

Épreuve uniforme de français
Langue d'enseignement et littérature
Guide de correction

Janvier 2015

Le présent document a été produit par
le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.

Coordination et rédaction

Direction de l'enseignement collégial
Direction générale de l'enseignement collégial
Secteur de l'enseignement supérieur

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour obtenir plus d'information :

Direction de l'enseignement collégial
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de la Science
1035, rue De La Chevrotière, 12^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 644-8976

Ce document est accessible sur le site Web
du Ministère au www.mesrs.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015

ISSN 2291-2355 (En ligne)
ISBN 978-2-550-72304-2 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
ÉCHELLE D'APPRECIATION	5
ASPECTS DES SOUS-CRITERES 1 A 6.....	6
Sous-critère 1 : Le respect du sujet de rédaction	11
1.1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction	12
1.2. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction	13
1.3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.....	15
Sous-critère 2 : La qualité de l'argumentation	17
2.1. La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence.....	18
2.2. La pertinence des illustrations ou des preuves.....	18
2.3. L'efficacité des explications.....	19
Sous-critère 3 : La compréhension des textes et l'intégration des connaissances littéraires.....	20
3.1. La compréhension juste des textes littéraires proposés.....	20
3.2. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles.....	21
3.3. La justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales	23
Sous-critère 4 : La structure de l'introduction et de la conclusion	26
4.1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction	26
4.2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion	27
4.3. La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion	27
Sous-critère 5 : La structure du développement, l'organisation et la construction des paragraphes	30
5.1. La structure du développement.....	30
5.2. La construction des paragraphes	31
5.3. L'enchaînement des idées.....	33
Sous-critère 6 : La précision et la variété du vocabulaire ainsi que la richesse et la clarté de l'expression.....	35
6.1. L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication	35
6.1.1. Improprété, imprécision et confusion paronymique	37
6.1.2. Barbarisme lexical	38
6.1.3. Anglicisme lexical et sémantique	38
6.1.4. Erreur de référence aux textes étudiés (auteur, œuvre, catégorie d'œuvre, personnage, date, événements mentionnés dans les textes proposés).....	38
6.1.5. Archaïsme et registre de langue familier, populaire ou vulgaire	38
6.1.6. Utilisation abusive du prénom de l'auteur.....	39
6.1.7. Expression toute faite fautive en raison de l'influence de la langue parlée et utilisation erronée d'expressions toutes faites	39
6.1.8. Utilisation erronée de la PREMIERE PERSONNE (NOS), de la DEUXIEME PERSONNE (TU, VOUS) et de L'IMPERATIF DE DEUXIEME PERSONNE.....	39
6.2. La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression	40
6.2.1. Redondance boiteuse et pléonasme lexical fautif	41
6.2.2. Formule répétitive et répétition de mots	41
6.3. La clarté de l'expression.....	42
6.3.1. Énoncé ambigu ou vide de sens	42
6.3.2. Énoncé illogique	43
Sous-critère 7 : La syntaxe et la ponctuation	44
7.1. Syntaxe.....	44
7.1.1. Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un syntagme	45
7.1.2. Présence du <i>ne</i> sans négation ou emploi erroné de la négation et omission du <i>ne</i> dans la négation	45
7.1.3. Phrase sans proposition principale ou phrase incomplète	45
7.1.4. Ordre incorrect des mots.....	46
7.1.5. Emploi erroné d'un mode ou d'un temps ou de la voix	46
7.1.6. Emploi erroné ou omission d'un pronom	47

7.1.7.	Erreur quant au référent (y compris les pronoms et les déterminants)	47
7.1.8.	Verbe transitif, intransitif ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif	49
7.1.9.	Emploi erroné ou omission d'une préposition ou d'une locution prépositive.....	49
7.1.10.	Emploi erroné ou absence d'une conjonction ou d'une locution conjonctive.....	51
7.1.11.	Erreur causée par l'intégration des citations	51
7.1.12.	Construction erronée des infinitives et des participiales	52
7.2.	Ponctuation	54
7.2.1.	Le point.....	54
7.2.2.	Le point d'interrogation	55
7.2.3.	Le point d'exclamation	56
7.2.4.	Les points de suspension.....	57
7.2.5.	Le point-virgule	57
7.2.6.	Le deux-points	58
7.2.7.	La virgule	59
7.2.8.	Les parenthèses, les tirets, les crochets et les guillemets.....	70
7.2.9.	La ponctuation et les citations	70
7.2.10.	La ponctuation et les références	72
Sous-critère 8 : L'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale		74
8.1.	Orthographe d'usage	74
8.1.1.	Erreur de graphème	75
8.1.2.	Erreur orthographique concernant les expressions toutes faites.....	76
8.1.3.	Erreur orthographique concernant les homonymes lexicaux (nom, adjectif, adverbe, préposition, conjonction)	76
8.2.	Signes orthographiques	77
8.2.1.	Majuscule	77
8.2.2.	Absence ou présence erronée des accents, de la cédille, du tréma	77
8.2.3.	Absence ou présence erronée du trait d'union (y compris présence erronée ou omission de la consonne euphonique)	78
8.2.4.	Erreurs concernant les abréviations et les unités de mesure	79
8.2.5.	Erreurs concernant les signes et symboles mathématiques	79
8.2.6.	Erreurs concernant les apostrophes et l'élision	79
8.2.7.	Erreurs de transcription et de mauvaise coupure de mot	80
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	80
8.2.9.	Erreurs concernant la transcription du texte de l'auteur.....	81
8.2.10.	Erreurs d'orthographe dans les citations	81
8.3.	Orthographe grammaticale.....	82
8.3.1.	Nom, adjectif, déterminant, adverbe.....	82
8.3.2.	Verbe	84
8.3.3.	Les homophones	87
METHODE DE NOTATION		88
ANNEXE I : ENREGISTREMENT DES RESULTATS.....		92
INDEX DES PRINCIPAUX MOTS ET DE QUELQUES NOTIONS		97
AIDE-MEMOIRE : SOUS-CRITERES DE LA LANGUE		100
MEDIAGRAPHIE		101

Introduction

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

I – Le critère *Compréhension et qualité de l'argumentation* englobe trois sous-critères : le respect du sujet de rédaction; la qualité de l'argumentation; la compréhension des textes et l'intégration des connaissances littéraires.

II – Le critère *Structure du texte de l'élève* comprend deux sous-critères : la structure de l'introduction et de la conclusion; la structure du développement, l'organisation et la construction des paragraphes.

III – Enfin, le critère *Maîtrise de la langue* contient trois sous-critères : la précision et la variété du vocabulaire ainsi que la richesse et la clarté de l'expression; le respect des règles de syntaxe et de ponctuation; le respect de l'orthographe d'usage et de 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* demandent de porter un jugement global sur la qualité du texte de l'élève à partir d'une échelle d'appréciation comprenant sept niveaux. En ce qui concerne ces sous-critères, il est important de retenir que les correcteurs et les correctrices doivent porter un jugement qualitatif tout en repérant 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 correcteurs et les correctrices doivent relever et compter chaque erreur de syntaxe, de ponctuation et d'orthographe.

À chaque épreuve, une *Clé de correction* portant sur les sujets proposés accompagne le guide de correction. Cette clé 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. Le correcteur, comme lecteur, 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 que l'élève pourrait utiliser à l'appui de sa démonstration (sous-critère 3). On entend par « connaissances littéraires » le fait d'utiliser des procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et des notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) au service de l'argumentation. On reconnaît également comme connaissances littéraires le fait de se référer à d'autres œuvres que les textes proposés, de relier ces derniers à des courants et à des tendances littéraires ou le fait d'avoir recours à des connaissances culturelles et sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction.

SEUIL DE RÉUSSITE

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

Calcul de la cote globale pour chaque critère

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

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

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

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA DISSERTATION CRITIQUE

Critères

I – Compréhension et qualité de l'argumentation

Sous-critères*

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

II – Structure du texte de l'élève

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

III – Maîtrise de la langue

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

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

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

Cependant, la cote obtenue au sous-critère 6 est convertie en nombre de fautes selon les valeurs suivantes : A=0; B=2; C+=3; C=4; D=6; E=8; F=10. Le nombre obtenu est ensuite additionné au nombre de fautes des sous-critères 7 et 8. Le nombre total des fautes relevées au critère *Maîtrise de la langue* est finalement converti en cote globale (voir le tableau de la page précédente) au moment de la saisie des résultats.

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

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

Échelle d'appréciation

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

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

ÉVALUATION DES ASPECTS DES SOUS-CRITÈRES

Chacun des six sous-critères évalués à l'aide de l'échelle d'appréciation 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 (+)
- maîtrise suffisante (+/-)
- maîtrise insuffisante (-)

Le jugement « bonne maîtrise » signifie que l'élève satisfait aux exigences de l'aspect évalué; le jugement « maîtrise suffisante », que l'élève répond en partie aux exigences de l'aspect évalué, mais qu'il le maîtrise suffisamment. Enfin, le jugement « maîtrise insuffisante » veut dire que l'élève ne satisfait pas aux exigences minimales de l'aspect évalué.

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

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

Aspects des sous-critères 1 à 6

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

Voici le barème permettant d'établir la cote attribuée à chaque sous-critère. Quel que soit l'aspect en cause (1, 2 ou 3) de chaque sous-critère, on applique les règles ci-dessous.

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

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

Le seuil de réussite se situe à C.

Grille d'évaluation

Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature

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.

N. B. Le sous-critère 6 – sous-critère du vocabulaire – est évalué de façon qualitative.

N. B. Les sous-critères 7 et 8 – sous-critères de la syntaxe et de la ponctuation, de l’orthographe d’usage et de l’orthographe grammaticale – sont évalués de façon quantitative. Toutes les erreurs sont relevées et comptées.

Toutes les erreurs de syntaxe, d’orthographe grammaticale et certaines erreurs d’orthographe d’usage sont considérées comme des fautes. Cependant, les erreurs de ponctuation et certaines erreurs d’orthographe d’usage – les majuscules, les accents, les coupures de mots, etc. (voir section 8.2) – sont considérées comme des demi-fautes. C’est dire qu’il faut deux erreurs dans ces catégories pour constituer une faute.

Sous-critère 7 – La syntaxe et la ponctuation

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

La syntaxe

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

La ponctuation

Une erreur de ponctuation vaut une demi-faute.

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

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

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

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

Certaines erreurs d’orthographe d’usage – les majuscules, les accents, les coupures de mots, etc. (voir section 8.2) – sont considérées comme des demi-fautes.

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

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

Sous-critère 1 : 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 et qu'ils sont bien interprétés. Aussi, ces éléments doivent faire 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). <i>Traiter une question, un problème.</i>
Explicite :	Qui est suffisamment clair et précis, univoque, c'est-à-dire exprimé à l'aide de mots et d'explications <u>justes et clairs</u> , qui ne laissent pas place à l'interprétation.
Tous les éléments :	L'élève doit aborder les éléments qu'on lui demande de traiter dans l'énoncé du sujet. La <i>Clé de correction</i> présente ces éléments. Ce sont, 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 à l'aide de preuves puisées dans les textes proposés et dans ses connaissances littéraires ¹ qui conviennent au sujet de rédaction, d'autre part.

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

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.

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

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

L'omission d'un ou de plusieurs éléments est pénalisée. Cependant, on accepte que l'élève se réfère implicitement aux éléments de l'énoncé du sujet de rédaction en recourant à des synonymes. 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. De plus, aux questions qui exigent la comparaison de deux éléments, l'élève qui traiterait un seul d'entre eux serait pénalisé.

Exemples de lacunes à pénaliser :

- L'élève interprète l'expression « l'intérêt personnel » comme étant de l'égoïsme, mais à un autre endroit dans son texte, il affirme que « l'intérêt personnel », c'est éprouver de l'intérêt pour une personne.
- L'élève croit que l'adjectif « dramatique » signifie « émotions créées chez les spectateurs » quand, dans la question, on demande explicitement d'examiner la « tension dramatique » entre les personnages. L'élève attribue à l'adjectif « dramatique » un sens qu'il n'a pas dans le contexte de la question (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 affirme 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 qui lui est posée, à savoir si le vieux et la vieille ont perdu leurs illusions dans l'extrait de la pièce *Les Violons de l'automne* de Jacques Languirand, l'élève répond en prouvant tout au long de son texte que le vieux et la vieille ont perdu leurs illusions par rapport au mariage seulement, ce qui constitue une restriction de la question.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : L'élève mentionne et interprète 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.

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

La dissertation critique doit contenir un développement **approprié** et **cohérent** des éléments nécessaires au traitement du sujet de rédaction. Le développement est considéré comme **approprié** lorsque l'élève développe suffisamment chaque élément nécessaire au traitement du sujet de rédaction. Il est jugé **cohérent** lorsque l'élève relie entre eux les éléments du sujet de rédaction de façon à former un tout harmonieux. Autrement dit, le développement de chaque élément du sujet doit être suffisant et servir à donner une réponse au problème soulevé. L'élève doit donc traiter d'éléments utiles et essentiels pour répondre à la question et pour établir les liens qu'entretiennent ces éléments.

Ainsi, un **développement inutile**, c'est-à-dire qui n'est pas relié au sujet de rédaction ou à des thèmes connexes, est pénalisé. Il en va de même lorsque l'élève n'a pas développé un élément nécessaire pour traiter en tout ou en partie le problème soulevé par le sujet de rédaction. Le développement d'un élément qui aurait pu servir au traitement de la question, mais que l'élève omet de relier à celle-ci, se voit aussi pénalisé.

En résumé, on exige 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 en lien avec la question. 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.

Exemples de situations à pénaliser :

À partir du sujet de rédaction suivant, proposé en décembre 2002 :

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

Éléments essentiels à traiter :

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

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

- l'élève consacre un paragraphe à l'importance du romantisme au XIX^e siècle, mais sans relier cet exposé à la question ou aux thèmes connexes (injustice, répression, 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'âge des personnages, la présence de l'armée dans les deux textes, la description des lieux, etc.

Absence de développement d'un ou de plusieurs éléments essentiels

- l'élève consacre la majeure partie de la dissertation au texte de Hugo et seulement quelques lignes au texte de Desbordes-Valmore et conclut quand même que, dans les deux textes, l'indignation l'emporte (développement approprié des éléments pour un des textes et développement insuffisant pour l'autre);
- l'élève montre que l'indignation et la douleur sont présentes dans les deux textes et conclut en affirmant que la douleur l'emporte, mais sans jamais avoir exposé ni pourquoi ni comment et sans jamais dire non plus ce qui l'amène à tirer une telle conclusion;
- un autre sujet demande à l'élève de comparer dans sa dissertation deux textes ou deux extraits (du point de vue de leur thématique, par exemple), mais il ne le fait pas. Il rédige plutôt un texte qui ne comporte aucun élément de comparaison ou encore, un texte dont le troisième paragraphe ne compare pas les éléments des deux premiers alors qu'il aurait dû le faire.

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.

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

Dans une dissertation critique, on demande à l'élève de prendre position par rapport à 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.

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 dont l'énoncé découle de l'argumentation;
constante,	c'est-à-dire développée de façon explicite ou implicite tout au long du texte. Par « implicite », on entend que la prise de position apparaît comme une conséquence logique de la démonstration de l'élève.

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. En conclusion, le point de vue critique est absent.
- Cohérence du point de vue critique : Le propos de l'élève n'est pas en lien avec le sujet de rédaction. L'élève a choisi de discuter du thème de l'éloignement, pour voir si ce thème est traité de façon similaire ou non dans les chansons « Ah que l'hiver » de Gilles Vigneault et « La Manic » de Georges Dor, dans les deux premiers paragraphes de son développement. Cependant, dans le dernier point du développement, l'élève examine le comportement des

deux femmes pour conclure que les images de la femme à la maison et de la femme idéalisée s'opposent dans les deux textes, sans établir de liens avec l'éloignement.

- Constance du point de vue critique : Des éléments ne convergent pas vers la prise de position. Dans son introduction, l'élève affirme que le vide de l'existence est présenté de manière différente dans les textes de Réjean Ducharme et de Georges Perec. Dans son développement, il expose les ressemblances puis les différences entre les deux textes. Dans sa synthèse, il montre que les deux romans peuvent être associés à la littérature réaliste. Dans sa conclusion, l'élève reprend 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.

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 pas clair, ni cohérent, ni constant, ou il est absent.

Sous-critère 2 : La qualité de l'argumentation

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents 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, laquelle est au service de sa démonstration. L'argumentation est un raisonnement logique et organisé.
- Cohérents :** Les arguments sont dits cohérents s'ils sont reliés harmonieusement entre eux, s'ils ne présentent aucune contradiction et s'ils sont liés au point de vue de l'élève.
- Convaincants :** Les arguments sont convaincants lorsqu'ils sont propres à convaincre ou efficaces, c'est-à-dire qu'ils produisent l'effet persuasif attendu. L'élève a su retenir des arguments de valeur qui contribuent à la force argumentative de son texte.
- Preuves :** Les preuves servent d'appui aux arguments et à la démonstration de l'élève; elles illustrent son argumentation. Les preuves peuvent être des citations, des allusions au texte ou des résumés de passages des textes.
- Note :** Au sous-critère 2, on évalue la pertinence des preuves puisées dans les textes proposés. Cependant, l'élève pourrait employer des preuves extérieures aux textes proposés afin de soutenir son argumentation; la pertinence de ces preuves est **aussi** évaluée au sous-critère 3, soit l'intégration des connaissances littéraires.
- Pertinentes :** Les preuves sont pertinentes lorsqu'elles se rapportent aux arguments; on pourrait donc affirmer que l'élève utilise des illustrations justes, au service de son raisonnement. L'explication ou l'analyse des preuves 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 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. Un argument est considéré comme un argument de valeur lorsqu'il est pertinent. Par ailleurs, 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. Chacun des arguments fait l'objet d'un développement logique et organisé.

Trois jugements sont possibles.

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

2.2. LA PERTINENCE DES ILLUSTRATIONS OU DES PREUVES

Les illustrations ou les preuves servent à soutenir les arguments; elles sont considérées comme pertinentes lorsqu'elles sont reliées à l'argument développé par l'élève. Les illustrations ou les preuves sont soit des citations, soit des allusions au texte, ou encore, des résumés de certains passages. Les citations trop longues peuvent perdre de leur pertinence, soit parce qu'elles sont partiellement exploitées, soit parce qu'il est difficile de cibler les éléments pertinents. Par ailleurs, une bonne preuve n'est pas forcément une citation : il faut accepter comme preuve un résumé ou une allusion au texte qu'accompagne une explication de l'élève. Enfin, une preuve peut demeurer pertinente, même si l'argument est plus ou moins cohérent par rapport au sujet de rédaction ou même si l'argument est plus ou moins convaincant par rapport au point de vue développé par l'élève. En somme, 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.

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.

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 sujet de rédaction ou 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. Dans certains cas, cependant, il peut arriver qu'une preuve parle d'elle-même et que, par conséquent, toute explication supplémentaire soit superflue ou redondante. En résumé, on vérifie si l'élève sait exploiter et mettre en valeur les preuves et les arguments qu'il emploie.

Trois jugements sont possibles.

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

Sous-critère 3 : 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 la façon de dire et ce qui est dit, 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 ».

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.

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.

3.1. LA COMPRÉHENSION JUSTE DES TEXTES LITTÉRAIRES PROPOSÉS

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 alors qu'il sait dégager des textes proposés des thèmes pertinents et des valeurs qui y sont véhiculées, tout en respectant le sujet de rédaction. Toutefois, il arrive qu'un élève s'arrête uniquement à des éléments négligeables du texte ou à des passages qu'il déforme pour justifier ses propos. Dans ce cas, il fait preuve d'une plus ou moins bonne compréhension du ou des textes proposés.

De plus, on évalue la capacité de l'élève à reconnaître le sens propre et le sens figuré des mots et des phrases ainsi 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 interprétation de premier niveau des mots et des phrases lorsque le contexte leur attribue une signification autre, tout comme il ne peut donner aux mots et aux phrases une interprétation exagérée ou peu en rapport avec le texte ou le contexte. Bref, au terme de la lecture de la copie de l'élève, on constate que celui-ci a une compréhension juste des textes proposés.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	L'élève sait 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 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.

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 la forme et le contenu des textes. Cette compétence peut transparaître de différentes façons dans le texte de l'élève. Ce dernier peut employer le métalangage propre à l'analyse littéraire : il peut nommer et expliquer des procédés langagiers ou stylistiques et des notions littéraires.

La présence de connaissances littéraires formelles se manifeste, selon le cas, par une brève explication ou par un développement élaboré dans lequel l'élève établit un lien entre son observation formelle et son point de vue critique. Ces observations formelles concernent les procédés que l'auteur a utilisés pour s'exprimer. 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, le correcteur ou la correctrice porte un jugement global sur l'ensemble de la copie.

Voici quelques exemples d'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.

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* :

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

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

Exemple 1

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

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

Exemple 2

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

Dans cette partie de développement, l'observation formelle qui sert de preuve est plus ou moins juste. Si elle est liée à une partie du sujet (le poème « L'Eau »), elle n'est pas entièrement pertinente puisque, dans son explication, l'élève n'établit pas de relation entre les couleurs de l'eau et la thèse de l'image inquiétante de l'eau qu'il tente de défendre (coter 3.2±).

Exemple 3

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

Ce point de développement, qui apparaît au tout début du texte de l'élève, peut être considéré comme un développement élaboré. Ce que l'élève dit de la forme est juste, mais son observation n'est pas pertinente parce qu'elle est plaquée et que l'élève ne relie pas son observation à la question à laquelle il doit répondre (coter 3.2-).

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les connaissances littéraires formelles sont justes et pertinentes.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les connaissances littéraires formelles sont justes, mais elles sont plus ou moins pertinentes. OU Les connaissances littéraires formelles sont plus ou moins justes ou plus ou moins pertinentes.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Les connaissances littéraires formelles sont justes, mais elles ne sont pas pertinentes. OU Les connaissances littéraires formelles sont fausses ou absentes.

3.3. LA JUSTESSE ET LA PERTINENCE DES CONNAISSANCES LITTÉRAIRES GÉNÉRALES

On tient compte ici des références que l'élève fait à d'autres œuvres, des liens qu'il établit entre les textes et les courants ou tendances littéraires; 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, le correcteur ou la correctrice 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* :

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

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

Exemple 1

En conclusion, les différences sociales et culturelles, au niveau des classes et du langage, comme traitées dans les textes de Michel Tremblay et de Clémence DesRochers, engendrent une mésentente, un conflit proche du mépris. Ce conflit présent depuis toujours continue à hanter nos auteurs, même ces mois-ci, comme l'illustre bien la récente parution du livre de Denise Bombardier *Lettre ouverte aux Français qui se croient le nombril du monde*.

Dans cette conclusion, l'élève établit un lien juste et très pertinent entre les textes proposés, qui datent d'au moins vingt ans, et une œuvre récente qui débat aussi, entre autres, du problème linguistique (coter 3.3+).

Exemple 2

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

Ce début d'introduction présente une connaissance littéraire générale considérée comme juste parce qu'il est vrai que *Les Belles-Sœurs* de Tremblay a soulevé le débat sur l'utilisation du joul au théâtre. De plus, cette connaissance est pertinente : elle est directement liée à l'un des thèmes du texte de Tremblay et au sujet de rédaction (coter 3.3+).

Exemple 3

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

Dans cette partie du développement, l'élève fournit une explication lui permettant d'établir un lien entre le texte de DesRochers et *La Leçon* d'Ionesco. Sa référence est juste et son commentaire rend pertinente cette association. De plus, l'allusion à Yvon Deschamps est tout à fait appropriée (Coter 3.3+).

Exemple 4

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

Dans cette conclusion, la référence à Skármeta est juste, puisque cet écrivain sud-américain est bien l'auteur du roman mentionné. Cependant, le commentaire de l'élève est trop général et ne reflète ni les propos de Tremblay, ni ceux de DesRochers, ni même ceux de Skármeta (Coter 3.3-).

Exemple 5

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

Cette première phrase de l'introduction contient des informations qui ne sont pas tout à fait justes parce qu'elles sont réductrices à l'égard de la littérature québécoise et qu'elles limitent cette dernière aux types de textes proposés. De plus, ces informations ne sont pas pertinentes (Coter 3.3-).

Exemple 6

Énoncé du sujet de rédaction : « Dans cet extrait de la pièce de Michel Tremblay, peut-on dire que Claude n'éprouve que du mépris pour son père? »

Cas d'une simple mention :

Michel Tremblay, dramaturge québécois qui a connu un vif succès avec *Les Belles-Sœurs*, a écrit une pièce qui montre un fils méprisant son père.

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

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Les connaissances littéraires générales sont justes et pertinentes.
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Les connaissances littéraires générales sont justes, mais elles sont plus ou moins pertinentes. OU Les connaissances littéraires générales sont plus ou moins justes ou plus ou moins pertinentes.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Les connaissances littéraires générales sont justes, mais elles ne sont pas pertinentes. OU Les connaissances littéraires générales sont fausses ou absentes.

Sous-critère 4 : 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 celle entre les parties et les phrases de la conclusion.

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

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

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

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :

L'introduction est claire et pertinente.

MAÎTRISE SUFFISANTE :

L'introduction est plus ou moins claire et pertinente.

MAÎTRISE INSUFFISANTE :

L'introduction n'est ni claire ni pertinente, ou elle est absente.

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

La conclusion prend une forme différente selon le plan adopté par l'élève. Elle compte généralement trois parties : le bilan, la réponse et l'ouverture. On évalue 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. 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.

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

La réponse n'est pas obligatoire lorsque le point de vue de l'élève est explicite dans la partie synthèse de son développement. En fait, le bilan et la réponse ne sont pas obligatoires comme éléments constituant la conclusion lorsqu'ils figurent déjà dans la partie synthèse du développement.

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

Trois jugements sont possibles.

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

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

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

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

	Exemple 1 :
	<p><u>Introduction</u></p> <p>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.</p>
	<p><u>Conclusion</u></p> <p>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?</p>
	Exemple 2 :
	<p><u>Introduction</u></p> <p>Depuis plusieurs siècles l'amour frappe sans distinction quant à l'âge, au sexe ou à la nationalité. Il le fait pour le meilleur et pour le pire, pour la vie et jusqu'à la mort. ▲ Cette dissertation critique fera la preuve, à l'aide d'arguments portant sur le contenu et la forme des deux textes proposés, que l'amour survit à l'épreuve du temps. Cette preuve sera faite, dans un premier temps, par l'analyse du contenu et de sa signification. Ensuite par la démonstration que l'utilisation d'un certain vocabulaire fait transparaître l'opinion de l'auteur. Enfin par des références au courant littéraire qui caractérise ces deux textes.</p>
	<p><u>Conclusion</u></p> <p>Les deux textes sont en quelque sorte des plaintes face à l'être aimé qui est parti, mais pour qui les auteurs ressentent encore un amour d'une puissance inestimable. ▲ Un contenu clair sur l'amour qui est toujours présent. Une forme qui démontre la tristesse et la douleur. L'appartenance à ce courant littéraire caractérisé par l'exposition des faits tels qu'ils le sont. Tous ces points, soutenus à l'aide d'arguments cohérents et convaincants, prouvent, malgré la souffrance et la douleur, que pour les auteurs de ces deux textes l'amour survit à l'épreuve du temps. Il ne reste qu'à vérifier si cela correspond à chaque être humain qui est dans la même situation.</p>

Trois jugements sont possibles.

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

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 contradictoires ou des preuves qui sont fausses et maîtriser malgré tout la technique du plan, celle du paragraphe ou celle des enchaînements. À l'inverse, un texte pourrait présenter d'excellentes idées sans pour autant qu'elles soient organisées dans un développement cohérent ou qu'elles soient 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 s'ils forment un tout homogène**. Toute incohérence formelle dans la présentation des idées ou toute incohérence formelle entre celles-ci constituent autant de faiblesses.

Exemples de lacunes à pénaliser :

- plan **plus ou moins approprié au sujet de rédaction** : l'élève use d'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 **incomplet** : l'élève omet la partie synthèse d'un plan dialectique ou la partie comparative d'un plan comparatif quand cette dernière partie est nécessaire pour répondre à la question;
- plan **mal réalisé** : l'élève établit une liste de ressemblances et de différences qui ne sont pas reliées à son point de vue;

- **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. 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);
- **retour en arrière (piétinement des idées principales)** : l'élève traite d'un élément et, dans un paragraphe subséquent, revient sur cet élément alors qu'il aurait dû en traiter une seule fois, au même endroit. Toutefois, si cette reprise se fait dans le même paragraphe, ce retour en arrière est pénalisé dans la construction du paragraphe (aspect 5.2).

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.

5.2. LA CONSTRUCTION DES PARAGRAPHES

Les paragraphes constituent des unités de sens complètes et autonomes, ce qui suppose un agencement des idées présentées à l'intérieur du paragraphe autour d'une idée centrale. 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'une idée principale indiquant l'unité de sens du 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** : l'élève présente une première idée secondaire, puis une seconde et, dans un troisième temps, revient à la première pour y ajouter une illustration ou une explication alors qu'il aurait dû le faire lorsqu'il a présenté cette première idée secondaire (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 en enfilade trois preuves se rapportant respectivement aux trois idées annoncées (le lecteur doit alors rétablir la concordance entre les preuves et chacune des idées);
- **développement d'une idée secondaire qui ne participe pas à l'unité de sens** du paragraphe : par exemple, l'élève montre que le vide de l'existence chez Perec et Ducharme se traduit par l'errance des personnages; il le montre chez Ducharme et ajoute, preuves à l'appui, que le langage utilisé par les personnages de Ducharme est un langage familier; puis, finalement, il démontre l'errance chez Perec; le commentaire sur le langage familier nuit à l'unité de sens du paragraphe;
- **collage de citations** qui ne peuvent être liées entre elles par des enchaînements ou par une ponctuation adéquate;
- **collage d'idées disparates** desquelles on ne peut dégager une unité de sens;
- **intégration textuelle maladroite ou désordonnée des illustrations** : l'élève, après l'énoncé de son idée principale, présente une citation dans une phrase autonome puis, dans la phrase suivante, commente la citation, si bien qu'on ne sait plus trop si l'explication accompagne la preuve précédente ou la preuve suivante.

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

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.

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.).

Les enchaînements assurent la progression textuelle entre les jalons du raisonnement de l'élève (idées principales) ou entre les composantes qui participent à l'unité de sens des paragraphes (arguments, preuves, explications). Ainsi, ils ne concernent pas la progression logique entre les idées principales (aspect 5.1) ou l'agencement des idées à l'intérieur du paragraphe (aspect 5.2), mais bien le passage d'une idée à l'autre par l'usage de mots, d'expressions ou de phrases de transition qui tissent le lien textuel entre ces idées. Il s'agit donc de vérifier ici (aspect 5.3) l'habileté de l'élève à enchaîner ses idées principales (enchaînement de paragraphes) et ses idées secondaires (enchaînement de phrases) par des transitions ou des marques textuelles adéquates.

Exemples de lacunes à pénaliser :

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

Exemple de paragraphe contenant des ruptures textuelles :

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

N.B. Un organisateur textuel fautif, c'est-à-dire qu'il 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 »). On compte une seule erreur par organisateur textuel, notant les autres occurrences à l'aide d'un tiret dans la marge.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :

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

MAÎTRISE SUFFISANTE :

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

MAÎTRISE INSUFFISANTE :

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

Sous-critère 6 : 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 de qualité lorsqu'il emploie des termes précis qui confèrent de la clarté à son texte et lorsqu'il sait respecter le registre de langue approprié à la situation particulière de communication que représente la dissertation critique. De plus, la qualité du vocabulaire dépend de l'habileté de l'élève à utiliser des termes variés et à diversifier la formulation de ses phrases pour présenter son argumentation. Enfin, l'élève fait la preuve qu'il possède une expression de qualité 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, le correcteur ou la correctrice doit porter un jugement sur chacun des aspects du sous-critère. Trois jugements sont possibles : « bonne maîtrise », « maîtrise suffisante » ou « maîtrise insuffisante ».

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

Trois aspects doivent être évalués :

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

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

L'élève dont le vocabulaire est **précis** emploie des termes exacts pour exprimer sa pensée. L'évaluation de la précision du vocabulaire porte sur un mot, une locution ou une expression toute faite et non sur un ensemble de mots. (Les problèmes reliés à la clarté de l'expression seront traités à l'aspect 3 de ce sous-critère.)

- Ces termes respectent le sens qui leur est généralement attribué dans un dictionnaire usuel.
- Ils appartiennent à la langue écrite ou sont d'un usage courant au Québec.
- Si un mot semble impropre, imprécis ou inexact, il faut consulter les dictionnaires avant de pénaliser.
- Un mot emprunté à une langue étrangère est accepté s'il fait l'objet d'une entrée au dictionnaire. Ce mot est également accepté s'il est encadré de guillemets.

Les 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.

De plus, l'élève doit employer un registre propre à la langue écrite et éviter toute marque de familiarité avec le lecteur. En général, le style de la dissertation est un style objectif ou informatif écrit. Cependant, dans la dissertation critique, il est possible qu'un élève utilise un style plus personnel et qu'il se serve du *je* pour bien marquer sa position par rapport au sujet qui lui est présenté. Par contre, l'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 de niveau familier dans certains ouvrages peuvent parfois être tolérés parce qu'ils sont devenus d'usage courant dans la francophonie ou parce qu'ils sont de niveau correct au Québec.

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

REMARQUES

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

V-1

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

Cette phrase ne contient pas d'erreur de syntaxe, puisque le verbe *accomplir*, 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.

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

S'il est vrai qu'on peut remplacer *entraider* par *aider*, l'erreur demeure syntaxique (7s), puisque *entraider* ne peut être employé transitivement.

Autre exemple :

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*.

On compte aussi une erreur de syntaxe pour l'emploi d'un mot d'une catégorie grammaticale erronée, sauf dans le cas de la confusion paronymique (v. 6.1.1).

Il va à l'école (**rapide**).

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

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

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

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

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

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE :	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est généralement précis et approprié à la situation de communication. N. B. Un élève qui commet très peu d'erreurs de vocabulaire peut obtenir la mention « bonne maîtrise ».
MAÎTRISE SUFFISANTE :	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est plus ou moins précis ou plus ou moins approprié à la situation de communication.
MAÎTRISE INSUFFISANTE :	Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que le vocabulaire employé par l'élève est, dans l'ensemble, imprécis ou inapproprié à la situation de communication.

EXEMPLES D'ERREURS RELATIVES À LA PRÉCISION DU VOCABULAIRE [V-1]

6.1.1. Impropropriété, imprécision et confusion paronymique

V-1

1. Dans quelques-unes de ses œuvres, Anne Hébert **infiltrer** des vers empruntés à son cousin et ami d'enfance Saint-Denys Garneau.
V-1
2. **Dans un autre ordre de temps** au lieu de *Dans un autre ordre d'idée(s)*.
V-1
3. **Dernièrement**, je traiterai de l'aspect du désir dans *Trente arpents*.
V-1
4. Madame de Nucingen se **révisa** et adopta une attitude de charmeuse séductrice.
V-1
5. Prosper Mérimée est un homme **emprunt** de fantasmes qui décrit la séduction féminine comme un péché.
V-1
6. **En conséquent**, Molière nous montre un amoureux plus volage.

6.1.2. Barbarisme lexical

V-1

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

V-1

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

N. B. L'emploi de *réalisme* pour *réaliste*, de *romantisme* pour *romantique*, etc., est pénalisé en **8u**.

6.1.3. Anglicisme lexical et sémantique

V-1

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

V-1

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

V-1

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

6.1.4. Erreur de référence aux textes étudiés (auteur, œuvre, catégorie d'œuvre, personnage, date, événements mentionnés dans les textes proposés)

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.

V-1

1. La pièce *Le Père Goriot*.

V-1

2. *Dom Juan* de **Balzac**.

V-1

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

V-1

V-1

4. **Sganarelle** est un séducteur, contrairement à son valet, **Dom Juan**.

V-1

5. Dans l'**extrait** de Duras, publié en 1985.

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

V-1

dont le pays a en ce moment **de besoin**.

V-1

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

- V-1
3. Dom Juan **se fout** des femmes qu'il séduit. V-1
 4. Zola favorise le changement plutôt que la tradition avec l'arrivée de la mode **dans le portrait**.

6.1.6. Utilisation abusive du prénom de l'auteur

- V-1
1. **Charles** nous révèle par cette figure de style qu'il préférerait mourir.

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 V-1
vieille, aux idées antagonistes, mais tout de même similaires à **quelque part**.
V-1
2. Ils s'aiment **genre** Roméo et Juliette.
3. **À prime abord**, les personnages s'y prennent différemment pour arriver à leurs fins.
V-1
4. Elle s'habille comme **bon vent** lui semble.
V-1
5. **À l'envers de la médaille**, on peut discerner une fierté d'être français.

6.1.8. Utilisation erronée de la PREMIÈRE PERSONNE (NOS), de la DEUXIÈME PERSONNE (TU, VOUS) et de L'IMPÉRATIF DE DEUXIÈME PERSONNE

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

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

- 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 V-1
ses élèves. C'est sûr que, lorsque **tu te** fais mettre à la porte de **ton** emploi, c'est toujours V-1
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 V-1
qu'il est très habile avec les mots. **Vos** phrases seront la corde autour de **votre** cou. V-1
V-1
Tout d'abord, avec ses flatteries, il **vous** enchante. [1 erreur (V-1) pour la série]

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

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

6.2. LA VARIÉTÉ DU VOCABULAIRE ET LA RICHESSE DE L'EXPRESSION

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

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

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

Par ailleurs, c'est 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 est généralement varié et que l'expression est généralement riche.

N. B. Un élève qui commet très peu d'erreurs de variété du vocabulaire ou qui présente peu de lacunes dans l'expression de sa pensée peut obtenir la mention « bonne maîtrise ».

MAÎTRISE SUFFISANTE :

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

MAÎTRISE INSUFFISANTE :

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

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

[V-2]

6.2.1. Redondance boiteuse et pléonasme lexical fautif

- V-2
1. L'amour est un thème qui touche tout humain dans la vie **quotidienne de tous les jours**.
 2. Oscar est le personnage principal **et ainsi que** le narrateur.
V-2
 3. **À mon avis, je crois** que le duc de Nemours n'aurait pas dû se jeter aux pieds de la princesse de Clèves.
V-2
 4. Devant l'envahisseur, les Alsaciens avaient deux choix : soit quitter l'Alsace **ou soit** devenir Allemands.
V-2
 5. **Dans l'extrait** de « Un savon perdu dans Paris » de Clémence DesRochers **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 **dans les deux textes?**
V-2
[V-2 pour le pléonasme]
 6. **Deux sœurs de la même famille** se disputent pour une question de prestige.
V-2
 7. L'**utilisation** de l'anaphore dans les textes est **utilisée** par les deux auteurs.
V-2

6.2.2. Formule répétitive et répétition de mots

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

- V-2
1. **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.
V-2
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**

V-2

voir que lui aussi **montre** que c'est le mari qui doit s'occuper de régler les factures, **comme nous**

V-2

le **montre** cet **extrait** : « Elle y régnait en reine amoureuse, dont les sujets trafiquent, et qui paie d'une goutte

V-2

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.

V-2

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. **[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]

6.3. LA CLARTÉ DE L'EXPRESSION

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. Donc, 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 est signalée par un **V-3** au-dessus de l'expression et dans la marge de droite.

Trois jugements sont possibles.

BONNE MAÎTRISE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève s'exprime généralement clairement.

MAÎTRISE SUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève s'exprime plus ou moins clairement.

MAÎTRISE INSUFFISANTE : Après la lecture du texte, on arrive à la conclusion que l'élève s'exprime de façon obscure.

EXEMPLES D'ERREURS RELATIVES À LA CLARTÉ DE L'EXPRESSION **[V-3]**

6.3.1. Énoncé ambigu 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. /

6.3.2. Énoncé illogique

V-3

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

V-3

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

V-3

3. / 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

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

V-3

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

V-3

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

V-3

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

V-3

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

N. B. On acceptera par métonymie des phrases de ce type : « Ces textes font la critique du travail [...] »; « Dans l'extrait de Tremblay [...] ».

Sous-critère 7 : 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'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, du point de vue de la 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. Ce sont alors l'argument, la preuve ou l'explication qui sont soit incohérents, soit non pertinents.

PHRASES CORRECTES

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

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

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

Le correcteur ou la correctrice doit pouvoir justifier l'erreur de syntaxe.

REMARQUE

La présence d'un signe de ponctuation fautif entraîne assez souvent une erreur de syntaxe. On pénalise ce type d'erreur en ponctuation et non en syntaxe. (Voir exemples en 7.1.3 et en 7.2.1.)

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

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

1. Malgré le fait qu'elle fréquente ou rencontre le duc de Nemours () ne l'empêche en rien d'être une femme de devoir, respectueuse de son mari. [cela]
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 me demander (qu'est-ce que) la raison. [ce qu'est]

N. B. On tolère toute phrase nominale produite dans un but stylistique (par exemple : « M^{me} de Nucingen, quel horrible personnage! »).

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 (par exemple : « dans () autre ordre d'idées »).

7.1.2. Présence du *ne* sans négation ou emploi erroné de la négation et omission du *ne* dans la négation

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

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

7.1.3. Phrase sans proposition principale ou phrase incomplète

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 régler l'erreur. Dans ce cas, on pénalise en 7p. (Voir 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...*, etc.
3. On ne met pas d'erreur pour la phrase sans verbe conjugué dans les deux cas suivants :

Dans une réponse à une question qui la précède :

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

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

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

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

7.1.4. **Ordre incorrect des mots**

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 (très vague).

N. B. L'adverbe peut se placer à différents endroits dans la phrase. Il importe de s'assurer qu'il y a erreur avant de pénaliser (*BU*, 15^e, 971-975).

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

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

Exemples d'erreurs

1. Emploi d'un temps fautif

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

[2 erreurs]

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

[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*, 15^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]

3. Emploi erroné de la voix passive

Cette question (sera répondu) 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

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. [que+il = qu'il]
5. C'est en () ridiculisant que Dom Juan nous décrit l'intrus. [le]

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

1. 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]
2. Cette population semble très soumise. Elle doit savoir que ce n'est pas parce que (votre) pays a été vaincu qu'il ne faut plus se battre pour sa liberté vis-à-vis de l'envahisseur. [son]
3. Pour la princesse, sa raison l'emportera sur (ses) sentiments qu'elle entretient avec M. de Nemours. [les]

N. B.

1. On pénalise en syntaxe l'emploi d'un pronom ou d'un déterminant seulement lorsqu'il existe une ambiguïté quant au référent ou lorsque le pronom n'a pas d'antécédent. 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 (voir 7.1.7.4).

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]

2. On accepte que le sujet séparé très nettement du verbe ou détaché pour être en évidence et que soit renforcé son rôle de thème soit repris devant le verbe par un pronom personnel conjoint ou parfois par le pronom démonstratif (*BU*, 15^e, 237b, 1^o). Le terme détaché en tête peut être mis en relief par des prépositions jouant le rôle d'introducteurs (*BU*, 15^e, 373b).

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

Celui-ci, avec quelle détresse il écoutait ce long texte (Barrès).

Quant à Pellerin, il saisit la proposition avidement (Flaubert).

3. Syllepse

Les syllepse dont il est question ici touchent l'emploi du déterminant possessif et du pronom, mais **pas l'accord du verbe et de l'adjectif**.

1. Déterminant possessif

Il arrive que le pluripossessif s'emploie alors que l'antécédent est un singulier. Ce sont des syllepse occasionnelles : ce qui reste dans l'esprit, c'est l'idée de pluriel incluse dans l'antécédent (*BU*, 15^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).

2. Pronom

Il n'est pas rare que le pronom s'accorde, non avec son antécédent (surtout si celui-ci ne figure pas dans la même phrase ou sous-phrase¹), mais selon la signification impliquée par cet antécédent (*BU*, 15^e, 653b, 1^o).

Cas acceptés de syllepse du genre et du nombre :

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

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).

Le personnage de Martine Lachance utilise la violence pour démontrer le désespoir qu'elle vit.

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 que *on* ait valeur de première personne du pluriel (voir *BU*, 15^e, 753b et 754e). L'accord de l'adjectif attribut, de l'épithète détachée et du participe passé peut se faire selon le genre et le nombre des êtres désignés par *on*, mais n'est pas obligatoire (voir *BU*, 15^e, 438b, 1^o).

On est allés au cinéma avec des amis.

[pas d'erreur]

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

[pas d'erreur]

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

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

¹ Les rapports entre les phrases simples réunies en une seule phrase peuvent être superficiels et laisser chaque phrase telle quelle. C'est le cas lorsque les phrases simples sont coordonnées (explicitement, avec un coordonnant, ou implicitement, par juxtaposition). Ces phrases sont constituées de deux sous-phrases. La proposition subordonnée, contrairement à la sous-phrase, joue un rôle dans la phrase dans laquelle elle est insérée. (Voir *BU*, 15^e, 1109.)

1. Par contre, si l'on vieillit, on perd cette extase, puisque **nous** sommes habitués au milieu dans lequel **on** vit. [pas d'erreur]
2. Pourquoi donc vivre si **on** sait qu'à l'avenir **notre** condition sera très grave? [pas d'erreur]

7.1.8. Verbe transitif, intransitif ou pronominal mal employé et auxiliaire fautif

Une erreur par texte, par verbe

1. Dans le passage ci-dessous, on voit bien que le duc bâtit () sur la passion au détriment de la raison. [sa vie]
2. La poétesse (parle que) la mort est un soldat. [affirme]
3. Le premier aspect (comporte sur les) changements dans la tenue vestimentaire. [comporte les]
4. Ayant analysé les aspects négatifs et positifs de la question de départ, nous (avons parvenu) à prendre une décision sur celle-ci. [sommes]
5. 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 par le terme juste, comme dans la phrase suivante :

V-1

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

Cette phrase ne contient pas d'erreur de syntaxe, puisque le verbe *accomplir*, 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 (**entraider**) sa famille en participant aux tâches ménagères.

S'il est vrai qu'on peut remplacer *entraider* par *aider*, l'erreur demeure syntaxique, puisque *entraider* ne peut être employé transitivement.

Autre exemple :

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*.

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

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

1. 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.

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

Dans une même dissertation (exemples 1 à 4) :

- | | |
|---|---|
| 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, (par) la quatrième phrase de cet extrait, que ses ancêtres semblent être fiers de lui (par) ses actes. | [à ou dans,
déjà pénalisé]
[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 () <i>Les Violons de l'automne</i> , les vieux jouent un jeu. | [de] |
| 6. Contrairement à la <i>Princesse de Clèves</i> où la passion cède à cause de la raison, () <i>Juillet</i> , c'est la raison qui cède la place à la passion qui avait été tellement refoulée. | [dans] |
| 7. Il serait intéressant de l'étudier (chez) d'autres genres littéraires pour voir si cette affirmation s'applique toujours. | [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. Il existe des ressemblances et des différences (face à) Madeleine et Léopold. | [entre] |
| 11. Les femmes ressentaient une certaine curiosité (vers) la nouveauté. | [pour] |
| 12. Pour conclure, (grâce à) l'infidélité de Saffie, Raphaël et Émil sont victimes des événements. | [à cause de] |
| 13. L'eau, (sur) toutes ses formes, peut devenir inquiétante. | [sous] |
| 14. L'étude (de) d'autres textes permettrait d'élargir notre point de vue. | [Ø] |

N. B.

1. Répétition des prépositions dans la coordination (*BU*, 15^e, 1043). Les prépositions *à*, *de* et *en* se répètent ordinairement devant chaque terme coordonné par une virgule, par *et*, par *ni* ou par *ou*.

1. L'auteur parle de l'amitié, de l'entraide et de la fraternité.
2. Ils ont fêté leur départ en buvant, en mangeant et en dansant.

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

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

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

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

1. Les participes se distinguent en participes présents et participes passés.
2. On lui donnera un délai de cinq ou six mois pour terminer son travail.

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

7.1.10. Emploi erroné ou absence d'une conjonction ou d'une locution conjonctive

Une erreur par texte pour la même conjonction ou locution conjonctive si cette erreur répétée ne change pas le sens de la conjonction (dans le cas de *que*, par exemple) ou le rapport logique entre les propositions unies par la conjonction.

1. Donc, si cet auteur s'est penché sur la vie de vieillards, c'est peut-être (car) il sentait sa mort venir. [parce qu']
2. Il faut que, au moment où Raoul prend son repas, (que) personne ne le dérange. [Ø]
3. C'est une preuve qu'elle se ment à elle-même et () elle ne veut pas connaître la vérité. [qu']
4. Il l'aime (même si) elle a de beaux yeux. [parce qu']

7.1.11. Erreur causée par l'intégration des citations

[7sint]

Une seule erreur par texte

Chaque fois que l'élève aurait dû modifier sa citation par l'emploi de parenthèses ou de crochets et en changeant les pronoms, les adjectifs, les participes passés, 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 le fait aussi lorsque l'intégration d'une citation crée un énoncé ambigu ou illogique.

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 de cette école quand il affirme aux jeunes que « (vos) parents n'ont pas assez tenu à (vous) envoyer travailler à la terre ou aux filatures pour avoir quelques sous de plus ». [7sint]
5. Il est troublé dès la prononciation du mot Paris, « qui donne le vertige et (j')étai(s) allé (me) jeter dans le gouffre. » [7sint]
6. Zola dénigre la mode quand il écrit que les dames « (paie) d'une goutte de (son) sang chacun de (ses) caprices ». [7sint]

7.1.12. Construction erronée des infinitives et des participiales

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].

Cette règle n'est pas toujours respectée; tantôt l'agent de l'infinitif est identique à l'objet direct ou indirect du verbe support; tantôt il est indiqué par un autre complément ou par un possessif; tantôt encore (surtout *on*) il est laissé implicite (*BU*, 15^e, 917).

Et moi que t'ai-je fait pour m'oublier ainsi? (Musset).

Les costumes neufs que notre père nous a offerts, afin d'être dignes de lui (Bazin).

Dans le cas de l'infinitive :

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

Exemples de phrases acceptées :

1. Pour mieux comprendre cet extrait de pièce, une analyse sur la lucidité des personnages ainsi que quelques caractéristiques de la forme seront données.
2. Pour tout dire, le juste équilibre entre la logique et la passion est ce qu'il y a de mieux pour une personne qui mène une vie normale.
3. Pour être en forme, il est impératif de pratiquer un sport.
4. Pour conclure, Anne Hébert associe l'eau à la vie et à la mort.

Les participes présent et passé :

Pour la clarté de l'expression, il est souhaitable que l'épithète¹ (notamment le participe passé, auquel on peut joindre le gérondif) placée au début de la phrase (ou de la proposition) se rapporte au **sujet** de cette phrase (ou de cette proposition).

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)

Cependant, l'usage des auteurs prend beaucoup de liberté avec cette règle. Il arrive que l'épithète détachée et le gérondif se rapportent à un complément, voire à un nom (ou pronom) que l'on perçoit à travers un déterminant possessif, ou même encore à un nom (ou pronom) qui n'est pas exprimé, mais que l'on doit déduire du contexte (*BU*, 15^e, 334).

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

À peine débarqués [...], le patron m'appela (Daudet).

Rouvrant mon journal, mes regards accrochent ce passage (Gide).

¹ Pour les besoins de la correction, et pour simplifier le guide, nous considérons comme participiales les participes présents ou passés employés comme épithètes détachées. La véritable proposition participiale (ou proposition absolue) a son sujet propre, il ne peut donc y avoir d'ambiguïté, par exemple : « Hier soir, ces lignes écrites, je me mis à genoux » (Bernanos); « Le chat parti, les souris dansent ». (Voir *BU*, 15^e, 253-257.)

Dans le cas de la participiale et du gérondif :

1. On accepte toute construction qui n'est ni équivoque ni obscure.
2. On accepte leur emploi comme marqueurs de relation.

Exemples de phrases acceptées :

1. Possédant un esprit totalement négatif et pessimiste, presque dépourvu d'amour, la vie lui paraît lugubre et douloureuse.
2. En terminant, la manière de voir la mort venir par les personnes est vraiment la même.

Exemples de phrases erronées :

1. (Pour bien examiner l'amitié, le personnage de Goglu) ressemble à celui de l'ami de Jef.
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*, il) est démontré clairement que le vieillard a une vision négative de la vie.

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

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

REMARQUES SUR LES ERREURS DE SYNTAXE

1. Dans le présent guide, une erreur répétitive en syntaxe se caractérise par le fait qu'une même structure de phrase fautive, ou un même syntagme fautif ou encore un même pronom mal employé 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, le correcteur ou la correctrice relève à chaque occurrence ces erreurs et il ou elle 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 une série de pronoms ou de déterminants rattachés au même référent.

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

4. On compte une erreur de syntaxe pour l'emploi d'un mot d'une catégorie grammaticale à la place d'un mot d'une autre catégorie grammaticale, sauf dans les cas de confusion paronymique.

Il va à l'école (rapide). [7s]

7.2. PONCTUATION

Toutes les erreurs de ponctuation indiquées dans le présent guide doivent être relevées. Chaque erreur de ponctuation équivaut à une demi-faute, contrairement aux erreurs de vocabulaire, de syntaxe et à la plupart des erreurs d'orthographe. 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).

ERREURS DE PONCTUATION ET EXEMPLES D'ERREURS

7.2.1. Le point

Absence ou présence erronée du point

[à chaque occurrence, 7p]

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

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

Exemples d'erreurs :

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

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.

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]

L'emploi fautif du point à la place du deux-points ou de la virgule est annoté **7p**.

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

[7p]

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

1. Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion : « [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. » [forme correcte]
2. « Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion : « [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel » . » [forme correcte]
3. « Chez Balzac, les femmes ne peuvent résister à la passion : « [...] elles cèdent à quelque sentiment naturel. » . » [forme tolérée]
4. Il cria : « Que veux-tu? » . [forme correcte]
5. Il cria : « Que veux-tu? » [forme correcte]

7.2.2. Le point d'interrogation

Absence ou présence erronée du point d'interrogation

[une fois par texte, 7?]

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

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

Il peut également se trouver à l'intérieur d'une phrase (Tanguay, 3^e, n° 240) et être suivi d'une virgule.

J'étais allé, t'en souviens-tu? chez Bruno, à La Tuque.

J'étais allé, t'en souviens-tu?, chez Bruno, à La Tuque.

REMARQUES

1. Le cumul du point d'interrogation (???) et sa combinaison avec le point d'exclamation (!? OU ?!) sont tolérés (*BU*, 15^e, 123b, 5^e; Tanguay, 3^e, n° 246 et n° 260).

Exemples :

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, 15^e, 122b).

Exemples :

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]

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. Le point d'exclamation

Absence ou présence erronée du point d'exclamation

[une fois par texte, 7!]

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

Quel incroyable personnage!

Le cumul du point d'exclamation (!!!) et sa combinaison avec le point d'interrogation sont tolérés (Tanguay, 3^e, n^o 258 et n^o 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. Les points de suspension

Absence ou présence erronée des points de suspension

[une fois par texte, 7...]

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

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 7.2.9, et 7ref, section 7.2.10).

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

Exemple :

« 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 7...]

7.2.5. Le point-virgule

Absence ou présence erronée du point-virgule

[à chaque occurrence, 7p]

1. Le POINT-VIRGULE est utilisé unir des phrases grammaticalement complètes, mais logiquement associées; les phrases unies par un adverbe de liaison peuvent être séparées par un point-virgule plutôt que par une virgule (*BU*, 15^e, 129b).
 1. Dans une pièce de théâtre, les éléments essentiels sont les personnages; sans eux, la pièce n'existerait pas.
 2. Dans une pièce de théâtre, les éléments essentiels sont les personnages; en effet, sans eux, la pièce n'existerait pas.
 3. 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 coordonnés d'une certaine étendue, surtout lorsqu'un de ces éléments au moins est déjà subdivisé par une ou des virgules (*BU*, 15^e, 129a).
 1. 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.

Exemples d'erreurs :**[à chaque occurrence, 7p]**

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 .]
- N. B.** Pour l'emploi du point-virgule à la place du deux-points devant la citation, voir 7cit, section 7.2.9.

7.2.6. Le deux-points**Absence ou présence erronée du deux-points****[une fois par texte, 7:]**

Le DEUX-POINTS sert à annoncer :

1. une citation

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

N. B. Pour l'absence du deux-points devant une citation, voir 7cit, section 7.2.9.

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, plus importante à ses yeux que l'amour et la fortune.

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

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. [:]

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

L'ÉNUMÉRATION

Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération [à chaque occurrence, 7p]

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

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

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

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

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

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

LA COORDINATION

Absence ou présence erronée de la virgule devant et après les conjonctions de coordination [une fois par texte, 7coor]

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

1. et, ou, ni

[7coor]

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, 15^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, peu importe le nombre d'éléments qu'elles coordonnent et même si elles ne se retrouvent que devant le dernier élément lorsqu'elles coordonnent des éléments qui contiennent eux-mêmes un ou des coordonnants, et que les termes coordonnés sont longs et complexes (*BU, 15^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 analyser le caractère possessif qu'ils démontrent en racontant leur histoire et en parlant de leurs génitrices.

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).

2. mais, car, donc

[7coor]

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 ou ne sont pas des propositions, la virgule devient facultative :

1. Je pense donc je suis.
2. Je vous confie ces livres, mais ne les perdez surtout pas.
3. Elle est épuisée mais satisfaite.

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

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

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

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

N. B. On ne met pas d'erreur pour l'absence de la virgule devant l'une de ces conjonctions si elle doit être elle-même suivie d'une virgule.

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

3. Or [7coor]

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

Exemples d'erreurs rattachées à l'emploi des coordonnants :

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 ;]

4. ainsi que, autant que [7coor]

Ces conjonctions de subordination tiennent parfois le rôle de coordonnant.

Exemples d'erreur :

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

5. alors, pourtant, puis

Des adverbes organisateurs reliant simplement deux phrases sont considérés comme coordonnants (Tanguay, 3^e, n° 37, rem. 2).

Exemples d'erreur :

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. La femme passe **puis** elle disparaît. [.]

LES ACCIDENTS DU DISCOURS

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

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

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, 15^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.

Lorsque le sujet a une certaine longueur (**huit mots ou plus**), la virgule est permise (BU, 15^e, 128b, 2^o).

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

La virgule est permise après le pronom personnel sujet disjoint de la 3^e personne (BU, 15^e, 128b, 3^o).

Lui, était tout pâle et tremblant (Zola).

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

1. M^{me} de Nucingen se changeait les idées dans des régions fleuries.
2. À ceux-là j'ai répondu que je savais tout.
3. 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)

1. Elle vivait l'amour de sa vie.
2. 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. Je vais me demander, dans mon texte, si s'applique aux différents personnages, l'affirmation de départ.
5. Il y en a pour qui, l'homme est fondamentalement mauvais.
6. Maintenant, que ces deux auteurs nous ont projetés dans la nature, ils nous transporteront également dans leurs valeurs.
7. Ils sont si sûrs de leurs positions, qu'ils ne veulent pas explorer l'autre perception de la vie.
8. Ces termes nous permettent de conclure que, dans ce texte, de M^{me} de La Fayette, les personnages ont une vision négative de la raison.
9. C'est pourquoi, le romantisme est né.

Absence de la virgule avant et après

[une fois par texte, 7app]

1. les éléments en apposition (incluant les épithètes détachées);
2. les mots mis en apostrophe;
3. les éléments incidents et les incises;
4. les termes redondants.

1. éléments en apposition (nom, adjectif ou participe, présent ou passé, caractérisant un nom, un pronom ou un infinitif)

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, celui-ci, réaliste, exagère moins la description qu'il en fait.
4. Aimer, comportement naturel, est plus difficile qu'on ne le croit.
5. Amoureux, Eugène ne savait plus comment se comporter.
6. Eugène, amoureux, ne savait plus comment se comporter.
7. Dans son roman, *La Princesse de Clèves*, M^{me} de La Fayette fait triompher la raison.
8. Aimée, elle a repris goût à la vie.
9. Puis, retombant dans ses pensées, on lisait sur son front bruni toute une vie de labeur et de combat (Lamennais). (Concernant les épithètes détachées, voir aussi 7.1.12.)

Exemples d'erreurs :

1. La nouvelle *La Vénus d'Ille* parue en 1837, dresse un portrait fabuleux de la condition des femmes.
2. La nouvelle, *La Guérison*, de Colette, publiée en 1980, laisse une grande place aux émotions.

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*, 15^e, 256.)

N. B. La présence des virgules encadrant le nom de l'auteur de l'œuvre est facultative (Tanguay, 3^e, n° 85). Dans le cas du titre, on accepte qu'il soit mis en apposition s'il a été mentionné plus tôt.

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. mots mis en apostrophe [7app]

Vous, lecteurs, savez que c'est faux!

Je vous invite, mes amis!

3. incisives ou éléments incidents (mots indiquant une intervention directe du scripteur qui interrompt la phrase ou que l'on rapporte les propos ou les pensées de quelqu'un) [7app]

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.
6. La mode est, pour Zola, source de conflits dans les familles.

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

4. termes redondants [7app]

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

Les termes redondants peuvent être :

la reprise du sujet : Henri, lui, veut que Julie déclare son amour.

la reprise du COD : L'oiseau, Prévert le préfère libre.

la reprise de l'attribut : Malade, Henri l'est depuis le début.

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. « Je vous conjure, par tout le pouvoir que j'ai sur vous, de ne chercher aucune occasion de me voir » dit la princesse de Clèves.
3. M. de Nemours de son côté, fait voir sa personnalité passionnée par des paroles et des gestes très touchants.
4. Toute personne trouve un jour dans sa vie la raison qui, malheureusement nous fait parfois sortir de nos passions.
5. Dans certains romans on y retrouve des personnages attachants.
6. Ainsi, il en résulte de ce travail une nuance quant à la similarité du thème de l'éloignement.
7. Je crois que oui le thème est traité de façon similaire.

Remarque : Concernant la virgule entre la conjonction et l'apposition, voir p. 69, n° 2.3.

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

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

1. Une proposition relative explicative [7ex]

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. Dans le cas d'une proposition relative déterminative, la présence erronée de la virgule est pénalisée aussi en 7ex plutôt qu'en 7p (voir le cinquième exemple d'erreur). Attention à ne pas confondre la relative et la subordonnée introduite par *que*.

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

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

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*, 15^e, 454a, 1^o).

3. La virgule est facultative avant et après les locutions *et ce, et cela, et ceci*. Par contre, ces locutions peuvent aussi être encadrées de virgules. [7ex]

Exemples d'erreurs :

1. Il a un dollar, soit environ quatre francs.
2. Tous connaissent des cas d'infidélité, ce qui révèle l'importance de ce phénomène.
3. L'important dans la vie, c'est de réaliser ses rêves.
4. René Descartes, qui est un philosophe français, instaura une méthode dite cartésienne.
5. Rappelez-vous l'objet, que nous vîmes, mon âme (Baudelaire).
6. Beaucoup d'écrivains, dont M^{me} Duras, délaissent le romantisme de leurs prédécesseurs.

Remarque : Concernant la virgule entre la conjonction et l'explicative, voir p. 69, n° 2.3.

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

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 (*en ce qui me concerne, autrement dit, dans l'ensemble*, etc.) dont le rôle est de relier les phrases entre elles.

L'« organisateur » ne joue aucun rôle syntaxique au sein de la phrase; il marque les grandes étapes d'un texte et l'organise du point de vue chronologique, logique ou argumentatif (Tanguay, 3^e, n^o 37).

1. La virgule se place généralement après le mot charnière (ou la tournure charnière) placé 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 (*ainsi, alors, aussi, parfois, après*) ou dans le cas de l'inversion du sujet. Elle est facultative après *mais, donc, puis, or, 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. Parfois les liens de parenté sont très forts et malgré tout la famille éclate.
3. Alors Rose-Anna a reconnu son mari.

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.

Cependant, 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.

Remarques :

1. La virgule est facultative après *mais, donc, puis, or, et, car* en tête de phrase.
2. Concernant la virgule entre la conjonction et le mot charnière, voir p. 69, n^o 2.3.

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.

Absence de la virgule pour marquer l'ellipse

[une fois par texte, 7ell]

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*, 15^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 phrases (ou 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 phrases (ou 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 phrases (ou 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 phrases (ou 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)

1. en tête de phrase ou de proposition

1. La virgule se place après le **complément circonstanciel** en tête de phrase ou de proposition (généralement, le complément se trouve alors avant le sujet dans le cas des phrases, sous-phrases ou propositions affirmatives et avant le verbe dans le cas des interrogatives) si ce complément comporte **cinq mots et plus**. Dans le cas de compléments circonstanciels multiples, on n'exige que la dernière virgule.

En effet, dans les deux poèmes de Prévert, on retrouve la liberté.

Il pense que dans le poème d'Anne Hébert, l'eau présente un aspect inquiétant.

Dans la chambre des enfants, avez-vous installé un moniteur?

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

À l'école hier avec mon frère, nous avons bien rigolé.

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

Dans son cœur, se dessine l'amour.

2. La virgule se place après la **proposition circonstancielle**¹ en tête de phrase ou de proposition, peu importe le nombre de mots qu'elle comporte.

1. Quand nous sommes amoureux, nous ne voyons plus clair.

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

3. On voit bien que[,] parce qu'il est en colère, le père ne sait plus ce qu'il fait.

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

Exemples d'erreurs :

1. Dans la pièce *Pierre ou la consolation*, 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.

2. au sein de la phrase

1. La virgule se place généralement avant et après la **proposition circonstancielle** au sein de la phrase.

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

2. On n'exige généralement pas la présence de virgules dans le cas du **complément circonstanciel** placé au sein de la phrase, même s'il compte cinq mots ou plus. Cependant, si le complément casse trop nettement le fil du discours (par exemple, entre sujet et prédicat) (Tanguay, 3^e, n^o 66) ou si l'une des deux virgules est absente, on compte l'erreur.

Nous parlerons ici, d'une même manière de vivre la culpabilité.

Les étudiants, avant un examen très important pour la réussite d'un cours, étudient nuit et jour.

¹ La proposition se distingue du complément par la présence d'un verbe.

Exemples d'erreurs :

1. 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.
2. Dans l'extrait du texte de Monique Proulx, on peut dire que la ville de Montréal, puisque la qualité de vie y est meilleure, est associée à la richesse.
3. On tolère l'absence de la virgule entre la conjonction de coordination ou de subordination et le marqueur, la proposition, l'apposition, ou le complément circonstanciel qui suit cette conjonction.
 1. Le style des auteurs est différent et de plus, leur langage n'est pas de même niveau.
 2. 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.
 3. Peut-on affirmer que dans les deux extraits proposés, les personnages agissent selon leur raison ou bien selon leur passion?
 4. Il est possible de dire que pour lui, l'éloignement est synonyme d'ennui.
 5. La didascalie nous explique que malgré que le vieux trouve inutile de refaire son entrée, il la recommence quand même.
 6. Il y a le mot « violence » qui dégage de la crainte puisque même si ces bêtes sont merveilleuses, elles sont quand même sauvages.
 7. Une similarité est que pendant leur jeunesse ils sont fous et amoureux.

3. en fin de phrase

Sauf dans le cas des propositions concessives et des propositions explicatives devant lesquelles la virgule est obligatoire, on accepte la présence ou l'absence de la virgule devant une proposition circonstancielle ou un complément circonstanciel placé en fin de phrase.

Exemples de cas acceptés :

Azarius a le goût de partir de chez lui puisqu'il a besoin de retrouver sa liberté perdue.

Azarius a le goût de partir de chez lui, puisqu'il a besoin de retrouver sa liberté perdue.

4. de concession, de restriction ou d'opposition

La virgule se place avant la **proposition** contenant l'idée de concession, de restriction ou d'opposition. Celle-ci est introduite par des mots comme *sauf (que), sinon, quoique, bien que, malgré (que), excepté, (mis) à part, si ce n'est que, même si, alors que, tandis que* (marquant l'opposition et non la simultanéité), etc.

Notez que la virgule est facultative devant un syntagme introduisant un **complément** de concession, de restriction ou d'opposition.

Le vieux affirme qu'il n'aime rien sauf sa femme.

[virgule facultative]

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. [,]

Erreur relative à l'emploi de etc.

[une fois par texte, 7etc]

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

7.2.8. Les parenthèses, les tirets, les crochets et les guillemets

Absence ou présence erronée des parenthèses, des tirets, des crochets et des guillemets [une fois par texte, 7()]

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

Les guillemets servent à encadrer les citations tirées d'œuvres, les proverbes ou les paroles rapportées. Ils servent également à souligner les mots étrangers, les expressions, etc., que le scripteur veut mettre en évidence. 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 du ou des textes proposés est pénalisée en 7cit. Dans les autres cas, l'erreur est pénalisée en 7().

Exemples d'erreurs :

[7()]

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]

7.2.9. La ponctuation et les citations

Erreur de ponctuation devant, dans, ou après les citations

[une fois par texte, 7cit]

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

Les points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses doivent être utilisés pour indiquer l'absence d'une partie de texte. La présence de points de suspension encadrés de crochets ou de parenthèses n'est obligatoire que dans le corps de la citation. On tolérera donc leur présence, encadrés ou non de crochets ou de parenthèses, au début et à la fin d'une citation

abrégiée, tout comme on tolérera leur absence. Enfin, on tolère l'emploi de la minuscule au début de la citation quand l'élève respecte le texte original.

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

On ne compte qu'une erreur par texte pour les erreurs suivantes :

- l'omission du deux-points pour annoncer une citation;
- l'absence de guillemets au début et à la fin d'un mot tiré du texte, d'un champ lexical ou d'une citation;
- la présence fautive du point, de la virgule ou du point-virgule devant une citation;
- la ponctuation double fautive devant une citation;
- l'absence de la virgule après une citation directe au sein de la phrase (Tanguay, 3^e, n° 163), sauf dans le cas de deux citations juxtaposées (voir les remarques);
- la présence fautive du deux-points devant une citation qui s'intègre au texte de l'élève;
- l'absence de crochets ou de parenthèses dans le corps de la citation.

REMARQUES

1. Lorsque l'élève respecte la ponctuation du texte cité, il n'est pas pénalisé.
« [...] ce qu'espérait toujours la mère. », c'est-à-dire que les marées ne montent plus.
2. On tolère la présence des guillemets encadrant la citation placée en retrait.
3. L'absence de la virgule entre deux citations est pénalisée en **7p**, une seule fois par texte.
4. En ce qui concerne le champ lexical, on accepte la présence des guillemets au début et à la fin de l'énumération plutôt qu'avant et après chaque élément.

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.

Exemples d'erreurs :

1. Elle affirme dans le passage suivant « Il est impossible de passer par-dessus des raisons si fortes. »
2. 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. »
3. D'une part, il est facile de voir que le vieux s'enlise dans un désespoir par le champ lexical formé des mots suivants : sombre, détresse et angoisse .
4. D'une part, il est facile de voir que le vieux s'enlise dans un désespoir par le champ lexical formé des mots suivants : sombre, détresse et angoisse .
5. Par le mot cendre , Hugo insinue que les enfants sont malades.
6. Elle a bredouillé : « On y va » puis elle a vomi (Tanguay, 3^e, n° 163).

7.2.10. La ponctuation et les références

Erreur relative aux références

[une fois par texte, 7ref]

On inclut dans cette rubrique tous les signes typographiques utilisés pour indiquer des références à un titre d'œuvre. On y tient compte également du respect de la ponctuation dans les citations et les titres des œuvres à l'étude, de même que de la majuscule et de la minuscule au début d'un vers ou d'une strophe.

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

- l'absence de soulignement ou de mise en évidence (tout en italique, tout en majuscules, entre guillemets, etc.) des titres d'œuvres;
- le fait d'aligner les vers d'un poème ou d'un texte versifié sans les séparer par une barre oblique;
- le fait de ne pas respecter le texte de l'auteur en ce qui concerne l'emploi de la majuscule ou de la minuscule au début d'un vers ou d'une strophe;
- l'absence ou la présence erronée d'un signe de ponctuation dans les citations ou les titres des œuvres à l'étude;
- la mise en évidence erronée des noms d'auteurs ou de personnages;
- l'absence du tiret pour indiquer le changement de locuteur dans les répliques.

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

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 inscrit 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	54
Absence ou présence erronée du point-virgule	7p	57
Absence de la virgule pour séparer les éléments d'une énumération	7p	59
Présence erronée de la virgule entre les constituants de base de la phrase	7p	62
B. Erreurs mineures	Code	Page
Absence ou présence erronée du point d'interrogation	7?	55
Absence ou présence erronée du point d'exclamation	7!	56
Absence ou présence erronée des points de suspension	7...	57
Absence ou présence erronée du deux-points	7:	58
Absence ou présence erronée de la virgule devant ou après les conjonctions de coordination	7coor	59
Absence de la virgule avant et après les éléments en apposition, etc.	7app	63
Absence ou présence erronée de la virgule devant les éléments introduisant une explication	7ex	65
Absence de la virgule après ou avant les mots charnières et les tournures charnières	7mq	66
Absence de la virgule pour marquer l'ellipse	7ell	67
Les subordonnées circonstancielles ou les compléments circonstanciels :	7cc	68
– en tête de phrase		
– au sein de la phrase		
– en fin de phrase		
– de concession, de restriction ou d'opposition		
Erreur relative à l'emploi de « etc. »	7etc	70
Absence ou présence erronée des parenthèses, des tirets, des crochets ou des guillemets	7()	70
Erreur de ponctuation devant, dans ou après les citations	7cit	70
Erreur relative aux références	7ref	72

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

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

8.1. ORTHOGRAPHE D'USAGE

Le dictionnaire est l'ouvrage de référence qui permet de vérifier l'orthographe d'usage d'un mot, c'est-à-dire la graphie du mot indépendamment de 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.

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 donc : **7s > 8g > 8u > 8**.

Suer à grosseu goute [8g, une fois pour la série (voir 8.3); 8u]

Il se rentl contre [8g; 8u]

Dans une même copie :

De grandes qualité [8g, qui absorbe la 8u (8g > 8u)]

De grandes qualité [8g, le « ^ » indique une erreur répétitive, qui doit être comptée (voir 8.3)]

Une grande qualité [8u, qui n'a pas été comptée plus tôt, absorbée par la 8g]

Dans une même copie :

Il est fâché (du) l'attitude de son fils [7s]

Les festivités sont reportées (dus aux) problèmes techniques [8g; la 7s n'est pénalisée qu'une seule fois]

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. 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, d'où découlent des ouvrages portant sur l'orthographe moderne recommandée.

La nouvelle orthographe est recommandée, ce qui veut dire qu'un certain nombre de mots font l'objet de recommandations visant à en assouplir l'orthographe. Il va de soi que la graphie actuelle reste admise. Le recours à l'une et à l'autre dans une même dissertation ne constitue pas une erreur orthographique.

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 ».

8.1.1. Erreur de graphème

[une fois par mot, 8u]

1. Finallement, peu importe le domaine, on retrouve régulièrement la raison et la passion qui s'affrontent afin de nous diriger. [Finallement]
2. Le future des personnages est incertain. [futur]
3. Ils ne peuvent pas se le permette. [permettre]
4. Dans cette dissertation, il sagit de prouver que le poème « L'Eau » présente une image inquiétante. [s'agit]
5. Nous verrons dabord les ressemblances entre les deux textes. [d'abord]
6. Lorsque Gros-Pierre revoit Laurelou, elle est avec son amant. [Lorsque]
7. Mamie-Rose cherche à vouloir être franche avec Oscar. [vouloir]
8. [...] car malgré ses sourcils noirs, ses efforts extra-ordinaires [...] [extraordinaires]
9. Il est question de démonter l'absence d'acceptation d'un langage commun. [démontrer/
langage]
10. La Vénus enflame le narrateur de son regard. [enflamme]
11. Raoul, un vieux homme, tient des propos cyniques. [vieil]
12. Clermont ne veut pas un nouveau amour dans sa vie. [nouvel]
13. Cette écrivaine a écrit sa autobiographie très tardivement. [son]
14. Les thèmes abordés par ce auteur sont encore d'actualité. [cet]
15. Le personnage de cette pièce a la manie d'aller à le magasin chaque jour. [au]
16. Beaucoup de termes employés dans ce texte sont tirés de le dictionnaire. [du]

N. B. 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).

La présence erronée ou l'absence d'un trait d'union est pénalisée en **8u** quand elle crée une graphie fautive (p. ex. : extra-ordinaire, peutêtre).

La présence erronée ou l'absence de l'apostrophe est pénalisée en **8u** quand elle crée une graphie fautive (p. ex. : l'orsque, dabord).

La graphie fautive des adjectifs et déterminants dont la forme varie devant un mot commençant par une voyelle ou un *h* muet est pénalisée en **8u** (p. ex. : vieux/vieil).

L'absence de contraction est pénalisée en **8u** (p. ex. : à le, de le).

Pour les cas d'élision (absente ou fautive, confusion entre l'*h* muet et l'*h* aspiré), voir la section 8.2.6.

Rectifications orthographiques proposées

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

Exemples :

Fiord (graphie actuelle : *fjord*);

Clé (graphie actuelle : *clef*);

Babyboumeur (graphies actuelles : *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. Erreur orthographique concernant les expressions toutes faites [une fois par mot, 8u]

Sont considérés comme expressions toutes faites les cas suivants **exclusivement** :

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| 1. avoir tendances; | 8. points d'exclamations; |
| 2. <u>en autre</u> ; | 9. points d'interrogations; |
| 3. entre autre; | 10. points de suspensions; |
| 4. faire parties; | 11. procédés d'écritures; |
| 5. faire preuves; | 12. signes de ponctuations; |
| 6. figures de styles; | 13. tout <u>abord</u> ; |
| 7. pièces de théâtres; | 14. un champs lexical. |

N. B.

1. Seule l'erreur soulignée est pénalisée en **8u** plutôt qu'en **8g**. Ainsi, dans *des champ 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).

8.1.3. Erreur orthographique concernant les homonymes lexicaux (nom, adjectif, adverbe, préposition, conjonction) [une fois par mot, 8u]

1. Simon ne veut pas assumer les conséquences de cet acte de mauvaise fois, il ne veut pas regarder sa femme et son fils et se sentir mal dans sa peau. [foi]
2. Ensuite, le patriotisme a pris à son tour une grande importante. [importance]
3. À mon avis, *Au ras de la terre* fait d'avantage référence à l'espoir, car il décrit un homme imaginaire. [davantage]

4. Ces propos convainquants l'ont séduit.

[convaincants]

5. *Réaliste* au lieu de *réalisme*.

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. [une fois par mot, 8]

DANS LE CAS DU [8], ON NE MET QU'UNE ERREUR PAR MOT PAR TEXTE.

8.2.1. Majuscule

[8]

- La majuscule est obligatoire dans les noms propres de personnes (pour le nom des auteurs à l'étude, l'erreur concernant la majuscule est pénalisée en **8ref**), les noms de lieux (pays, villes, mers, montagnes) et les points cardinaux, sauf lorsqu'ils indiquent une direction.
- La majuscule est obligatoire dans les titres d'ouvrages (pour les œuvres à l'étude, l'erreur concernant la majuscule est pénalisée en **8ref**), de journaux, de périodiques, de séries télévisées.
- 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 aux courants littéraires : le *Classicisme*. On tolère aussi l'emploi de la majuscule ou de la minuscule au premier mot et au premier nom des syntagmes désignant des événements historiques québécois : *la Crise d'octobre* ou *la crise d'octobre*; *la Révolution tranquille* ou *la révolution tranquille*; *la Grande Noirceur* ou *la grande noirceur*.
3. Le nom *ministère* prend la minuscule, et son domaine d'activité, la majuscule : *le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*.
4. On accepte la présence de la majuscule après le deux-points lorsque la phrase qui suit constitue une phrase complète (voir *BU*, 15^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]

1. Renoncer à ce qui nous plaît est une tâche dès plus difficiles à surmonter. [des]
2. Le théâtre est une des formes d'expression les plus vieilles au monde. [théâtre]
3. Tous ces personnages vivent à une époque différente de la nôtre. [nôte]

- | | |
|--|---------------|
| 4. Toutefois, leurs jugements sont beaucoup trop extrémistes. | [extrémistes] |
| 5. Peut-être est-ce dû à la façon de penser de la société québécoise du XIX ^e siècle? | [québécoise] |
| 6. Il a créé son propre malheur. | [créé] |

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

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

Les erreurs d'accents aux verbes sont pénalisées en **8**, sauf la forme *a* du verbe « avoir » écrite à, qui est pénalisée en **8g**.

La réforme de l'orthographe propose d'écrire è et non é devant une syllabe contenant un *e* muet, sauf pour les é initiaux, les préfixes *dé-* et *pré-*, et *médecin* et *médecine*.

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).

La même réforme propose aussi de placer le tréma sur la voyelle prononcée (p. ex. : *aigüe*, *ambigüité*).

N. B. 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]

- | | |
|---|-----------------|
| 1. Des questions de ce genre démontrent un certain manque de bien-être mental. | [bien-être] |
| 2. Dans le texte <i>Jeux de massacre</i> 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] |
| 3. A-elle le même comportement que son amie? | [a-t-elle] |
| 4. La façon de voir la femme est-t-elle similaire? | [est-elle] |
| 5. Les personnages de ces pièces, à travers des échanges anecdotiques et des gestes banals du quotidien placés hors-contexte, démontrent tout le ridicule des rapports sociaux. | [hors contexte] |
| 6. Après avoir observé attentivement les perceptions de chacun, penchons-nous maintenant sur le raisonnement qu'ils ont utilisé pour en venir à de telles conclusions. | [penchons-nous] |
| 7. J'ai moi-même vécu une situation semblable. | [moi-même] |
| 8. L'extrait de <i>Jeux de massacre</i> démontre bien cette affirmation, car il met en évidence deux personnages non-lucides qui ne voient pas la vie telle qu'elle est. | [non lucides] |

N. B. Le correcteur ou la correctrice doit signaler au superviseur l'absence ou la présence fautive répétée du trait d'union pour une erreur de même nature, comme : *laissez moi, dites lui, non violence et non-prévisible.*

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]

Il est ici question des abréviations fautives, y compris la présence ou l'absence fautive du point abrégé, et de l'absence de signes du pluriel lorsque cela est nécessaire ou 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 #1 au Québec? [n°]
2. Au 17^e siècle vécut Molière, un dramaturge célèbre. [17^e]
3. XIX^e siècle [XIX]
4. Mme. Duras dit... [Mme]
5. M Tremblay présente... [M.]
6. À 150 km_s de là... [km]

N. B. On tolère les abréviations *-ième* ou *-ème*, *-ière* et *-ère* des adjectifs numéraux ordinaux.

8.2.5. Erreurs concernant les signes et symboles mathématiques [8]

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

N. B. Les cas suivants sont acceptés :

3. Au cours des 3 dernières années... [accepté]
4. Il est prouvé que 5 % des étudiants... [accepté]
5. Les 20-30 ans... [accepté]

8.2.6. Erreurs concernant les apostrophes et l'élision [8]

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 <u>de l'héros</u> frappent l'imagination. | [du] |
| 6. <u>La</u> 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** (ex. 4, 5 et 6).
2. On tolère la disjonction (l'absence de contraction ou d'élision) devant les noms de personnes ou de personnages et les titres d'œuvres (*BU*, 15^e, 50^e et 50^f).
 1. Le but de Eugène au lieu d'Eugène [toléré]
 2. Un passage de *Le Père Goriot* au lieu du *Père Goriot* [toléré]
 3. L'œuvre que Alexandre Jardin au lieu de qu'Alexandre Jardin [toléré]

8.2.7. Erreurs de transcription et de mauvaise coupure de mot [une fois par texte, 8cs]

On ne compte qu'une erreur par texte pour toute erreur de transcription dans le texte de l'élève (oubli de recopier un mot effacé, répétition d'un mot ou lettre effacée), pour les mauvaises coupures de mots ou l'absence du trait d'union employé pour la césure et pour les signes de ponctuation en début de ligne ou la ponctuation ouvrante en fin de ligne.

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

8.2.8. 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 [une fois par texte, 8ref]

On compte une erreur par texte, quelle que soit l'erreur, 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, y compris la majuscule.

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

N. B. Lorsque le titre de l'œuvre ou le nom de l'auteur, ou encore celui du personnage est correctement écrit dans l'ensemble du texte, on ne pénalise pas l'unique emploi fautif.

On ne pénalise pas lorsqu'il y a erreur dans le nom d'un auteur dont l'œuvre n'a pas été utilisée pour la formulation d'un des sujets de rédaction.

On pénalise en **8**, en **8u** ou en **8g** les erreurs dans les titres d'œuvres (à l'exception des noms propres) autres que ceux qui servent à désigner les œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés (voir section 8.3.1).

8.2.9. Erreurs concernant la transcription du texte de l'auteur [une fois par texte, 8cit]

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 et non en lettres ou inversement; le rétablissement de la graphie standard d'un mot qui est une transcription de la langue orale.

1. Dans l'extrait suivant, Montesquieu dit : « Qui aurait pu croire? Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser [...] » [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. À un moment donné « Raphaël se rend compte soudain qu'ils ont dû partir dans le mauvais sens, qu'ils devraient être tout près du wagon-restaurant [...] » [devaient]
4. Le poète ne peut rester en place; il exprime ce fait quand il dit : « M'ordonne d'émigrer par en haut pour 5 mois. » [cinq]
5. Le personnage de Tremblay l'affirme : « Ce n'est plus vrai. » [C'é pus vrai]

8.2.10. Erreurs d'orthographe dans les citations [8, 8u, 8g]

On pénalise en **8**, en **8u** ou en **8g** les erreurs d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale dans les citations. Toutefois, lorsque plusieurs graphies d'un même mot sont acceptées (en raison, entre autres, des rectifications de l'orthographe du français), on acceptera 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. Par ailleurs, toute erreur liée à l'emploi de la majuscule ou de la minuscule est pénalisée en **8**. Cependant, on tolère l'emploi de la minuscule au début de la citation quand l'élève respecte le texte original (si l'élève cite des vers, voir 7.2.10).

1. Le texte de Louise Dupré : « Elle m'embrasse sur les deux joues et je lui caresse le dos [...] »
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. Le texte d'Annie Ernaux : « [...] elle m'écoutait d'abord avec plaisir, [...] »
La narratrice fait référence à sa mère et elle mentionne que celle-ci « [l'] écoutait d'abord avec Plaisir [...] » [8]
3. Il avoue à Manu que « Quand [sa] mère regarde les danseurs de ballet [...] » [8]
4. Gautier diffère de Guèvremont quand il écrit : « Il sème aux prés les perce-neiges / Et les violettes aux bois. » [vioiolettes, 8u]

5. Dans le texte de Montesquieu, « l'âme du souverain est une moule qui donne la forme à toutes les autres ». [un, 8g]

8.3. ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

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, le correcteur ou la correctrice indique son caractère répétitif par un accent circonflexe (^) sur le code. De plus, à l'aide d'un papillon adhésif, il ou elle avertit le superviseur de la présence de ces erreurs.

On ne compte qu'une erreur lorsque **tous les mots d'un groupe** (y compris l'attribut) régis par une même règle d'accord ne sont pas accordés comme ils devraient l'être. Cependant, s'il y a variation dans l'accord, chaque accord fautif est compté. Par exemple :

Les pages blanche_e sont rempli_e de mots [2 erreurs, 8g : féminin + pluriel]

Les pages blanche_e sont rempli_e de mots. [1 seule erreur, 8g : pluriel]

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

8.3.1. Nom, adjectif, déterminant, adverbe

Erreurs concernant l'accord en genre et en nombre d'un mot ou d'un groupe de mots

1. Le rêve de Gatien Lapointe est que chaque_s personne_s puisse se développer, et cela, [chaque, personne]
tant du côté affectif que du côté intellectuel.
2. La seule_e obstacle au mariage est la loi qu'elle s'est imposée. [Le seul]
3. L'un_e des ennuis les plus fréquente_e est l'angoisse. [L'un, fréquents]
4. *Les Fou_s de Bassan* est une autre œuvre d'Anne Hébert. [*Fous*]
5. Je vous ai démontré, à l'aide du thème_e de la beauté et de la méchanceté, que l'image de la femme est présentée de la même façon. [des thèmes]
6. L'enfant est désespéré : il n'a pas de jouets ni de chevals_s de bois. [chevaux]
7. Elle parle de ses soulier_e qui sont détruit_e. [1 seul 8g]
8. Certain_s romans pourrait_t être brulé_e, d'autre_s, non. [2 x 8g, le 2^e pour « autre »]

Rectifications orthographiques proposées

Le singulier et le pluriel

- Il va de soi que les formes nouvelles recommandées et les formes actuelles 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 actuelle : 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 actuelle : des maxima);

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

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

- Avant de pénaliser, il importe de vérifier. On observe de plus en plus une tendance à souder les éléments de certains noms composés.

Erreurs concernant l'accord de l'adjectif qualificatif

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

Erreurs concernant l'accord des déterminants et des pronoms

1. Pour ce qui est de Simon et de Catherine, le fait de coucher ensemble les amènerait à tromper tout les membres de leur famille. [tous]
2. Les deux personnages font une remise en question d'eux-même et font un peu le tour de la question existentielle. [mêmes]
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 auquel 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]
- N.B.** 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.

Erreurs concernant l'accord des compléments du nom, de l'adjectif et de l'adverbe (à l'exception des expressions toutes faites, traitées en 8u)

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

Erreurs concernant l'accord d'un mot invariable

1. En conclusion, les romans de M^{me} de La Fayette et de Marie Laberge sont presques similaires. [presque]
2. De la monarchie absolue à la libération d'un peuple, beaucoup d'idéologies et de pensées ont changé. [beaucoup]
3. Parmi les personnages de Molière, Dom Juan demeure unique. [Parmi]
4. Malgré les efforts fournis, il a raté son coup. [malgré]
5. M^{me} de Tourvel est forte heureuse de quitter Valmont. [fort]

8.3.2. Verbe

Erreurs de conjugaison

1. On sent, dans les deux textes, que les individus sont très calmes et qu'ils choissent 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 *Au ras de la terre*, un souffle d'espoir. [naquit] [introduisit]
4. Ceci nous rappèle que nous sommes dans la vraie vie et que les personnages parlent d'eux et de tout. [rappelle]
5. Nous étudirons cette rupture destructrice suivie de la guérison. [étudierons]
6. Nous le prouverons en analysent le thème de la pauvreté. [analysant]

Rectifications orthographiques proposées

- L'accent circonflexe est supprimé sur les lettres *i* et *u*.

Exemple : connaître (connaître)

- On utilise *è* (et non *é*) devant une syllabe contenant un *e* muet.

Exemples :

Je cèderai (je céderai), fussè-je (fussé-je), accélèrera (accélérera), mais accèlèrera est une graphie fautive qu'on sanctionne en 8 (demi-faute : signe orthographique).

- La conjugaison des verbes en **-eler** et en **-eter** est amenée à suivre le modèle de *peler* et de *acheter*, sauf dans le cas des verbes *appeler*, *jeter* et de leurs dérivés. On propose également de conjuguer le verbe *interpeller* sur le modèle de *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*.

Remarques :

1. L'accent circonflexe est supprimé sur les lettres *i* et *u* sauf pour les homophones *dû*, *mûr*, *sûr*, *jeûne* et les formes du verbe *croître* qui se confondent avec celles du verbe *croire*.
2. 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 conservent l'accent circonflexe (Contant, p. 22).

Erreurs concernant l'accord du verbe avec le sujet

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]

Erreurs concernant la forme et l'accord du participe passé

1. En conclusion, le monde du théâtre a subi 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 déteint sur lui et est peut-être même une vision de lui-même. [dèteint]
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 présentés, on remarque avec évidence le combat entre la raison et la passion. [présentés]
5. Ainsi, dans ces deux cas, la raison a triomphé de la passion en dirigeant les pensées et les gestes des personnages. [trionphé]
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. Vu les rectifications orthographiques proposées, on accepte les formes *il est absout, il est dissout* et *il est résout* comme participes passés des verbes *absoudre, dissoudre* et *résoudre*.

Erreurs concernant l'accord du verbe à l'infinitif

1. Même si l'amour et la passion occupent une place importante dans la vie, nous ne pouvons pas construire [construire] construirent notre vie sur ces sentiments.
2. Les supplications vont les atteindres, mais ils conserveront leur raison. [atteindre]
3. Les hommes sont assez orgueilleux en général et ils n'aiment pas que les autres les voient pleurer [pleurer] pleurés.

Erreurs concernant l'accord de l'adjectif verbal et du participe présent

1. En analysant un extrait de chaque œuvre et en les comparants, nous comprendrons mieux pourquoi la vie ne se construit pas sur la passion mais sur la raison. [comparant]
2. Le principe des vases communicant s'applique ici. [communicants]

8.3.3. 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 qualificatif l'adverbe la préposition la conjonction le radical du verbe ou verbe à l'infinitif présent 	<ul style="list-style-type: none"> le déterminant le pronom l'adjectif autre que qualificatif le verbe le verbe avoir (<i>à</i> mis pour <i>a</i>)

Exemples :

8 Tous les accents fautifs, sauf pour le verbe <i>avoir</i>	Il est <u>là</u> , sur la table. Il ne sait pas <u>où</u> il se trouve. C'est <u>a</u> lui que la responsabilité incombe.	<i>là</i> 8 <i>où</i> 8 <i>à</i> 8
8u <ul style="list-style-type: none"> nom adjectif qualificatif adverbe préposition conjonction 	Son <u>désir</u> e est exaucé. Ch <u>ai</u> re amie. Il y a <u>peu</u> t d'individus à le savoir. Il y a confusion ent <u>re</u> nt les deux mots. Il ne connaît pas son nom <u>n'y</u> son âge.	<i>désir</i> 8u <i>Chère</i> 8u <i>peu</i> 8u <i>entre</i> 8u <i>ni</i> 8u
8g <ul style="list-style-type: none"> déterminant 	Elle est basée sur <u>ces</u> propres valeurs.	<i>ses</i> 8g
<ul style="list-style-type: none"> pronom 	Elle oublie <u>se</u> qu'il lui a fait. Il <u>si</u> prend bien pour faire son travail. Sa révolte, elle <u>là</u> exprimée au contremaître.	<i>ce</i> 8g <i>s'y</i> 8g <i>l'a</i> 8g
<ul style="list-style-type: none"> adjectif autre que qualificatif 	Les <u>même</u> causes ne produisent même pas les <u>même</u> effets.	<i>mêmes</i> 8g
<ul style="list-style-type: none"> verbe 	Chaque cas est différent, mais chacun <u>c'est</u> ce qui est bon pour lui. Pour un Montagnais, la possession des sciences ne <u>peut-être</u> que bénéfique.	<i>sait</i> 8g <i>peut être</i> 8g
<ul style="list-style-type: none"> verbe <i>avoir</i> : à mis pour <i>a</i> être mis pour <i>avoir</i> <i>avoir</i> mis pour <i>être</i> 	Elle lui <u>à</u> ravi le cœur. Il faut qu'elle <u>est</u> du temps à elle. Il <u>ait</u> des nôtres.	<i>a</i> 8g <i>ait</i> 8g <i>est</i> 8g

Méthode de notation

Pour favoriser l'objectivité et l'uniformité de la correction, le correcteur ou la correctrice 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. Pendant cette première lecture, le correcteur ou la correctrice met entre parenthèses les erreurs de syntaxe, encercle les erreurs de ponctuation et inscrit dans la **marge de droite** la cote 7s, 7p, 7coor, etc., selon la catégorie d'erreur. Durant cette même lecture, on souligne les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale, et on inscrit le code 8u, 8g ou 8 dans la **marge de droite**. De plus, on corrige les erreurs relatives au sous-critère 6 en signalant par V-1, V-2 ou V-3 dans le texte les éléments fautifs et en inscrivant ce code (V-1, V-2 ou V-3) dans la **marge de droite**.

N. B. Le correcteur ou la correctrice ne corrige jamais les erreurs dans le texte des élèves ni n'ajoute de commentaires personnels.

En deuxième lieu, le correcteur ou la correctrice relit le texte et inscrit dans la **marge de gauche** les symboles relatifs aux sous-critères 1, 2, 3, 4 et 5.

Enfin, une troisième lecture peut être nécessaire pour évaluer un des huit sous-critères.

MARGE DE GAUCHE POUR NOTER LES SOUS-CRITÈRES 1 À 5

Les cotes sont accompagnées des signes +, ± ou –, selon le cas.

SOUS-CRITÈRE 1

Le correcteur ou la correctrice 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. Le correcteur ou la correctrice peut consulter le résumé de la grille à la fin de la présente section pour porter un jugement sur ce critère qui tient compte des trois aspects à évaluer.

Pour les aspects 1.1 (mention et interprétation) et 1.2 (développement approprié), on indique 1.1 ± ou 1.1–, ou 1.2± ou 1.2– quand on repère des problèmes à pénaliser à ces aspects.

Le point de vue critique est annoté ainsi dans la marge de gauche :

1.3+	:	point de vue critique clair, constant, cohérent
1.3±	:	point de vue critique plus ou moins clair, plus ou moins cohérent, plus ou moins constant
1.3–	:	point de vue critique pas clair, cohérent ni constant
1.3Ø	:	point de vue critique absent
1.3≠	:	point de vue critique contradictoire

SOUS-CRITÈRE 2

A+	: argument cohérent	P/E+	: preuve et explication pertinentes
A±	: argument plus ou moins cohérent	P/E±	: preuve et explication plus ou moins pertinentes
A-	: argument peu cohérent	P/E-	: preuve et explication non pertinentes
A∅	: argument absent	E+	: explication pertinente
Â	: argument répétitif (jamais accompagné d'un jugement)	E±	: explication plus ou moins pertinente
A≠	: argument contradictoire	E-	: explication non pertinente
P+	: preuve pertinente	E∅	: explication absente
P±	: preuve plus ou moins pertinente		
P-	: preuve non pertinente		
P∅	: preuve absente		

SOUS-CRITÈRE 3


Inscrire 3.1± chaque fois que la compréhension des textes est plus ou moins juste et 3.1- chaque fois que la compréhension des textes est 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 seulement 3.2 ou 3.3 (sans autre signe), selon le cas.

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 si cette partie est présente
Inscrire	O	pour la partie ouverture si cette partie est présente
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur

Pour ces codes, excepté Δ , le correcteur ou la correctrice indique son évaluation par + (bon), ± (suffisant), - (insuffisant) ou ∅ (absence).

SOUS-CRITÈRE 5

Inscrire		pour l'absence de progression des idées ou le piétinement (5.1 ou 5.2)
Inscrire	Δ	pour l'absence d'enchaînement ou l'emploi fautif d'un marqueur (5.3)
Inscrire	//	pour la nécessité de faire un paragraphe (5.2)
Inscrire	↪	pour un changement inutile de paragraphe (5.2)
Inscrire	S	pour la synthèse dans le paragraphe de synthèse (pas dans la conclusion)

MARGE DE DROITE 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.

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. 53) sont relevées et inscrites dans la marge avec un **7s**.

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 73 pour toutes les erreurs pénalisées **une fois par texte**. Toutes les erreurs de ponctuation valent une demi-faute. Le correcteur ou la correctrice 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).

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. Si le nombre d'erreurs est impair, on arrondit à la baisse. Les erreurs répétées sont relevées et inscrites dans la marge avec un tiret.

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des fautes :

- les erreurs de graphème;
- l'orthographe fautive des expressions toutes faites;
- les homonymes lexicaux.

Erreurs d'orthographe d'usage qui sont considérées comme des demi-fautes :

- les majuscules;
- les accents;
- les traits d'union et les unités de mesure;
- les coupures de mots;
- 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 mots, de transcription dans le texte de l'élève (oubli de recopier un mot effacé, répétition d'un mot, absence d'une lettre ou lettre effacée) et les signes de ponctuation en début de ligne; **8cs**
- Les erreurs d'orthographe dans les noms des auteurs ou des personnages et dans les titres des œuvres à partir desquelles les sujets de rédaction ont été formulés, y compris la majuscule; **8ref**
- Les erreurs liées 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**.

N. B. Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale dans les citations sont pénalisées en **8**, en **8u** ou en **8g**.

Annexe I : enregistrement des résultats

Inscrire les données dans le rectangle imprimé (voir l'exemple ci-dessous) au haut de la page 2 du cahier de rédaction.

SUJET CHOISI		A	B	C	D		E		F
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.	ESPACE RESERVE								
2.									
3.									
NOMBRE DE MOTS	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 300 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** = élève présent mais qui n'a pas fait l'épreuve, ou texte de moins de 300 mots. Dans ce cas, ne pas corriger, mais inscrire le nombre exact de mots sous la case E.
- M** = élève malade
- X** = élève absent
- Z** = élève qui a fraudé

Si une de ces lettres apparaît sous la case B, ne rien inscrire dans les autres cases (sauf le nombre de mots si le texte contient moins de 300 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. : 003).

Sous la case E, l'aide technique, le correcteur ou la correctrice, 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). Dans le cas des copies trop courtes ou trop longues, il revient au superviseur de rétablir le ratio des erreurs à une faute aux 30 mots pour un texte de 900 mots. Ces copies doivent être portées à l'attention du superviseur.

ATTENTION

1. Lorsque le nombre de mots se situe entre 790 et 799, accorder 800 mots.
2. Lorsque le nombre de mots se situe entre 690 et 699, accorder 700 mots.
3. Lorsque le nombre de mots se situe entre 590 et 599, accorder 600 mots.

Sous la case F, 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 ou d'un seul extrait alors qu'il devait tenir compte de deux textes ou de deux extraits) 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.

- D** Dans le cas d'un TEXTE TROP COURT (texte qui contient entre 300 et 589 mots).

Inscrire, au mérite, l'une ou l'autre des cotes D, E ou F dans les cases correspondant aux sous-critères 1 à 3; noter au mérite les autres sous-critères.

Ne rien inscrire sous la case F si aucune de ces situations ne se présente.

Le tableau ci-dessous illustre les situations particulières relatives à la case F.

CAS PARTICULIERS

CASE F

Case F	Sous-critère 1	Sous-critère 2	Sous-critère 3	Sous-critère 4	Sous-critère 5	Sous-critère 6	Sous-critère 7	Sous-critère 8
Évaluation du texte (valeurs)	Énoncé du sujet	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
D Texte trop court (300-589 mots)	DEF	DEF	DEF	m	m	m	m	m

Remarque : le symbole **m** signifie que ce sous-critère est évalué au mérite.

Sous les cases 1 à 6, indiquer la COTE attribuée pour 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

Lorsque 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. 93) 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 approximatif 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 le correcteur ou la correctrice ne devrait jamais compter systématiquement des copies longues.

La méthode pour compter les 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 le total de mots dans la case E en le précédant de « \pm »;
5. Appliquer, s'il y a lieu, les pénalités prévues à la page 94 selon la longueur du texte.

Mettre un point dans la marge de gauche vis-à-vis les lignes retenues pour les fins de l'estimation.

N. B. Si une enveloppe contient beaucoup de copies à compter, le correcteur ou la correctrice devrait en aviser son superviseur.

EXEMPLE DE COMPTAGE DE MOTS DANS UN TEXTE D'ÉLÈVE

Nbre de mots

14 Premièrement, Azarius veut s'enrôler dans l'armée pour quel motif? Est-ce pour
17 le bien-être de Rose-Anna ou pour lui-même? Le fait qu'Azarius et Rose-Anna
14 ne sont pas riches explique un peu pourquoi ils ont des problèmes. Pour Azarius,
21 la pauvreté n'est pas si pire et s'endure s'il y a sa famille et sa femme. Il a
17 toujours tout fait pour Rose-Anna, c'est-à-dire qu'il lui a toujours donné de
19 l'argent et de l'amour. Maintenant il sait que sa femme n'est pas heureuse et il a
13 pris une décision. Voici l'extrait qui énonce cette décision : « Tout est arrangé.
10 Tu vas pouvoir vivre comme t'as toujours voulu vivre. » (Extrait de *Bonheur d'occasion*, p. 11).

N. B. 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.

La correctrice ou le correcteur devrait laisser des traces du comptage mot à mot dans le texte (une barre oblique tous les cent mots, par exemple).

Index des principaux mots et de quelques notions

A

à → a, 87
a → à, 87
à le, 75
à quelque part, 39
à, de, en, 50
abord (à prime ~), 39
abréviations (ordinaux, #, %, ±), 79
absout, absous, absoute, 86
accélèrera, accélérera, accèlèrera, 85
accents (rectifications orthographiques), 85
accompagnent, 85
acheter, 85
a-elle, 78
ainsi que (et la virgule), 61
alors (et la virgule), 62
alors que, 46
alors que (et la virgule), 69
analysent, 84
apostrophe (et 8u), 75
appeler, 85
après-midi, après-midis, 83
asseoir, assoir, 85
atteindrara, 84
atteindres, 86
auquelle → à laquelle, 83
aurait (s'il ~), 53
aussi (et la virgule), 66
autant que (et la virgule), 61
autobiographie (sa ~), 75
autrement dit (et la virgule), 66

B

babyboueur, babyboomer, baby-boomer, 76
beaucoups, 84
besoin (de ~), 38
bien que (et la virgule), 69
bien-être, 78

C

c'est (et la virgule), 65
c'est-à-dire (que) (et la virgule), 65
c'est-à-dire que, 46
car (et la virgule), 60
car → parce que, etc., 51
ce → cet, 75
ce qui, ce que (et la virgule), 65
cèderai, céderai, 85
centrals, 83
cependant (et la virgule), 66
ces → ses, 87
c'est → sait, 87
cet, 83
ceux-ci → celles-ci, 47
chevals, 82
chez, 50

choississent, 84
clé, clef, 76
combattif, 76
comme (et la virgule), 65
commencer (emploi intransitif), 53
communicant (accord), 86
comparants, 86
comporte sur, 49
concerne (en ce qui me ~) (et la virgule), 66
conclure (emploi intransitif), 53
connaître, connaître, 85
conséquent (en ~), 37
conséquent (par ~) (et la virgule), 66
construirent, 86
convainquants, 77
corole, 76
couple (+ leur), 48
crée, 78

D

d'avantage, 76
dabord, 75
dans un autre ordre d'idée(s), 76
de (parvient ~), 49
dé- (préfixe), 78
de (vise ~), 49
de besoin Voir besoin (de ~)
de le, 75
définitivement, 38
démonter, 75
dépendant de, 38
dépourvu, 53
dernièrement, 37
dès, 77
désire → désir, 87
détéindu, 85
détourne contre, 49
deuxièmement (et la virgule), 66
dissout, 86
distinction vocabulaire-syntaxe, 36
dites lui, 79
diverss, 83
donc (et la virgule), 60
dont → auquel, 47
dû, 85

E

écrases, 85
-eler (verbes en ~), 85
élision (devant le h), 80
elle → il, 84
éloger, 38
emphase (mettre l'~ sur), 38
emploi (de bon ~), 84
emprunt → empreint, 37
enflame, 75
engendre à, 49
ensemble (dans l'~) (et la virgule), 66

entre autres (et la virgule), 65
entrent (préposition), 87
est → ait, 87
est-t-elle, 78
et (et la virgule), 60
et ainsi que, 41
et alors, 61
et ce, et cela, et ceci (et la virgule), 65
et de plus (et la virgule), 69
-eter (verbes en ~), 85
étudions, 84
eux-même, 83
excepté (et la virgule), 69
exploiter, 85
expressions toutes faites (liste exhaustive), 76
extra-ordinaires, 75

F

fidèlent, 83
Finallement, 75
finir (emploi intransitif), 53
fiord, fjord, 76
fois → foi, 76
fout (se ~ de), 39

G

genre, 39
gentleman, gentlemen, gentlemen, 83
gérondif, 53
girole, 76
grâce à, 50

H

haine (d'~), 80
héros (de l'~), 80
hors-contexte, 78
hyberbole (la ~), 80

I

idée (dans un autre ordre d'~) Voir dans un autre ordre d'idée(s)
imbécilité, imbécillité, 76
importante → importance, 76
infiltre, 37
interpeller, interpeler, 85
introduisa, 84

J

je, nous, 48
jeter, 85
jeûne, 85

L

l'orsque, 75
là → la, 87
là → là, 87

laissez moi, 79
language, 75
leur (déterminant), 48
leurs → leur, 83
lui → l', 47

M

mais (et la virgule), 60
mais aussi (et la virgule), 61
mais finalement (et la virgule), 61
mais par le fait même (et la virgule), 61
malgré (que) (et la virgule), 69
malgré que (et la virgule), 69
malgré tout (et la virgule), 66
malgrés, 84
maximum, des maximums, maxima, 83
même si (et la virgule), 69
ministère, 77
mis à part (et la virgule), 69
moi même, 78
mûr, 85

N

n'y → ni, 87
naissa, 84
ne (omission), 45
ni (et la virgule), 60
non-violence, 79
non-lucides, 78
non-prévisible, 79
notamment (et la virgule), 65
notre, 77
nouveau → nouvel, 75

O

on (possessifs), 48
on, nous, 48
or (et la virgule), 61
ordre de temps (dans un autre ~), 37
ou (et la virgule), 60
ou → où, 87
ou soit, 41

P

par, 50
par conséquent (et la virgule), 66
par exemple (et la virgule), 65
parfois (et la virgule), 66
parle que, 49
parmis, 84
part (à quelque ~) Voir à quelque part
participiale, 53
parvenu (avoir ~), 49
peler, 85
penchons nous, 78
permette → permettre, 75
personnages (+ elles), 48
peut, 87

peut → peu, 87
peut-être → peut être, 87
pièce → roman, 38
portrait (dans le ~), 39
pour lui (et la virgule), 69
pourtant (et la virgule), 62
pré- (préfixe), 78
présenté → présentés, 85
presqu'en, 79
presques, 84
prient → pris, 85
publié (+ date erronée), 38
puis (et la virgule), 60
puisque (et la virgule), 69

Q

quoique (et la virgule), 69

R

rapide → rapidement, 53
rappelle, 84
réalisme → **réaliste**, 38
révisa (se ~), 37
Révolution tranquille, révolution tranquille, 77
romantisme → **romantique**, 38
romantistes, 38

S

s'elle, 79
sagit, 75
sauf (que) (et la virgule), 69
savoir (à ~) (et la virgule), 65
se → ce, 87
se → nous, 47
sera répondue, 47
ses → les, 47
si (et la virgule), 69

si → s'y, 87
si ce n'est que (et la virgule), 69
si il, 79
sinon (et la virgule), 69
soit (et la virgule), 65
stimulus, des stimulus, stimuli, 83
subit (a ~), 85
succédés, 85
sujet et le prédicat (et la virgule), 62
super tannée, 38
sûr, 85
sur → sous, 50
surseoir, sursoir, 85
syllepses, 48

T

t (consonne euphonique), 78
Tandis que, 46
tandis que (et la virgule), 69
tel (et la virgule), 65
tels → telles, 83
théâtre, 77
tout → tous, 83
tout-à-fait, 78
toutefois (et la virgule), 66
trait d'union (et du), 75
triomphée, 85

V

vers → pour, 50
vieux → vieil, 75
vivre → vivent, 47
voire (et la virgule), 65
voix passive (emploi erroné), 47
votre → son, 47
vouloire, 75

Aide-mémoire : sous-critères de la langue

	1 faute	1/2 faute																																
<p>À chaque occurrence</p> <p>(2^e occurrence et suivantes : 7s, 8g, 7p)</p>	<p>7s parenthèses ()</p> <p>Absence ou présence erronée de mots 45</p> <p>Phrase sans proposition principale 45</p> <p>Ordre incorrect des mots 46</p> <p>Mode, temps et voix 46</p> <p>Mauvais pronom (Auel/que/dont, lui/le, etc.) 47</p> <p>Référent (pronom et déterminant) 47</p> <p>Proposition infinitive ou participiale 52</p> <p>8g souligné ____</p> <p>Genre et nombre 82</p> <p>Adjectif et attribut 83</p> <p>Déterminants et pronoms 83</p> <p>Compl. du nom, de l'adj., de l'adv. 84</p> <p>Accord erroné d'un mot invariable 84</p> <p>Conjugaisons 84</p> <p>Accord du verbe 85</p> <p>Accord du participe passé 85</p> <p>Infinitif, participe présent, adj. verbal 86</p> <p>Homophones grammaticaux (pronom et verbe) 87</p>	<p>7p cercle ○</p> <p>Syntaxe résolue par ponctuation 45, 54</p> <p>Point au lieu du deux-points 55</p> <p>Point-virgule 57</p> <p>Point-virgule au lieu du deux-points 57</p> <p>Virgule dans l'énumération 59</p> <p>Virgule entre constituants de base de la phrase 62</p>																																
<p>Une fois pour le même mot</p> <p>(2^e occurrence et suivantes : -)</p>	<p>7s parenthèses ()</p> <p>Absence du <i>ne</i> avec adv. de négation</p> <p>1 faute par texte par locution adverbiale (<i>ne... pas, ne... guère, ne... jamais, ne... point</i>, etc.) 45</p> <p>Auxil., transitif / intransitif, pronominal 49</p> <p>Préposition (1 x / prép. même contexte) 49</p> <p>Conjonction (1 faute par conjonction) 51</p> <p>8u souligné ____</p> <p>graphème 75</p> <p>Expressions toutes faites 76</p> <p>Homonymes lexicaux 76</p> <p>Homophones autres que ceux en 8g 87</p>	<p>8 souligné ____</p> <p>Majuscules 77</p> <p>Accents, cédille, tréma 77</p> <p>Trait d'union, consonne euphonique 78</p> <p>Abréviations, unités de mesure 79</p> <p>Signes et symboles mathématiques 79</p> <p>Apostrophes, élisions 79</p> <p>Homophones d'accent (<i>la/là, ou/où, a pour à</i>) 87</p>																																
<p>Une fois par texte</p> <p>(2^e occurrence et suivantes : -)</p>	<p>7sint parenthèses ()</p> <p>Erreur de syntaxe en raison de la mauvaise intégration des citations 51</p>	<p>7^{code} Cercle ○</p> <table> <tr> <td>7?</td> <td>55</td> <td>7ex</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>7!</td> <td>56</td> <td>7mq</td> <td>66</td> </tr> <tr> <td>7...</td> <td>57</td> <td>7ell</td> <td>67</td> </tr> <tr> <td>7:</td> <td>58</td> <td>7cc</td> <td>68</td> </tr> <tr> <td>7etc</td> <td>70</td> <td>7()</td> <td>70</td> </tr> <tr> <td>7coor</td> <td>59</td> <td>7cit</td> <td>70</td> </tr> <tr> <td>7app</td> <td>63</td> <td>7ref</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>7p</td> <td colspan="3">59, 71 (abs. de ponct. entre 2 cit.)</td> </tr> </table> <p>8 souligné ____</p> <p>8cs (césure, transcription) 80</p> <p>8ref (auteur, personnage, titre) 80</p> <p>8cit (transcription du texte de l'auteur) 81</p>	7?	55	7ex	65	7!	56	7mq	66	7...	57	7ell	67	7:	58	7cc	68	7etc	70	7()	70	7coor	59	7cit	70	7app	63	7ref	72	7p	59, 71 (abs. de ponct. entre 2 cit.)		
7?	55	7ex	65																															
7!	56	7mq	66																															
7...	57	7ell	67																															
7:	58	7cc	68																															
7etc	70	7()	70																															
7coor	59	7cit	70																															
7app	63	7ref	72																															
7p	59, 71 (abs. de ponct. entre 2 cit.)																																	

Remarque : Si un mot contient plus d'une faute, on ne pénalise qu'une fois en respectant l'ordre suivant :

7s > 8g > 8u > 8

Médiagraphie

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* (15^e édition), Paris-Gembloux, Duculot, collection « Langue vivante française », 2011, 1666 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 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française 2013, Paris, Éditions Le Robert, 2012, 2868 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.

**Enseignement
supérieur,
Recherche et Science**

Québec

