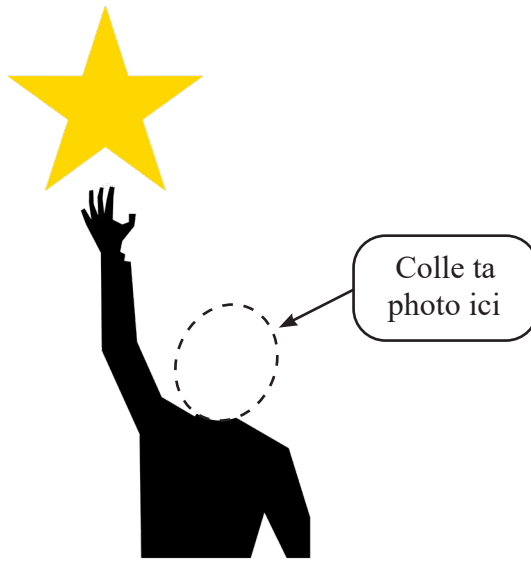


Test provincial
Français langue première
12^e année (40S)
Juin 2025

Clé de correction

S'éduquer :



*les différents visages
de la réussite*

Données de catalogage avant publication – Éducation et Apprentissage de la petite enfance
Manitoba

Test provincial, français langue première, 12^e année (40S).
[ressource électronique] Clé de correction — Juin 2025

1. Français (Langue) – Examens.
 2. Tests et mesures en éducation – Manitoba.
 3. Français (Langue) – Français écrit – Tests d'aptitude – Manitoba.
 4. Compréhension de la lecture – Tests d'aptitude – Manitoba.
 - I. Manitoba. Éducation et Apprentissage de la petite enfance Manitoba.
- 448.0076

Tous droits réservés © 2025, le gouvernement du Manitoba représenté par la ministre de
l'Éducation et de l'Apprentissage de la petite enfance.

Éducation et Apprentissage de la petite enfance Manitoba
Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la
Loi sur le droit d'auteur. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions,
prière d'en aviser Éducation et Apprentissage de la petite enfance Manitoba. Nous
remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à
adapter ou à reproduire leurs originaux.

Dans le présent document, les textes produits par le Bureau de l'éducation française
peuvent être reproduits à des fins éducationnelles non commerciales à condition que la
source soit mentionnée. **Toutefois, la reproduction, par quelque procédé que ce soit,
des textes et des illustrations se trouvant à la page 35 est interdite.**

Les sites Web mentionnés dans le présent document pourraient faire l'objet de changement
sans préavis.

**Les opinions et les idées exprimées dans les ouvrages reproduits dans le présent
cahier représentent le point de vue des auteurs et ne reflètent pas nécessairement
la position du gouvernement du Manitoba. Les ouvrages ont été choisis dans le but
d'exposer les élèves à une variété de perspectives relatives au thème du test.**

**Dans le présent document, le genre masculin appliqué aux personnes est employé
sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.**

Table des matières

Comprendre et réagir	3
Modalités de correction	5
Avant la correction	5
Pendant la correction	5
Calcul de la note	5
Cas particuliers relevés durant la correction	5
Apprentissages incontournables	6
Audiovisuel : Réussir un élève à la fois - Transcription.....	7
Tâches et pistes à suivre	10
Grille d'évaluation de compréhension de texte.....	25
Tableau pour transposer la note sur 50 points	26
Créer et s'exprimer – Écriture	27
Modalités de correction	29
Avant la correction	29
Pendant la correction	29
Calcul de la note	30
Cas particuliers relevés durant la correction	30
Tâche d'écriture	32
1 ^{er} choix : récit de fiction	32
2 ^e choix : texte argumentatif	33

Les 28 mai, 2 et 3 juin 2025, les élèves de la 12^e année du programme scolaire français ont passé le test provincial de *Français langue première, 12^e année (40S)*. Le test évalue les compétences des élèves dans les deux composantes suivantes du programme d'études :

- Comprendre et réagir,
- Créer et s'exprimer – Écriture.

Comprendre et réagir

La présente section du document traite de la composante *Comprendre et réagir*. On y présente les modalités de correction dont la personne correctrice doit tenir compte afin de faire une évaluation juste et équitable des réponses des élèves.

Dans cette section du document, vous trouverez :

- les modalités de correction,
- les apprentissages incontournables évalués,
- les tâches de compréhension et les pistes à suivre,
- la *Grille d'évaluation de compréhension de texte*,
- le tableau pour transposer la note de l'élève.

Vous trouverez aux pages 5 et 6 les modalités de correction. L'application des modalités repose sur une bonne connaissance des apprentissages incontournables, des textes retenus, de la *Grille d'évaluation de compréhension de texte*, des tâches, des remarques, des pistes à suivre ainsi que des modèles de réponses d'élèves.

À la page 6, vous trouverez le tableau des apprentissages incontournables de la composante *Comprendre et réagir*. Ce tableau reprend les informations présentées dans l'organigramme du *Stade 7*¹ du programme d'études. Les textes ainsi que les tâches de compréhension correspondent aux apprentissages incontournables du *Stade 7* retenus pour le test.

Dans la majorité des tâches de compréhension, il y a plus d'une réponse possible. Quoique la plupart des pistes soient offertes, il est impossible de prévoir toutes les réponses. Ainsi, la personne correctrice est parfois appelée à porter un jugement professionnel par rapport à la qualité de la réponse de l'élève.

À partir de la page 10, vous trouverez les pistes à suivre pour chacune des tâches de compréhension. À la suite de chacune des tâches, en plus de la pondération accordée, vous trouverez un code qui précise les apprentissages incontournables visés. La lecture des codes se fait à l'aide du tableau à la page 6.

1. MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, « Stade 7 : 11^e et 12^e années – apprentissages incontournables », *Stade 7 – 11^e et 12^e années*, 2019, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/index.html> (Consulté le 31 juillet 2019).

Modalités de correction

La personne correctrice doit respecter les modalités suivantes :

Avant la correction

- Bien connaître les apprentissages incontournables présentés dans le tableau du présent document (page 6).
- Visionner le document audiovisuel *Réussir un élève à la fois*.
- Lire tous les textes du *Cahier de préparation*.
- Étudier le présent document afin de bien comprendre les tâches, les remarques et les pistes à suivre.
- Étudier la *Grille d'évaluation de compréhension de texte* à la page 28 qui présente les éléments relatifs aux cinq niveaux de compétence.

Pendant la correction

- Pour évaluer la réponse de l'élève, la personne correctrice doit tenir compte des éléments recherchés sous les niveaux de compétence dans la *Grille d'évaluation de compréhension de texte*.
- La personne correctrice doit transcrire la note accordée (5, 4, 3, 2, 1 ou 0) sur la feuille de notation.
- Si la personne correctrice éprouve de la difficulté à évaluer une réponse, elle doit relire la tâche, les pistes à suivre, les modèles de réponses d'élèves, la *Grille d'évaluation de compréhension de texte* et, s'il y a lieu, les remarques. Si elle a encore des doutes, elle ne doit pas hésiter à consulter la personne responsable de la correction ou une autre personne correctrice.

Calcul de la note

La composante Comprendre et réagir compte pour 50 % de la note du test. Pour cette composante, l'élève obtiendra une note sur 20 points. Afin de transposer cette note sur 50 points, la personne correctrice pourra utiliser le tableau à la page 28 du présent document.

Cas particuliers relevés durant la correction

- **Pas de réponse** : Dans le cas d'un élève qui ne fournit pas de réponse, il faut accorder la note de zéro.
- **Réponse illisible** : Lorsque l'écriture est indéchiffrable, il faut accorder la note de zéro.
- **Réponse incompréhensible** : Lorsque la réponse de l'élève est dépourvue de sens, il faut accorder la note de zéro.
- **Mots anglais ou anglicismes dans la réponse** : Étant donné que cette partie du test porte sur la compréhension l'élève qui, à l'occasion, utilise des mots anglais ou des anglicismes ne sera pas pénalisé pourvu que la réponse soit claire.

- **Sources non indiquées :** Lorsque l'élève n'indique pas d'où provient un emprunt, la personne correctrice doit indiquer dans le cahier d'où provient le passage emprunté et attribuer une note uniquement pour la partie du travail qui appartient à l'élève.
- Toute irrégularité doit être portée à l'attention de la personne responsable de la correction.

Apprentissages incontournables

Comprendre et réagir (CR) • Lecture • Communication orale (Écoute) • Interprétation visuelle	
Négocier le sens d'une variété de textes littéraires et courants provenant de la francophonie canadienne et internationale	
7CR-1	L'élève fait le résumé d'un texte portant sur des enjeux de société, des enjeux éthiques ou sur des questions à portée universelle en dégagant les idées véhiculées par des éléments explicites et implicites.
7CR-2	L'élève fait une lecture analytique d'un texte ou d'un regroupement de textes variés pour en reconstruire le sens en : • établissant des relations entre l'explicite et l'implicite; • expliquant son interprétation d'intrigues, d'idées, de problématiques, de comportements représentés, de valeurs véhiculées et de thèmes complexes développés; • examinant les normes sociétales affichées ou la vision du monde représentée; • examinant la portée du/des texte(s); • expliquant les liens entre les différents éléments analysés.
7CR-3	L'élève examine la force de persuasion, le pouvoir de suggestion ou la puissance d'évocation à travers l'efficacité des procédés utilisés par l'auteur d'un texte.
7CR-4	L'élève fait une synthèse d'un regroupement de textes de types et de genres différents, traitant d'un même thème ou problématique pour faire ressortir les convergences et les divergences des idées, de manière objective, fidèle et concise.
Réagir à une variété de textes littéraires et courants provenant de la francophonie canadienne et internationale	
7CR-5	L'élève fait une appréciation critique d'un texte à partir de critères tels que la vraisemblance, la pertinence, l'objectivité et la crédibilité des sources liés à l'intention de communication.
7CR-6	L'élève fait une appréciation esthétique d'un texte à partir de critères tels que les sentiments ou les émotions suscités en évaluant l'efficacité des procédés employés par l'auteur.
7CR-7	L'élève fait une appréciation éthique d'un texte à partir d'une combinaison de critères tels que les points de vue exprimés, les comportements représentés, les valeurs véhiculées, les normes sociétales affichées, les préjugés évoqués ou la vision du monde présentée.
7CR-8	L'élève évalue les perspectives ou les idées développées dans différents textes traitant d'une problématique commune ou d'un même thème pour soutenir, sous forme d'alternative, une nouvelle perspective.

LA RÉUSSITE/L'ÉDUCATION - TRANSCRIPTION

SECOND REGARD

• RÉUSSIR UN ÉLÈVE À LA FOIS

Journaliste : Qu'est-ce que c'est que réussir dans les objectifs du système scolaire aujourd'hui?

Fanny Gendron, enseignante : En fait, réussir c'est répondre aux attentes d'un cadre qui a été établi par un ministère qui cherche à atteindre des objectifs qu'il s'est fixé.

Journaliste : Concrètement, pour les enfants, ça voudrait dire quoi?

Fanny : Pas grand-chose!

(Scène dans la salle de classe de Fanny)

Réussir c'est grandir, puis devenir meilleur. Donc, la majorité des élèves réussissent très bien je trouve au Québec. Bien en fait, aussitôt qu'on permet aux enfants de réaliser qu'ils progressent, déjà, ça c'est réussir. L'école, c'est pas vrai que c'est fait pour tout le monde puis c'est pas tout le monde qui y retrouve son compte, mais l'important c'est que chaque enfant puisse trouver, lui, ce qu'il peut apporter à son milieu. Si c'est pas au niveau académique, ça se peut, mais il y a autre chose.

(Scène à l'extérieur de l'école)

L'école Saint-Vincent-Marie est situé dans un, dans Montréal-Nord. C'est un quartier qui a un indice de défavorisation de 10, selon le Ministère, donc c'est un quartier défavorisé, par contre ce ne sont pas tous les enfants qui sont défavorisés. Ça fait un lieu où l'entraide est importante, le partage, les échanges. C'est une très grande école qui reçoit autour de 800 à 850 élèves par année, Maternelle, 4 ans à la 6e année. Et puis, c'est aussi un point de service, pour les classes d'accueil, donc les nouveaux arrivants et les classes langages. Donc, mes élèves font partie d'une classe langage. C'est une classe à effectifs réduits pour des enfants qui sont dysphasiques sévères.

(Scène dans la salle de classe avec élèves - Fanny enseigne)

« Qu'est-ce qui se passe dans une pièce de théâtre? Qu'est-ce qu'on peut voir? »

Donc la dysphasie, c'est un trouble neurologique qui est là à la naissance. Donc c'est un retard de langage. Maintenant, la majorité des élèves dysphasiques sévères sont intégrés. Ils réussissent à suivre le processus normal.

« Écoute bien, avec tes yeux et tes oreilles. »

S'ils se retrouvent dans ma classe c'est quelque chose d'autre qui accroche, qui fait en sorte qu'ils ne peuvent pas être intégrés dans une classe ordinaire.

« Ce matin-là, on va jouer des personnages. OK? »

Dans ma tête à moi, c'est des enfants, ça fait que qu'ils soient dysphasiques sévères ou... on fait

juste suivre leur progrès puis on respecte leur rythme.

« Tiens-toi, comme ça. OK! Qu'est-ce que tu lui réponds? »

C'est sûr qu'il y en a qui vivent des choses difficiles, mais je dis souvent aux élèves qu'on est la deuxième famille. Le lien qui est créé permet justement à ces enfants-là de traverser ces épreuves-là ensemble. Le plus grand défi, je trouve, depuis quelques années, c'est que, on suit le programme du régulier, la seule chose c'est qu'on peut adapter.

(Scène avec Lise et Catherine qui travaillent avec les élèves)

Lise Therrien, bénévole : Elle y croit, puis elle est au moment présent, puis elle n'a rien à prouver. Elle le fait avec son cœur, puis elle est très innovatrice, Fanny.

Fanny : Lise, c'est une amie. Elle a pris sa retraite ça fait déjà 15 ans. Mais, elle vient dans ma classe, une journée par semaine. Catherine, elle va accoucher dans six semaines, donc elle est là parce que ça lui tient à cœur. Parce qu'elle pourrait très bien être à la maison, mais comme on n'a personne pour la remplacer, elle vient quand même. Oui! Ça prend une équipe.

(Scène dans les couloirs avec les bacs de recyclage)

La même chose avec le concierge à l'école. Il y a un lien avec. Moi, je m'occupe des bacs de recyclage. C'est une entente qu'on a comme ça il n'a pas besoin de faire le tour de l'école tout ça, mais ça responsabilise aussi les enfants. C'est créer une communauté d'apprentissage, mais pas juste au niveau académique. Ils apprennent autre chose. Puis dans la société on a besoin de fonctionner ensemble, ça fait que, c'est juste de leur donner le plus de clefs possibles à leur trousseau je trouve.

(Scène dehors à planter des vivaces)

Les élèves voulaient rendre l'espace plus vert possible. En fait, on s'est rendu compte que beaucoup d'enfants du quartier n'ont pas la chance d'avoir une cour, donc, ils n'ont pas la chance d'aller jouer à l'extérieur. Il y avait des élèves, des enseignants, du personnel, il y avait des riverains aussi, des gens qui vivent en bordure de la ruelle. Puis aujourd'hui on met la touche finale-là avec chaque groupe qui va aller planter une vivace qu'ils vont devoir entretenir durant l'année scolaire.

(Scène dehors lors de la fête de la rentrée - maïs)

Bien en fait, c'est la fête de la rentrée. C'est un événement rassembleur puis qui permet à deux écoles de créer des liens cette année. Puis toutes les personnes que vous voyez à l'extérieur, c'est soit des enseignants ressources, des orthopédagogues, des professionnels, mais c'est aussi des amis des amis. J'ai des gens que je ne connais pas du tout qui ont levé la main, puis qui ne sont pas du milieu non plus-là. Mais c'est ce qui fait la force de ces moments-là, c'est la mobilisation des gens, c'est le partenariat entre les deux écoles. En fait, on montre aux enfants qu'ensemble on peut arriver à faire beaucoup de choses.

(Scène de la fête de la rentrée, jeux)

Journaliste : Toi, ton rôle là-dedans?

Fanny : Bien, je suis comme un peu la fée des étoiles-là. Je suis comme le chef d'orchestre, mais un chef d'orchestre, quand il y a pas de musiciens, il fait pas grand-chose là! Ça prend une direction qui fait confiance. Ça prend des collègues qui permettent de vivre des choses comme ça. Ça prend des enfants qui participent.

Tout ce qui est scolaire, est humain. Alors quand on travaille l'humain, on travaille ce qui peut être vu au niveau scolaire. Parce que c'est un lieu d'apprentissage, mais c'est aussi un lieu de vie.

Les enfants font des apprentissages, mais il y a aussi toute l'entraide qui est véhiculée, les échanges, le partage. Ça va ensemble.

Journaliste : Pourquoi Fanny Gendron fait tout ça?

Fanny : Je suis maitresse d'école, ça fait partie du personnage. C'est pas distincte-là.

(Scène dans salle de classe avec les élèves)

Je voulais aller en Afrique construire des puits, puis ma mère voulait pas! Non mais, l'adaptation scolaire, je savais que ça cadrait avec moi, mais enseigner puis transmettre des choses, je trouve que c'est une chance, un privilège que j'ai. Je considère que je fais de mon mieux. Puis, je dis toujours aux élèves, qu'on ne peut jamais faire mieux que notre mieux. Je pense que ce qui me rend la plus fière en fait, c'est quand les enfants réussissent eux-mêmes des petits pas. Il faut juste que l'enfant réalise qu'il a été capable. C'est assez! La vraie réussite de ce projet-là, c'est le travail d'équipe encore une fois.

(Scène dehors – papillons)

Je pense que réussir c'est justement ça. C'est la fierté de tout le monde à la fin.

Tâches et pistes à suivre

Second Regard - Réussir un élève à la fois

1. Fanny Gendron considère que l'école n'est pas faite pour tout le monde.

Qu'en pensez-vous?

Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des éléments pertinents du document audiovisuel et d'un autre document du test.

7CR-7, 7CR-8 : 5 points

Remarques

- ⇒ Une réponse qui se réfère seulement à un seul document peut mériter un maximum de 3 points.

Pistes à suivre

Oui, c'est vrai, je pense que l'école n'est pas faite pour tout le monde car certains élèves ne se retrouvent pas forcément intégrés dans le système scolaire, que ce soit pour des raisons académiques ou simplement, à cause du contexte scolaire.

- **Les contenus et programmes scolaires sont inadaptés, incompréhensibles ou non pertinents pour certains élèves et parents.**
 - Fanny Gendron : « En fait, réussir c'est répondre aux attentes d'un cadre qui a été établi par un ministère qui cherche à atteindre des objectifs qu'il s'est fixé ». Journaliste : « Concrètement, pour les enfants, ça voudrait dire quoi? » Fanny Gendron : « Pas grand-chose! » (*Réussir un élève à la fois.*)
 - « Le plus grand défi, je trouve, depuis quelques années, c'est que, on suit le programme du régulier, la seule chose c'est qu'on peut adapter » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Le décrochage scolaire coûte plus de 1,9 milliard par année au Québec » (« 1000 \$ contre un diplôme du secondaire », propose Mitch Garber, § 2).
 - Selon Wendy Priesnitz, éditrice d'un magazine sur les apprentissage non traditionnels, « Les enfants sont des apprenants très actifs jusqu'à ce qu'on leur apprenne à ne plus l'être » [...]. « Selon plusieurs adeptes, [...], par sa rigidité, tue la curiosité propre à l'enfant » (« L'école de la vie », § 8).
 - « Pourquoi est-ce qu'on a décidé qu'il fallait apprendre à lire à 6 ans? Est-ce que c'est aléatoire? Est-ce que tous les enfants apprennent à marcher à 1 an? » (*ibid*, § 11.)
 - Selon Pierre Chénier, seules les écoles alternatives s'inquiètent du « respect de l'enfant, qui est au centre des préoccupations, plutôt que la connaissance » (*ibid*, § 16).
 - « Le système scolaire étant ce qu'il est, avec ses problèmes de décrochage et de démotivation » (*ibid*, § 18).
 - « Il existe alors une fracture entre l'école du savoir (la vie de l'école), et l'école de la vie » (« Faut-il aller à l'école? », § 10).
 - « Le savoir est structuré et présenté sous forme de cours ou de disciplines que l'élève

modèle se doit d'assimiler et de restituer de la meilleure des manières pour avoir de bonnes notes » (*ibid*, § 5).

- « L'école à travers son système d'enseignement [...] possède [...] lacunes. [...] du fait que l'école manque de connaissances pratiques [...] pour permettre aux personnes d'atteindre leurs objectifs » (*ibid*, § 14).
- « À quand une école qui enseignera aux jeunes l'effort? L'endurance? La capacité de supporter la critique et l'adversité? » (« Au Québec, l'école ne prépare pas les jeunes à la vraie vie R Martineau », § 29.)
- « On élève nos enfants dans du papier bulle? [...]. Ce n'est pas les aider, que de les élever de la sorte, au contraire, c'est les condamner au malheur! » (*ibid*, § 28.)
- « L'interprétation de l'image visuelle de cet enfant coincé dans un labyrinthe scolaire montre à quel point le parcours scolaire peut être difficile pour certains. » (Visuel – Quand ça ne va pas à l'école...)
- « Pour ceux que l'on considère comme mauvais, l'école devient rapidement une prison, un lieu d'humiliation dont ils ont hâte de sortir. Parce qu'ils ont l'impression de ne pas être compris et acceptés, ils ont dû tracer leur chemin loin des sentiers de l'Éducation nationale. » (« J'ai été une mauvaise élève et je m'en suis très bien sortie dans la vie! », § 2).
- « Je ne parvenais pas à me concentrer sur les cours, je ne voyais pas l'intérêt de rester des heures, assise sur une chaise à ingurgiter passivement des choses qui me semblaient parfaitement inutiles » (*ibid*, § 5).
- « Les autodidactes ne sont pas toujours des « cancre » ou des « ignorants », mais qu'ils ne sont simplement pas faits pour les systèmes scolaires occidentaux. » (« Est-il possible de réussir sans avoir de diplôme? », § 2).
- « L'école qui est la voie royale pour acquérir des compétences grâce à une formation de qualité ne convient pas à tout le monde. Ses exigences d'acquisition de connaissances ne sont pas adaptées à tous » (« Réussir sans diplôme, c'est possible! », § 2).
- **Le système scolaire marginalise certains individus quand ils échouent, quand ils sont déscolarisés ou quand ils sont écartés des classes régulières.**
 - « S'ils se retrouvent dans ma classe c'est quelque chose d'autre qui accroche, qui fait en sorte qu'ils ne peuvent pas être intégrés dans une classe ordinaire » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Je ne fittais pas vraiment dans mon milieu au secondaire. [...] Je passais sous le radar de tout le monde; autant des autres élèves que du corps professoral. Après quatre ans et des poussières dans cet environnement, j'avais pas pire perdu le contact avec la motivation. J'étais malheureux. Surtout, j'en étais arrivé au constat que je ne pouvais pas faire grand-chose de plus qu'être passif » (« Ces profs qui changent des vies », § 16).
 - « Le savoir est structuré et présenté sous forme de cours ou de disciplines que l'élève modèle se doit d'assimiler et de restituer de la meilleure des manières pour avoir de bonnes notes » (« Faut-il aller à l'école? », § 5).
 - « Le système scolaire étant ce qu'il est, avec ses problèmes de décrochage et de démotivation » (« L'école de la vie », § 18).
 - « Le décrochage scolaire coûte plus de 1,9 milliard par année au Québec » (« 1000 \$ contre un diplôme du secondaire, propose Mitch Garber », § 2).
 - « 120.000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans diplôme, et 41 % des

non diplômés sont toujours au chômage 3 ans après l'avoir quitté » (« Est-il possible de réussir sans avoir de diplôme? », § 3).

- « [La] culpabilité, ce sentiment constant de ne pas être à la hauteur. Cela a fait de moi un enfant renfermé, profondément solitaire. Je m'ennuyais ferme à l'école et je sentais bien que je n'intéressais pas les professeurs. Je trouve que le pire dans le système scolaire, c'est de délaissier les enfants les moins "performants", les moins solides ou les moins affirmés » (« J'ai été une mauvaise élève et je m'en suis très bien sortie dans la vie! », § 3).
- « Pour ceux que l'on considère comme mauvais, l'école devient rapidement une prison, un lieu d'humiliation dont ils ont hâte de sortir. Parce qu'ils ont l'impression de ne pas être compris et acceptés, ils ont dû tracer leur chemin loin des sentiers de l'Education nationale » (*ibid*, § 2).
- « J'étais si mauvais à l'école, Que j'pensais pas qu'j'y arriverais, J'tais pas d'ceux qu'on traitait de bolle, Même quand j'donnais tout c'que j'avais » (« L'Écrivain », vers 13-16).
- **L'école a ses limites, elle dépend trop du profil des enseignants et de la communauté ou, elle n'est pas ajustée aux réels besoins des élèves**
 - « Je suis comme un peu la fée des étoiles-là. Je suis comme le chef d'orchestre » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Un chef d'orchestre, quand il y a pas de musiciens, il fait pas grand-chose là! Ça prend une direction qui fait confiance. Ça prend des collègues qui permettent de vivre des choses comme ça. Ça prend des enfants qui participent » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Lise, c'est une amie. Elle a pris sa retraite ça fait déjà 15 ans. Mais, elle vient dans ma classe, une journée semaine » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Catherine, elle va accoucher dans six semaines, donc elle est là parce que ça lui tient à cœur. Parce qu'elle pourrait très bien être à la maison, mais comme on n'a personne pour la remplacer, elle vient quand même. Oui! Ça prend une équipe » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Je dis souvent aux élèves qu'on est la deuxième famille. Le lien qui est créé permet justement à ces enfants-là de traverser ces épreuves-là ensemble » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Il y avait des élèves, des enseignants, du personnel, il y avait des riverains aussi, des gens qui vivent en bordure de la ruelle » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Puis toutes les personnes que vous voyez à l'extérieur, c'est soit des enseignants ressources, des orthopédagogues, des professionnels, mais c'est aussi des amis des amis. J'ai des gens que je ne connais pas du tout qui ont levé la main, puis qui ne sont pas du milieu non plus-là » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Mais c'est ce qui fait la force de ces moments-là, c'est la mobilisation des gens, c'est le partenariat entre les deux écoles » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « On sait tous qu'il y a encore du travail à faire » (« 1000 \$ contre un diplôme du secondaire, propose Mitch Garber », § 7).
 - « On élève nos enfants dans du papier bulle? On leur fait croire que le monde est un épisode des Télétubbies? Que les gens vont tenir compte de leurs émotions? Et mettre des gants blancs lorsqu'ils s'adresseront à eux? [...]. Ce n'est pas les aider, que de les élever

de la sorte, au contraire, c'est les condamner au malheur! » (« Au Québec, l'école ne prépare pas les jeunes à la vraie vie – R Martineau », § 26-28.)

- « J'en veux toujours à certains profs qui n'ont pas su me donner confiance en moi, me soutenir, voir mes qualités, préférant se concentrer sur ce que je faisais mal » (« J'ai été une mauvaise élève et je m'en suis très bien sortie dans la vie! », § 4).
- « Je rêve d'un système où l'on choisirait ces cours à la carte » (*ibid*, § 6).
- « J'ai beaucoup de mal avec la rigidité du système scolaire. Il y a des jeunes formidables, motivés, vifs qui ne demandent qu'à avancer dans la vie mais ils sont empêchés par les règles et la paperasserie. L'école peut vraiment faire perdre confiance en soi » (*ibid*, § 8).

Non, ce n'est pas vrai, l'école est faite pour tout le monde car, même si ce n'est pas parfait, il y a une volonté des acteurs du monde académique à ce que chaque élève s'intègre au contexte scolaire, réussisse académiquement et s'épanouisse comme individu.

- **L'école est capable de faire réussir les élèves, quelles que soient leurs difficultés et la définition de la réussite.**
 - « Réussir c'est grandir, puis devenir meilleur. Donc, la majorité des élèves réussissent très bien » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « L'important c'est que chaque enfant puisse trouver, lui, ce qu'il peut apporter à son milieu » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Ce qui me rend le plus fière en fait, c'est quand les enfants réussissent eux-mêmes des petits pas » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Qu'on est la deuxième famille. Le lien qui est créé permet justement à ces enfants-là de traverser ces épreuves-là ensemble » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « J'ai donc passé mon examen, [...], Avec que que chose comme 80, [...], Mais pour une fois qu'j'me trouvait bon, Pis qu'l'avenir était en couleur » (« L'Écrivain », vers 45-52).
 - « Je n'aurais jamais été capable [de passer mes cours] sans elle » (« Ces profs qui changent des vies », § 29).
 - « Quand tu croises un ancien élève au centre commercial et qu'il te dit que, sans toi, il n'aurait pas terminé son secondaire, tu sais que tu as fait ton boulot » (*ibid*, § 23).
- **L'école apporte du soutien et des adaptations pour répondre aux besoins des élèves**
 - « Point de service, pour les classes d'accueil, donc les nouveaux arrivants et les classes langages » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « C'est une classe à effectifs réduits pour des enfants qui sont dysphasiques sévères » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Maintenant, la majorité des élèves dysphasiques sévères sont intégrés. Ils réussissent à suivre le processus normal » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « S'ils se retrouvent dans ma classe c'est quelque chose d'autre qui accroche, qui fait en sorte qu'ils ne peuvent pas être intégrés dans une classe ordinaire » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « On suit le programme du régulier, la seule chose c'est qu'on peut adapter » (*Réussir un*

élève à la fois, Fanny Gendron).

- « On fait juste suivre leur progrès puis on respecte leur rythme » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
- « Ce qui me rend le plus fière en fait, c'est quand les enfants réussissent eux-mêmes des petits pas » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
- « Il y a une foule de ressources qui sont offertes par l'État » (« L'école de la vie », § 15).
- « Mais y avait monsieur Désilet, Un prof fin et disponible, Qui m'avait pris sous son aile, Et croyait en mon talent subtil » (« L'Écrivain », vers 17-20).
- « Il m'a fait comprendre qu'il voyait quelque chose en moi. Pour la première fois de ma vie, quelqu'un m'avait pris dans son équipe et, surtout, voyait que j'avais du potentiel » (« Ces profs qui changent des vies », § 19).
- « Encore aujourd'hui, je considère son soutien comme un jalon important de ma vie. Il y a un avant, et surtout un après » (*ibid*, § 21).
- « C'est quoi, une école? C'est un lieu pour apprendre à apprendre. Si on donne aux élèves les moyens d'aller chercher ce dont ils ont besoin, d'avoir confiance en eux et de savoir qu'on va les soutenir, on peut faire n'importe quoi » (*ibid*, § 14).
- **L'école apporte d'autres apprentissages que les notions académiques, essentiels à tous.**
 - « Ça fait un lieu où l'entraide est importante, le partage, les échanges » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « L'important c'est que chaque enfant puisse trouver, lui, ce qu'il peut apporter à son milieu. Si c'est pas au niveau académique, ça se peut, mais il y a autre chose » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Ça responsabilise aussi les enfants » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « C'est créer une communauté d'apprentissage, mais pas juste au niveau académique. Ils apprennent autre chose » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Puis dans la société on a besoin de fonctionner ensemble, ça fait que, c'est juste de leur donner le plus de clefs possibles à leur trousseau » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Les élèves voulaient rendre l'espace plus vert possible » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « On montre aux enfants qu'ensemble on peut arriver à faire beaucoup de choses » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - Les enfants font des apprentissages, mais il y a aussi toute l'entraide qui est véhiculée, les échanges, le partage. Ça va ensemble (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Je dis toujours aux élèves, qu'on ne peut jamais faire mieux que notre mieux » (*Réussir un élève à la fois*, Fanny Gendron).
 - « Les rapports humains, le respect, la collaboration, la participation, c'est en groupe que cela s'apprend! » (« L'école de la vie », § 15.)
 - « À l'école, les élèves acquièrent des compétences et des connaissances variées, à travers un enseignement qui se veut à la fois généraliste et holistique. » (« Faut-il avoir un diplôme pour réussir? », § 4.)
 - « Son boulot, juge-t-elle, n'est pas seulement de donner des cours de français et de

littérature, mais aussi d'aider ces jeunes [...] à avancer dans la vie » (« Ces profs qui changent des vies », § 32).

- « Des leçons de vie, j'en ai eu beaucoup grâce à elle. Elle m'a [...] redonné le goût de vivre » (*ibid*, § 35).
- « L'éducation scolaire modèle et simplifie ces valeurs de sorte à les rendre compréhensibles même à l'esprit encore balbutiant d'un enfant » (« Faut-il aller à l'école? », § 6).

Une réponse alternative qui combine différents éléments du pour et contre l'idée que l'école est faite pour chacun peut être possible selon les différentes références reprises ci-dessus.

Agaguk et Gagner ma vie...

2. Comment le contexte dans lequel on vit influence-t-il l'idée que l'on se fait d'une vie réussie? Expliquez votre réponse en vous appuyant sur des éléments pertinents d'*Agaguk* et de *Gagner ma vie*...

7CR-2, 7CR-4 : 5 points

Remarques

- ⇒ Une réponse qui se réfère seulement à l'un des deux textes peut mériter un maximum de 3 points.

Pistes à suivre

Le contexte dans lequel on vit influence l'idée qu'on se fait de la réussite. On peut constater ceci à la lecture de ces deux textes. Agaguk et Gagner ma vie... se déroulent dans deux différents contextes et donc les personnages de ces deux récits ont des perspectives différentes en ce qui a trait à une vie réussie.

Pour Agaguk :

- **Une vie réussie consiste à savoir vivre et survivre dans la toundra.**
 - C'est pourquoi Agaguk rêve de tout ce qu'il enseignera à son petit qui va naître. Il va lui enseigner tout le savoir de la vie qu'il aura besoin pour survivre sur la toundra, c'est-à-dire, nager, reconnaître le temps et les pistes des animaux, tendre les pièges, faire la chasse, utiliser une arme, apprêter la viande, etc. Sans cette science de la vie, son enfant pourrait possiblement ne pas survivre. Une vie réussie consiste donc à connaître et appliquer cette science.
 - « Quand il tendait un piège et l'enfouissait sous la mousse, il songeait au jour où il enseignerait cet art à l'enfant. Non pas, du coup, toutes les sciences complexes! D'abord, le savoir de la vie. Enseigner à l'enfant comment marcher, comment puiser de l'eau. Lui montrer à nager dans la rivière, à reconnaître le temps froid du temps chaud, le vent mauvais des bons vents généreux et tièdes » (lignes 3 à 8).
 - « Et Agaguk mènerait l'enfant à la chasse, vers la mousse où trouver l'entrée des terriers de blaireaux, vers les berges de la rivière, vers la terre humide où relever les pistes d'animaux venus se désaltérer au cours d'eau » (lignes 12 à 15).
 - « Cette piste en étoile, c'est le vison... Cette patte à trois orteils, c'est le loup-cervier, le wolverine... Ici la belette, là un rat musqué... Tu vois comment? Il faut apprendre à reconnaître, à savoir... il faut bien juger des choses » (lignes 23 à 26).
 - « Ceci est un fusil... Examine comment il est fait. Voici comment il est fait. Voici le canon par où surgit la balle d'acier. Ici l'âme de ce canon. Et la crosse. Voici comment il faut charger l'arme. Comment il faut l'épauler, tirer » (lignes 50 à 53).
 - « Il lui dirait tout cela à ce petit qu'il aurait. Chaque jour il lui enseignerait les mystères de leur propre survie accordée à celle des animaux de la toundra » (lignes 60 à 62).

- « Et pour que ces besognes soient normalement accomplies au moment voulu, toutes les autres sciences, tout aussi essentielles : comment reconnaître sur la brise l'odeur de l'animal, comment savoir les gestes de la bête dont on suit la trace, comment deviner le chemin d'habitude du vison qui va boire... » (lignes 70 à 75)
- « Chaque jour, rêvait Agaguk, chaque jour quelque chose de plus à enseigner à l'enfant, pour que sa science soit complète » (lignes 91 à 92).

Pour Christine dans Gagner ma vie... :

- **Une vie réussie consiste à faire ce que l'on aime.**

- Christine a la conviction qu'il faut s'investir dans ce que l'on aime et donc se donner entièrement, peu importe le salaire. Christine veut être écrivaine, même si elle sait que cela ne lui rapportera pas nécessairement beaucoup d'argent, immédiatement ou dans l'avenir.
 - « – Mais, je te l'ai dit, maman : je voudrais écrire... » (ligne 19.)
 - « Gagner sa vie! Comme cela m'apparaissait mesquin, intéressé, avare! La vie devait-elle se gagner? Ne valait-il pas mieux la donner une seule fois, dans un bel élan?... Ou même la perdre? Ou encore la jouer, la risquer... que sais-je! Mais la gagner petitement d'un jour à l'autre!... » (lignes 24 à 29.)
 - « – Oh, je gagnerai peut-être ma vie à écrire... un peu plus tard... avant longtemps... » (lignes 34 à 35.)

- **Une vie réussie consiste à honorer ses parents.**

- Christine avoue passer d'un extrême à l'autre en parlant à sa mère qui lui fait état de leur situation financière précaire. Elle décide donc de mettre de côté son rêve d'écrivaine et de se concentrer non seulement à gagner de l'argent, mais à en gagner beaucoup. En fin de compte, elle décide d'honorer le désir de sa mère en devenant institutrice.
 - « Mais, ce soir, je passai d'une extrême à l'autre. Je désirai ardemment gagner de l'argent. À cause de maman, je pense avoir même décidé que j'en ferais beaucoup » (lignes 57 à 59).
 - « – Dès demain, lui ai-je annoncé, je vais me chercher du travail. N'importe quoi! Dans un magasin, un bureau... » (lignes 60 à 61)
 - « – Mais ce n'est guère payant! [...] Puisqu'il faut la gagner, autant la marchander au meilleur prix... » (lignes 74 à 78)
 - « Quand on se connaît mal encore soi-même, pourquoi ne tâcherait-on pas de réaliser le rêve que ceux qui nous aiment font à notre usage? J'ai terminé mon année d'École Normale, puis je suis partie prendre ma première classe dans un petit village de nos Prairies » (lignes 82 à 86).

- **Une vie réussie consiste à bien faire ce que l'on décide de faire.**

- Christine décide de suivre les conseils et d'exaucer le désir de sa mère en devenant institutrice. Même si ce n'était pas son désir, et même si les gens du village de Cardinal semblent douter de ses capacités, elle décide qu'elle va se donner entièrement à ce travail.
 - « Mais puisque j'avais accepté le marché, je voulais que ce fût un engagement loyal. 'Tu me donnes tant en salaire, moi je te donne tant d'heures de travail...' Non, ce n'était pas ainsi que je voulais engager l'affaire avec le village. Je lui donnerais tout

ce que je pourrais. Et lui, que me donnerait-il en échange? Je l'ignorais, mais je lui faisais confiance » (lignes 129 à 134).

Pour la mère de Christine dans Gagner ma vie... :

- **Une vie réussie consiste à avoir un emploi digne qui lui permet de gagner sa vie.**
 - C'est pourquoi elle interroge Christine à savoir si elle a songé à ce qu'elle va faire dans la vie. Elle ne lui demande pas ce qu'elle veut faire, mais bien ce qu'elle va faire. Les intérêts de Christine, comme vouloir être écrivaine, ne comptent pas pour beaucoup, surtout qu'ils risquent ne pas être très payants. Elle se demande donc comment Christine compte gagner sa vie.
 - « – Christine, me dit-elle, as-tu songé à ce que tu vas faire dans la vie? Te voilà dans ta dernière année d'école. As-tu réfléchi? » (lignes 17 à 18)
 - « – Je te parle sérieusement, Christine. Il va te falloir choisir un emploi – Sa bouche tremble un peu. – Gagner ta vie... » (lignes 20 à 21).
 - « – Pauvre enfant! a dit ma mère, et, après un silence, après un soupir, elle a continué : Attends d'abord d'avoir vécu! Tu auras bien le temps, va. Mais, en attendant, pour vivre, que comptes-tu faire?... » (lignes 36 à 39)
 - Elle ne veut pas que Christine fasse n'importe quoi, comme être vendeuse. Elle ne veut pas non plus qu'elle travaille seulement pour le salaire qu'elle gagnera. La maman aurait voulu elle-même être institutrice. C'est pourquoi elle désire et suggère que Christine devienne institutrice. Cela lui ferait plaisir et elle croit que Christine y excellerait.
 - « – Toi, dans un magasin! A-t-elle dit... D'ailleurs, il faut une certaine expérience pour être vendeuse. Non, il ne s'agit pas de gagner ta vie dès demain et de n'importe quelle façon » (lignes 62 à 64).
 - « – Si tu voulais, Christine, devenir institutrice!... Il n'y a pas d'occupation plus belle, plus digne, il me semble, pour une femme... » (lignes 68 à 70.)
 - « – Oh! Ne parle pas ainsi. Estime-t-on sa vie à ce que l'on gagne? » (ligne 75.)
 - « – La gagner, mais non pas la vendre, dit maman ; c'est tout autre chose. Réfléchis, Christine. Rien ne me ferait plus plaisir que de te voir institutrice. Et tu y excelleras! Réfléchis bien » (lignes 79 à 81).

Au Québec, l'école ne prépare pas les jeunes à la vraie vie

3. Quel message l'auteur communique-t-il dans le texte à l'aide des procédés d'écriture?

Expliquez votre réponse en vous appuyant sur DEUX différents procédés employés dans le texte (procédés stylistiques, syntaxiques et grammaticaux, lexicaux ou d'énonciation).

7CR-2, 7CR-3 : 5 points

Remarques

- ⇒ Une réponse qui se réfère seulement à un procédé peut mériter un maximum de 3 points.
- ⇒ Une réponse qui se réfère seulement aux procédés, sans se référer au message, peut mériter un maximum de 3 points.
- ⇒ Une réponse qui se réfère seulement au message, sans se référer à deux différents procédés, peut mériter un maximum de 3 points.

Pistes à suivre

Comme le suggère le titre, Martineau avance l'idée que l'école ne prépare pas les jeunes à la vraie vie. Il croit que l'école manque de rigueur, que l'école secondaire ne soit qu'un CPE (Centre de la petite enfance), que l'école manque à son devoir d'outiller les élèves pour affronter les défis de la vie. Il trouve que les élèves sont trop dorlotés à l'école, ce qui ne leur sert pas bien lorsqu'ils arrivent dans la vraie vie. Il dit même que cette façon de faire contribue en quelque sorte à créer une main d'œuvre incompetente et égocentrique. À son avis, il est grand temps que l'école change sa façon de faire.

- **Martineau se sert de procédés stylistiques pour communiquer son message.**

- Métaphore
 - Il compare les élèves à des petits lapins. Comme on sait que les lapins sont des animaux tout doux, sans trop de défense et qu'ils sont en bas de l'échelle alimentaire dans le jeu de survie, ceci renforce l'idée que les élèves ne sont pas prêts à affronter le monde lorsqu'ils graduent de l'école secondaire. Parce qu'ils sont trop dorlotés, les élèves ne savent plus, ni comment affronter des défis, ni accepter des critiques, ni s'efforcer et endurer.
 - ~ « Résultat : quand les petits lapins sortent de l'école et affrontent la vie, la vraie vie, celle qui ne te fait pas de quartier, ils s'effondrent et implosent à la moindre petite critique » (§ 15).
 - ~ « Que feront nos petits lapins, alors? » (§ 22.)
- Comparaison
 - Il compare l'école secondaire à un CPE (Centre de la petite enfance), ce qui est essentiellement une garderie pour les tout-petits. Quand on pense à une garderie, on pense plutôt à un endroit qui a soin des enfants, qui assure leur sécurité, qui mise sur le jeu, le plaisir, apprendre à socialiser avec les autres enfants. On ne pense pas à la rigueur et à des apprentissages sérieux et complexes. Ceci renforce donc son idée que les écoles ne s'occupent pas de préparer suffisamment les élèves pour affronter les défis réels de la vraie vie, ceux qui les attendent à la porte de l'école lorsqu'ils auront complété leurs études secondaires.

- « L'école (surtout l'école secondaire, dont l'un des rôles est de prendre des enfants et de les transformer en jeunes adultes) devrait être le hall d'entrée de la vie. Or, actuellement, surtout au Québec où le mot « exigence » est perçu comme élitiste, l'école est considérée comme une extension du CPE » (§ 11).
- Énumérations
 - Il énumère ce que l'école ne fait pas. Il énumère ce qu'elle fait pour dorloter. Et il énumère ce qu'il préconise qu'elle devrait faire. Ceci renforce donc son message que l'école ne prépare pas les élèves à la vraie vie.
 - « On ne rend pas service aux jeunes quand on leur dit que le monde est un jardin de roses. On ne les prépare pas à affronter la vie. On ne leur donne pas tous les outils dont ils auront besoin pour faire leur place au soleil et être heureux » (§ 8, 9 et 10).
 - « On te doudoune. On te chochote. On t'accommode » (§ 12, 13 et 14).
 - « À quand une école qui enseignera aux jeunes l'effort? L'endurance? La capacité de supporter la critique et l'adversité? » (§ 29.)
- **Martineau se sert de procédés lexicaux pour communiquer son message.**
 - Champs lexicaux
 - Il se sert de champs lexicaux qui s'opposent pour illustrer en quoi il croit que l'école ne prépare pas les élèves. Il emploie un champ lexical de la douceur pour parler de ce que l'école fait. Et un champ lexical de la rigueur pour parler de ce que l'école devrait faire.
 - Champ lexical de la rigueur, de la force, de la dureté, de la difficulté
 - ~ « L'école devrait donc être difficile » (§ 3).
 - ~ « Un monde de travail [...] de plus en plus compétitif, tu dois être fait fort » (§ 5).
 - ~ « Avoir la couenne dure » (§6).
 - ~ « Être capable de subir de la pression » (§ 7).
 - ~ « À quand une école qui enseignera aux jeunes l'effort? L'endurance? La capacité de supporter la critique et l'adversité? » (§ 29.)
 - Champ lexical de la douceur, de la facilité
 - ~ « On te doudoune. On te chochote. On t'accommode » (§ 12, 13 et 14).
 - ~ « Et on élève nos enfants dans du papier bulle? On leur fait croire que le monde est un épisode des Télétubbies? Que les gens vont tenir compte de leurs émotions? Et mettre des gants blancs lorsqu'ils s'adresseront à eux? » (§ 26 et 27.)
 - **Martineau se sert de procédés syntaxiques et grammaticaux pour communiquer son message.**
 - Phrases interrogatives
 - Il se sert de phrases interrogatives pour illustrer son questionnement et faire réfléchir le lecteur. Il se demande comment vont faire les élèves lorsqu'ils sortiront de l'école. Il se demande quand l'école préparera effectivement les élèves pour affronter la vie.

- « Que feront nos petits lapins, alors? » (§ 22.)
- « Et on élève nos enfants dans du papier bulle? On leur fait croire que le monde est un épisode des Télétubbies? Que les gens vont tenir compte de leurs émotions? Et mettre des gants blancs lorsqu'ils s'adresseront à eux? » (§ 26.)
- « À quand une école qui enseignera aux jeunes l'effort? L'endurance? La capacité de supporter la critique et l'adversité? » (§ 29.)
- Phrases exclamatives
 - Il se sert de phrases exclamatives pour illustrer son dégoût à l'égard du système d'éducation qui ne prépare pas les élèves pour la vraie vie.
 - « Mais c'est dégueulasse! » (§ 27.)
 - « Ce n'est pas les aider, que de les élever de la sorte, au contraire, c'est les condamner au malheur! » (§ 28.)
- Phrases négatives
 - Il se sert de phrases négatives pour illustrer en quoi l'école ne fait pas ce qu'il faut pour préparer les élèves à la vraie vie.
 - « On ne rend pas service aux jeunes quand on leur dit que le monde est un jardin de roses. On ne les prépare pas à affronter la vie. On ne leur donne pas tous les outils dont ils auront besoin pour faire leur place au soleil et être heureux » (§ 8, 9 et 10).
 - « Ce n'est pas les aider, que de les élever de la sorte, au contraire, c'est les condamner au malheur! » (§ 28.)
- **Martineau se sert de procédés d'énonciation pour transmettre son attitude vis-à-vis le manque de rigueur de nos institutions scolaire et face à la fragilité de la jeunesse d'aujourd'hui.**
 - Il utilise des verbes comme « doudoune » (§ 12), « chochote » (§ 13), « accomode » (§14), « condamner au malheur » (§28) afin de dénoncer le système éducatif actuel qu'il caractérise comme étant beaucoup trop facile.
 - Il utilise aussi des verbes comme « s'effondrent » (§15) et « implorent » (§15) afin de décrire la réaction des jeunes face à l'adversité.
 - Il utilise des adjectifs comme « exigeante » (§4), « rigoureuse » (§4), « plus en plus dure » (§5), « compétitif » (§5), « fait fort » (§ 5), « avoir la couenne dure » (§6), « être capable » (§7), « exigeants » (§ 20), « sourcilieux » (§20), « critiques » (§20) afin de décrire la « vraie » vie, en plus de dresser une liste de traits de caractère que devrait avoir les jeunes afin de réussir dans la vie.
 - Il utilise aussi l'adjectif « dégueulasse » (§27) afin de clairement démontrer son dégoût face à la situation.
 - Il emploie des noms comme « effort » (§ 29), « endurance » (§ 29) et « capacité de supporter » (§ 29) afin d'illustrer l'importance de la rigueur à l'école.
 - Il emploie aussi le nom « lapins » (§ 22) afin d'amplifier la fragilité des jeunes d'aujourd'hui et de dénoncer comment l'école les traite.

L'Écrivain

4. Expliquez la portée¹ du geste de l'enseignant sur la vie de *L'Écrivain* en vous appuyant sur des éléments pertinents du texte.

7CR-2 : 5 points

1. Portée : se rapporte à l'étendue des personnes concernées, aux implications, à l'impact et aux effets qu'un message, une idée, ou une action peut entraîner.

Pistes à suivre

La portée du geste de l'enseignant est variée car elle influence de façon considérable l'Écrivain, sa vie et sa réussite. En effet, grâce à ses actions et à ses paroles, « le bon Mr Désilet » lui permet de croire en son potentiel et de sortir du cercle vicieux dans lequel sa condition sociale et les préjugés qui s'y rattachent le maintiennent, même après son succès à l'âge adulte, ce qui lui permet finalement de réussir dans la vie mais aussi sa vie. La portée du geste se traduit donc par différents aspects possibles :

- **Soutien psychologique et moral**

- Par deux fois, l'enseignant soutient et encourage l'Écrivain pour qu'il développe sa confiance en lui.
 - Lorsqu'il est jeune et rêveur:
 - « Mais y avait monsieur Désilet, Un prof fin et disponible, Qui m'avait pris sous son aile, Et croyait en mon talent subtil, [...], Le bon monsieur Désilet, M'a tendu un crayon banal, Roulé dans un velours épais, [...], Y a dit « “ç'crayon-la, il est magique, [...], Il sait les réponses et les répliques” » (vers 17 à 32).
 - Mais aussi lorsqu'il est adulte et déprimé :
 - « Il m'a souri tristement, En disant «t'as toujours pas compris, Y'est dans ta tête ton grand talent, Le stylo venait d'chez Uniprix, [...], Je suis si fier de toi » (vers 81 à 84).
 - En conséquence, l'Écrivain développe son estime de soi :
 - « J'ai senti comme un changement [...], Et contre toutes mes espérances, Y'écrivait pratiquement tout seul [...], Avec que'que chose comme 80, Presqu'aussi haut que mon estime [...], Mais pour une fois qu'j'me trouvait bon, Pis qu'l'a () venir était en couleur [...], J'en croyais juste pas mes oreilles [...], La vérité m'donnait des ailes, [...], La lumière brillait sur les toits, Et les mots dansaient dans ma tête » (vers 38 à 96).

- **Réussite socio-professionnelle**

- L'enseignant permet à l'Écrivain de réussir sa vie professionnelle et sociale. En effet, grâce à son geste, il lui permet de devenir quelqu'un d'autre que ce à quoi son milieu social le prédestine :
 - « Dans le 3^{ème} arrondissement, Où les rêves se font endormis, [...], Mon père gagnait sa vie, A l'usine de Camaro, Pareil comme son père avant lui, Même qu'y posait le même morceau, [...], Lundi j'enverrais mon CV, A l'usine de mon père [...] Car dans le 3^{ème} arrondissement, Les rêves volent pas très haut, Les rêves volent pas très haut,

On les laisse trainer sur un banc [...], On comprend vite dès qu'on est p'tit, Qu'y a juste les oiseaux qui s'envolent » (vers 2 à 112).

- Il est toutefois reconnu par le public:
 - « J'ai même vendu dans l'monde entier, Tous mes bouquins et mes essais, [...] Qu'je roulais dans une Camaro,[...], À une séance de dédicace,[...], Y a pas un seul de tes romans, Que j'ai pas lu au moins 3 fois » (vers 59 à 88).
- Le geste de l'enseignant est donc directement lié à sa réussite professionnelle :
 - « J'ai mis le stylo dans ma poche, [...], J'suis devenu l'auteur que j'espérais, J'ai même vendu dans l'monde entier, Tous mes bouquins et mes essais, [...], Je lui devais mon succès, [...] Y'est dans ta tête ton grand talent, [...], Y a pas un seul de tes romans, Que j'ai pas lu au moins 3 fois, [...], J'ai j'té le stylo par la f'nêtre, [...], j'ai écrit sans m'arrêter, Le nombre de feuilles que j'ai noircies, J'pourrais même pas les compter » (vers 53 à 100).
- **Évolution de sa vision du monde**
 - Même s'il considère que le milieu social empêche l'individu d'avoir des rêves, par le geste de son enseignant, l'Écrivain évolue dans sa perception de la réalité.
 - En effet, d'une attitude plutôt résignée et pessimiste :
 - « Dans le 3^{ème} arrondissement, Où les rêves se font endormis, Une fois debout on a plus l'temps[...], Moi j'rêvais d'être écrivain [...], Pour que le soleil brille enfin, [...], Mais j'étais si mauvais à l'école, Que j'pensais pas qu'y arriverais, [...], Dommage ça n'allait rien changer, J'coulerais le test du ministère, Lundi j'enverrais mon CV, A l'usine de mon père [...], Qu'au fond j'avais rien accompli[...], Moi je n'étais que son outil, [...], J'me suis mis à boire plus qu'il ne faut, Pour oublier qu'je n'étais rien, [...], En plus j'avais toujours peur, Qu'on me vole mon précieux crayon, Ou qu'me dénonce mon professeur, Là s'en s'rait vraiment fini pour de bon, [...], Je lui devais mon succès » (vers 2 à 77).
 - Il devient plus optimiste :
 - « J'ai senti comme un changement [...], Et contre toutes mes espérances, Y'écrivait pratiquement tout seul [...], Avec que'que chose comme 80, Presqu'aussi haut que mon estime [...], Mais pour une fois qu'j'me trouvait bon, Pis qu'l'avenir était en couleur [...], J'en croyait juste pas mes oreilles [...], La vérité m'donnait des ailes, [...], La lumière brillait sur les toits, Et les mots dansaient dans ma tête » (vers 38 à 96).
 - C'est donc le geste de l'enseignant qui lui permet d'évoluer dans sa perception du monde
 - « Mais y avait monsieur Désilet, Un prof fin et disponible, Qui m'avait pris sous son aile, Et croyait en mon talent subtil, [...], J'ai mis le stylo dans ma poche, [...], J'suis devenu l'auteur que j'espérais, [...], Y'est dans ta tête ton grand talent, [...], Y a pas un seul de tes romans, Que j'ai pas lu au moins 3 fois » (vers 17 à 88).
- **Épanouissement personnel**
 - L'écrivain démontre que le milieu social de l'individu le conditionne à échouer et à se limiter dans ses projets et ses aptitudes :
 - « Dans le 3^{ème} arrondissement, Où les rêves se font endormis, [...], Moi j'rêvais

d'être écrivain [...], Pour que le soleil brille enfin, [...], Mais j'étais si mauvais à l'école, Que j'pensais pas qu'y arriverais, [...], Dommage ça n'allait rien changer, Lundi j'enverrais mon CV, A l'usine de mon père [...], Pour oublier qu'je n'étais rien, [...], Ça raconte l'histoire d'un p'tit gars, Qu'y avait tellement pas confiance en lui, Qui trouve plus facile de croire, Qu'un crayon peut faire d'la magie [...], Les rêves volent pas très haut, On les laisse trainer sur un banc [...], On comprend vite dès qu'on est p'tit, Qu'y a juste les oiseaux qui s'envolent » (vers 2 à 112).

- Alors qu'il ne faut pas grand-chose (un objet banal, une personne) pour croire en soi et réussir. Ainsi, il commence à croire en lui par procuration, à travers son enseignant et son stylo :
 - « Mais y avait monsieur Désilet, [...], Et croyait en mon talent subtil, [...], Le bon monsieur Désilet, M'a tendu un crayon banal, Roulé dans un velours épais, [...], Y a dit «c'crayon-la, il est magique, [...], Il sait les réponses et les répliques» » [...], J'ai mis le stylo dans ma poche, [...], Le crayon vainquait les pages blanches, [...] En plus j'avais toujours peur, Qu'on me vole mon précieux crayon » (vers 17 à 70).
- En conséquence, grâce à cette croyance, il développe sa confiance en lui ce qui lui permet de réussir au point de relativiser le rôle du crayon :
 - « J'suis pas du genre à croire tout c'qu'on m'dit, Mais mon prof inspirait confiance, Et j'voulais croire un peu aussi, Qu'j'avais peut-être encore une chance, [...], J'ai senti comme un changement [...], Non, le crayon était vivant, Et contre toutes mes espérances, Y'écrivait pratiquement tout seul, [...] ç'avait presque pas de sens, De le voir danser sur les feuilles, J'ai donc passé mon examen, Comme un p'tit test de routine, Avec que'que chose comme 80, [...] J'ai j'té le stylo par la f'nêtre, La lumière brillait sur les toits, Et les mots dansaient dans ma tête » (vers 33 à 96).

• Reconnaissance

- Grâce à son succès, l'Écrivain a pu sortir de sa condition sociale, perçue pourtant comme une fatalité:
 - « Dans le 3eme arrondissement, Où les rêves se font endormis, [...], Moi j'rêvais d'être écrivain [...], Pour que le soleil brille enfin, [...], Mais j'étais si mauvais à l'école, Que j'pensais pas qu'y arriverais, [...], Dommage ça n'allait rien changer, Lundi j'enverrais mon CV, A l'usine de mon père [...], Pour oublier qu'je n'étais rien, [...], Ça raconte l'histoire d'un p'tit gars, Qu'y avait tellement pas confiance en lui, Qui trouve plus facile de croire, Qu'un crayon peut faire d'la magie [...], Les rêves volent pas très haut, On les laisse trainer sur un banc [...], On comprend vite dès qu'on est p'tit, Qu'y a juste les oiseaux qui s'envolent » (vers 2 à 112).
- En effet, comme ses origines sociales lui font douter de ses capacités, il reconnaît le caractère particulier et exceptionnel de son succès en l'assimilant à une forme de magie et de chance, notamment à travers l'intervention de son enseignant :
 - « J'voulais croire un peu aussi, Qu'j'avais peut-être encore une chance, [...], Pis qu'l'avenir était en couleurs.[...] Y a dit «ce crayon-là y est magique, [...], Il sait les réponses et les répliques», [...], le crayon était vivant, [...], ça avait presque pas de sens, De le voir danser sur les feuilles » (vers 35 à 44).
- L'Écrivain reconnaît donc l'importance de son enseignant dans sa vie... au point de lui écrire une chanson (!):
 - « Un prof fin et disponible [...], Le bon monsieur Désilet[...] mon prof inspirait confiance,[...], J'ai pris mon vieux prof par le cou » (vers 18 à 91).

Comprendre et réagir

- Lecture
- Communication orale (Écoute)
- Interprétation visuelle

NIVEAUX DE COMPÉTENCE

		5	4	3	2	1	0
		Réponse perspicace	Réponse pertinente	Réponse acceptable	Réponse faible	Réponse rudimentaire	Réponse erronée
• Lecture • Communication orale (Écoute) • Interprétation visuelle	Énoncé général Comportements L'élève : – démontre une compréhension de la tâche et du texte; – explique sa réponse à l'aide d'idées appuyées sur des références; – agence l'information avec précision de manière claire, continue et progressive; – conclut sa réponse par le biais d'une déduction, d'une synthèse, ou d'une solution pertinente à la tâche de compréhension;	La réponse démontre une compréhension approfondie. L'explication est réfléchie, originale, atypique ou révélatrice. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. L'explication est pertinente, complète, claire, développée. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. L'explication est appropriée et généralement correcte. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. L'explication est simpliste, ambiguë. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. L'explication est fragmentée ou à peine esquissée. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. L'explication est absente. Les références sont erronées ou absentes. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La conclusion est révélatrice d'une compréhension approfondie et renforce l'unité de la réponse.	La conclusion témoigne d'une bonne compréhension et contribue à l'unité de la réponse.	La conclusion est convenable et reflète une compréhension adéquate.	La conclusion reflète une compréhension limitée et consiste en généralités ou en répétitions des idées.	La conclusion reflète une compréhension nettement insuffisante.	La conclusion reflète une absence de compréhension.
		La réponse démontre une compréhension approfondie. La justification est réfléchie. Les arguments sont révélateurs. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. La justification est pertinente. Les arguments sont convaincants. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. La justification est appropriée et généralement correcte. Les arguments sont convenables. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. La justification est simpliste, ambiguë. Les arguments sont faibles. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. La justification est fragmentée ou à peine esquissée. Les arguments sont inappropriés. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. La justification est absente. Les arguments et les références sont erronés ou absents. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
• L'élève négocie le sens d'une variété de textes littéraires et courants provenant de la francophonie canadienne et internationale.	Tâche explicative	La réponse démontre une compréhension approfondie. La justification est réfléchie. Les arguments sont révélateurs. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. La justification est pertinente. Les arguments sont convaincants. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. La justification est appropriée et généralement correcte. Les arguments sont convenables. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. La justification est simpliste, ambiguë. Les arguments sont faibles. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. La justification est fragmentée ou à peine esquissée. Les arguments sont inappropriés. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. La justification est absente. Les arguments et les références sont erronés ou absents. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La conclusion est révélatrice d'une compréhension approfondie et renforce l'unité de la réponse.	La conclusion témoigne d'une bonne compréhension et contribue à l'unité de la réponse.	La conclusion est convenable et reflète une compréhension adéquate.	La conclusion reflète une compréhension limitée et consiste en généralités ou en répétitions des idées.	La conclusion reflète une compréhension nettement insuffisante.	La conclusion reflète une absence de compréhension.
		La réponse démontre une compréhension approfondie. La justification est réfléchie. Les arguments sont révélateurs. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. La justification est pertinente. Les arguments sont convaincants. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. La justification est appropriée et généralement correcte. Les arguments sont convenables. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. La justification est simpliste, ambiguë. Les arguments sont faibles. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. La justification est fragmentée ou à peine esquissée. Les arguments sont inappropriés. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. La justification est absente. Les arguments et les références sont erronés ou absents. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
• L'élève réagit à une variété de textes littéraires et courants provenant de la francophonie canadienne et internationale.	Tâche critique	La réponse démontre une compréhension approfondie. La justification est réfléchie. Les arguments sont révélateurs. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. La justification est pertinente. Les arguments sont convaincants. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. La justification est appropriée et généralement correcte. Les arguments sont convenables. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. La justification est simpliste, ambiguë. Les arguments sont faibles. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. La justification est fragmentée ou à peine esquissée. Les arguments sont inappropriés. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. La justification est absente. Les arguments et les références sont erronés ou absents. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La conclusion est révélatrice d'une compréhension approfondie et renforce l'unité de la réponse.	La conclusion témoigne d'une bonne compréhension et contribue à l'unité de la réponse.	La conclusion est convenable et reflète une compréhension adéquate.	La conclusion reflète une compréhension limitée et consiste en généralités ou en répétitions des idées.	La conclusion reflète une compréhension nettement insuffisante.	La conclusion reflète une absence de compréhension.
		La réponse démontre une compréhension approfondie. La justification est réfléchie. Les arguments sont révélateurs. Les références sont judicieusement choisies.	La réponse démontre une bonne compréhension. La justification est pertinente. Les arguments sont convaincants. Les références sont bien choisies.	La réponse démontre une compréhension convenable. La justification est appropriée et généralement correcte. Les arguments sont convenables. Les références sont adéquates.	La réponse démontre une compréhension limitée, superficielle. La justification est simpliste, ambiguë. Les arguments sont faibles. Les références sont peu pertinentes.	La réponse démontre une compréhension nettement insuffisante. La justification est fragmentée ou à peine esquissée. Les arguments sont inappropriés. Les références sont non-pertinentes ou insuffisantes. L'incohérence nuit nettement à la réponse.	La réponse démontre une absence de compréhension. La justification est absente. Les arguments et les références sont erronés ou absents. L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.
		La cohérence est soutenue et renforce la réponse.	La cohérence est évidente et appuie la réponse.	La cohérence est généralement présente et sous-tend la réponse.	La cohérence est faible et nuit parfois à la réponse.	L'incohérence nuit nettement à la réponse.	L'incohérence ne permet pas une évaluation de la réponse.

Tableau pour transposer la note sur 50 points

Résultat de l'élève sur 20	Résultat de l'élève sur 50
20	50,0
19	47,5
18	45,0
17	42,5
16	40,0
15	37,5
14	35,0
13	32,5
12	30,0
11	27,5
10	25,0
9	22,5
8	20,0
7	17,5
6	15,0
5	12,5
4	10,0
3	7,5
2	5,0
1	2,5
0	0,0

Créer et s'exprimer – Écriture

La présente section du document traite de la composante Créer et s'exprimer, plus précisément du domaine de l'écriture. On y présente les modalités de correction dont la personne correctrice doit tenir compte afin de faire une évaluation juste et équitable des textes des élèves.

Les élèves avaient le choix de rédiger un récit de fiction ou un texte argumentatif. La tâche d'écriture compte pour 50 % de la note du test.

Les tâches d'écriture correspondent aux apprentissages incontournables de la composante Créer et s'exprimer du *Stade 7³* du programme d'études et sont présentés dans le tableau suivant.

Créer et s'exprimer (CS)	
Créer une variété de textes littéraires et courants de modes d'expression variés	
7CS-1	L'élève crée une variété de textes littéraires pour exprimer son imaginaire, jouer avec la langue, présenter une vision du monde, divertir ou convaincre.
7CS-2	L'élève crée une variété de textes courants pour informer, expliquer, décrire ou convaincre.
7CS-3	L'élève utilise une variété de procédés en tenant compte de l'intention de communication et du mode d'expression.

Aux pages 31, 32 et 33 du présent document, vous trouverez la description des modalités de correction. L'application des modalités repose sur une bonne connaissance des tâches d'écriture, des textes, de la *Grille d'évaluation d'un récit de fiction*, de la *Grille d'évaluation d'un texte argumentatif* ainsi que des modèles de textes d'élèves.

Les deux tâches d'écriture, telles qu'elles sont présentées dans le *Cahier de préparation* et dans le *Cahier de l'élève : Créer et s'exprimer – Écriture*, se trouvent aux pages 48 et 49. Les élèves disposaient de 3 heures 30 minutes maximum pour écrire un texte de 500 à 750 mots. Ils pouvaient consulter des ouvrages de référence : dictionnaires, recueils de verbes et un référentiel grammatical.

Les grilles d'évaluation qui doivent être utilisées pour corriger les textes des élèves sont insérées à la fin du présent document. Elles portent sur les apprentissages incontournables mentionnés plus haut.

Comme illustré dans les grilles d'évaluation, l'élève recevra une note globale sur 50 points pour la composante Créer et s'exprimer – Écriture. La répartition des points des quatre sections évaluées est également présentée dans le tableau à la page suivante.

S'il y a lieu, la note globale sur 50 points devra être réduite du nombre de points appropriés selon les cas particuliers relevés dans le texte de l'élève. Voir la section *Cas particuliers relevés durant la correction* aux pages 31 et 32.

3. MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, « Stade 7 : 11^e et 12^e années – apprentissages incontournables », *Stade 7 – 11^e et 12^e années*, 2019, <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/index.html> (Consulté le 31 juillet 2019).

	Manifestation d'une compétence remarquable	Manifestation d'une compétence assurée	Manifestation d'une compétence acceptable	Manifestation d'une compétence peu développée	Manifestation d'une compétence à peine amorcée	Notes
Contenu	20	16	12	8	4	/20
Cohérence	5	4	3	2	1	/5
Style, Stratégie argumentative	5	4	3	2	1	/5
Respect des règles de la langue	20	16	12	8	4	/20
						Note globale /50

Modalités de correction

La personne correctrice doit respecter les modalités suivantes :

Avant la correction

- Étudier les tâches d'écriture.
 - S'assurer de bien comprendre les éléments qui caractérisent un récit de fiction et un texte argumentatif.
 - Étudier la *Grille d'évaluation d'un récit de fiction* qui présente, d'une part, les éléments recherchés relatifs à la *Qualité de l'univers narratif* et au *Respect des règles de la langue* et, d'autre part, les niveaux de compétence relatifs aux éléments recherchés.
 - Étudier la *Grille d'évaluation d'un texte argumentatif* qui présente, d'une part, les éléments recherchés relatifs à la *Qualité de l'argumentation* et au *Respect des règles de la langue* et, d'autre part, les niveaux de compétence relatifs aux éléments recherchés.
- N. B. :** Pour que la personne correctrice puisse porter un jugement sur l'application efficace et intentionnelle des règles de la langue, elle tiendra compte de la nature, de la gravité et de la récurrence des erreurs.

Pendant la correction

Étape 1 – Évaluation initiale du texte

- Lire le texte de l'élève à la lumière des énoncés généraux décrivant les cinq niveaux de compétence. Se référer à la *Grille d'évaluation d'un récit de fiction* ou à la *Grille d'évaluation d'un texte argumentatif*.
- N. B. :** Si l'élève n'a pas terminé de transcrire sa version définitive, se référer au brouillon agrafé à la fin du cahier de l'élève.
- Déterminer alors le niveau de compétence auquel correspond le texte dans son ensemble selon les énoncés généraux.

Étape 2 – Évaluation détaillée du texte

- Relire le texte et
 - l'évaluer de façon détaillée en se référant à chacun des éléments recherchés. Pour tous les *Cas particuliers relevés durant la correction*, consulter les pages 31 et 32;
 - déterminer le niveau de compétence auquel correspond le texte par rapport aux éléments recherchés relatifs à la *Qualité de l'univers narratif* ou à la *Qualité de l'argumentation* et au *Respect des règles de la langue* et accorder la note du niveau en question à chacune des quatre sections évaluées.
- Transcrire sur la feuille de notation la note attribuée à chacune des quatre sections.

Calcul de la note

- Calculer la note globale sur 50 points en additionnant les notes attribuées aux quatre sections.
- Soustraire de la note globale, s'il y a lieu, le nombre total de points qui doivent être déduits en raison des cas particuliers relevés dans le texte.

Cas particuliers relevés durant la correction

Note : Tout cas particulier doit être indiqué dans le *Cahier de l'élève : Créer et s'exprimer – Écriture*. Il est possible de noircir plus d'un cas particulier sur la feuille de notation.

- **Pas de texte** : L'élève qui ne fournit pas de texte recevra la note de zéro. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « 0 » de chacune des quatre sections.
- **Texte illisible** : Lorsque l'écriture est indéchiffrable, l'élève recevra la note de zéro. La personne correctrice noircit uniquement la bulle correspondant à « Illisible » du type de texte rédigé.
- **Texte incomplet** : Dans le cas d'un texte trop court ne présentant que certaines parties, la personne correctrice attribue une note appropriée au travail accompli. L'élève qui n'aurait écrit que l'introduction recevra la note de zéro. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « 0 » de chacune des quatre sections. Dans l'un ou l'autre de ces cas, la personne correctrice noircit également la bulle correspondant à « Incomplet » du type de texte rédigé.
- **Non-respect de la tâche** : L'élève qui ne respecte pas la tâche d'écriture est pénalisé par rapport aux éléments recherchés relatifs à la *Qualité de l'univers narratif* ou à la *Qualité de l'argumentation*. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « 0 » des trois premières sections.

En ce qui concerne le *Respect des règles de la langue*, la personne correctrice tiendra compte des descripteurs présentés sous les cinq niveaux de compétence. La note maximale par rapport à l'ensemble du texte est alors 20 sur 50. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « Non-respect de la tâche » du type de texte rédigé.

- **Respect partiel de la tâche** : La note de l'élève qui ne respecte que partiellement la tâche d'écriture est **réduite de cinq points**. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « Respect partiel de la tâche » du type de texte rédigé.
- **Calque** : Dans un récit de fiction, la note de l'élève qui reprend l'intrigue d'un texte narratif fourni est **réduite de cinq points**. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « Calque ».
- **Sources non indiquées** : Dans un texte argumentatif, la note de l'élève qui n'indique pas d'où provient un emprunt est **réduite de cinq points**. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « Sources non indiquées » et indique dans le cahier de l'élève d'où provient le passage emprunté.
- **Absence de référence aux documents fournis** : Dans un texte argumentatif, la note de l'élève qui ne fait aucune référence aux documents fournis est **réduite de cinq points**. La personne correctrice noircit la bulle correspondant à « Absence de référence ».
- **Plagiat** : L'élève qui reprend des passages d'un texte et les présente comme étant les siens

recevra la note de zéro au test provincial. Cette situation doit être signalée à la personne coordonnatrice responsable de la correction locale qui sera responsable de faire le suivi auprès du Ministère.

La personne correctrice saura reconnaître ce genre de texte, car elle se rendra compte que c'est un texte connu, que ce soit une redite d'un texte ou un collage de passages d'un ou de plusieurs auteurs. Ce genre de texte ne permet pas à la personne correctrice d'évaluer la qualité du travail de l'élève, soit l'organisation de ses idées, son style et sa maîtrise des règles de la langue.

La personne correctrice doit indiquer dans le cahier de l'élève d'où proviennent les passages empruntés.

Toute irrégularité doit être portée à l'attention de la personne responsable de la correction.

Si la personne correctrice éprouve de la difficulté à évaluer le texte ou certaines parties du texte, elle doit relire la tâche d'écriture du type de texte rédigé, les éléments recherchés présentés dans la grille d'évaluation pertinente, les cas particuliers et les énoncés généraux. Si elle a encore des doutes, elle ne doit pas hésiter à consulter la personne responsable de la correction ou une autre personne correctrice.

Tâche d'écriture

1^{er} choix : récit de fiction

À partir de l'**une** des idées suivantes, rédigez un récit de fiction original de 500 à 750 mots dans lequel vous :

1. développez un aspect du thème *S'éduquer : les différents visages de la réussite*;
2. créez divers effets stylistiques.

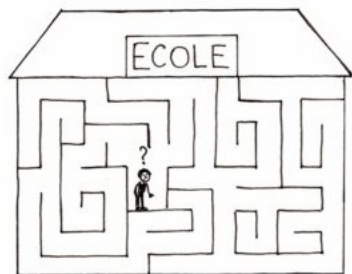
IDÉES DE DÉPART

Parmi les citations, les extraits de textes, les illustrations et les faits divers suivants, choisissez une idée de départ pour développer votre récit de fiction.

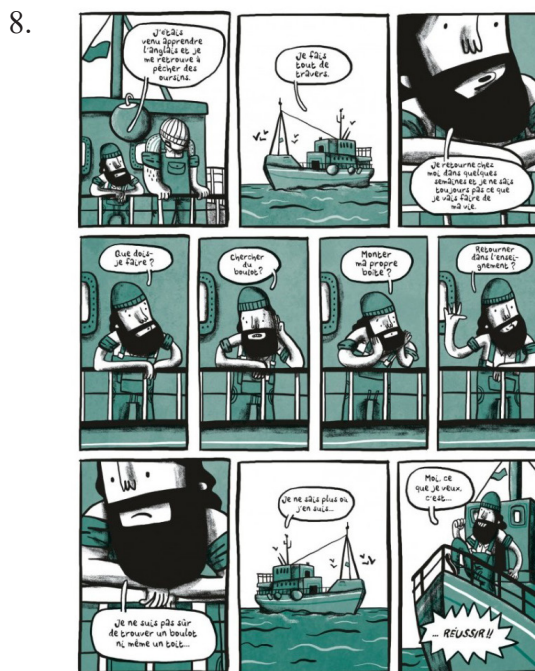
1. Nul à l'école, mais un as dans la vie!
2. Au sommet du monde, mais malheureux.
3. Dessine-moi le succès.
4. Le succès c'est tomber sept fois, se relever huit. (Proverbe japonais)
5. Ce sont vos modes de pensées qui décident si vous allez réussir ou échouer. (Henry Ford)
6. Le succès est un mauvais professeur. Il pousse les gens intelligents à croire qu'ils sont infailibles. (Jules Renard)



© Pascal ÉLIE, « Payer les élèves pour les garder à l'école », Serge Bellemare, Québec, <<https://la-galaxie-sierra.com/pascal-payer-les-eleves.jpg>>



© Natalia KISSELEVA-TOULET, « Quand ça ne va pas à l'école : Difficultés scolaires et « troubles des apprentissages » », Psychologue Clinicienne, Paris, 2020, <<http://www.psychologue-toulet.com/blog/2020/05/17/quand-ca-ne-va-pas-a-lecole-difficultes-scolaires-et-troubles-des-apprentissages/>>



(p. 47 du *Cahier de préparation*)

© Juan DIAZ-FAES, « Je veux réussir.com », Dargaud, 2013, <<https://www.bedetheque.com/serie-38776-BD-Je-veux-reussircom.html>> (Consulté le 21 octobre 2024).

Tâche d'écriture

2^e choix : texte argumentatif

Choisissez l'**un** des deux scénarios suivants pour la rédaction de votre texte argumentatif.

Scénario 1

La fin de votre parcours scolaire est enfin arrivée et vous êtes chargé de rédiger le discours d'adieu lors de la cérémonie de la remise des diplômes.

La thématique du discours est la suivante : « Pourquoi nous pouvons tous réussir dans la vie ».

Écrivez donc un discours, d'environ 500 à 750 mots adressé à vos collègues de classes, dans lequel vous exposez votre opinion à ce sujet. Défendez votre position en choisissant la stratégie argumentative qui vous semble la plus susceptible de convaincre l'auditoire du bien-fondé de votre opinion.

Scénario 2

Reconnaissant la contribution de l'éducation au succès de chacun et soucieux de soutenir tous ses élèves dans le passage à la vie adulte pour leur assurer le meilleur avenir possible, le Ministre de l'éducation du Manitoba propose d'ajouter une 13^e année obligatoire au parcours scolaire des élèves. Cette 13^e année sera au coût de la province et devra être passée dans une institution post-secondaire collégiale ou universitaire (Université de Saint-Boniface, Red River College, Université du Manitoba, ...) selon le choix de l'élève.

Appuyez-vous cette initiative?

Écrivez une lettre de 500 à 750 mots adressée au Ministre de l'éducation, dans laquelle vous exposez vos opinions à ce sujet. Défendez votre prise de position à l'aide d'une stratégie argumentative susceptible de convaincre le Ministre d'abandonner ou de poursuivre cette initiative.