

DOCUMENT D'INFORMATION

PRÉCISIONS SUR LA GRILLE DE CORRECTION

**ÉPREUVE OBLIGATOIRE
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

ÉCRITURE

**Fin du troisième cycle du primaire
014-600**

MAI 2005

Québec 

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
--------------------	---

PREMIÈRE SECTION

Explication de chacun des critères de la grille de correction en écriture

Critère 1	<i>Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire</i>	8
Critère 2	<i>Organisation appropriée du texte</i>	12
Critère 3	<i>Syntaxe et ponctuation</i>	15
Critère 4	<i>Vocabulaire</i>	19
Critère 5	<i>Orthographe</i>	23

DEUXIÈME SECTION

Rôle de l'épreuve obligatoire d'écriture dans la réalisation du bilan des apprentissages.....	26
---	----

ANNEXES

I	Grille de correction en écriture – Version 2005	31
II	Tableau de correspondance entre le nombre de fautes et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe	33
III	Démarche proposée pour la réalisation du bilan de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	35

INTRODUCTION

Ce document présente chacun des critères de la grille de correction en écriture utilisée pour l'épreuve de français, langue d'enseignement, à la fin du troisième cycle du primaire.

Il s'agit d'un instrument d'évaluation qui est associé à une épreuve et qui peut contribuer à établir le niveau de compétence d'un élève en écriture à la fin du cycle. En d'autres mots, un seul texte réalisé dans une situation particulière d'écriture, par exemple l'épreuve ministérielle, ne suffit pas à l'enseignante ou enseignant pour porter un jugement sur la compétence d'un élève à écrire des textes variés à la fin du primaire.

Les travaux de révision de la grille de correction ont été amorcés en 2003 dans le but de tenir compte de l'approche par compétences préconisée dans le Programme de formation, en vigueur depuis 2001¹. C'est donc un outil de correction plus descriptif que l'outil précédent. Cette grille permet l'évaluation de quatre critères du Programme de formation, soit la pertinence et la suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire; l'organisation appropriée du texte; la formulation adéquate; le respect des contraintes de la langue. Ces deux derniers critères sont évalués selon les apprentissages effectués durant le cycle.

Cette nouvelle version présente cinq critères répartis sur cinq échelons. Elle est le fruit de nombreux travaux réalisés avec la collaboration d'enseignantes et enseignants ainsi que de conseillères et conseillers pédagogiques. Les mises à l'essai ont permis notamment de constater que le contenu descriptif et le regroupement de certains critères facilitent la correction. Un large échantillon de textes d'élèves recueillis lors de l'épreuve d'écriture de l'an dernier a permis de mettre au point la version 2005 de la grille de correction en tirant profit des analyses effectuées².

Le présent document d'information comporte deux sections. La première section présente chacun des critères d'évaluation en expliquant le sens des descripteurs et en les illustrant à l'aide de quelques exemples. On y trouve aussi des suggestions pour la correction. La deuxième section contient des indications sur la place de l'épreuve obligatoire dans le jugement global. Cette épreuve contribue à dresser le bilan des apprentissages en fin de cycle pour la compétence *Écrire des textes variés*.

Si vous souhaitez faire des commentaires ou exprimer votre opinion sur ce document d'information ou sur la grille de correction, vous pouvez écrire à :

Madame Brigitte Pilon
Responsable de l'évaluation du français au primaire
Direction générale de la formation des jeunes
600, rue Fullum, 8^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Courriel : brigitte.pilon@mels.gouv.qc.ca

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 78.

2. Cette nouvelle grille d'évaluation sera utilisée au moment de la correction centralisée qui aura lieu au Ministère à la suite de l'épreuve obligatoire d'écriture de juin 2005. C'est à partir de l'analyse d'un échantillon représentatif de textes d'élèves provenant de l'ensemble des régions du Québec qu'il sera possible de dresser un portrait général de la compétence *Écrire des textes variés* chez les élèves à la fin du primaire.

PREMIÈRE SECTION

EXPLICATION DE CHACUN DES CRITÈRES DE LA GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE

Critère 1 *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que :

« À la fin du troisième cycle, l'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés qu'il sait adapter à différents lecteurs et à divers contextes, scolaires ou autres. [...] il s'exprime de façon claire, cohérente et, au besoin, détaillée [...]»³.

➤ **Pertinence des idées**

Les idées sont considérées comme étant pertinentes lorsqu'elles respectent le projet d'écriture dans son ensemble. Ainsi, les idées pertinentes sont celles qui tiennent compte du sujet et parfois des contraintes inhérentes à la situation d'écriture proposée. Elles répondent à une intention d'écriture spécifique et sont adaptées au destinataire. Les idées tiennent compte du destinataire lorsqu'elles prennent en considération des caractéristiques particulières de celui-ci, par exemple son statut social, son groupe d'âge, ses activités personnelles ou professionnelles, etc.

Dans le cas du projet d'écriture *Une aventure spatiale* pour la situation d'évaluation *Le Défi de Julie* (épreuve ministérielle de juin 2003), les idées sont jugées pertinentes si elles respectent :

- le sujet (l'élève fait référence à l'espace et aux textes lus précédemment);
- l'intention (les idées contribuent à raconter une aventure vers, sur ou autour d'une planète du Système solaire);
- le destinataire (l'élève s'adresse à des élèves de fin de troisième cycle ou à Julie Payette).

Les idées non pertinentes peuvent être qualifiées de *superflues* lorsqu'elles ne sont pas nécessaires pour répondre à la situation d'écriture, qu'elles sont redondantes ou qu'elles sont composées d'une grande quantité de détails inutiles. Dans la grille de correction, à l'échelon D, on utilise aussi le terme *imprécises* pour indiquer que les idées émises sont vagues, présentent des généralités et qu'elles ne contribuent pas à l'efficacité du texte.

Apprécier la pertinence des idées, c'est évaluer leur qualité, leur utilité et leur valeur par rapport à la situation d'écriture présentée. En respectant le sens particulier de cette situation, la pertinence des idées contribue à la cohérence du texte.

➤ **Suffisance des idées**

La suffisance des idées fait référence à la quantité de renseignements qui, tout en étant pertinents, permettent au lecteur de se faire une représentation plus juste de l'idée ou de l'univers évoqué.

Apprécier la suffisance des idées c'est, d'une part, s'assurer qu'il y a suffisamment d'idées pertinentes pour répondre aux indications du projet d'écriture et, d'autre part, évaluer si les idées sont bien développées, que ce soit par la présence de détails appropriés ou par la manière de les amener.

La cohérence du texte est tributaire de la suffisance des idées dans la mesure où celles-ci doivent être convenablement élaborées pour permettre à la lectrice ou au lecteur de comprendre le texte.

3. Les attentes de fin de cycle se trouvent à la page 79 du Programme de formation de l'école québécoise.

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'évaluation de la pertinence et de la suffisance des idées s'effectue en portant un jugement global à l'aide d'un ensemble de descripteurs. Pour ce faire, il faut lire les descripteurs en ayant en tête qu'ils représentent une façon globale de juger le texte d'un élève. Ainsi, il est suggéré de se poser la question suivante :

« En général, quel échelon décrit le mieux le texte de l'élève? »

Il est important de noter que ce critère d'évaluation dépend directement du type et des exigences de la situation d'écriture proposée. L'échelle d'appréciation de la grille de correction, présentée à l'annexe I, donne des descriptions d'ordre général. Pour ce critère, les descripteurs de chaque échelon sont définis en fonction de la situation d'écriture présentée aux élèves. Chaque année, le Ministère propose un guide de correction pour l'épreuve obligatoire d'écriture où des descripteurs relatifs à ce premier critère sont adaptés aux exigences particulières du projet d'évaluation.

Comme dans le passé, la grille de correction de ce document d'information présente des descriptions d'ordre général pour évaluer le premier critère. Les descriptions de chacun des cinq échelons sont adaptées selon la situation d'écriture proposée aux élèves puisque la pertinence et la suffisance des idées doivent respecter le sujet, l'intention et le destinataire de cette situation spécifique. Ainsi, pour chaque épreuve ministérielle, une grille adaptée est fournie dans le *Guide de correction*.

Les descripteurs généraux du critère 1 peuvent être définis de la manière suivante.

- **TRÈS SATISFAISANT (Cote A)**
Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.

Le texte de cote A tient compte de toutes les exigences de la situation d'écriture, que ce soit sur le plan du sujet, de l'intention ou du destinataire.

Les idées sont précises, très élaborées, voire nuancées (par exemple, tout au long du texte littéraire, les émotions ou sentiments des personnages évoluent; dans une lettre d'opinion, les idées émises démontrent une implication personnelle). Il peut aussi arriver que des idées inattendues, tout en étant conformes aux exigences particulières du projet d'écriture, soient proposées pour enrichir le texte et même lui apporter un certain style. L'introduction et la conclusion sont particulièrement bien menées.

Le texte comporte plusieurs renseignements propres au sujet traité. Par exemple, pour l'épreuve intitulée *Au temps de Ramsès II* (épreuve ministérielle de juin 2004), plusieurs informations relatives à l'Égypte ancienne sont utilisées par l'élève. Ces renseignements doivent être réinvestis de manière appropriée.

Au besoin, les idées sont choisies de façon à montrer un intérêt marqué pour le destinataire. Elles sont adaptées aux caractéristiques qui lui sont propres, et ce, en fonction de l'intention d'écriture.

Le texte de cote A se distingue nettement des autres par l'intérêt particulier qu'il suscite chez la lectrice ou le lecteur.

- **SATISFAISANT (Cote B)**

Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.

Le texte de cote B tient compte clairement, quelquefois de manière particulière, des exigences de la situation d'écriture : sujet, intention, destinataire.

La lectrice ou le lecteur est en mesure d'apprécier l'efficacité du texte puisque certaines idées sont très bien élaborées grâce à un ensemble de renseignements pertinents (par exemple, description précise des lieux, des personnages) ou sont précisées par un grand nombre d'explications (par exemple, nombreuses raisons assez élaborées qui justifient clairement l'opinion de l'élève). L'introduction ou la conclusion du texte est particulièrement bien menée.

Le texte comporte plusieurs renseignements propres au sujet traité. Par exemple, pour l'épreuve ministérielle de juin 2001, *Voyage au Moyen Âge*, plusieurs caractéristiques de cette époque sont présentes dans le texte.

Au besoin, les idées choisies démontrent que l'élève se préoccupe du destinataire.

Dans un texte de cote B, l'intérêt de la lectrice ou du lecteur est maintenu du début à la fin du texte, même si certains passages sont moins développés.

- **PARTIELLEMENT SATISFAISANT – ACCEPTABLE (Cote C)**

*Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture.
Certaines sont peu développées.*

Le texte de cote C tient compte des principales exigences de la situation d'écriture. Tout en répondant à l'intention, les indications démontrant la prise en compte du destinataire ou du contexte ne sont pas nombreuses ou peuvent être implicites.

Tous les éléments de base correspondant au type de texte, soit courant ou littéraire, sont présents (par exemple, les différentes parties essentielles à l'élaboration d'une lettre ou d'un récit). En général, les idées ne sont pas élaborées. Le texte peut contenir certains détails pertinents, mais aussi quelques détails inutiles ou quelques imprécisions ne gênant toutefois pas la compréhension. Les renseignements particuliers au sujet traité, quoique présents, sont peu nombreux.

- **PEU SATISFAISANT (Cote D)**

Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture.

OU

Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.

Le texte de cote D, tout en respectant le sens ou l'intention du projet d'écriture, ne tient pas compte de toutes les exigences particulières à ce projet (par exemple, le destinataire est interpellé au tout début d'une lettre et oublié par la suite). Il peut manquer un élément de base au type de texte écrit, soit courant ou littéraire (par exemple, un dénouement escamoté). Les renseignements propres au sujet peuvent être très rares. Les idées peuvent être insuffisamment élaborées, laissant place à l'interprétation ou, à l'opposé, exagérément détaillées, s'éloignant ainsi de l'intention d'écriture. Elles peuvent être trop répétitives et donc quelquefois inefficaces.

Le texte de cote D manque donc de clarté et nécessite une certaine interprétation de la part de la lectrice ou du lecteur.

- **INSATISFAISANT (Cote E)**
Les idées ne respectent pas le projet d'écriture

Le texte de cote E est hors sujet. Plusieurs situations illustrent ce cas. Le texte ne répond pas à l'intention du projet d'écriture (par exemple, le récit ne présente pas de réel problème à résoudre, l'élève n'expose pas clairement sa décision dans sa lettre d'opinion). Le texte démontre une mauvaise analyse de la situation par l'élève et s'avère donc inefficace. Par exemple, pour la situation *Le défi de Julie*, le texte présente une série d'événements qui auraient pu se dérouler sur la terre et non dans l'espace.

Par ailleurs, ce type de texte peut comporter plusieurs détails non pertinents nuisant à la compréhension ou soulevant des contradictions importantes. Les idées peuvent aussi être trop implicites pour que le destinataire les comprenne.

Suggestions pour la correction – *Pertinence et suffisance des idées*

- ◆ Analyser les exigences du projet d'écriture afin de bien connaître l'intention, le destinataire et le contexte. Pour porter un meilleur jugement, il est toujours préférable de cerner le sujet en ayant pris connaissance des textes que les élèves devaient lire avant d'écrire.
- ◆ Pour les épreuves ministérielles, examiner les différentes approches suggérées dans le *Guide de correction* : description détaillée des caractéristiques associées à chaque cote, démarche par questions successives et exemples de textes d'élèves cotés A, B, C, D et E.
- ◆ Discuter avec d'autres enseignantes et enseignants pour se donner une compréhension commune des attentes liées au projet d'écriture ou pour corriger en équipe.

Critère 2 *Organisation appropriée du texte*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que :

« Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes [...] [l'élève] développe ses idées et les fait progresser en établissant des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et appropriés. »

L'organisation du texte est considérée comme appropriée lorsque le texte véhicule un ensemble structuré d'idées, progressant de façon logique ou chronologique et répondant aux exigences particulières de la situation d'écriture (par exemple, la structure d'un récit est différente de celle d'une lettre).

Ce critère, lié à la grammaire du texte, implique, entre autres, un regroupement adéquat des idées en paragraphes. De plus, il doit y avoir des liens entre les paragraphes et entre les phrases afin de permettre à la lectrice ou au lecteur de suivre le fil des idées. Les liens peuvent être établis de façon implicite (par exemple, *Olivier avait déjà vu cet appareil*) ou de façon explicite par le recours à différents marqueurs de relation et connecteurs courants (ex. : *ensuite, finalement*).

Par ailleurs, il peut être difficile de suivre l'enchaînement des idées dans le cas d'une utilisation inappropriée de termes substitués (pronoms, synonymes, groupes de mots) ou, comme dans le cas de la situation *Au temps de Ramsès II* (épreuve ministérielle de juin 2004), quand le texte passe sans cesse d'une époque à une autre, soit de l'Égypte ancienne au monde moderne. En outre, des idées éparpillées dans un texte entraînent assurément de la confusion.

Apprécier l'organisation du texte, c'est donc juger si les idées sont convenablement groupées et si elles se déroulent de manière à constituer un ensemble cohérent que la lectrice ou le lecteur peut suivre aisément.

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

Les descripteurs du critère 2 peuvent être définis de la manière suivante⁴.

- **TRÈS SATISFAISANT (Cote A)**
Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique.
Elles sont judicieusement groupées en paragraphes.
Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.

Dans le texte de cote A, les idées sont amenées logiquement ou chronologiquement de manière efficace. De plus, elles sont judicieusement groupées en plusieurs paragraphes. De nombreux connecteurs sont utilisés à bon escient afin d'assurer des transitions aisées entre les paragraphes ou entre les phrases. Des liens entre les idées de différentes parties du texte peuvent même être établis, augmentant ainsi la cohérence.

Le texte de cote A se distingue des autres par une organisation particulièrement efficace qui facilite la lecture et la compréhension des idées de l'élève.

4. Pour ce critère, selon les apprentissages réalisés pendant le cycle, certains descripteurs peuvent être adaptés en fonction de la situation d'écriture et du type de texte proposés aux élèves.

- **SATISFAISANT (Cote B)**

Les idées progressent de façon logique ou chronologique.

Elles sont groupées en paragraphes.

Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases.

Dans le texte de cote B, les idées sont amenées de façon logique ou chronologique. Celles-ci sont bien groupées en plusieurs paragraphes. Les transitions entre les phrases sont harmonieuses, qu'elles soient explicites, grâce à l'utilisation de connecteurs ou de marqueurs de relation appropriés, ou implicites en raison du contexte. Par contre, il se peut que les liens entre certaines phrases soient quelque peu maladroits, démontrant ainsi que l'élève prend des risques.

Le texte de cote B est facile à suivre pour la lectrice ou le lecteur, du début à la fin.

- **PARTIELLEMENT SATISFAISANT – ACCEPTABLE (Cote C)**

Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique.

Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile.

Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.

Même si les idées se succèdent souvent de façon logique ou chronologique, elles peuvent, à l'occasion, être simplement énumérées les unes après les autres. Celles-ci sont toutefois groupées en quelques paragraphes même si, à l'occasion, elles le sont de façon maladroite. De plus, le texte contient quelques connecteurs appropriés pour relier les phrases entre elles.

Le texte de cote C demeure assez facile à suivre pour la lectrice ou le lecteur, même si certains liens entre les idées sont implicites.

- **PEU SATISFAISANT (Cote D)**

Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique.

OU

Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.

Dans le texte de cote D, plusieurs idées ne respectent pas un ordre logique ou chronologique. Le texte constitue donc un ensemble plus ou moins bien structuré. Celui-ci peut être un long paragraphe ou il peut être découpé de façon inappropriée, sans tenir compte des regroupements d'idées. De même, l'utilisation de connecteurs peut être inexistante ou très malhabile. Certains liens entre les idées peuvent aussi être flous ou celles-ci peuvent être décousues. Quelques termes substitués (pronoms, synonymes, groupes de mots) peuvent ne pas être appropriés.

Le texte de cote D est, somme toute, assez difficile à suivre pour la lectrice ou le lecteur, car il présente plusieurs incohérences dans l'organisation des idées.

- **INSATISFAISANT (Cote E)**
Les idées sont très difficiles à suivre.

Dans le texte de cote E, les liens logiques ou chronologiques ne sont pas évidents. Le texte peut être constitué d'un ensemble d'idées non structurées ou éparpillées. Les idées sont très décousues et les liens entre celles-ci sont absents. Plusieurs termes substitués (pronoms, synonymes, groupes de mots) sèment la confusion, car ils ne sont pas appropriés.

L'organisation d'un texte de cote E est incohérente. La compréhension de la lectrice ou du lecteur en est très affectée.

Suggestions pour la correction – *Organisation appropriée du texte*

- ◆ Apprécier d'abord la progression globale du texte. Puis, évaluer si les paragraphes regroupent de façon cohérente des ensembles d'idées.
- ◆ Discuter avec d'autres enseignantes et enseignants pour se donner une compréhension commune ou pour corriger en équipe.

Critère 3 *Syntaxe et ponctuation*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que l'élève :

« [...] s'exprime [...] au moyen de phrases variées et souvent complexes. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il [l'élève] recourt de façon adéquate à la syntaxe et à la ponctuation ».

En ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation⁵, les éléments suivants sont mentionnés dans la section Savoirs essentiels :

- *Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase*
 - o *Groupe sujet, groupe du verbe (groupe verbal)*
 - o *Groupe complément de phrase*
- *Recours à la ponctuation*
 - o *Point*
 - o *Point d'interrogation, point d'exclamation*
 - o *Virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots)*

Les éléments *Syntaxe* et *Ponctuation* ont été fusionnés en un seul critère. L'expérience démontre que le fait de corriger séparément la syntaxe et la ponctuation pouvait porter à confusion. En effet, dans certains cas, l'erreur pouvait être attribuée à l'un ou l'autre de ces deux éléments, ce qui risquait de pénaliser l'élève deux fois pour la même erreur.

➤ **Syntaxe**

De façon générale, une phrase est un ensemble formé de deux constituants obligatoires (un groupe sujet et un groupe du verbe) auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs groupes qui eux sont facultatifs et peuvent être intervertis (ex. : groupe complément de phrase). En général, une structure composée des deux constituants obligatoires, appelée *phrase de base*, sert de référence pour l'analyse des phrases. Par ailleurs, la phrase est considérée comme une entité autonome sur le plan du sens.

Dans la grille de correction, on dit qu'une *phrase est bien structurée* lorsque sa construction respecte les contraintes de la langue écrite. Ainsi, elle est complète puisqu'elle est composée des deux constituants obligatoires et qu'il ne manque pas de mots essentiels. De plus, les phrases sont construites correctement, c'est-à-dire selon les normes d'usage qui se retrouvent dans les grammaires et selon les apprentissages effectués pendant le cycle (par exemple, l'ordre des mots dans la phrase). En tenant compte des interventions de l'enseignante ou enseignant dans sa classe, les structures ne devraient pas être calquées sur l'oral ou appartenir à une variété de langue familière, en particulier en ce qui concerne les phrases déclaratives.

Exemples de phrases mal structurées tirées de textes d'élèves

Il faut trouver de sortir d'ici.

Nous devons avertir au plus vite.

Je pense que la fusée la météorite suit.

J'ai appelé de l'aide pour qui vienne m'aider à enlever les roches.

5. La section Savoirs essentiels se trouve aux pages 88, 89 et 90 du Programme de formation de l'école québécoise.

Dans la grille de correction, la **phrase élaborée** fait référence à sa complexité syntaxique. Une phrase élaborée est une phrase de base dont les constituants sont enrichis par des groupes de mots, qu'ils soient coordonnés ou juxtaposés, ainsi que par divers groupes syntaxiques (par exemple, subordonnées relatives introduites par *qui* ou *que*, relation de cause à effet à l'aide d'une subordonnée introduite par *parce que*, complément indirect).

Exemples tirés de textes d'élèves

Nous filions à 300 kilomètres à l'heure vers la planète quand tout à coup le vaisseau s'arrête net entre deux anneaux ce qui propulse Charles sur son volant et lui fait perdre conscience.

Je descends dans un trou et c'est alors que je vois un passage que j'emprunte aussitôt.

Puisqu'elle [la perruche] a l'air de trouver la vie dans la fusée pas très amusante, j'ai décidé de la sortir de sa cage.

Colette, surprise mais loin d'être paniquée, déclencha ses ailes et plongea.

➤ **Ponctuation**

Dans la nouvelle grille de correction, la ponctuation a été fusionnée avec la syntaxe pour plusieurs raisons. D'une part, l'utilisation de **points**, quelle qu'en soit la nature (point, point d'interrogation, point d'exclamation), sert à marquer les frontières de la phrase. La ponctuation joue le rôle de marqueur syntaxique. Ainsi, l'absence de point peut rendre le texte difficile à comprendre en empêchant d'établir des liens entre les constituants de la phrase et de faire les accords grammaticaux appropriés.

D'autre part, les erreurs de ponctuation peuvent avoir une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. En effet, en rétablissant la ponctuation dans un texte, on constate souvent que les phrases sont bien structurées. En voici un exemple.

- Phrase tirée intégralement d'un texte d'élève

Le soir venu Benoît le scientifique a analysé le travail accompli le reste de l'équipage a dormi car une grosse journée nous attendait le lendemain.

- Même phrase avec un rétablissement de la ponctuation

Le soir venu, Benoît, le scientifique, a analysé le travail accompli. Le reste de l'équipage a dormi, car une grosse journée nous attendait le lendemain.

En ce qui concerne l'évaluation de l'utilisation appropriée du point, si les éléments de syntaxe et de ponctuation sont scindés, l'élève risque d'être pénalisé deux fois pour la même erreur. Ainsi, le regroupement de ces deux éléments d'évaluation facilite la correction et aide à porter un meilleur jugement.

Pour l'utilisation de la virgule, il faut nuancer le jugement. Le Programme de formation indique qu'en plus de marquer les énumérations et les juxtapositions de phrases ou de groupes de mots, la **virgule** sert aussi à marquer le déplacement du complément de la phrase. Il faut opter pour une certaine tolérance à ce sujet relativement à la longueur du groupe de mots déplacé. En effet, certaines grammaires autorisent, par exemple, l'absence de virgule lorsque le complément de la phrase est très court (ex. : *Hier je suis allée à la campagne*).

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

Dans la nouvelle grille de correction, l'appréciation du critère *Syntaxe et ponctuation* est d'ordre descriptif. Pour porter son jugement, l'enseignante ou enseignant cherche donc à se donner une représentation générale de la maturité syntaxique d'un texte.

L'enseignante ou enseignant doit particulièrement utiliser son jugement pour apprécier ce critère en tenant compte de certains facteurs atténuants, comme la longueur du texte ou le type d'erreurs relevées. En effet, un texte très court est moins susceptible de comporter des erreurs qu'un texte long. De même, certaines erreurs syntaxiques sont moins déterminantes que d'autres. Par exemple, l'omission de l'adverbe *ne* dans la phrase négative ne constitue pas un obstacle à la compréhension puisque l'utilisation de l'adverbe *pas* marque en soi la négative. Par contre, l'omission d'un petit mot de relation à l'intérieur d'un syntagme a beaucoup plus d'effet sur la compréhension de la phrase.

Les descripteurs du critère *Syntaxe et ponctuation* peuvent être définis de la manière suivante.

- **TRÈS SATISFAISANT (Cote A)**

*Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées.
Plusieurs sont élaborées.*

Le texte présente différents types de phrases évitant ainsi la répétition de formes syntaxiques. Plusieurs phrases ont une structure plus complexe. Par exemple, on remarque des groupes de mots qui ont été déplacés ou ajoutés, des groupes syntaxiques subordonnés à un groupe verbe.

La structure de la phrase peut aussi être mise en évidence par l'utilisation adéquate de signes de ponctuation qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissage pendant le cycle (par exemple, utilisation correcte des guillemets, de la virgule pour détacher le complément de la phrase ou une phrase subordonnée, etc.). Finalement, la formulation des phrases véhicule bien les idées de l'élève et contribue à une meilleure compréhension du texte par la lectrice ou le lecteur.

- **SATISFAISANT (Cote B)**

*Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées.
Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.*

En général, les phrases sont construites et ponctuées en respectant les contraintes grammaticales de la langue. On trouve des phrases complexes dont certaines peuvent présenter des maladresses que l'élève a commises en tentant d'utiliser des formulations syntaxiques plus complexes. Toutefois, ces maladresses ne concernant pas des éléments syntaxiques importants, elles ne compromettent pas la compréhension du texte.

- **PARTIELLEMENT SATISFAISANT – ACCEPTABLE (Cote C)**

*En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées.
Certaines phrases élaborées sont mal structurées.*

La plupart des phrases sont bien construites et correctement ponctuées. La structure de la phrase peut être répétitive mais correcte. À l'occasion, certaines phrases sont boiteuses, présentant des erreurs d'ordre syntaxique. La virgule est présente dans les énumérations et les juxtapositions mais peut être absente, à l'occasion, pour marquer la présence du complément de phrase.

Dans l'ensemble, la syntaxe et la ponctuation ne nuisent pas à la compréhension du texte.

- **PEU SATISFAISANT (Cote D)**

Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.

Même certaines phrases simples peuvent présenter des erreurs d'ordre syntaxique. La virgule peut être absente dans les énumérations. Plusieurs phrases peuvent être mal construites, calquées sur l'oral ou sur une variété de langue familière.

La syntaxe et la ponctuation ne respectent pas toujours les contraintes de la langue, ce qui nuit à la compréhension du texte.

- **INSATISFAISANT (Cote E)**

La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.

La grande majorité des phrases sont mal construites, calquées sur l'oral ou sur une variété de langue familière. L'utilisation du point pour marquer les frontières de la phrase est mal maîtrisée. Plusieurs phrases peuvent être boiteuses ou mal ponctuées.

Dans l'ensemble, la syntaxe et la ponctuation ne respectent pas les contraintes de la langue, ce qui nuit beaucoup à la compréhension du texte.

Suggestions pour la correction – *Syntaxe et ponctuation*

- ◆ Rétablir d'abord la ponctuation avant d'évaluer la structure de la phrase. Il faut prendre garde de ne pas réduire la complexité syntaxique en segmentant trop rapidement le texte avec des points pour ne constituer que des phrases simples.
- ◆ Utiliser le modèle de la *Phrase de base* comme outil d'analyse pour comprendre et interpréter les structures de phrases. Au besoin, repérer les manipulations syntaxiques effectuées à l'aide des opérations d'addition, de déplacement, de remplacement ou de substitution.
- ◆ Utiliser, dans la marge, un code au moment de la correction pour noter l'occurrence des phrases qui sont élaborées et celles qui sont boiteuses (par exemple, S^{++} pour une phrase élaborée et bien structurée, S^+ pour une phrase élaborée comportant une maladresse, S^- pour une phrase dont la frontière est définie mais où de petits mots sont manquants, S^{--} pour des phrases très mal structurées ou dont un syntagme de base a été omis).
Un code peut aussi être utilisé pour noter l'occurrence des erreurs de ponctuation (par exemple, P^- pour une virgule manquante).
- ◆ Lorsqu'il s'agit de virgules omises dans la même énumération, ne compter qu'une erreur de ponctuation.

Critère 4 *Vocabulaire*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que :

« Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il [l'élève] utilise un vocabulaire précis, varié et évocateur... »

En ce qui a trait au vocabulaire, les éléments suivants sont mentionnés dans la section Savoirs essentiels - *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte* :

- *Mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés en français et dans les autres disciplines*
- *Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, sens commun et figuré des mots*

➤ **Précis**

Une expression ou un mot est *précis* lorsqu'il rend l'idée plus claire, plus juste qu'avec l'utilisation d'un terme usuel ou générique (par exemple, *Tout se déroule à merveille* au lieu de *Tout va bien*). La précision du vocabulaire fait appel à la clarté et à l'exactitude des expressions ou des mots employés. Le terme *précis* fait aussi référence au caractère distinctif attribué à les mots d'une même catégorie sémantique (par exemple, le mot *arbre* pourrait être précisé par les mots *sapin*, *érable*, etc.). On peut aussi considérer que l'utilisation appropriée d'adjectifs et d'adverbes ajoute de la précision aux noms et aux verbes.

Exemples précis tirés de textes d'élèves

...avec un énorme sourire.

Il sentit un lien fraternel.

Tu nous fais terriblement peur.

On m'a confié une mission.

Dans le cas d'une situation d'écriture où les élèves doivent approfondir un sujet en lisant différents textes et en réalisant plusieurs tâches reliées à une problématique ou à une discipline, le réinvestissement d'expressions et de mots particuliers à cette situation est aussi de l'ordre de la précision (par exemple, pour la situation *Le défi de Julie*, des mots à caractère scientifique ayant trait à l'espace comme *ceinture d'astéroïdes*, *année-lumière*, *émetteur-récepteur portatif*).

Dans la grille de correction, on utilise le terme *imprécis* pour désigner les expressions ou les mots qui sont d'ordre générique (par exemple, des mots passe-partout tels que *affaire*, *ça*, *là*, *chose*, *être*, *avoir*, *faire*, etc.). De même, l'utilisation exagérée d'onomatopées et d'interjections peut démontrer une forme d'imprécision sur le plan du vocabulaire.

À l'échelon C de la grille de correction, le vocabulaire est qualifié de *simple*. Ce terme fait référence à l'emploi de mots usuels qui sont corrects et appropriés à la situation, sans toutefois être recherchés.

➤ Varié

Le vocabulaire est *varié* lorsque plusieurs expressions ou mots sont utilisés pour évoquer la même idée. De nombreux moyens sont utilisés pour ne pas répéter le même mot tout au long d'un texte : employer des synonymes ou substituts appropriés, évoquer le mot à l'aide d'expressions ou de périphrases qui le caractérisent, choisir différents référents pronominaux, etc.

Exemples tirés de textes d'élèves

La quatrième planète, la planète rouge, notre planète voisine...

Autant de manières pour l'élève de faire référence à la planète Mars.

Prises de panique, Mélanie et Véronique n'arrêtaient pas de crier. Alors, à mon tour, j'ai hurlé.

Au lieu de répéter le mot *crier*, l'élève a utilisé un synonyme.

L'utilisation d'un vocabulaire varié donne l'impression de diversité. Ainsi, le terme *varié* peut aussi indiquer que plusieurs mots ont été utilisés pour mieux représenter une idée (par exemple, *Il ressentit de l'espoir et de la peur*).

Dans la grille de correction, on utilise le terme *répétitif* pour exprimer que le vocabulaire n'est pas varié. Il peut s'agir de la récurrence du même mot (ex. : *Alors,... Alors,... Alors,...*) ou de l'utilisation rapprochée de mots d'une même famille (ex. : *Il a fêté sa fête*). Par ailleurs, un vocabulaire redondant peut, dans certains cas, provenir du discours oral ou d'une variété de langue familière où les répétitions sont plus facilement permises pour donner de l'effet.

➤ Évocateur

Le terme *évocateur* indique que les expressions ou les mots créent des associations d'idées qui suggèrent des images, des sensations, des sentiments, une atmosphère, etc. Ils sont utilisés surtout pour préciser une idée dans les textes poétiques, par exemple dans une chanson, ou dans les textes littéraires. Ils ne sont donc pas pris au sens propre mais suggèrent plutôt une nouvelle idée. La langue française est riche en expressions ou en mots évocateurs.

Exemples tirés de textes d'élèves

Je me lance sur les commandes.

Le choix du verbe *lancer* suggère un sentiment d'urgence.

Les lunes éclairant la noirceur de l'espace.

Le mot *noirceur* vient évoquer un contraste avec la lumière des lunes, créant ainsi une image visuelle.

Tout en plissant le nez,...

Cette expression suggère que le personnage n'aime pas la nourriture qu'on lui offre.

Cap sur Saturne!

Cette expression marque, dans le texte, la fin d'une aventure et le début d'une autre.

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'évaluation du vocabulaire pourrait être abordée de la façon suivante :

- un vocabulaire *simple*, de base mais approprié obtient une cote C;
- la quantité d'expressions ou de mots précis, variés et évocateurs déterminera s'il s'agit d'une cote A ou B;
- la quantité d'expressions ou de mots imprécis ou répétitifs déterminera s'il s'agit d'une cote D ou E.

La longueur du texte doit être un élément à considérer pour porter un jugement sur ce critère.

Les descripteurs du critère *Vocabulaire* peuvent être définis de la manière suivante.

- **TRÈS SATISFAISANT (Cote A)**

Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.

Sauf exception, le vocabulaire est très souvent juste. Plusieurs mots tirés des lectures préalables sont réinvestis dans le texte. Le champ lexical est étendu. Les expressions et les mots sont recherchés. Dans les récits, ils peuvent être évocateurs. Les procédés de substitution visant à éviter les répétitions sont nombreux. La précision et la variété du vocabulaire évoquent des images, des sensations et des sentiments particuliers.

- **SATISFAISANT (Cote B)**

Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.

- En général, le vocabulaire est précis et varié. Même si l'on trouve quelques termes imprécis ou qui se répètent, la richesse des expressions ou des mots utilisés est marquée. Le vocabulaire permet à la lectrice ou au lecteur d'entrer facilement dans l'univers présenté.

- **PARTIELLEMENT SATISFAISANT - ACCEPTABLE (Cote C)**

Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.

Dans l'ensemble, le vocabulaire est simple, usuel ou courant. Les expressions et les mots utilisés se trouvent dans le dictionnaire et sont appropriés au texte. À l'occasion, les termes utilisés peuvent aussi faire preuve d'une certaine précision. Bref, bien qu'en général sans éclat ni variété, le vocabulaire est correct.

- **PEU SATISFAISANT (Cote D)**

Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.

À cet échelon, il se peut que l'utilisation de termes trop génériques, d'onomatopées ou d'interjections entraîne occasionnellement une certaine imprécision. Les expressions ou mots peuvent être redondants (par exemple, toutes les phrases commencent par *Alors...*). On peut aussi trouver, à l'occasion, quelques expressions ou mots non conformes aux contraintes de la langue : des anglicismes (ex. : *fun, full*) ou des mots de la langue familière (ex. : *garocher, à cause que*). Ainsi, le vocabulaire utilisé peut parfois nuire à la compréhension du texte.

- **INSATISFAISANT (Cote E)**

Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.

La grande quantité d'expressions ou de mots imprécis et répétitifs caractérisent cet échelon. Une telle situation nuit à la compréhension du texte.

Suggestions pour la correction – *Vocabulaire*

- ◆ Se donner un système pour noter l'occurrence des expressions et des mots précis, variés et évocateurs (ex. : V⁺ dans la marge) et ceux incorrects, imprécis et répétitifs (ex. : V⁻ dans la marge).
- ◆ Ne pas confondre le critère *Pertinence et suffisance des idées* et le critère *Vocabulaire*. En effet, il peut être nécessaire de faire une distinction entre l'idée surprenante, bien amenée par rapport à une situation d'écriture spécifique, et le vocabulaire précis ou évocateur pour l'exprimer afin de ne pas évaluer deux fois le même élément.

Critère 5 *Orthographe*

Le critère *Orthographe* regroupe les éléments *Orthographe d'usage* et *Accords grammaticaux*.

➤ **Orthographe d'usage**

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que :

« Il [l'élève] orthographie correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes. »

À titre indicatif, il est aussi précisé, dans la section *Savoirs essentiels – Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage*, que les formes d'environ 3000 mots fréquents doivent être connus à la fin du troisième cycle du primaire (Programme de formation, p. 90).

Les mots usuels font référence aux mots qui sont communs, courants, habituels et dont l'occurrence est élevée dans la langue. Il s'agit aussi de ceux qui ont fait l'objet d'un apprentissage systématique en classe. Ces mots peuvent donc provenir de listes orthographiques nécessaires à certains apprentissages; ils peuvent être en relation avec des tâches ou des situations complexes réalisées en classe, que ce soit en français ou dans d'autres disciplines.

Les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes excluent ceux qui présentent des modifications de leur radical lorsqu'ils sont conjugués et ceux qui correspondent à des cas plus complexes (ex. : envoyer, recevoir, faillir, etc.).

La graphie correcte des mots signifie qu'elle est conforme aux graphies indiquées dans le dictionnaire ou aux règles de la langue. Ainsi, les accents, la majuscule en début de phrase et aux noms propres, l'apostrophe, la coupure de mots en fin de ligne et le trait d'union doivent être utilisés correctement sauf dans les cas complexes⁶.

➤ **Accords grammaticaux**

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que l'élève :

« [...] effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être ».

– **Groupe du nom**

Les accords grammaticaux dans le groupe nominal sont spécifiés de la façon suivante dans la section *Savoirs essentiels : Fonctionnement des accords en genre et en nombre des noms et des adjectifs (y compris les participes passés employés comme adjectifs)*.

Si les accords dans le groupe du nom doivent au moins être maîtrisés dans les cas les plus simples (formes régulières du genre et du nombre), ils doivent aussi l'être pour les formes moins

6. À titre d'exemples, voici quelques cas d'utilisation du trait d'union qui peuvent être considérés comme étant complexes : entre le verbe et le sujet (*Viens-tu? Mange-t-elle?*), entre l'impératif et le pronom complément (*Donne-le à Jérémie*), entre le pronom personnel et l'adjectif « même » (*lui-même*), entre un mot et les adverbes « ci » et « là » (*celui-ci, ceux-là*), à l'intérieur des nombres (*quatre-vingt-dix*).

habituelles dans les mots d'usage fréquent (voir *Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage*, p. 90 du Programme de formation). Ainsi, les formes particulières du féminin des mots *neuf* (neuve), *heureux* (heureuse), *gros* (grosse) et du pluriel des mots *œil* (*yeux*), *cheval* (chevaux), *bijou* (bijoux) sont à considérer puisqu'elles sont courantes. De plus, toutes les formes moins habituelles de féminin et de pluriel (ex. : *discret*/discrète, une *grand-mère*/des grands-mères) sont prises en compte si elles ont fait l'objet d'un apprentissage systématique en classe.

– Verbe, attribut et participe passé employé avec l'auxiliaire être

Dans la section Savoirs essentiels – *Accords dans la phrase*, les accords grammaticaux du verbe s'appliquent dans les deux cas suivants : *sujet/verbe (accord du verbe en nombre et en personne avec son pronom-sujet ou son groupe-sujet transformé en pronom)*, *marques de la conjugaison des verbes inclus dans les mots fréquents aux modes et temps utilisés à l'écrit*.

De façon plus spécifique, les modes et temps considérés à la fin du troisième cycle du primaire pour les six personnes (je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles) sont le présent, le passé composé, le futur simple et l'imparfait de l'indicatif ainsi que le conditionnel présent et le subjonctif présent. À cette liste, s'ajoutent les trois personnes de l'impératif présent. Par ailleurs, au passé simple de l'indicatif, on ne considérera que les finales des verbes employés à la troisième personne du singulier et du pluriel. On tiendra compte aussi de l'accord de l'attribut avec le sujet et de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être avec le sujet.

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'appréciation du critère *Orthographe* est d'ordre quantitatif puisqu'il est défini par le pourcentage d'erreurs repérées dans le texte en fonction du nombre de mots.

On trouve, à l'annexe II, un *Tableau de correspondance entre le nombre de fautes et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe – Critère 5*. Ce tableau permet de déterminer la cote, à partir du nombre de fautes relevées.

Suggestions pour la correction – Orthographe

- ◆ Pour les erreurs récurrentes d'orthographe d'usage : ne compter qu'une faute si un même mot erroné est répété plusieurs fois avec une forme identique. De même, pour les erreurs d'accords grammaticaux avec le verbe, ne compter qu'une faute si un verbe erroné se répète dans un environnement identique : même sujet, même temps, même type de phrase.
 - ◆ Au troisième cycle du primaire, un mot illisible est considéré comme une faute d'orthographe d'usage.
 - ◆ Compter 2 fautes au total lorsque le mot contient une faute d'orthographe d'usage ET une faute d'accord grammatical. Par exemple : « des enfant » comporte 1 faute d'orthographe d'usage (*des anfant*) et 1 faute d'accord grammatical dans le groupe du nom (*des enfant*).
- Considérer que le radical des verbes réguliers fait partie de l'évaluation de l'orthographe d'usage (ex. : *Je manje/Je mange*), alors que le radical variable des verbes irréguliers fait partie de l'évaluation des accords grammaticaux (ex. : *J'envoyerai/J'enverrai*).
- ◆ Ne pas tenir compte des accords grammaticaux plus complexes qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissage pendant le cycle (ex. : des adjectifs de couleur formés de deux mots ou d'un nom, l'accord du verbe avec plusieurs sujets de personnes différentes, etc.).

DEUXIÈME SECTION

RÔLE DE L'ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE DANS LA RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

À la fin d'un cycle, les enseignantes et enseignants sont invités à dresser un bilan des apprentissages des élèves. Cette étape s'inscrit dans la fonction de reconnaissance des compétences telle que définie dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*⁷. Le bilan sert à faire le point sur les apprentissages réalisés et à déterminer si les élèves répondent aux attentes définies dans le Programme de formation et à favoriser la continuité du cheminement scolaire de l'élève.

La réalisation du bilan de fin de cycle est une démarche qui se planifie en prévoyant, entre autres, l'analyse d'un ensemble de résultats dont ceux obtenus à l'épreuve ministérielle en français, langue d'enseignement⁸. Ces résultats proviennent de l'évaluation de plusieurs productions écrites réalisées dans le cadre de situations ou de tâches complexes afin de pouvoir évaluer la compétence *Écrire des textes variés*.

Il est suggéré de procéder en trois temps pour établir le bilan des apprentissages.

1^{er} temps : Porter un jugement provisoire sur la compétence *Écrire des textes variés*

À partir des productions qui permettent d'évaluer la compétence *Écrire des textes variés*, l'enseignante ou enseignant interprète les résultats de l'élève de manière à porter un jugement provisoire ou préliminaire sur cette compétence. Elle ou il pourra aussi déterminer quelles informations supplémentaires sont nécessaires pour porter un jugement définitif au terme du cycle. Il est possible que l'on doive recueillir plus d'informations pour les élèves ayant éprouvé des difficultés au cours du cycle.

En plus de planifier les situations qui permettront de compléter la collecte de données nécessaires pour porter un jugement, l'enseignante ou enseignant devra prévoir l'administration de la situation d'évaluation ministérielle.

2^e temps : Analyser les résultats obtenus à l'épreuve d'écriture

La passation de l'épreuve

Les élèves doivent rédiger un texte à partir d'un projet d'écriture qui leur présente une situation incluant un sujet, une intention et un ou des destinataires. Dans l'épreuve ministérielle de français, langue d'enseignement, ce projet d'écriture est lié à une situation d'évaluation plus globale comportant une question de départ ou une problématique nécessitant la lecture de textes variés.

Pour la rédaction de leur texte, les élèves reçoivent un *Cahier d'écriture* qui leur fournit les indications nécessaires pour réaliser la tâche d'écriture. En outre, elles et ils peuvent utiliser leurs outils de référence habituels.

La correction du texte produit à l'épreuve d'écriture

Corriger le texte produit par l'élève pour se prononcer sur la qualité de la production réalisée est une tâche exigeante. En effet, pour une enseignante ou un enseignant, cette activité nécessite la connaissance approfondie du Programme de formation, la capacité d'analyser le texte de l'élève, d'en apprécier les idées, l'organisation, la syntaxe et la ponctuation, le vocabulaire ainsi que la capacité de repérer les types de fautes.

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, 2003.

8. Un outil pour guider la réalisation du bilan de fin de cycle pour la compétence *Écrire des textes variés* est proposé à l'annexe III.

Pour aider les enseignantes et enseignants dans la correction des textes, le Ministère fournit, dans le *Guide de correction*, des exemples-types de textes d'élèves et une grille de correction pour laquelle le critère *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire* a été adapté. De plus, il diffuse le présent document qui vise à préciser la correction des autres critères d'évaluation et à en assurer l'uniformité. Cependant, cette uniformité ne pourra vraiment se concrétiser que s'il y a des échanges entre les membres d'une équipe de correction afin de s'assurer d'une compréhension commune des précisions et de l'analyse de textes d'élèves.

L'échelle d'appréciation proposée dans la grille de correction en écriture

La grille de correction fournie par le Ministère pour juin 2005 comporte cinq échelons. Au centre de cette échelle se trouvent les caractéristiques du texte jugé *Partiellement satisfaisant* (échelon C). Ces caractéristiques ne correspondent pas aux visées optimales de l'apprentissage au troisième cycle du primaire, mais correspondent, à la limite, à un texte *Acceptable*. Ainsi, lorsqu'un texte correspond aux descriptions de la partie de droite de l'échelle, il est *Peu satisfaisant* ou *Insatisfaisant* (échelons D ou E). On peut supposer que l'élève qui l'a rédigé éprouve certaines difficultés. Inversement, lorsqu'un texte correspond aux descriptions des échelons A et B, il est possible de croire que l'élève qui l'a rédigé a de la facilité à écrire; son texte est alors *Satisfaisant* ou *Très satisfaisant*.

L'interprétation des résultats à l'épreuve d'écriture

Pour porter un jugement global sur le texte produit par l'élève, on peut se référer à un seuil de réussite ou à un profil de scripteur⁹. À partir des résultats obtenus à chaque critère, l'enseignante ou enseignant qui utilisera la grille proposée dans l'épreuve pourra analyser les résultats de l'élève de façon générale et se prononcer sur la qualité du texte produit.

L'enseignante ou enseignant qui utilisera la nouvelle grille doit se fier à son jugement pour se prononcer sur la qualité du texte produit par l'élève. Elle ou il peut aussi travailler en équipe pour faciliter l'interprétation des résultats dans les cas les plus difficiles.

La comparaison entre les résultats habituels de l'élève en classe et le résultat obtenu à l'évaluation ministérielle

Si des écarts significatifs sont constatés entre les résultats habituels de l'élève et ceux obtenus à l'épreuve ministérielle, l'enseignante ou enseignant en analyse la cause et, au besoin, en tient compte pour nuancer son jugement. Voici des exemples de questions qui pourraient alimenter la réflexion de l'enseignante ou enseignant faisant face à une telle situation.

- ♦ Les élèves qui, habituellement, réussissent ou qui ont des difficultés à écrire des textes semblables à ceux proposés dans la situation d'évaluation ministérielle sont-ils les mêmes que celles et ceux qui réussissent ou qui ont des difficultés durant l'année scolaire? Pourquoi?
- ♦ Le contexte proposé dans la situation ministérielle ressemble-t-il à celui privilégié en classe au cours de l'année ou du cycle pour favoriser le développement des compétences (par exemple, la lecture de plusieurs types de textes, la réflexion à propos d'une question de départ ou d'une problématique, la réalisation d'activités de mise en situation précédant les tâches, etc.)?

9. Cette année, la nouvelle grille de correction ne fournit pas de renseignements au sujet d'un profil de scripteur qui servirait de référence pour porter un jugement global. Un tel profil sera établi à la suite de l'analyse d'un ensemble de résultats qui se fera après la correction centralisée organisée à l'été 2005.

Il importe de se rappeler que les épreuves sont obligatoires afin que le Ministère puisse prélever un échantillon de copies d'élèves et obtenir ainsi des données pour le pilotage du système. En ce sens, les élèves sont tenus de passer les épreuves. Par contre, la prise en compte des résultats se fait dans chaque milieu selon les règles locales. Il est important de souligner que la situation d'évaluation ministérielle ne doit pas être la seule source d'information pour porter un jugement final sur la compétence.

3^e temps : Porter un jugement définitif sur la compétence *Écrire des textes variés*

Pour porter un jugement définitif sur la compétence *Écrire des textes variés*, l'enseignante ou enseignant sélectionne les productions les plus significatives qui permettent à l'élève de démontrer sa compétence.

L'enseignante ou enseignant compare les productions retenues aux attentes de fin de cycle et, s'il y a lieu, aux échelons décrits dans les Échelles des niveaux de compétence¹⁰ pour le primaire et détermine si le portrait des apprentissages de l'élève leur correspond. Il ne s'agit pas d'établir une correspondance terme à terme, mais plutôt de se prononcer globalement en fonction du portrait décrit.

Il pourrait arriver que les apprentissages d'un élève correspondent globalement à ce qui est décrit dans les attentes ou dans les Échelles des niveaux de compétence, mais que celui-ci ait des apprentissages à consolider. Par exemple, il serait possible que l'on détermine qu'un élève répond aux attentes, mais qu'une attention particulière doit être portée au respect des contraintes de la langue, particulièrement aux accords grammaticaux. Cette information pourra contribuer à assurer la continuité des interventions.

La réalisation du bilan en écriture est une tâche exigeante, car l'enseignante ou enseignant doit avoir une représentation claire de ce qui est attendu au terme du cycle et avoir recueilli suffisamment d'informations pertinentes sur la compétence *Écrire des textes variés*, soit avoir plusieurs productions différentes à considérer (textes courants et littéraires, textes produits à l'occasion de tâches ou de situations complexes en français ou dans d'autres disciplines). De plus, elle ou il doit être en mesure d'analyser chacune des productions retenues, tout en faisant une synthèse des informations afin de pouvoir tirer une conclusion sur les apprentissages réalisés, c'est-à-dire porter un jugement.

Encore une fois, il est suggéré que les enseignantes et enseignants puissent former une équipe pour discuter de la démarche, confronter leurs perceptions et approfondir leur compréhension du Programme de formation de l'école québécoise et des Échelles des niveaux de compétence.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire*, Québec, 2002.

ANNEXES

GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – VERSION 2005

CRITÈRES		CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE					
		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E	
Respect des contraintes de la langue	Formulation adéquate	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées.	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.
		2. Organisation appropriée du texte	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases.	Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
	3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladroites.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	
	4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.	
	5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i>)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.	

ANNEXE II

TABLEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE LE NOMBRE DE FAUTES ET L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION POUR LA CORRECTION DE L'ORTHOGRAPHE

Critère 5

NOMBRE DE MOTS DU TEXTE	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D
	Moins de 4 % de fautes	De 4 % à 7 % de fautes	De 8 % à 10 % de fautes	De 11 % à 14 % de fautes
Moins de 100	0 à 3	4 à 7	8 à 10	11 à 14
100 – 149	0 à 4	5 à 10	11 à 15	16 à 21
150 – 199	0 à 7	8 à 15	16 à 21	22 à 28
200 – 249	0 à 8	9 à 18	19 à 25	26 à 35
250 – 299	0 à 10	11 à 22	23 à 31	32 à 42
300 – 349	0 à 12	13 à 26	27 à 37	38 à 49
350 – 399	0 à 14	15 à 29	30 à 41	42 à 56
400 – 449	0 à 15	16 à 33	34 à 46	47 à 63
450 – 499	0 à 17	18 à 37	38 à 52	53 à 70
500 – 549	0 à 18	19 à 39	40 à 57	58 à 77

- Le nombre de fautes correspond à l'addition des fautes d'orthographe d'usage et d'accords grammaticaux.
- Les calculs pour arriver aux pourcentages ont été arrondis.

Lorsque le nombre de mots du texte est à la limite d'une catégorie telle que définie dans le tableau, il est préférable d'utiliser son jugement.

Par exemple, un texte contenant 13 fautes d'orthographe aura :

→ B pour un texte de 349 mots;
→ A pour un texte de 350 mots.

ANNEXE III

DÉMARCHE PROPOSÉE POUR LA RÉALISATION DU BILAN DE FIN DE CYCLE POUR LA COMPÉTENCE *ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS*

La planification		
<ul style="list-style-type: none"> • Consulter le Programme de formation et les Échelles des niveaux de compétence. • Prévoir comment sera communiqué le bilan des apprentissages à l'élève, à ses parents ainsi qu'aux enseignantes et enseignants du cycle suivant ou à d'autres intervenants, s'il y a lieu. • Porter un jugement provisoire sur la compétence <i>Écrire des textes variés</i>. • Analyser l'information disponible et délimiter l'information supplémentaire à recueillir pour être en mesure de se prononcer sur le développement de la compétence <i>Écrire des textes variés</i>. • Choisir ou adapter des situations ou tâches complexes qui sont nécessaires. • Déterminer si les élèves vont faire tous les mêmes tâches et prévoir, s'il y a lieu, les adaptations requises. • Prévoir l'administration de l'épreuve ministérielle de français, langue d'enseignement. • Établir les modalités pour conserver ou colliger l'information recueillie pour chaque élève (cahier de consignation, portfolio, etc.). 		
La prise d'information et son interprétation	Le jugement	Les décisions
<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les données pertinentes : sélectionner, parmi les productions réalisées en classe, celles qui permettent à l'élève de démontrer sa compétence à écrire des textes variés. • Corriger le texte produit dans le cadre de l'épreuve ministérielle. Analyser les résultats. • Regrouper l'information selon les modalités convenues. • Analyser l'ensemble de l'information recueillie et les résultats obtenus à l'épreuve ministérielle d'écriture. Comparer ce qui est observé avec les attentes de fin de cycle. Au besoin, se référer aussi au Programme de formation et aux Échelles des niveaux de compétence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer si l'élève répond aux attentes de fin de cycle, y répond en partie ou n'y répond pas. • Au besoin, déterminer les points forts et, s'il y a lieu, les points à améliorer. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'il y a lieu, déterminer les mesures de soutien spécifiques, les ajustements au plan d'intervention, les interventions pédagogiques à privilégier, etc.

Lorsqu'on réalise un bilan des apprentissages, c'est la fonction de reconnaissance de compétences qui est mise en jeu. Celle-ci permet de rendre compte du niveau de développement de cette compétence, à la fin du cycle, et de favoriser la continuité du cheminement scolaire de l'élève¹¹.

11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages, au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, 2002.

