le sujet et à annoncer la manière retenue pour répondre à la question. On peut dans l'introduction exposer le point de vue qu'on aura choisi, comme on peut attendre en conclusion pour le faire ou bien l'affirmer au fil de l'argumentation (développement). Trois parties forment l'introduction :

1. sujet amené (idée générale liée au sujet ; on ne part pas du déluge ou du début de l'humanité ; on peut partir des auteurs, du thème général de la question, etc.) ;
2. sujet posé sous forme affirmative (on reformule la question et on peut immédiatement annoncer son point de vue comme on peut laisser en suspens la question et y répondre après le développement en synthèse ou en conclusion) ;
3. sujet divisé (on présente les parties du développement, les idées principales).

On applique en fait le principe de l'entonnoir : on va du général au particulier. Voici un exemple tiré d'un ancien sujet :

Le thème (l'amour) sert de point de départ pour le sujet amené.

Sujet posé avec point de vue annoncé dans l'introduction.

Sujet divisé :

1. séduction et conquêtes
2. sauf chez Sganarelle
3. tonalité et point de vue différents.

Ce qui distingue la littérature des autres domaines du savoir, c'est sa facilité à traiter des sujets aussi complexes et insaisissables que l'amour. En fait, le thème de l'amour est présent dans la littérature à toutes les époques. C'est le cas, par exemple, malgré un décalage de presque deux siècles, de Molière et de Balzac qui ont mis en scène des personnages partageant une vision assez semblable du rapport amoureux, mais en le faisant de manière bien différente. Que ce soit dans *Don Juan* ou dans *Le Père Goriot*, l'amour n'est que séduction et conquêtes qui l'emportent sur une vision plus morale, incarnée dans le personnage Sganarelle de Molière. Si le noble sentiment est généralement similaire entre les deux textes, les deux auteurs ne l'ont pas décrit tout à fait de la même manière : à des champs lexicaux rapprochés, il faut opposer une tonalité et un point de vue narratif différents.

Le développement

Le développement est un ensemble organisé de paragraphes qui sont orientés vers le point de vue à défendre. Il n'y a pas un nombre obligatoire de paragraphes. La règle à suivre consiste à faire autant de paragraphes qu'on a d'arguments.

Un paragraphe est un ensemble de phrases qui gravitent toutes autour d'une idée commune (l'argument). Le paragraphe se caractérise donc par son unité de sens. Les paragraphes se divisent là où on change d'idée, d'argument. Tout paragraphe contient au moins trois parties, la quatrième étant facultative et pouvant être une transition :

- | | |
|---|------------------------------|
| ① une partie énonçant l'idée principale du paragraphe | i. = idée énoncée |
| ② une partie illustrant l'idée principale du paragraphe | ii. = idée illustrée |
| ③ une partie expliquant l'idée principale du paragraphe ou expliquant l'idée illustrée | iii. = idée expliquée |
| ④ une partie rappelant l'idée principale du paragraphe et préparant le passage au paragraphe suivant (transition) | iv. = rappel et lien |

On aura deviné que chacune des trois parties obligatoires correspond à une partie de l'argumentation :

- | | | |
|---------------------|---|-------------|
| i. idée énoncée | = | argument |
| ii. idée illustrée | = | preuve |
| iii. idée expliquée | = | explication |

Il arrive souvent que l'idée illustrée se confonde avec l'idée expliquée, une preuve pouvant servir à expliquer quelque chose, tout comme une explication pouvant aussi dans le même souffle illustrer l'argument. Les preuves indirectes (résumés de passages) constituent souvent un mélange de preuve et d'explication. Ces deux parties peuvent donc être traitées séparément ou ensemble.

Voici quatre paragraphes tentant de démontrer exactement la même chose. Ils portent sur un sujet qui se lisait comme suit (18 décembre 1996) :

La vie se construit sur la raison ; elle ne se construit pas sur la passion. Cette affirmation s'applique-t-elle aux personnages des extraits proposés ?

Les extraits : *La Princesse de Clèves* de M^{me} La Fayette (Booking International, 1993, p. 288-290) et *Juillet* de Marie Laberge (Boréal, p. 209-212).

Les trois premiers paragraphes comportent des problèmes. Le quatrième est un exemple de paragraphe complet et bien construit.

PARAGRAPHE I, ABSENCE DE L'ARGUMENT : il faut deviner ce qui est démontré.

Le duc de Nemours s'abandonne « à tous les divers mouvements dont il [est] agité » (l. 22). Il va jusqu'à pleurer pour exprimer « la plus tendre passion dont un cœur ait jamais été touché » (l. 23-24). De son côté, Catherine hurle

de colère devant le refus de Simon de lui faire l'amour : les éléments de la nature (le vent, le torrent, l'orage) semblent moins déchaînés qu'elle (l. 2). Elle harcèle Simon de questions : « Allez-vous cesser de débattre, penser et juger pour seulement me toucher ? » (l. 20-21) et le supplie : « si vous me preniez dans vos bras d'homme pour me faire l'amour simplement et sans déchirement » (l. 50-51).

On a l'impression qu'il s'agit d'une simple paraphrase des textes à l'étude, comme si l'élève se contentait de redire ce que le texte dit déjà. L'absence d'argument clairement énoncé n'aide pas le lecteur à comprendre ce que l'élève cherche à démontrer.

PARAGRAPHE II, SANS EXPLICATIONS OU AVEC EXPLICATIONS INSUFFISANTES : démonstration incomplète où les preuves appuient moins efficacement l'argument parce qu'elles ne sont pas orientées par des explications efficaces.

Le duc de Nemours et Catherine construisent leur vie sur la passion parce qu'ils sont incapables de contenir leurs émotions. Ainsi, le duc de Nemours se laisse entraîner « à tous les divers mouvements dont il [est] agité » (l. 22) pour « la plus tendre passion dont un cœur ait jamais été touché » (l. 23-24). De son côté, Catherine pose des questions : « Allez-vous cesser de débattre, penser et juger pour seulement me toucher ? » (l. 20-21) et se plaint : « si vous me preniez dans vos bras d'homme pour me faire l'amour simplement et sans déchirement » (l. 50-51).

L'argument est clair (les personnages sont incapables de contenir leurs émotions), mais l'absence d'explications, ou leur manque de clarté atténue la force de l'argument.

PARAGRAPHE III, AVEC EXPLICATIONS NON PERTINENTES : démonstration confuse.

inutile

faux

inutile

Le duc de Nemours et Catherine construisent leur vie sur la passion, étant incapables de contenir leurs émotions, ces bizarres de comportements qui nous impressionnent toujours et nous troublent. Ainsi, le duc de Nemours, dans le seul espoir d'avoir un contact physique avec la princesse, s'abandonne « à tous les divers mouvements dont il [est] agité » (l. 22). Il va jusqu'à pleurer : « la plus tendre passion dont un cœur ait jamais été touché » (l. 23-24). De son côté, Catherine, à moitié nue devant Simon (l. 2), hurle de colère devant le refus de celui-ci de lui faire l'amour : les éléments de la nature (le vent, le torrent, l'orage) semblent bien présents et agrémentent ses propos (l. 2). Elle harcèle

jugement qui
discrédite la
démonstration

inutile et
opinion per-
sonnelle

Simon de questions en lui en posant beaucoup et sans arrêt : « Allez-vous cesser de débattre, penser et juger pour seulement me toucher ? » (l. 20-21). Elle va trop loin à mon avis, jusqu'à exagérer en se lamentant et en se plaignant : « si vous me preniez dans vos bras d'homme pour me faire l'amour simplement et sans déchirement » (l. 50-51). Ces comportements excessifs, tant chez le duc que chez Catherine, sont très compréhensibles : moi-même quand je suis en amour, je ne me contrôle plus (ou presque).

La présence d'explications impertinentes ou fausses et d'opinions personnelles mal fondées sur les textes à l'étude nuisent à la qualité de l'argumentation.

PARAGRAPHE IV, COMPLET ET DE CONSTRUCTION ACCEPTABLE

Argument

Explications
et preuves

Explication et
preuve portant
sur la forme
(comparaison)

Clôture du
paragraphe :
rappel de
l'argument

Le duc de Nemours et Catherine construisent leur vie sur la passion, parce qu'ils sont incapables de contenir leurs émotions, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent plus maîtriser leurs emportements amoureux. Ainsi, le duc de Nemours, pour convaincre la princesse de son amour, s'abandonne « à tous les divers mouvements dont il [est] agité » (l. 22). Il va jusqu'à pleurer pour lui faire voir « la plus tendre passion dont un cœur ait jamais été touché » (l. 23-24). De son côté, Catherine, à moitié nue devant Simon (l. 2), hurle de colère devant le refus de celui-ci de lui faire l'amour : les éléments de la nature (le vent, le torrent, l'orage) semblent moins déchaînés qu'elle (l. 2). Elle harcèle Simon de questions pour l'amener à céder à ses avances : « Allez-vous cesser de débattre, penser et juger pour seulement me toucher ? » (l. 20-21). Elle va jusqu'à le supplier : « si vous me preniez dans vos bras d'homme pour me faire l'amour simplement et sans déchirement » (l. 50-51). Ces emportements excessifs, tant chez le duc que chez Catherine, montrent à quel point ces deux personnages se laissent guider par leur passion.

La conclusion

La conclusion est l'aboutissement de la réflexion et de la démonstration de l'élève. C'est à cet endroit que la réponse à la question prend tout son sens, s'appuyant sur le développement qui précède.

Trois parties forment la conclusion :

1. la réponse à la question (c'est-à-dire le point de vue) ;

2. la synthèse du développement qui constitue le bilan du travail fait. Cette synthèse expose dans ses grandes lignes les raisons qui ont amené la réponse retenue et amène souvent une généralisation de la problématique ;
3. une ouverture, un élargissement de la question. Cette ouverture doit être liée au sujet et ne pas dériver trop loin du thème de la question.

À la différence de l'introduction, ici, on inverse le principe de l'entonnoir : on part du particulier et on ouvre sur une généralité, un nouveau problème, une nouvelle perspective de recherche. La synthèse est facultative si le développement contient une partie synthèse (comme c'est le cas dans les plans analogique ou dialectique) ou si chaque paragraphe est terminé par une mini-synthèse. Dans ces cas, un simple rappel de la démarche suivie pourra constituer la synthèse.

Voici un exemple de conclusion :

Réponse-synthèse qui présente le bilan (le résumé) du développement.

Réponse nuancée à la question.

Généralisation préparant une ouverture.

Ouverture sur un problème lié à la question de départ.

Comme on vient de le voir, les conceptions de l'amour sont similaires chez les personnages de Molière et de Balzac, sur le plan de la conquête mais moins sur celui de la notion de fidélité. **De plus**, les deux auteurs n'ont pas utilisé les mêmes procédés pour décrire ce sentiment. Il faut **donc** nuancer l'affirmation disant que la conception et la description de l'amour sont similaires chez les deux auteurs. Molière nous présente un personnage plus frivole que ceux de Balzac, tant par le comportement amoureux de Don Juan que par la manière de nous le montrer. **C'est dire que** les écrivains varient leur façon de parler de l'amour. Il faudrait sans doute examiner plusieurs textes traitant de ce thème universel pour voir s'ils n'expriment pas à leur façon la réalité de leur époque.

En **caractères gras** sont soulignés les éléments assurant une transition d'une phrase à l'autre.

Les enchaînements : transitions et marqueurs de relation

Pour que la dissertation constitue un texte suivi qui se lit bien, qui « coule », il est nécessaire d'assurer un enchaînement constant entre les idées principales (d'un argument à un autre) et entre les phrases d'un paragraphe.

Entre les paragraphes

Entre chaque paragraphe, il est nécessaire d'établir un **lien logique** entre deux idées développées par une phrase reliant ces deux idées. Cette phrase se situe à la fin d'un paragraphe ou au début du paragraphe suivant. Ce lien doit être logique, c'est-à-dire qu'il doit relier les deux idées de manière cohérente (liens de cause à effet, lien chronologique, etc.) Il faut éviter d'expliquer au lecteur ce que l'on est en train de faire (exemple à éviter : *Maintenant que j'ai parlé des personnages, je vais aborder le langage.*).

Le principe de la transition consiste à partir de l'idée principale, de l'argument qui précède et, dans la même phrase, glisser logiquement vers l'idée principale, vers l'argument qui va suivre. Par exemple :

L'impossibilité pour Don Juan de maîtriser ses passions l'amène inévitablement à devenir infidèle.

- idée précédente : la passion démesurée de Don Juan
- idée qui va suivre : l'inconstance de Don Juan dans ses relations

Entre les phrases d'un paragraphe

Il est nécessaire qu'il y ait une unité de sens à l'intérieur d'un paragraphe et c'est souvent les liens entre les phrases qui assurent un tissage uniforme des idées contenues dans un paragraphe. Les marqueurs de relation deviennent alors utiles, mais **il ne faut pas en abuser**, deux phrases pouvant très bien s'enchaîner sans eux, souvent grâce à une notion commune, à la reprise d'un même mot, à l'utilisation d'un déterminant référant à la phrase précédente (par exemple : *Cet amour se vit...*), etc. Toutefois, ces marqueurs sont parfois essentiels pour montrer la logique du raisonnement et assurer la progression des idées.

Les marqueurs de relation sont des articulations textuelles assez courtes (locutions, expressions) assurant une cohésion, une cohérence entre les différentes parties du paragraphe. Plusieurs expressions sont possibles pour différents types de relation entre les phrases. On peut **introduire** une idée, l'**élaborer** ou en **ajouter** une autre, **nuancer** celle qui précède ou simplement **conclure** le raisonnement. Voici des exemples de marqueurs :

Introduire une idée	Ajouter, élaborer	Nuancer	Conclure
<i>d'une part,...</i> <i>tout d'abord,...</i> <i>en premier lieu,...</i> <i>d'entrée de jeu,...</i>	<i>d'autre part,...</i> <i>par ailleurs,...</i> <i>en outre,...</i> <i>de plus,...</i> <i>ensuite,...</i> <i>en effet,...</i> <i>ainsi,...</i>	<i>de cette manière,...</i> <i>par contre,...</i> <i>cependant,...</i> <i>quant à...</i> <i>toutefois,...</i> <i>malgré cela,...</i>	<i>on peut en déduire que...</i> <i>en somme,...</i> <i>donc,...</i> <i> finalement,...</i> <i>enfin,...</i>

Les connaissances littéraires

L'élève a l'obligation d'intégrer dans sa rédaction des connaissances « littéraires » (voir sous-critère 3). Deux types de connaissances sont possibles :

- les connaissances formelles renvoyant à l'analyse littéraire des textes à l'étude ;
- les connaissances culturelles renvoyant à tout ce qui est extérieur aux textes mais qui demeure pertinent au sujet (courants littéraires, auteurs, autres œuvres, éléments sociohistoriques, philosophiques, etc.).

Il est nécessaire d'avoir dans sa rédaction des connaissances renvoyant à ces deux types, soit pour prouver ce qu'on avance (c'est le cas des connaissances relatives à la forme des textes), soit pour appuyer davantage le point de vue ou un argument en faisant des références ou des allusions à d'autres œuvres, à d'autres auteurs, à des éléments sociohistoriques, aux courants littéraires pertinents, etc., ou en faisant des analogies avec d'autres œuvres (incluant le cinéma ou la chanson), d'autres auteurs, d'autres courants, d'autres disciplines, etc.

Le but principal de l'épreuve n'est pas de vérifier l'apprentissage par cœur de différentes connaissances, mais bien de vérifier la capacité de l'élève à rédiger un texte qui défend un point de vue sur une problématique qui s'appuie sur des textes littéraires et cela dans un français correct. Il faut donc porter ses efforts d'abord et avant tout sur une argumentation fondée sur les textes à l'étude et ne recourir qu'aux seules connaissances littéraires pertinentes au sujet ou aux textes à l'étude. Il est donc inutile, voire nuisible, de faire étalage de connaissances littéraires qui ne se rapporteraient pas au sujet ni aux textes, ou qui ne serviraient pas à défendre le point de vue retenu, bref, qui ne seraient pas reliées à la question.

De plus, il est fondamental que les connaissances utilisées dans la rédaction soient bien intégrées à la rédaction de l'élève, c'est-à-dire qu'elles soient incorporées dans son texte de manière naturelle, sans heurter la lecture, sans apparaître comme un cheveu sur la soupe, sans être plaquées. Une connaissance bien intégrée poursuit le souffle de la phrase qui précède et se marie sans problème avec la phrase qui suit. Généralement, une connaissance pertinente réussit tout naturellement ce tour de force.

Une révision approfondie des connaissances acquises lors des trois cours de français est inutile. En trois sessions, les élèves ont vu plusieurs éléments formels et culturels : il est impossible de les avoir tous oubliés comme il est impossible de se souvenir de tous. Un survol rapide de ces différentes connaissances permet de se remémorer les principales et de ne retenir que les plus importantes. Pour un tel survol, on peut relire ses notes des cours 101, 102 et 103 et consulter le site sur l'épreuve à l'adresse suivante :

<http://pages.infinit.net/berric/EUF/euf-lecon11-connaissances.htm>

Les critères d'évaluation et les seuils de réussite

Trois critères sont pris en considération et se subdivisent en huit sous-critères :

- I. la compréhension des textes et la qualité de l'argumentation (sous-critères 1, 2 et 3) ;
- II. la structure du texte (sous-critères 4 et 5) ;
- III. la maîtrise de la langue (sous-critères 6, 7 et 8).

Les sous-critères 1 à 6 inclusivement sont évalués en fonction de trois aspects que l'élève doit maîtriser et font ensuite l'objet d'une évaluation globale dont la sanction se manifeste par des lettres (de A à F – voir l'échelle d'appréciation plus bas). Les sous-critères 7 et 8 sont évalués sur un plan quantitatif, les erreurs étant comptabilisées.

Voici les critères, leurs sous-critères et les aspects qui les concernent :

I - COMPRÉHENSION DES TEXTES ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1 - Le respect du sujet de rédaction

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

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. Le développement approprié et cohérent des éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.
3. La présence d'un point de vue critique.

Sous-critère 2 - La qualité de l'argumentation

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

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

Sous-critère 3 - La compréhension de 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 dans son texte des connaissances littéraires.

1. La compréhension juste des textes littéraires.
2. La pertinence et l'intégration de "connaissances littéraires formelles".
3. La pertinence et l'intégration de "connaissances littéraires générales".

II - LA STRUCTURE DU TEXTE

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

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

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

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

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

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

III - LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE

Sous-critère 6 - La précision et la variété du vocabulaire

L'élève emploie des termes précis et variés.

1. La précision et la clarté du vocabulaire.
2. La variété du vocabulaire.
3. Le respect du registre de langue approprié à la situation de communication.

La cote obtenue à ce critère est transformée en nombre de fautes. Ainsi, A = 0 faute, B = 2 fautes, C+ = 3 fautes, C = 4 fautes, D = 6 fautes, E = 8 fautes, F = 10 fautes ou plus.

Sous-critères 7 et 8

Note : L'évaluation des critères de la syntaxe et de la ponctuation, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale est quantitative. Toutes les erreurs sont relevées et pénalisées.

Toutes les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et certaines erreurs d'orthographe d'usage sont considérées comme des fautes. Cependant, les erreurs de ponctuation et certaines erreurs d'orthographe d'usage (les majuscules, les accents, les coupures de mots, les traits d'union, les abréviations et les unités de mesure, les signes et symboles mathématiques, les apostrophes et les contractions) sont considérées comme des demi-fautes. Il faut donc deux erreurs de ces catégories pour valoir une faute.

Sous-critère 7 - La syntaxe et la ponctuation

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

Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction des phrases.

La syntaxe

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

La ponctuation

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

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

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

Est considérée comme une erreur d'orthographe d'usage toute erreur à un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire. Cette erreur n'est comptée qu'une seule fois par texte, par mot mal orthographié. Certaines erreurs d'orthographe d'usage (les majuscules, les accents, les coupures de mots, les traits d'union, les abréviations et les unités de mesure, les signes et symboles mathématiques, les apostrophes et les contractions) sont considérées comme des demi-fautes.

Est considérée comme une erreur d'orthographe grammaticale toute erreur contrevenant à l'application d'une règle de grammaire. Cette erreur est comptée autant de fois qu'elle apparaît dans le texte.

L'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation sert à porter un jugement pour chacun des sous-critères relatifs au contenu et à l'organisation du texte ainsi que sur la qualité du vocabulaire (sous-critères 1 à 6). L'échelle comporte sept niveaux qui vont de très bien à nul. Une cote est associée à chaque niveau.

Très bien	A	L'élève démontre qu'il maîtrise les trois aspects du sous-critère.
Bien	B	L'élève démontre qu'il maîtrise deux des trois aspects du sous-critère et qu'un est plus ou moins maîtrisé.
Assez bien	C+	L'élève démontre qu'il maîtrise deux aspects du sous-critère et que l'autre n'est pas maîtrisé. ou L'élève démontre qu'il maîtrise un des trois aspects du sous-critère et que deux des aspects est plus ou moins maîtrisés.
Suffisant	C	L'élève démontre qu'il maîtrise un aspect du sous-critère, qu'un autre est plus ou moins maîtrisé et qu'un troisième ne l'est pas. ou L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins les trois aspects du sous-critère.
Insuffisant	D	L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins deux des trois aspects du sous-critère et que le troisième n'est pas maîtrisé. ou L'élève démontre qu'il maîtrise un des trois aspects mais non les deux autres.
Médiocre	E	L'élève démontre qu'il maîtrise plus ou moins un aspect du sous-critère et qu'il ne maîtrise pas les deux autres.
Nul	F	L'élève démontre qu'il ne maîtrise aucun des trois aspects du sous-critère.

Les seuils de réussite

L'élève doit obtenir une cote globale supérieure ou égale à « C » (suffisant) à chacun des trois critères. Dans ce cas, il obtient un verdict général de réussite. Mais, dès qu'une des trois cotes globales est égale ou inférieure à « D », un verdict général d'échec est attribué. Les deux premiers critères (critère I : compréhension et qualité de l'argumentation, et critère II : structure du texte de l'élève) comprennent des sous-critères (1, 2 et 3 pour le critère I, et 4 et 5 pour le critère II) pour lesquels des cotes de A à F (avec une cote C+) sont attribuées (voir l'échelle d'appréciation ci-haut). Des valeurs de 1 à 6 ont été attribuées à ces cotes :

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

La somme des valeurs obtenues pour chaque sous-critère d'un critère donné permet d'établir la cote globale du critère en établissant l'équivalence prévue au tableau ci-dessous.

Quant au troisième critère (critère III : maîtrise de la langue), la cote globale est établie en fonction du nombre total de fautes aux trois sous-critères (6, 7 et 8). Ainsi, un élève ne peut commettre plus de trente fautes dans un texte de 900 mots, ce qui correspond à une faute aux trente mots. Quand le texte contient moins de 800 mots ou plus de 1 000 mots, le nombre de fautes est ajusté proportionnellement à cette norme.

La note de passage est C et il faut obtenir au moins la cote C pour chacun des trois critères (I- qualité de l'argumentation, II- organisation des idées, III- langue écrite).

Voici un tableau présentant l'établissement des cotes globales pour chacun des trois critères :

CRITÈRE I		CRITÈRE II		CRITÈRE III	
Cote	Total 1+2+3	Cote	Total 4+5	Cote	Nombre de fautes (6+7+8)
A	17-18	A	11-12	A	entre 0 et 9 fautes
B	13-16	B	9-10	B	entre 10 et 19 fautes
C	9-12	C	6-8	C	entre 20 et 30 fautes
D	4-8	D	3-5	D	entre 31 et 45 fautes
E	1-3	E	1-2	E	entre 46 et 60 fautes
F	0	F	0	F	plus de 60 fautes

Par exemple, un élève qui obtiendrait les cotes **A**, **B** et **C+** aux trois premiers sous-critères composant le critère I (qualité de l'argumentation) aurait une cote globale de **B** pour ce critère ($6 + 5 + 4 = 15$) ; s'il obtenait **B** et **C** aux sous-critères 4 et 5 composant le critère II (organisation des idées), il aurait pour ce critère une cote globale de **C** ($5 + 3 = 8$) ; et s'il commettait 23 fautes, il aurait **C** au critère III (maîtrise de la langue écrite). Cet élève obtiendrait un verdict général de *réussite*.

Autre exemple : l'élève qui aurait obtenu **C**, **D** et **C** aux trois premiers sous-critères aurait une cote de **D** au premier critère et se verrait attribuer un verdict général d' *échec*, ne remplissant pas la condition d'obtenir au moins **C** à chacun des trois critères, et cela même s'il a obtenu **A**, **B** ou **C** aux deux autres critères.

Deux exemples de dissertation critique sur un même sujet

Sujet : Dans le conte « La Dernière Classe », a-t-on raison d'affirmer que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme ?
(sujet de rédaction soumis à l'épreuve du 15 décembre 1999)

Le texte : Alphonse DAUDET. *Contes du lundi*, Paris, Nelson Éditeurs, 1951, p. 12-19.
Première publication : 1873.

Extrait de « La Dernière Classe » Récit d'un petit Alsacien

Contexte

L'action se situe en 1871, au moment où la France, vaincue par la Prusse, ancienne Allemagne du Nord, cède à celle-ci une grande partie de l'Alsace et de la Lorraine.

[...] M. Hamel était monté dans sa chaire, et de la même voix douce et grave dont il m'avait reçu, il nous dit :

« Mes enfants, c'est la dernière fois que je vous fais la classe. L'ordre est venu de Berlin de ne plus enseigner que l'allemand dans les écoles de l'Alsace et de la Lorraine... Le nouveau maître arrive demain. Aujourd'hui, c'est votre dernière leçon de français. Je vous prie d'être bien attentifs. »

Ces quelques paroles me bouleversèrent. Ah ! les misérables, voilà ce qu'ils avaient affiché à la mairie.

Ma dernière leçon de français !...

Et moi qui savais à peine écrire ! Je n'apprendrais donc jamais ! Il faudrait donc en rester là ! Comme je m'en voulais maintenant du temps perdu, des classes manquées à courir les nids ou à faire des glissades sur la Saar ! Mes livres que tout à l'heure encore je trouvais si ennuyeux, si lourds à porter, ma grammaire, mon histoire sainte me semblaient à présent de vieux amis qui me feraient beaucoup de peine à quitter. C'est comme M. Hamel. L'idée qu'il allait partir, que je ne le verrais plus, me faisait oublier les punitions, les coups de règle.

Pauvre homme !

C'est en l'honneur de cette dernière classe qu'il avait mis ses beaux habits du dimanche, et maintenant je comprenais pourquoi ces vieux du village étaient venus s'asseoir au bout de la salle. Cela semblait dire qu'ils regrettaient de ne pas y être venus plus souvent, à cette école. C'était aussi comme une façon de remercier notre maître de ses quarante ans de bons services, et de rendre leurs devoirs à la patrie qui s'en allait...

J'en étais là de mes réflexions, quand j'entendis appeler mon nom. C'était à mon tour de réciter. Que n'aurais-je pas donné pour pouvoir dire tout au long cette fameuse règle des participes, bien haut, bien clair, sans une faute ; mais je m'embrouillai aux premiers mots, et je restai debout à me balancer dans mon banc, le cœur gros, sans oser lever la tête. J'entendais M. Hamel qui me parlait :

« Je ne te gronderai pas, mon petit Frantz, tu dois être assez puni... voilà ce que c'est. Tous les jours on se dit : Bah ! J'ai bien le temps. J'apprendrai demain. Et puis tu vois ce qui arrive... Ah ! ç'a été le grand malheur de notre Alsace de toujours remettre son instruction à
30 demain. Maintenant, ces gens-là sont en droit de nous dire : Comment ! Vous prétendiez être Français, et vous ne savez ni parler ni écrire votre langue !... Dans tout ça, mon pauvre Frantz, ce n'est pas encore toi le plus coupable. Nous avons tous notre bonne part de reproches à nous faire.

« Vos parents n'ont pas assez tenu à vous voir instruits. Ils aimaient mieux vous envoyer
35 travailler à la terre ou aux filatures pour avoir quelques sous de plus. Moi-même n'ai-je rien à me reprocher ? Est-ce que je ne vous ai pas souvent fait arroser on jardin au lieu de travailler ? Et quand je voulais aller pêcher des truites, est-ce que je me gênais pour vous donner congé ?... »

Alors d'une chose à l'autre, M. Hamel se mit à nous parler de la langue française, disant
40 que c'était la plus belle langue du monde, la plus claire, la plus solide : qu'il fallait la garder entre nous et ne jamais l'oublier, parce que, quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient sa langue, c'est comme s'il tenait la clé de sa prison¹... Puis il prit une grammaire et nous lut notre leçon. J'étais étonné de voir comme je comprenais. Tout ce qu'il disait me semblait facile, facile. Je crois aussi que je n'avais jamais si bien écouté, et que lui non plus n'avait
45 jamais mis autant de patience à ses explications. On aurait dit qu'avant de s'en aller le pauvre homme voulait nous donner tout son savoir, nous le faire entrer dans la tête d'un seul coup.

La leçon finie, on passa à l'écriture. Pour ce jour-là, M. Hamel nous avait préparé des exemples tout neufs, sur lesquels était écrit en belle ronde : *France, Alsace, France, Alsace*. Cela faisait comme des petits drapeaux qui flottaient tout autour de la classe pendus à la trin-
50 gle de nos pupitres. Il fallait voir comme chacun s'appliquait, et quel silence ! On n'entendait rien que le grincement des plumes sur le papier. Un moment des hannetons entrèrent ; mais personne n'y fit attention, pas même les tout petits qui s'appliquaient à tracer leurs *bâtons*, avec un cœur, une conscience, comme si cela était du français... Sur la toiture de l'école, des pigeons roucoulaient tout bas, et je me disais en les écoutant :

55 « Est-ce qu'on ne va pas les obliger à chanter en allemand, eux aussi ? »

De temps en temps, quand je levais les yeux au-dessus de ma page, je voyais M. Hamel immobile dans sa chaire et fixant les objets autour de lui, comme s'il avait voulu emporter dans son regard toute sa petite maison d'école... Pensez ! depuis quarante ans, il était là à la même place, avec sa cour en face de lui et sa classe toute pareille. Seulement les bancs, les
60 pupitres s'étaient polis, frottés par l'usage ; les noyers de la cour avaient grandi, et le houblon qu'il avait planté lui-même enguirlandait maintenant les fenêtres jusqu'au toit. Quel crève-cœur ça devait être pour ce pauvre homme de quitter toutes ces choses, et d'entendre sa sœur qui allait, venait, dans la chambre au-dessus, en train de fermer leurs malles ! car ils devaient partir le lendemain, s'en aller du pays pour toujours.

65 Tout de même il eut le courage de nous faire la classe jusqu'au bout. Après l'écriture, nous eûmes la leçon d'histoire ; ensuite les petits chantèrent tous ensemble le BA BE BI BO BU. Là-bas au fond de la salle, le vieux Hauser avait mis ses lunettes, et, tenant son abécédaire à deux mains, il épelait les lettres avec eux. On voyait qu'il s'appliquait lui aussi ; sa voix tremblait d'émotion, et c'était si drôle de l'entendre, que nous avions tous l'envie de rire et de pleurer.
70 Ah ! je m'en souviendrai de cette dernière classe...

¹ « S'il tient sa langue, il tient la clef qui, de ses chaînes, le délivre » Frederick Mistral. (cette note de bas de page fait partie du texte original de Daudet.)

Tout à coup l'horloge de l'église sonna midi, puis l'Angélus. Au même moment, les trompettes des Prussiens qui revenaient de l'exercice éclatèrent sous nos fenêtres... M. Hamel se leva, tout pâle, dans sa chaire. Jamais il ne m'avait paru si grand.

« Mes amis, dit-il, mes amis, je... je... »

75 Mais quelque chose l'étouffait. Il ne pouvait pas achever sa phrase.

Alors, il se tourna vers le tableau, prit un morceau de craie, et, en appuyant de toutes ses forces, il écrivit aussi gros qu'il put :

« VIVE LA FRANCE ! »

Puis, il resta là, la tête appuyée au mur, et, sans parler, avec sa main il nous faisait signe :

80 « C'est fini... allez-vous-en. »

Faire sa dissertation

Le nœud de la question :

Le point central de la question est le comportement du maître : *le maître nourrit*. On retrouve dans la question les deux pôles entre lesquels il est possible de fixer un point de vue :

Sentiment de culpabilité ←————→ *Patriotisme*

Il faut donc choisir l'un ou l'autre de ces deux points de vue ou un point de vue nuancé qui se situerait entre ces deux points de vue.

Les points de vue possibles :

1. Le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme.
2. Le maître nourrit davantage le patriotisme que le sentiment de culpabilité.
3. Le maître nourrit autant le sentiment de culpabilité que le patriotisme.
4. Le maître ne cherche ni à culpabiliser ni à professer le patriotisme : il accorde une valeur importante à la langue française.

Analyse du texte :

Il s'agit de relire le texte en relevant les passages se rapportant à l'un ou l'autre des deux pôles entre lesquels les points de vue sont possibles. De façon pratique, l'élève peut écrire en marge vis-à-vis les passages pertinents (par exemple : « C » pour culpabilité et « P » pour patriotisme ou encore utiliser des crayons marqueurs de couleur différente. Voici un tableau sommaire de ce qu'on *pourrait* retenir du texte comme passages pertinents :

CULPABILITÉ ET AUTO-CULPABILITÉ

- « comme je m'en voulais » (l. 11)
- « ils regrettaient de ne pas être venus plus souvent » (l. 19)
- « le cœur gros, sans oser lever la tête » (l. 25)
- « C'a été le malheur de notre Alsace [...] vous ne savez ni parler ni écrire votre langue » (l. 29-33)
- « Vos parents n'ont pas assez tenu à vous voir instruits [...] Moi-même n'ai-je rien à me reprocher ? [...] est-ce que je me gênais pour vous donner congé ? »
- « il fallait voir comme chacun s'appliquait » (l. 50)

PATRIOTISME

- Les vieux venaient « rendre leurs devoirs à la patrie qui s'en allait » (l. 21)
- « quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison... » (l. 41-42)
- les exercices tout neufs « sur lesquels était écrit en belle ronde : *France, Alsace, France, Alsace*. Cela faisait comme des petits drapeaux qui flottaient tout autour de la classe... » (l. 48-49)
- « Est-ce qu'on ne va pas les [pigeons] obliger à chanter en allemand, eux aussi ? » (l. 55)
- « le vieux Hauser s'appliquait lui aussi » (l. 68)
- « Alors, il se tourna vers le tableau, prit un morceau de craie, et, en appuyant de toutes ses forces, il écrivit aussi gros qu'il put : « VIVE LA FRANCE ! » » (l. 76-78)

Il faut aussi penser à des éléments formels qui pourront appuyer directement ou non le point de vue retenu :

- Présence d'un champ lexical du patriotisme : « patrie », « peuple », « France, Alsace », « Vive la France ».
- Répétition (martèlement) : « *France, Alsace, France, Alsace* ». (l. 47)
- Injonction : « il fallait la garder entre nous et ne jamais l'oublier » (l. 39)
- Présence de points d'exclamations pour signifier la situation fort émotive (l. 9-16, par exemple) et présence des points de suspension pour signifier le sous-entendu et l'interruption.
- La disparition progressive de la faculté de parler : le petit Frantz qui bredouille sa règle des participes (l. 24), le vieux Hauser qui épelle avec les enfants les lettres et dont la voix tremble (l. 68-69), le maître qui parle en style direct (l. 27-38), puis qui fait répéter BA BE BI BO BU pour finalement s'étouffer et être incapable de finir sa phrase, ce qui le force à écrire « VIVE LA FRANCE ». Tout cela montre l'émotion mais aussi la perte de la maîtrise de la langue.
- Le lourd silence (l. 50) peut aussi contribuer à montrer la culpabilité.

Finalement, on doit aussi trouver des connaissances socioculturelles qui seront pertinentes à la question. Par exemple,

- Le conflit franco-prussien de 1870 qui a forcé la France à céder à l'Allemagne en 1871 l'Alsace et la Lorraine. Ce n'est qu'après la Première guerre mondiale qu'elles furent restituées à la France (pacte de Versailles, 1919).
- Le patriotisme associé à la langue française n'est pas sans rappeler la situation québécoise.
- Les autres contes réalistes de Daudet.
- Les auteurs réalistes du XIX^e siècle (Balzac, Maupassant, Zola).

Le choix du point de vue :

En fonction de l'analyse effectuée sur le texte, on choisit le point de vue et les passages qui s'y rapportent. Pour les deux exemples de dissertation, nous retenons

- pour le premier exemple : *le maître nourrit davantage le patriotisme que le sentiment de culpabilité ;*
- pour le deuxième exemple : *le maître nourrit autant la culpabilité que le patriotisme.*

Établissement d'un plan :

Pour le premier exemple de rédaction, nous avons choisi un PLAN DÉMONSTRATIF, c'est-à-dire un plan qui démontrera progressivement le raisonnement qui nous conduit à retenir le point de vue que *le maître nourrit davantage le patriotisme que le sentiment de culpabilité*. Ainsi, il faudra d'abord montrer que le maître n'insiste pas sur la culpabilité, mais qu'il s'en sert pour faire valoir le patriotisme. Voici, pour les fins de l'exemple, les idées principales (les ARGUMENTS) retenues :

1. Le maître ne cherche pas à culpabiliser son assistance puisque celle-ci éprouve déjà, avant même qu'il ne parle, un sentiment de honte et de culpabilité.
2. Le maître exploite ce sentiment de honte pour valoriser la langue française et, de ce fait, à orienter ses auditeurs vers un sentiment patriotique.
3. La langue française devient le symbole d'une résistance au vainqueur allemand, donc du patriotisme professé par le maître.

Pour le deuxième exemple de rédaction, nous avons choisi un PLAN PAR CONFRONTATION (DIALECTIQUE), c'est-à-dire un plan qui opposera les éléments favorables à la thèse voulant que *le maître nourrit un sentiment de culpabilité* et les éléments favorables à la thèse contraire (*le maître nourrit un sentiment de patriotisme*) pour finalement comparer les deux points de vue et montrer que les deux sont aussi présents l'un que l'autre (point de vue que nous avons retenu). Voici, pour les fins de l'exemple, la structure retenue pour défendre le point de vue :

1. éléments favorables à l'idée que c'est la culpabilité qui est nourrie par le discours du maître :
 - 1.1 les auditeurs de la dernière leçon se sentent déjà coupables
 - 1.2 le maître renforce cette culpabilité
2. éléments défavorables à l'idée précédente, donc favorables à l'idée que le discours du maître nourrit davantage le sentiment patriotique
 - 2.1 le maître valorise la langue française
 - 2.2 le maître associe langue et patrie
3. synthèse :
 - 3.1 la culpabilité est un terrain fertile au patriotisme
 - 3.2 le maître développe le désir de résistance par la langue

Rédaction : Deux exemples sur un même sujet

Premier exemple

Point de vue défendu par un **PLAN DÉMONSTRATIF** :

Le maître nourrit davantage le sentiment patriotique que le sentiment de culpabilité.

Environ 1250 mots.

Introduction

Sujet amené

La guerre crée toujours des situations délicates et inconfortables pour les vaincus. C'est un peu ce que décrit « La Dernière Classe » d'Alphonse Daudet au sujet de la cession à la Prusse de l'Alsace et de la Lorraine en 1871. La finale du récit montre bien comment un peuple vaincu se sent au lendemain de la défaite : il est déchiré entre un sentiment de culpabilité et un sentiment de patriotisme résistant. C'est surtout ce deuxième sentiment que M. Hamel, le maître de la dernière classe, nourrit auprès des élèves et des villageois assistant à la dernière leçon en français dans une petite communauté de l'Alsace. En fait, le maître ne cherche pas tant à culpabiliser ses auditeurs (les excusant même) qu'à exploiter leur honte pour faire valoir la langue française comme fondement de liberté et d'amour pour la patrie. Le patriotisme professé traduit bien l'idée que la langue demeure pour un peuple dominé un outil de résistance contre l'envahisseur et une manière toute naturelle de conserver ses attaches à la patrie vaincue.

Liens :

« C' » = ce qui précède
« récit » renvoie au titre donné
« ce deuxième sentiment » renvoie au dernier mentionné
« En fait » = marqueur de relation
« le patriotisme » renvoie à « amour de la patrie »

Sujet posé

Point de vue

Sujet divisé :

1. pas culpabiliser
2. langue = liberté
3. résistance patriotique

Développement

Idée principale

Argument : sentiment pré-existant de honte

Idées secondaires : explications

Preuves

En fait, le maître ne cherche nullement à culpabiliser les assistants de sa dernière leçon puisque ceux-ci éprouvent déjà et d'eux-mêmes un sentiment de culpabilité, de honte. Ainsi, par ses réflexions, le petit Frantz, qui assure la narration du récit, met en scène d'entrée de jeu sa propre honte. Le ton adopté par le maître signale la gravité de la situation et le narrateur comprend dans les propos du maître que sa langue risque de lui échapper à tout jamais, l'allemand devenant la langue d'enseignement. Cette prise de conscience conduit Frantz à se reprocher son laxisme dans ses études : « Je m'en voulais maintenant du temps perdu, des classes manquées » (l. 11). Il s'en veut de ne pouvoir réciter la règle des participes et a « le cœur gros, sans oser lever la tête » (l. 23-25). Il n'est pas le seul à éprouver cette honte : les autres élèves gardent le silence et s'appliquent comme jamais à leurs devoirs (l. 50). Les vieux venus assister à cette dernière leçon, « pour rendre leurs devoirs à la patrie qui s'en allait » (l. 21), « regrettaient de ne pas être venus plus souvent, à cette école » (l. 19). La honte du narrateur et des vieux existe avant même que le maître ait formulé quelque reproche que ce soit.

Forme : le ton conforme à la gravité

Rappel de l'argument et transition (reproches)

Idée principale

Argument : valorisation de la langue

Explication

Preuve

Lorsque le maître sermonne le petit Frantz, il exploite le sentiment général de honte pour reprocher à tous et à lui-même le fait de ne s'être bien peu préoccupés de l'enseignement. Ces reproches, pour culpabilisants qu'ils soient, servent surtout à valoriser la langue française et à orienter de la sorte les auditeurs de la leçon vers un sentiment patriotique. Il signale que l'Alsace a toujours remis à demain son instruction (l. 29), mais en même temps il s'accuse lui-même d'avoir encouragé ce laisser-aller :

Preuve

Moi-même n'ai-je rien à me reprocher ? Est-ce que je ne vous ai pas souvent fait arroser mon jardin au lieu de travailler ? [...] est-ce que je me gênais pour vous donner congé ?... (l. 35-39)

Citation en retrait à cause de sa longueur

Idée sec.

Explications

En agissant de la sorte, il accuse tout le monde, lui y compris, rendant tous, donc personne, coupables de la situation : « Nous avons tous notre bonne part de reproches à nous faire » (l. 33-34). Cela permet à M. Hamel d'insister sur l'importance de la langue française, « la plus belle langue du monde, la plus claire, la plus solide » (l. 40) et d'ordonner à son auditoire, par des injonctions (« il fallait »), de « la garder entre [eux] et ne jamais l'oublier, parce que, quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient bien sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison » (l. 41-42). Cette métaphore de la clef de prison renvoie à un espoir de liberté, moteur du sentiment patriotique. Et ce n'est pas un hasard si c'est à partir de ce moment que la leçon de français devient si facile (l. 43-44), la liberté espérée devenant un motif pour l'attachement indéfectible à la patrie. Cela est renforcée par la réflexion de Frantz au sujet des pigeons : « Est-ce qu'on ne va pas les obliger à chanter en allemand, eux aussi ? » (l. 55). L'oiseau a toujours été un signe de liberté et on sait très bien que les Allemands ne parviendront jamais à forcer les pigeons à chanter dans une autre langue que la leur.

Preuves

Forme : injonction

Forme : métaphore

Explications

Preuves

Idée principale
Argument : la langue = symbole patriotique

De toute façon, le maître avait préparé sa leçon de manière à mettre en avant-plan non pas la culpabilité mais le patriotisme par le biais de la langue : les exemples tout neufs, « sur lesquels était écrit en belle ronde : « France, Alsace, France, Alsace » (l. 48), sont associés à « des petits drapeaux qui flottaient tout autour de la classe » (l. 49). Il n'y a pas meilleur symbole de patriotisme que le drapeau national. La répétition des noms « France » et « Alsace » et la comparaison avec les drapeaux appuient le champ lexical du patriotisme : « patrie », « peuple », « drapeau », « France », etc. Même le vieux Hauser participe à cet espoir de liberté patriotique en s'appliquant avec émotion à répéter avec les enfants le « BA BE BI BO BU » (l. 66-69). Cette solidarité entre jeunes et vieux montre ce qui anime tout à coup ce petit groupe : le désir commun de préserver les origines nationales.

Forme : Répétition et comparaison
Champ lexical du patriotisme

Idée principale
Argument : la langue comme outil de résistance

De la sorte, la langue devient ainsi un outil de résistance, motivé par la liberté et la solidarité, un outil pour manifester son patriotisme. Déjà le narrateur avait remarqué que les exemples du maître renvoyaient à la France. Mais le point culminant demeure la scène finale où le maître « se tourna vers le tableau, prit un morceau de craie, et, en appuyant de toutes ses forces, il écrivit aussi gros qu'il put : « VIVE LA FRANCE » » (l. 77-79). Il a ainsi accompli sa mission, celle du patriote qui, même à l'instant de sa fin, continue à convaincre aussi bien les jeunes que les vieux de rester fidèles à leur patrie, même vaincus. Le petit Frantz voit en lui un grand homme, un véritable patriote : « Jamais il ne me parut si grand » (l. 73). C'est sur cette note que prend fin la leçon, dans le silence du professeur pour qui il ne reste même plus la langue pour parler : « sans parler, avec sa main il nous faisait signe : « C'est fini... allez-vous-en » » (l. 79-80). Ce silence final et fatal, accompagné de l'ordre gestuel de partir, est le propre du vaincu et en dit plus long que tout autre discours. En effet, il revient maintenant au peuple vaincu de préserver, même dans

Forme : Silence et gestes

le silence et la clandestinité, ce qui lui reste de la patrie : la langue, la résistance s'exerçant précisément dans le silence.

Conclusion

Réponse
(point de vue)

- Synthèse :
1. culpabilité
 2. désir de liberté
 3. résistance

Fermeture

On le voit : le texte de Daudet montre bien que le but du maître n'est pas tant de culpabiliser son auditoire que de le convaincre de résister par la langue à l'envahisseur allemand. La culpabilité n'est qu'une prédisposition qui favorise la valorisation de la langue nationale, laquelle devient un outil de résistance patriotique. Se considérant aussi coupable que les autres, M. Hamel réussit à montrer l'importance de la langue afin de préserver un espoir de liberté et un désir patriotique salutaire pour le peuple réduit à l'état d'esclavage. Sa dernière phrase, écrite plutôt que dite, remet entre les mains de ce peuple le rôle de résistant. Ce n'est pas pour rien que le petit Frantz s'exclame : « Ah ! Je me souviendrai de cette dernière classe... » (l. 70), phrase pas très étrangère de la devise québécoise on ne peut plus patriotique : « Je me souviens ». Évidemment, les vaincus ne peuvent guère faire autre chose que se souvenir et... résister.

Lien : « On le voit : »

Connaissance historique

Deuxième exemple

Point de vue défendu par un **PLAN DIALECTIQUE** :

Le maître nourrit aussi bien le sentiment de culpabilité que le sentiment patriotique.

(Environ 1500 mots)

Introduction

Sujet amené

La guerre crée toujours des situations délicates et inconfortables pour les vaincus. C'est un peu ce que décrit « La Dernière Classe » d'Alphonse Daudet au sujet de la cession à la Prusse de l'Alsace et de la Lorraine en 1871. La finale du récit montre bien comment un peuple vaincu se sent au lendemain de la défaite : il est déchiré entre un sentiment de culpabilité (n'avoir pas fait assez) et un sentiment de patriotisme (résister à l'envahisseur allemand). Le discours du maître, M. Hamel, nourrit ce genre de sentiments. Mais lequel de ces deux sentiments est davantage encouragé par l'enseignant de « La Dernière Classe » ? En confrontant les éléments concernant la culpabilité (comme la honte des assistants et les reproches formulés par le maître) aux éléments se rapportant au patriotisme (comme l'importance accordée à la langue française et le lien qui est fait entre elle et la patrie), il sera possible de déterminer lequel de ces sentiments est davantage nourri par M. Hamel.

Connaissances historiques

Sujet posé

Sujet divisé :

1. thèse (culpabilité)
2. antithèse (patriotisme)

Le point de vue n'est pas donné en introduction... il le sera plus loin, en conclusion

Thèse

(culpabilité)
Arg. = Émotivité
Preuves

Arg. = Honte

Preuves et explications

D'entrée de jeu, on remarque que la honte, manifestation de la culpabilité, occupe une place significative dans l'esprit de tous les protagonistes. Le maître adopte un ton grave (l. 1) en plus d'avoir revêtu ses plus beaux habits (l. 17), et une atmosphère chargée d'émotivité règne dans la classe, ambiance marquée par la profusion des points d'exclamation (l. 9-16). Cette émotivité, naturelle chez les vaincus, sert à exprimer la honte qui hante le petit Frantz, narrateur du récit. En effet, prenant conscience qu'il assiste à sa dernière leçon de français (l. 9), il se reproche ses comportements antérieurs : « Comme je m'en voulais maintenant du temps perdu, des classes manquées » (l. 10-11). Il éprouve même des regrets à l'égard de ses manuels scolaires « qui [lui] feraient beaucoup de peine à quitter » (l. 14). Et

Forme : le ton du maître et les points d'exclamation

Le pronom original « me » est remplacé par « lui » entre crochets

Arg. = les reproches du maître à toute la communauté
Preuves et explications

lorsque vient le moment de réciter un règle grammaticale, le malaise et la honte le gagnent : « je m'embrouillai aux premiers mots, et je restai debout dans mon banc, le cœur gros, sans oser lever la tête » (l. 24-25). C'est à ce moment que M. Hamel formule ses reproches culpabilisants en les adressant non seulement au petit Frantz mais aussi à toute la communauté : « Ah ! ç'a été le grand malheur de notre Alsace de toujours remettre son instruction à demain » (l. 29-30). Il accuse les parents de n'avoir pas assez tenu à l'éducation de leurs enfants, préférant les faire travailler à la terre ou aux filatures (l. 34-35). Il va jusqu'à se désigner comme coupable en partie de la situation :

Preuve directe

Moi-même n'ai-je rien à me reprocher ? Est-ce que je ne vous ai pas souvent fait arroser mon jardin au lieu de travailler ? Et quand je voulais aller pêcher des truites, est-ce que je me gênais pour vous donner congé ? (l. 35-39).

Citation en retrait à cause de sa longueur

Idée sec. = le maître exagère, en remet

Preuve

Les enfants s'appliquent alors à travailler fort et dans le silence (l. 50), étonnés de tout comprendre si facilement de cette langue appelée à disparaître sous l'occupation allemande. Le maître en ajoute : « Maintenant ces gens-là sont en droit de nous dire : Comment ! Vous prétendiez être Français, et vous ne savez ni parler ni écrire votre langue ! » (l. 30-31). À cela, il faut ajouter que les vieux du village sont venus assister à cette dernière classe en français, parce qu'ils « regrettaient de ne pas être venus plus souvent, à cette école. C'était aussi comme une façon [...] de rendre leurs devoirs à la patrie qui s'en allait » (l. 15-21). Ce regret des autres habitants du village s'accompagne, ici aussi, d'une forte émotion, représentée par le tremblement de la voix du vieux Hauser qui, comme les jeunes, s'appliquait aux travaux scolaires (l. 67-70). La culpabilité est déjà présente chez tous et le maître ne fait que la renforcer par ses propos.

Idée sec. = les vieux regrettent...

...et s'appliquent.
Résumé de la thèse

Antithèse (patriotisme)
Transition

Arg. = la culpabilité est utile au patriotisme

Si la honte est un indice de la culpabilité que nourrit ici M. Hamel, elle devient aussi une motivation pour agir. C'est ce dont le maître de « La Dernière Classe » est conscient puisqu'il profite du sentiment général de honte pour promouvoir la langue française et la patrie. Dans les faits, après avoir formulé ses reproches, il parle de la langue française comme si

preuve

c'était la plus belle langue du monde, la plus claire, la plus solide : qu'il fallait la garder entre nous et ne jamais l'oublier, parce que, quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient bien sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison (l. 40-43).

Explications →

Preuves

Cet encouragement à défendre la patrie par la défense de la langue nationale a des effets sur l'auditoire : « je n'avais jamais si bien écouté » (l. 44) et tous, jeunes comme vieux, de s'appliquer à bien apprendre (l. 50, 53 et 68). Et, pour la leçon d'écriture, le maître fournit des exemples expressément préparés pour l'occasion, exemples « sur lesquels était écrit en belle ronde : *France, Alsace, France, Alsace* » (l. 48). Le narrateur associe à cela la métaphore patriotique par excellence : les petits drapeaux nationaux « flottant tout autour de la classe » (l. 49). Cette métaphore transforme l'émotivité coupable du départ en élan patriotique : si le petit Frantz remarque la tristesse du maître d'avoir à quitter son école et « son pays pour toujours » (l. 58-64), le vieux Hauser, lui, suit la leçon comme les tout petits, et Frantz de dire : « nous avons tous envie de rire et de

Forme (métaphore) et connaissance culturelle (drapeaux = patriotisme)

Preuves et explications

pleurer » à cause de la voix tremblotante du vieux. Le point culminant des propos patriotiques du maître survient lorsque la fin de la classe est annoncée par l'horloge de l'église et l'arrivée des troupes allemandes. C'est alors que le maître, perçu par Frantz comme un grand homme, un patriote (l. 73), perdant la voix, la parole, donc la langue elle-même, écrit au tableau aussi gros qu'il peut : « VIVE LA FRANCE ! » (l. 78). Il semble donc évident que Daudet a choisi de lier, à travers ses personnages, la langue à la patrie. Celle-ci disparaît comme celle-là : au début, le maître tient la parole avec une certaine dignité et plus on avance dans le récit, plus la capacité de parler, la langue quoi, s'efface, allant du discours moralisateur à la perte totale de parole, en passant par son apprentissage élémentaire (« BA BE BI BO BU », l. 66). On le voit bien, la leçon de la dernière classe est davantage une leçon de patriotisme qu'une leçon scolaire.

Synthèse

Arg. = culpabilité fournit terrain pour patriotisme

Preuve : champ lexical
Explication (idée secondaire) : la honte disparaît au profit du patriotisme et
Arg. = La langue comme survie

Preuves

Explication (idée sec.)
Preuve

Conclusion de la synthèse

Conclusion

Réponse

Synthèse :
1. culpabilité existante
2. reproches

Mais il faut bien comprendre que l'efficacité de cette leçon réside dans le fait qu'un sentiment de culpabilité a fourni un terrain fertile à la semence patriotique. Ainsi, on est passé du sentiment de honte au cri patriotique fondamental (« Vive la France »). D'abord, on constate que le champ lexical du patriotisme est disséminé tout au long du récit : « patrie » (l. 21), « notre Alsace » (l. 29), « Français » (l. 31), « peuple » (l. 41), « France, Alsace, France, Alsace » (l. 48), « drapeaux » (l. 49), « pays » (l. 64), « Vive la France » (l. 78). Cependant, il n'accompagne le sentiment de honte que jusqu'au moment où le maître reconnaît la culpabilité de tous : « Nous avons tous notre bonne part de reproches à nous faire » (l. 30). C'est après cela que la honte fait place au patriotisme qui présente la défense de la langue comme résistance à l'occupant et comme outil de survie (« quand un peuple tombe esclave, tant qu'il tient bien sa langue, c'est comme s'il tenait la clef de sa prison », l. 41-42). Ce lien entre langue et patrie n'est pas sans rappeler la littérature d'appartenance du Québec des années 1960-1970. De plus, ce n'est pas un hasard que ce soit à partir de cet instant que l'apprentissage du français devient si simple : « J'étais étonné de voir comme je comprenais. Tout ce qu'il disait me semblait facile, facile » (l. 43-44). Cette répétition s'harmonise avec celle qui suit, en écho, sorte de slogan patriotique : « *France, Alsace, France, Alsace* » (l. 48). C'est aussi à partir de là que les élèves comme les vieux, venus solidairement assister à la dernière leçon, s'appliquent. Le maître réussit donc à transformer le sentiment de culpabilité en désir de résistance. L'émotivité est assumée par le maître qui doit se résigner « à s'en aller du pays pour toujours » (l. 63-64) et à n'utiliser que les gestes et non la parole pour dire que tout est fini (l. 80). De cette manière, si tout est fini pour lui qui doit partir, sa leçon laisse entendre que ce n'est pas le cas pour ceux qui restent.

Ainsi, il serait faux de penser que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme, tout comme il serait faux de prétendre que ses propos encouragent davantage le patriotisme que la honte. En effet, la leçon patriotique de M. Hamel n'aurait jamais eu le poids et l'effet qu'elle a eus si la culpabilité n'habitait déjà pas l'esprit des citoyens et n'avait pas été renforcée par les reproches du maître. Celui-ci a voulu laisser en héritage un souvenir indélébile (« Ah ! je

Forme : champ lexical du patriotisme

Connaissance littéraire

Forme : la formule du slogan patriotique

- 3. réveil pa-
triotique
- 4. langue =
résistance

Réponse : autant
culpabilité que
patriotisme
Fermeture

m'en souviendrai de cette dernière classe... » l. 70) qui vise à secouer un peuple vaincu pour l'entraîner dans une résistance dont l'outil est la langue de la mère-patrie. On ne peut qu'en conclure que le maître a aussi bien nourri la culpabilité que le patriotisme de ses auditeurs, comme si celui-ci ne pouvait aller sans celle-là. L'Histoire lui a donné raison puisque l'Alsace et la Lorraine ont été rétrocédées à la France par le pacte de Versailles conclu après la Première Guerre mondiale.

Connaissance
historique

Ressources disponibles pour en savoir davantage

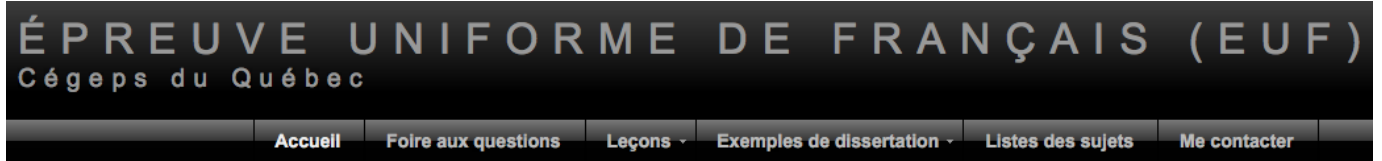
Livres

- *L'épreuve uniforme de français : Pour réussir sa dissertation critique* (Éditions Beauchemin ; auteurs : Richard Berger, Diane Déry et Jean-Pierre Dufresne, 1998, 222 pages) – environ 13 \$
- *Face à l'épreuve* (Éditions HMH ; auteur : Georges Vincent Fournier, 1997, 126 pages) – environ 8 \$
- *Pour réussir l'épreuve uniforme de français* (Éditions du Trécarré, auteur : Jacques Garneau, 1997, 107 pages) – environ 9 \$



Sites Internet

Épreuve uniforme de français



<https://euf.shost.ca>

Présentation des critères de correction et des sujets déjà soumis, réponses à des questions pratiques. La partie la plus intéressante demeure les nombreux exemples et les diverses leçons portant sur ce qu'est une dissertation critique. Rappel des connaissances littéraires susceptibles d'être utiles.

Site du Ministère de l'éducation

<http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/enseignement-superieur/epreuve-uniforme-de-francais/>

Informations essentiellement administratives (qui doit passer l'épreuve, critères d'évaluation, etc.).

Site du Centre collégial de développement du matériel didactique

www.ccdmd.qc.ca

Liens avec les sites existants sur l'épreuve... Salle d'étude pour l'amélioration du français écrit.

© Richard Berger, 2001.
berric@videotron.ca