

DOCUMENT D'INFORMATION

PRÉCISIONS SUR LA GRILLE DE CORRECTION

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

ÉCRITURE

Fin de troisième cycle du primaire

Mars 2004

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
PREMIÈRE SECTION	
Vue d'ensemble des modifications apportées à la grille de correction.....	7
DEUXIÈME SECTION	
Explication des indicateurs choisis dans la nouvelle grille	
COHÉRENCE DU TEXTE	
Indicateur 1 <i>Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire — Organisation appropriée du texte</i>	12
FORMULATION ADÉQUATE	
Indicateur 2 <i>Vocabulaire</i>	17
RESPECT DES CONTRAINTES DE LA LANGUE	
Indicateur 3 <i>Syntaxe et ponctuation</i>	21
Indicateur 4 <i>Orthographe d'usage</i>	24
Indicateur 5 <i>Accords grammaticaux</i>	26
TROISIÈME SECTION	
Rôle de l'épreuve obligatoire en écriture dans la réalisation du bilan des apprentissages.....	29
ANNEXES	
I Grille de correction en écriture – Version juin 2003.....	37
II Nouvelle grille de correction en écriture – Version juin 2004	39
III Tableau utilisé pour la correction des indicateurs 4 et 5	41
IV Démarche proposée pour la réalisation du bilan de fin de cycle pour la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	43

INTRODUCTION

En 2003-2004, la grille de correction en écriture de l'épreuve de français, langue d'enseignement, fin du troisième cycle du primaire, a été révisée et plusieurs modifications y ont été apportées. Les motifs justifiant les changements sont de deux ordres. D'une part, nous voulions harmoniser la grille avec le *Programme de formation de l'école québécoise*, en vigueur au primaire. D'autre part, nous tenions à élaborer une grille plus descriptive afin de pouvoir mieux évaluer la compétence tout en souhaitant proposer des changements qui faciliteraient la correction pour les enseignantes et enseignants.

Le présent document a pour but de présenter les changements apportés à la grille de correction et de préciser le sens de chacun des critères d'évaluation de cette nouvelle version 2004.

La première phase des travaux a été réalisée en 2003 par le ministère de l'Éducation. Une première grille de correction a été élaborée à partir des indications du Programme de formation, des Échelles des niveaux de compétence et d'un ensemble de modèles de grilles utilisées à l'extérieur du Québec.

Puis, un comité constitué d'enseignantes ainsi que de conseillères et conseillers pédagogiques a procédé à une première mise à l'essai à partir de centaines de textes d'élèves de différents milieux. Ces textes ont été recueillis au cours des six dernières années lors des épreuves ministérielles obligatoires.

À la suite de ces travaux, une nouvelle grille de correction a été présentée à un comité de validation formé de conseillères pédagogiques de diverses régions de la province, des responsables de l'évaluation du français pour le primaire et le secondaire et de la responsable du programme de français.

Finalement, après avoir procédé aux ajustements proposés par le comité de validation, une deuxième mise à l'essai a été effectuée par un nouveau comité. Formé principalement d'enseignantes et enseignants du troisième cycle du primaire, celui-ci devait expérimenter et ajuster encore une fois le nouvel outil à partir de la correction de divers textes d'élèves. La nouvelle grille diffusée dans ce document constitue donc une proposition qui a été testée et validée par des praticiens d'expérience. Elle sera toutefois laissée au choix de l'enseignante ou enseignant, pour l'épreuve d'écriture ministérielle de 2004.

La deuxième phase de travaux se poursuivra en 2004. Pour assurer une plus grande validité à la nouvelle grille de correction, elle devra être mise à l'épreuve à grande échelle, avec un plus grand nombre de copies. C'est pourquoi, à la fin de l'année scolaire, un échantillon de textes sera constitué et une correction aura lieu au Ministère. La version révisée de la grille de correction pourra être utilisée pour l'épreuve nationale de juin 2005. Un nouveau document d'information, fournissant les précisions requises, sera alors disponible.

Le présent document d'information comporte trois sections.

- La première section établit un parallèle entre la nouvelle grille de correction en écriture et la grille utilisée antérieurement (version juin 2003). Les principaux changements effectués sont signalés afin de mieux faire comprendre la nature des modifications apportées.
- La deuxième section présente chacun des critères d'évaluation et leurs indicateurs en expliquant le sens des descripteurs présentés dans la grille de correction et en donnant quelques exemples. On y trouve aussi des suggestions pour la correction.
- La troisième section contient des indications sur la place de l'épreuve obligatoire dans le jugement global qui contribuera à dresser le bilan des apprentissages pour la compétence *Écrire des textes variés*, en fin de cycle.

Vous êtes toutes et tous invités à participer aux travaux visant à améliorer la nouvelle grille de correction en faisant parvenir vos commentaires et suggestions après l'avoir expérimentée. Vous pourrez le faire en écrivant à :

Madame Diane Talbot
Chargée de projet
Direction générale de la formation des jeunes
600, rue Fullum, 8^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Courriel : diane.talbot@meq.gouv.qc.ca

**GRILLES DE CORRECTION AUTORISÉES POUR L'ÉPREUVE OBLIGATOIRE
D'ÉCRITURE DE JUIN 2004**

Dès juin 2004, la nouvelle version de la grille de correction en écriture présentée dans ce document sera suggérée pour l'épreuve d'écriture. Toutefois, il sera encore possible d'utiliser celle de juin 2003 ou tout autre outil d'évaluation, comme il sera spécifié dans le *Guide 2* qui accompagnera l'épreuve ministérielle.

Il est à prévoir qu'à compter de juin 2005, dans les épreuves nationales, cette nouvelle grille d'écriture subira encore quelques modifications et pourra devenir obligatoire.

PREMIÈRE SECTION

**VUE D'ENSEMBLE DES MODIFICATIONS APPORTÉES
À LA GRILLE DE CORRECTION**

La nouvelle grille de correction pour l'épreuve d'écriture a d'abord été conçue pour tenir compte des indications du Programme de formation, en vigueur au troisième cycle du primaire. Il est important de se rappeler que cette grille est un outil pour aider à porter un jugement global sur la compétence *Écrire des textes variés*, et ce, à la fin du primaire. Elle ne constitue pas, en soi, un outil diagnostique pour soutenir les apprentissages en cours de cycle.

Afin de permettre l'appropriation de la nouvelle grille de correction, voici les principaux changements apportés à la version 2003. Les deux grilles se trouvent aux annexes I et II.

MODIFICATIONS AUX DEUX AXES DE LA GRILLE

L'AXE HORIZONTAL : L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DESCRIPTIVE

La nouvelle version de la grille de correction en écriture comporte encore une échelle d'appréciation de cinq échelons. Cependant, les qualificatifs utilisés pour les représenter ont été modifiés. Voici les nouveaux termes utilisés pour chacun des échelons.

Très satisfaisant	_____➔	A
Satisfaisant	_____➔	B
Partiellement satisfaisant - Acceptable	_____➔	C
Peu satisfaisant	_____➔	D
Insatisfaisant	_____➔	E

L'AXE VERTICAL : LES CRITÈRES D'ÉVALUATION ET LEURS INDICATEURS

Au premier coup d'œil, la comparaison entre les deux grilles de correction présentées aux annexes I et II montre que le nombre d'éléments à évaluer pour porter un jugement global sur une production écrite a été réduit de 8 à 5.

Dans l'axe vertical de la grille de correction – version juin 2003, les critères d'évaluation de l'ancien programme sont précisés par une liste de huit éléments observables. Dans la nouvelle grille, certains critères d'évaluation du Programme de formation sont directement indiqués.

Liste des *Critères d'évaluation* sélectionnés pour la grille de correction¹

- Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire
- Organisation appropriée du texte
- Formulation adéquate selon les apprentissages effectués pendant le cycle
- Respect des contraintes de la langue selon les apprentissages effectués pendant le cycle

La nouvelle grille présente toutefois un axe vertical à double entrée où les critères d'évaluation sélectionnés sont précisés par des indicateurs. Il importe de souligner que les deux premiers critères d'évaluation du Programme de formation, ayant été jumelés pour former le critère *Cohérence du texte*, deviennent des indicateurs dans la nouvelle grille de correction.

¹ Les Critères d'évaluation se trouvent à la page 78 du *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire*, ministère de l'Éducation, Québec, 2001.

Présentation de la structure de la nouvelle grille de correction

CRITÈRES	INDICATEURS	Caractéristiques du texte				
		A	B	C	D	E
Cohérence du texte	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire ET Organisation appropriée du texte					
Formulation adéquate	2. Vocabulaire					
Respect des contraintes de la langue	3. Syntaxe et ponctuation 4. Orthographe d'usage 5. Accords grammaticaux					

PRINCIPAUX CHANGEMENTS

↳ Accent sur la description des comportements observables

Pour respecter l'esprit du Programme de formation, la nouvelle grille comporte une échelle d'appréciation plus descriptive que celle utilisée antérieurement. D'abord, les descriptions utilisées pour la grille précédente ont été revues et sont souvent plus précises, notamment en ce qui a trait à la pertinence, à la suffisance et à l'organisation des idées.

De plus, au lieu de comptabiliser les erreurs de syntaxe et de ponctuation, l'enseignante ou enseignant est maintenant invité à porter un jugement global à partir d'un ensemble de descripteurs. Somme toute, la majorité des indicateurs de la nouvelle grille (3 indicateurs sur 5) sont d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif.

↳ Regroupement des deux premiers Critères d'évaluation du programme

Pour faciliter la correction, les deux premiers critères d'évaluation concernant le choix et l'organisation des idées ont été groupés. D'ailleurs, dans les épreuves ministérielles des dernières années, cette tendance avait été amorcée avec la *Démarche par questions successives* permettant de juger le contenu et parfois l'organisation du texte en posant une série de questions se rapportant à chacun des échelons de la grille.

Étant donné que les descripteurs de ces deux premiers critères, devenus des indicateurs, varient en fonction de la situation d'évaluation proposée aux élèves (selon le sujet, l'intention et le destinataire), l'épreuve ministérielle de juin 2004 continuera de présenter une série de descriptions adaptées à chacune des situations d'écriture. Celles-ci seront présentées dans le Guide de correction de l'épreuve.

↳ **Regroupement des indicateurs concernant la Syntaxe et la Ponctuation**

Dans la grille de correction précédente, les éléments 3 (*Les phrases sont bien construites.*) et 4 (*Les phrases sont ponctuées adéquatement.*) évaluent de façon distinctive la syntaxe et la ponctuation. Dans la nouvelle grille, ils ont été fusionnés en un seul critère. Le jugement porté sur ces deux éléments amenait quelquefois une confusion au moment de la correction étant donné que la ponctuation peut aussi servir à délimiter les phrases.

De plus, comme il est mentionné précédemment, la procédure pour porter un jugement sur la syntaxe et la ponctuation est passée de quantitative (pourcentage d'erreurs relevées) à qualitative (série de descripteurs). Lors des mises à l'essai de la nouvelle grille, il est apparu que cela facilitait la correction de la syntaxe et de la ponctuation.

↳ **Regroupement des indicateurs concernant les Accords grammaticaux**

De même, les éléments 7 (*Les déterminants, les noms, les adjectifs, les participes passés sans auxiliaire et les pronoms sont écrits correctement.*) et 8 (*Les verbes sont écrits correctement.*) de la grille de correction précédente ont été fusionnés afin de faciliter la correction. Ainsi, dans la nouvelle grille de correction, les *Accords grammaticaux* dans le groupe du nom et ceux concernant le verbe, indiqués dans le Programme de formation, sont jumelés.

DEUXIÈME SECTION

EXPLICATION DES INDICATEURS CHOISIS DANS LA NOUVELLE GRILLE

Indicateur 1 *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire — Organisation appropriée du texte*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation², un accent particulier est mis sur cet indicateur.

« 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. Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire, cohérente et, au besoin, détaillée, [...]. Il 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. »

PERTINENCE DES IDÉES

Les idées sont considérées comme étant pertinentes lorsqu'elles respectent le projet d'écriture. Dans ce contexte, les idées pertinentes sont celles qui tiennent compte du sujet de même que des contraintes inhérentes à la situation d'écriture. De plus, elles répondent à l'intention spécifique de celle-ci et sont adaptées aux destinataires.

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

- font référence à l'espace et aux textes lus précédemment (sujet);
- contribuent à raconter une aventure vers, sur ou autour d'une planète du Système solaire (intention);
- sont adaptées à un auditoire d'élèves de sixième année (la classe ou le site Internet du RÉCIT des langues, selon le cas) (destinataires);
- respectent la mise en garde de Julie Payette : pas de batailles, pas de guerre, pas de violence (contraintes).

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.

² Les Attentes de fin de cycle se trouvent à la page 79 du *Programme de formation de l'école québécoise*.

La cohérence du texte est tributaire de la suffisance des idées dans la mesure où celles-ci doivent d'une part, être convenablement élaborées pour permettre au lecteur de comprendre le texte et, d'autre part, être assez nombreuses pour répondre adéquatement à l'intention d'écriture.

ORGANISATION APPROPRIÉE DU TEXTE

L'organisation du texte est considérée comme appropriée lorsque les idées progressent de façon logique ou chronologique. Le texte véhicule alors un ensemble structuré d'idées selon les exigences particulières de la situation d'écriture (ex. : structure d'un récit).

Cet indicateur implique un regroupement adéquat des idées en paragraphes. De plus, les liens entre les paragraphes et les phrases doivent être judicieux afin de permettre au lecteur de suivre le fil des idées. Pour y arriver, les liens établis peuvent être implicites (ex. : *Il avait déjà vu cet appareil.*) ou explicites en ayant recours à différents marqueurs de relation ou connecteurs courants (ex. : *d'abord, ensuite, finalement, etc.*).

Apprécier l'organisation du texte, c'est juger si les idées sont groupées de manière logique ou chronologique pour que le lecteur soit en mesure de se rendre compte que le texte est un ensemble cohérent. C'est aussi examiner la qualité des liens qui unissent les phrases et les paragraphes ainsi que vérifier si, d'une partie à l'autre du texte, les idées ne sont pas redondantes ou en contradiction.

L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'évaluation du choix des idées s'effectue, depuis plusieurs années, en portant un jugement global sur un ensemble de descripteurs. Le fait d'y ajouter, cette année, l'organisation du texte amène l'évaluatrice ou évaluateur à réaliser une plus grande synthèse des éléments observés pour porter un jugement sur la cohérence du texte. Pour ce faire, il faut lire les descripteurs en ayant en tête que les éléments décrivent le portrait global du texte de l'élève. Ainsi, il est suggéré de se poser la question :

« En général, l'ensemble des éléments décrits à un échelon correspond-il au texte de l'élève? »

Il est important de noter que le critère Cohérence du texte dépend directement du type et des exigences de la situation d'écriture proposée. Ainsi, l'échelle d'appréciation présentée dans cette grille de correction a été conçue pour donner des descriptions d'ordre général. Par contre, les descripteurs de chaque échelon ont beaucoup plus de validité lorsqu'ils sont définis selon chacune des situations d'écriture proposées aux élèves. Par exemple, l'organisation des idées d'un texte, racontant un récit, est bien différente de celle d'une lettre d'opinion. C'est pourquoi les guides de correction des épreuves d'écriture obligatoires du Ministère proposent, depuis des années, des descripteurs adaptés aux exigences des situations présentées.

À l'annexe II, les descripteurs rattachés à l'indicateur 1 de la nouvelle grille de correction sont donc présentés à titre indicatif puisque ceux-ci seront adaptés à l'épreuve de juin 2004.

Les descripteurs généraux de l'indicateur 1, étalés sur cinq échelons, peuvent être définis de la manière suivante.

— **TRÈS SATISFAISANT**

Cote A

LE TEXTE EST TRÈS EFFICACE.

- *Les idées, très bien développées, respectent le projet d'écriture.*
- *Elles progressent aisément, de façon logique ou chronologique.*
- *Des liens appropriés, variés et explicites sont presque toujours établis entre les paragraphes et les phrases.*

Le texte de cote A tient compte, tout au long du texte, 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 (ex. : 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 du texte sont particulièrement bien menées.

Par ailleurs, le texte comporte plusieurs renseignements propres au sujet traité (ex. : lors de l'épreuve ministérielle de l'année dernière, intitulée *Le défi de Julie*, plusieurs informations scientifiques sur l'espace apparaissaient dans le texte de l'élève.). Ces renseignements sont réinvestis de manière appropriée.

Les idées sont judicieusement groupées en plusieurs paragraphes. De nombreux connecteurs sont utilisés à bon escient afin d'assurer des transitions aisées entre les paragraphes ou les phrases. Des liens entre les idées de différentes parties du texte peuvent même être établis pour augmenter la cohérence. Finalement, le texte de cote A se distingue nettement des autres par l'intérêt particulier qu'il suscite chez le lecteur.

— **SATISFAISANT**

Cote B

LE TEXTE EST EFFICACE.

- *Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.*
- *Elles progressent de façon logique ou chronologique.*
- *Des liens appropriés sont souvent établis entre les paragraphes et les phrases.*

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

Le lecteur est en mesure d'apprécier l'efficacité du texte puisque certaines idées sont très bien élaborées par un ensemble de renseignements pertinents (ex. : description précise des lieux, des personnages) ou précisées par un grand nombre d'explications (ex. : 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 (ex. : pour l'épreuve ministérielle de juin 2001, *Voyage au Moyen Âge*, plusieurs caractéristiques de cette époque sont présentes dans le texte.).

Les idées sont bien groupées en plusieurs paragraphes. Les transitions entre les paragraphes et les phrases sont harmonieuses qu'elles soient explicites, grâce à l'utilisation de connecteurs appropriés, ou implicites à cause du contexte. Par contre, il se peut que les

liens entre certains passages soient maladroits démontrant ainsi que l'élève prend des risques. Finalement, même si certains passages sont moins développés, l'intérêt du lecteur est maintenu du début à la fin du texte.

— **PARTIELLEMENT SATISFAISANT - ACCEPTABLE** **Cote C**

LE TEXTE EST ASSEZ EFFICACE.

- *Les idées, développées de façon correcte, respectent le projet d'écriture.*
- *Elles progressent de façon logique ou chronologique.*
- *Des liens appropriés sont parfois établis entre les paragraphes et les phrases.*

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 sont souvent implicites.

Tous les éléments de base correspondant au type de texte, soit courant ou littéraire, sont présentés (ex. : les différentes parties essentielles à l'élaboration d'une lettre ou d'un récit). En général, les idées ne sont pas très 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, peuvent être peu nombreux.

Les idées sont groupées en quelques paragraphes. Le texte contient quelques connecteurs appropriés pour relier les phrases ou les paragraphes. Même si les idées se succèdent de façon logique ou chronologique, elles peuvent, à l'occasion, être simplement énumérées les unes après les autres. Dans l'ensemble, le texte demeure facile à suivre pour le lecteur.

— **PEU SATISFAISANT** **Cote D**

LE TEXTE EST PEU EFFICACE.

- *Les idées, développées de manière maladroite, respectent le projet d'écriture.*
- *Elles sont redondantes ou parfois difficiles à comprendre.*
- *Elles ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de manière malhabile.*

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 (ex. : 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 (ex. : un dénouement escamoté). Les renseignements spécifiques du sujet peuvent être très rares. Les idées peuvent être insuffisamment élaborées, imprécises ou, à l'opposé, exagérément détaillées, nuisant ainsi à la compréhension du texte. De plus, elles peuvent être trop répétitives et donc quelquefois inefficaces.

Le texte peut être un long paragraphe ou 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 décousus. Finalement, les idées ne respectent pas toujours un ordre logique ou chronologique et le texte constitue un ensemble plus ou moins structuré ou incohérent. Le texte de cote D manque donc de clarté et nécessite une certaine interprétation de la part du lecteur.

— **INSATISFAISANT**

Cote E

LE TEXTE EST INEFFECTIVE.

Les idées ne respectent pas le projet d'écriture. OU Le texte est incompréhensible.

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 (ex. : le récit ne présente pas de réel problème à résoudre : l'élève n'expose pas clairement sa décision dans sa lettre d'opinion ou ne s'adresse pas à l'interlocuteur.). Le texte démontre une mauvaise analyse de la situation par l'élève, car il aurait pu être le même avec un tout autre sujet (ex. : pour la situation *Le défi de Julie*, le texte présente une série d'événements qui auraient pu se dérouler ailleurs que dans l'espace.).

Le lecteur arrive difficilement à comprendre le texte, car il constitue un ensemble non structuré ou incohérent. Les liens logiques ou chronologiques ne sont pas évidents. Plusieurs détails nuisent à la compréhension; ils sont non pertinents ou soulèvent des contradictions. Les liens entre les idées sont trop implicites pour le lecteur.

SUGGESTIONS POUR LA CORRECTION

- ◆ 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 2*: 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 univoque des attentes liées au projet d'écriture ou pour corriger en équipe.

Indicateur 2 *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, dans la section Savoirs essentiels³ - *Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte*, on spécifie entre autres :

- *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 (ex. : « *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 des mots d'une même catégorie sémantique (ex. : 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 de vocabulaire précis tiré 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 (ex. : pour la situation *Le défi de Julie*, les 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 (ex. : mots passe-partout tels *affaire*, *ça*, *là*, *chose*, *être*, *avoir*, etc.). De même, l'utilisation exagérée d'onomatopées et d'interjections peut démontrer une forme d'imprécision sur le plan du vocabulaire. Utilisé de façon abusive, un vocabulaire *imprécis* contribue à rendre les idées vagues ou floues, pouvant même provoquer une certaine confusion chez le lecteur.

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 dans la situation, sans toutefois être recherchés.

³ La section Savoirs essentiels se trouve aux pages 88, 89 et 90 du *Programme de formation de l'école québécoise*.

VARIÉ

Le vocabulaire est *varié* lorsque plusieurs expressions ou mots sont utilisés pour évoquer la même idée. Plusieurs 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 particulièrement, choisir différents référents pronominaux, etc.

Exemples tirés de textes d'élèves :

« *la quatrième planète* », « *la planète rouge* », « *notre planète voisine* » sont plusieurs manières 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 (ex. : « *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. Dans ce cas, les mêmes mots ou les mots d'une même famille reviennent plusieurs fois pour exprimer les mêmes idées (ex. : *Il a fêté sa fête.*). Par ailleurs, un vocabulaire redondant peut, dans certains cas, provenir d'une reproduction du discours oral puisque les répétitions y sont plus facilement permises.

ÉVOCATEUR

Le terme *évocateur* indique que les expressions ou les mots créent des associations d'idées qui suggèrent des images, des sensations ou des sentiments. Ils ne sont pas utilisés au sens commun mais plutôt pour évoquer 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 durant le danger.

« *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.

« *Cap sur Saturne!* »

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

L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'évaluation du vocabulaire à l'aide de l'échelle d'appréciation d'ordre qualitatif présentée dans la grille de correction comporte cinq échelons, mais peut aussi être interprétée plus simplement si on la divise en trois parties :

- 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.

En ce qui concerne le vocabulaire, les cinq échelons proposés dans la grille de correction peuvent être décrits comme suit.

— 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 et même évocateurs à l'occasion. Les procédés de substitution pour 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 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 quand même appropriés au texte. À l'occasion, les termes utilisés peuvent aussi faire preuve d'une certaine précision. Bref, bien qu'en général sans éclat, 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. On peut aussi trouver, à l'occasion, quelques expressions ou mots non conformes aux règles 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 déranger le lecteur et même lui rendre la compréhension du texte difficile.

— **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 souvent à la compréhension du texte.

SUGGESTIONS POUR LA CORRECTION

- ◆ Se donner un système pour noter l'occurrence des expressions et des mots précis, variés et évocateurs (ex. : +++ dans la marge) et ceux incorrects, imprécis et répétitifs (ex. : - - - dans la marge).
- ◆ Ne pas confondre le premier critère concernant la *Cohérence du texte* et le critère *Formulation adéquate _ Vocabulaire*. En effet, il faut distinguer entre l'idée surprenante, bien amenée par rapport à la situation d'écriture, et le vocabulaire précis ou évocateur pour l'exprimer.

Indicateur 3 *Syntaxe et ponctuation*

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) recourt de façon adéquate à la syntaxe et à la ponctuation.* ».

En ce qui a trait à la syntaxe et à la ponctuation dans la section des Savoirs essentiels, on spécifie entre autres :

- *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)*

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. Une 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 et selon les apprentissages effectués pendant le cycle (ex. : l'ordre des mots dans la phrase). Enfin, pour les phrases déclaratives, les structures ne doivent pas être calquées sur l'oral, et ce, dans la mesure où il y a eu des interventions particulières de la part de l'enseignante ou enseignant.

Exemples tirés 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.* »

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 (ex. : subordonnées relatives introduites par *qui* ou *que*, relation de cause à l'aide de subordonnées introduites avec *parce que*, complément indirect, etc.).

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, l'indicateur concernant la ponctuation a été fusionné à celui de la syntaxe pour faciliter la correction. En effet, les difficultés de ponctuation ont quelquefois une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. Ainsi, en rétablissant la ponctuation dans un texte, on constate souvent que les phrases seraient, alors, bien structurées.

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.* »

De façon générale, les difficultés de ponctuation, dans la grille de correction, sont caractérisées par l'absence ou l'usage erroné :

- du point;
- du point d'interrogation;
- du point d'exclamation;
- de la virgule dans les énumérations pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots.

L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

Dans la nouvelle grille de correction, les caractéristiques de cet indicateur sont uniquement d'ordre qualitatif. Pour porter son jugement, l'enseignante ou enseignant cherche à se donner une représentation générale de la maturité syntaxique de l'élève. Selon les cinq échelons proposés dans la grille de correction, l'indicateur *Syntaxe et ponctuation* est défini 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. À l'occasion, les 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 (ex. : utilisation correcte des guillemets, de la virgule pour détacher le complément de la phrase ou une phrase subordonnée, etc.). Finalement, la syntaxe et la ponctuation contribuent à une meilleure compréhension du texte.

— **SATISFAISANT**

Cote B

Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines sont élaborées.

Sauf exception, les phrases sont construites et ponctuées en respectant les contraintes grammaticales. On peut trouver quelques maladroresses que l'élève a commises en tentant de construire des phrases plus élaborées, mais la compréhension du texte n'en est pas touchée, de façon générale.

— **PARTIELLEMENT SATISFAISANT – ACCEPTABLE**

Cote C

Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. La plupart sont peu élaborées.

La plupart des phrases sont simples, tout en étant construites et ponctuées correctement. La structure de la phrase peut être répétitive mais correcte. À l'occasion, certaines phrases peuvent être boiteuses, présentant des erreurs d'ordre syntaxique, sans toutefois nuire à la compréhension du texte.

— **PEU SATISFAISANT**

Cote D

Les phrases, peu élaborées, sont souvent mal construites, incomplètes ou mal ponctuées.

Même les phrases simples peuvent présenter des erreurs d'ordre syntaxique ou de ponctuation. Plusieurs phrases peuvent être mal construites ou calquées de l'oral, nuisant ainsi à la compréhension.

— **INSATISFAISANT**

Cote E

Les phrases sont mal construites, incomplètes et mal ponctuées.

La majorité des phrases sont mal construites, calquées sur l'oral, incomplètes ou mal ponctuées. L'absence de structure et de ponctuation nuit beaucoup à la compréhension du texte.

SUGGESTIONS POUR LA CORRECTION

- ◆ Rétablir d'abord la ponctuation avant d'évaluer la structure de la phrase.
- ◆ 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, etc.
- ◆ Utiliser un code au moment de la correction (ex. : *S+* pour *Syntaxe élaborée*, *P+* pour *Ponctuation particulière*, c'est-à-dire qui n'a pas fait l'objet d'apprentissage pendant le cycle).

Indicateur 4 *Orthographe d'usage*

Dans les attentes de fin du troisième cycle du Programme de formation, il est indiqué que :
« *Il (l'élève) orthographe correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes.* ».

À titre indicatif, il est aussi précisé, à la section concernant les Savoirs essentiels, que l'orthographe d'environ 3000 mots doit être conforme à l'usage (page 90 du Programme de formation).

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 été 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 des 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 complexes⁴.

L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'appréciation de cet indicateur est de l'ordre quantitatif puisqu'il est défini par le nombre d'erreurs repérées dans le texte⁵.

Voici des informations descriptives complémentaires qui peuvent contribuer à porter un jugement selon les cinq échelons proposés dans la nouvelle grille de correction pour l'Orthographe d'usage.

— TRÈS SATISFAISANT

Cote A

Les mots usuels sont correctement orthographiés. Certains mots plus complexes, dont l'usage est moins fréquent, peuvent même être bien orthographiés.

— SATISFAISANT

Cote B

En général, les mots usuels sont correctement orthographiés. Même si l'on peut trouver des erreurs récurrentes, soit le même type d'erreur qui revient, celles-ci sont peu nombreuses.

⁴ 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*).

⁵ En annexe III, le *Tableau utilisé pour la correction des indicateurs 4 et 5* est fourni pour aider l'enseignante ou enseignant à déterminer l'échelon correspondant aux nombres de fautes et de mots dans le texte sans avoir à calculer de pourcentages.

— **PARTIELLEMENT SATISFAISANT – ACCEPTABLE**

Cote C

La plupart des mots usuels sont correctement orthographiés. On peut aussi trouver plusieurs types d'erreurs récurrentes.

— **PEU SATISFAISANT**

Cote D

Plusieurs mots usuels sont mal orthographiés; certains peuvent être écrits au son. Les types d'erreurs sont diversifiés et rendent la compréhension du texte parfois difficile.

— **INSATISFAISANT**

Cote E

La majorité des mots usuels sont mal orthographiés; plusieurs sont écrits au son. La quantité et les types d'erreurs nuisent à la compréhension du texte.

SUGGESTIONS POUR LA CORRECTION

- ◆ Pour les erreurs récurrentes : ne compter qu'une faute si un même mot erroné est répété plusieurs fois avec une forme identique.
- ◆ Au troisième cycle du primaire, un mot illisible est considéré comme une faute d'orthographe d'usage.

Indicateur 5 Accords grammaticaux

- **Groupe du nom**
- **Verbe, attribut et participe passé avec auxiliaire être**

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

Dans la section traitant des Savoirs essentiels, les accords grammaticaux dans le groupe nominal sont spécifiés par : le *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 habituelles dans les mots d'usage fréquent (voir la section *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 avec auxiliaire être

Dans la section traitant des Savoirs essentiels, 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.

Finalement, dans la section traitant des Savoirs essentiels, on ajoute l'accord de l'attribut avec le sujet et l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* avec le sujet.

L'ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

L'échelle d'appréciation de cet indicateur comporte des échelons qui sont d'ordre quantitatif, puisqu'ils sont déterminés en fonction du nombre d'erreurs trouvées dans le texte⁶.

⁶ En annexe III, le *Tableau utilisé pour la correction des indicateurs 4 et 5* est fourni pour aider l'enseignante ou enseignant à déterminer l'échelon correspondant aux nombres de fautes et de mots dans le texte sans avoir à calculer de pourcentages.

Voici des informations descriptives complémentaires qui peuvent contribuer à porter un jugement selon les cinq échelons proposés dans la nouvelle grille de correction pour l'Orthographe grammaticale.

— **TRÈS SATISFAISANT**

Cote A

Sauf exception, les accords grammaticaux dans les groupes du nom, ceux des verbes, attributs et participes passés avec l'auxiliaire *être* sont corrects. Certains cas d'accords grammaticaux plus complexes (ex. : verbes irréguliers) peuvent néanmoins être bien orthographiés.

— **SATISFAISANT**

Cote B

En général, les accords grammaticaux dans les groupes du nom, ceux des verbes, attributs et participes passés avec l'auxiliaire *être* sont corrects. Quelques erreurs d'accords grammaticaux peuvent être relevées.

— **PARTIELLEMENT SATISFAISANT - ACCEPTABLE**

Cote C

La plupart des accords grammaticaux visés ont été réalisés correctement. Le nombre d'erreurs est, somme toute, convenable compte tenu du type de texte et des difficultés rencontrées.

— **PEU SATISFAISANT**

Cote D

Un grand nombre d'accords grammaticaux visés n'ont pas été réalisés correctement. Certaines terminaisons de verbes ont été écrites au son, ne respectant aucune terminaison acceptable dans la grammaire. Les types d'erreurs sont diversifiés et rendent, à l'occasion, la compréhension du texte difficile.

— **INSATISFAISANT**

Cote E

La quasi-totalité des accords grammaticaux visés n'ont pas été réalisés correctement. Le très grand nombre d'erreurs de différents types nuit à la compréhension du texte.

SUGGESTIONS POUR LA CORRECTION

- ◆ Compter 2 fautes au total lorsque le mot contient une faute *d'Orthographe d'usage* ET une faute *d'Accord grammatical*. Par exemple : « *des anfant* » comporte 1 faute d'orthographe d'usage (*des anfant*) et 1 faute d'accord grammatical dans le groupe du nom (*des anfant_*).
- ◆ Ne compter qu'une faute si un verbe erroné se répète dans un environnement identique : même sujet, même temps, même type de phrase.
- ◆ Considérer que le radical des verbes réguliers fait partie de l'évaluation de l'indicateur *Orthographe d'usage* (ex. : *Je manje*/Je mange), alors que le radical variable des verbes irréguliers fait partie de l'évaluation de l'indicateur *Accord grammatical* (ex. : *J'envoyerai*/J'enverrai).
- ◆ Ne pas tenir compte des accords grammaticaux plus complexes qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissages 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.).

TROISIÈME SECTION

RÔLE DE L'ÉPREUVE OBLIGATOIRE EN 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 opération s'inscrit dans la fonction de reconnaissance des compétences définie dans la Politique d'évaluation des apprentissages⁷. Le bilan sert à faire le point sur les apprentissages réalisés, il vise 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 dans le cadre de l'épreuve ministérielle en 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 dresser 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, un destinataire, un contexte et le choix entre deux intentions d'écriture. 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 et nécessitant la lecture de textes variés.

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

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 IV.

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 enseignant, cette activité nécessite la connaissance approfondie du Programme de formation, la capacité à analyser le texte de l'élève, à en apprécier les idées, l'organisation, le vocabulaire et la syntaxe ainsi que la capacité à repérer et à classer les types de fautes.

Pour aider les enseignantes et enseignants dans la correction des textes, le Ministère fournit une grille de correction et donne des exemples-types de productions d'élèves dans le guide de correction. De plus, il diffuse le présent document explicatif qui vise à faciliter la correction des textes des élèves 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 univoque des explications et de l'analyse comparable de textes d'élèves.

L'échelle d'appréciation proposée dans la grille d'écriture

Les grilles de correction fournies par le Ministère pour juin 2004 comportent cinq échelons. Au centre de cette échelle descriptive on trouve 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 à écrire. 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 *Satisfaisant* ou *Très satisfaisant*.

Ainsi, pour porter un jugement sur chacun des critères d'évaluation et de leurs indicateurs, il est souhaitable de commencer par lire dans le guide de correction de l'épreuve, les descriptions de l'échelon C qui présentent ce qui est jugé *Acceptable* pour avoir cette référence en tête et déterminer si l'élève fait plus (échelons A ou B) ou moins (échelons D ou E).

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. La nouvelle grille de correction ne propose pas de pourcentage pour prendre une décision. Cette année, elle ne fournit pas non plus de renseignements au sujet d'un profil 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 au cours de l'automne 2004 et sera proposé dans l'épreuve de juin 2005.

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 exécuter des tâches semblables à celles proposées 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?
- ♦ La situation d'évaluation ministérielle présente-t-elle des types de tâches auxquels les élèves sont habitués?
- ♦ 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 textes, la recherche d'une réponse ou d'une solution à une question de départ, la réalisation d'activités de mise en situation précédant les tâches, etc.)?

Il importe de se rappeler que les épreuves sont obligatoires afin que le Ministère puisse prélever un échantillon de copies 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.

Elle ou il compare les productions retenues aux Attentes de fin de cycle et, s'il y a lieu, aux Échelles des niveaux de compétence. Pour ce faire, l'enseignante ou enseignant détermine si le portrait des apprentissages de l'élève correspond, dans l'ensemble, au portrait qui est décrit dans les Attentes de fin de cycle ou dans les Échelles des niveaux de compétence. 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 l'élève 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*.

ANNEXES

GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – VERSION JUIN 2003
Tirée des épreuves obligatoires d'écriture antérieures – 6^e année du primaire

ÉLÉMENTS OBSERVABLES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU ACCEPTABLE D	INACCEPTABLE E
1. Le texte respecte l'intention d'écriture et le sujet.	Texte très efficace	Texte efficace	Texte assez efficace	Texte peu efficace	Texte inefficace
2. Le texte est structuré de façon cohérente.	Texte très cohérent et très bien structuré	Texte cohérent et très bien structuré	Texte cohérent et bien structuré	Texte cohérent et mal structuré	Texte incohérent et mal structuré
3. Les phrases sont bien construites.	C* 0 ou 1 faute	C 2 ou 3 fautes	C 4 ou 5 fautes	C 5 ou 6 fautes	C 6 fautes et plus
	M* 0 à 2 fautes	M 3 à 5 fautes	M 6 fautes	M 7 ou 8 fautes	M 9 fautes et plus
	L* 0 à 3 fautes	L 4 à 6 fautes	L 7 ou 8 fautes	L 9 ou 10 fautes	L 11 fautes et plus
4. Les phrases sont ponctuées adéquatement.	C 0 ou 1 faute	C 2 ou 3 fautes	C 4 ou 5 fautes	C 6 ou 7 fautes	C 8 fautes et plus
	M 0 à 2 fautes	M 3 à 5 fautes	M 6 à 8 fautes	M 9 à 11 fautes	M 12 fautes et plus
	L 0 à 3 fautes	L 4 à 6 fautes	L 7 à 10 fautes	L 11 à 13 fautes	L 14 fautes et plus
5. Les expressions et les mots sont appropriés et variés.	Vocabulaire riche, étendu et correct	Vocabulaire assez riche et correct	Vocabulaire simple, précis et correct	Vocabulaire pauvre, parfois imprécis ou incorrect	Vocabulaire très pauvre, souvent imprécis ou incorrect
6. Les mots usuels sont écrits correctement.	C 0 à 3 fautes	C 4 à 7 fautes	C 8 ou 9 fautes	C 10 ou 11 fautes	C 12 fautes et plus
	M 0 à 4 fautes	M 5 à 11 fautes	M 12 à 14 fautes	M 15 à 17 fautes	M 18 fautes et plus
	L 0 à 6 fautes	L 7 à 13 fautes	L 14 à 17 fautes	L 18 à 20 fautes	L 21 fautes et plus
7. Les déterminants, les noms, les adjectifs, les participes passés sans auxiliaire et les pronoms sont écrits correctement.	C 0 ou 1 faute	C 2 ou 3 fautes	C 4 ou 5 fautes	C 6 ou 7 fautes	C 8 fautes et plus
	M 0 à 2 fautes	M 3 à 5 fautes	M 6 à 8 fautes	M 9 à 11 fautes	M 12 fautes et plus
	L 0 à 3 fautes	L 4 à 6 fautes	L 7 à 10 fautes	L 11 à 13 fautes	L 14 fautes et plus
8. Les verbes sont écrits correctement.	C 0 ou 1 faute	C 2 à 5 fautes	C 6 ou 7 fautes	C 8 ou 9 fautes	C 10 fautes et plus
	M 0 à 2 fautes	M 3 à 8 fautes	M 9 à 11 fautes	M 12 à 14 fautes	M 15 fautes et plus
	L 0 à 3 fautes	L 4 à 6 fautes	L 11 à 13 fautes	L 14 à 17 fautes	L 18 fautes et plus

LÉGENDE

C = texte court : moins de 250 mots

M = texte moyen : de 250 à 349 mots

L = texte long : 350 mots et plus

NOUVELLE GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – VERSION JUIN 2004
Facultative pour l'épreuve obligatoire d'écriture de juin 2004

CRITÈRES	INDICATEURS	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
Cohérence du texte	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire ET Organisation appropriée du texte	Le texte est très efficace. – Les idées, très bien développées, respectent le projet d'écriture. – Elles progressent aisément, de façon logique ou chronologique. – Des liens appropriés, variés et explicites sont presque toujours établis entre les paragraphes et les phrases.	Le texte est efficace. – Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture. – Elles progressent de façon logique ou chronologique. – Des liens appropriés sont souvent établis entre les paragraphes et les phrases.	Le texte est assez efficace. – Les idées, développées de façon correcte, respectent le projet d'écriture. – Elles progressent de façon logique ou chronologique. – Des liens appropriés sont parfois établis entre les paragraphes et les phrases.	Le texte est peu efficace. – Les idées, développées de manière maladroite, respectent le projet d'écriture. – Elles sont redondantes ou parfois difficiles à comprendre. – Elles ne sont pas regroupées en paragraphes ou le sont de manière malhabile.	Le texte est inefficace. Les idées ne respectent pas le projet d'écriture. OU Le texte est incompréhensible.
Formulation adéquate	2. 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.
Respect des contraintes de la langue	3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. La plupart sont peu élaborées.	Les phrases peu élaborées sont souvent mal construites, incomplètes ou mal ponctuées.	Les phrases sont mal construites, incomplètes et mal ponctuées.
	4. Orthographe d'usage	Le texte présente moins de 2% d'erreurs.	Le texte présente 2 ou 3% d'erreurs.	Le texte présente 4 % d'erreurs.	Le texte présente 5 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 5 % d'erreurs.
	5. Accords grammaticaux – groupe du nom – verbe, attribut et participe passé avec auxiliaire <i>être</i>	Le texte présente moins de 2 % d'erreurs.	Le texte présente 2 ou 3 % d'erreurs.	Le texte présente 4 % d'erreurs.	Le texte présente 5 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 5 % d'erreurs.

ANNEXE – III

TABEAU UTILISÉ POUR LA CORRECTION DES INDICATEURS 4 ET 5
Indicateur 4 : *Orthographe d'usage* — Indicateur 5 : *Accords grammaticaux*

NOMBRE DE MOTS DU TEXTE	TRÈS SATISFAISANT A		SATISFAISANT B		PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
	Moins de 1 % de fautes	1 % de fautes	2 % de fautes	3 % de fautes	4 % de fautes	5 % de fautes	Plus de 5 % de fautes
Moins de 100	0	0	1	2	3	4	
100-149	0	1	2	3	4	5	
150-199	0-1	2	3-4	5	6-7	8	
200-249	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	
250-299	0-1-2	3-4	5-6-7	8-9	10-11-12	13-14	
300-349	0-1-2	3-4-5	6-7-8	9-10-11	12-13-14	15-16-17	
350-399	0-1-2-3	4-5-6	7-8-9-10	11-12-13	14-15-16-17	18-19-20	
400-449	0-1-2-3	4-5-6-7	8-9-10-11	12-13-14-15	16-17-18-19	20-21-22-23	
450-499	0-1-2-3-4	5-6-7-8	9-10-11-12-13	14-15-16-17	18-19-20-21-22	23-24-25-26	
500-549	0-1-2-3-4	5-6-7-8-9	10-11-12-13-14	15-16-17-18-19	20-21-22-23-24	25-26-27-28-29	
550-599	0-1-2-3-4-5	6-7-8-9-10	11-12-13-14-15-16	17-18-19-20-21	22-23-24-25-26-27	28-29-30-31-32	
600-649	0-1-2-3-4-5	6-7-8-9-10-11	12-13-14-15-16-17	18-19-20-21-22-23	24-25-26-27-28-29	30-31-32-33-34-35	
650-699	0-1-2-3-4-5-6	7-8-9-10-11-12	13-14-15-16-17-18-19	20-21-22-23-24-25	26-27-28-29-30-31-32	33-34-35-36-37-38	

Les calculs pour arriver aux pourcentages ont été arrondis.

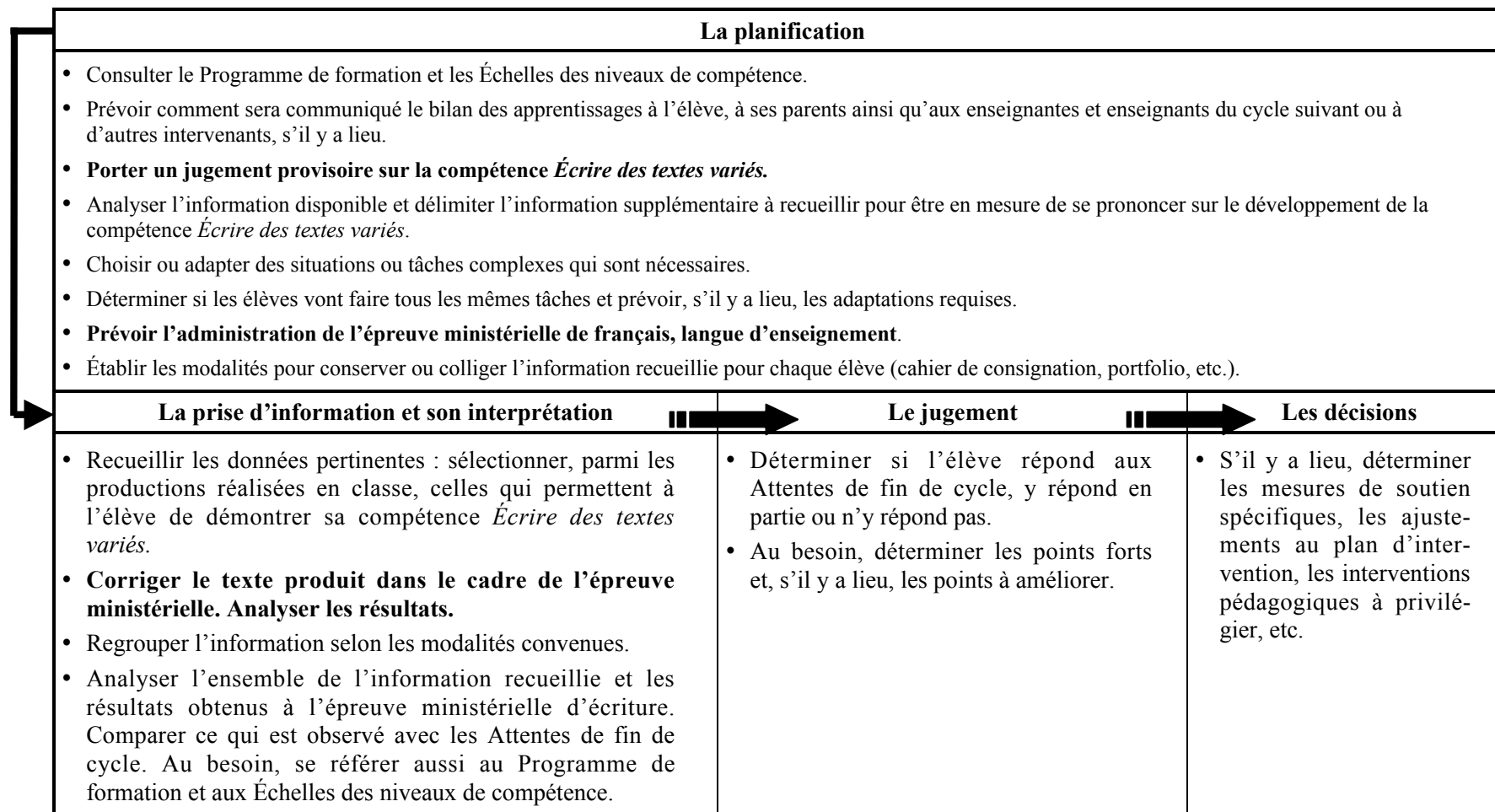
Lorsque le nombre de mots du texte est à la limite d'une catégorie telle que définie dans le tableau, il est préférable d'utiliser son jugement pour déterminer l'appréciation des indicateurs 4 et 5.

Par exemple, un texte contenant six fautes d'*Orthographe d'usage* (indicateur 4) ou d'*Accords grammaticaux* (indicateur 5), aura :

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

ANNEXE – IV

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



Lorsqu'on réalise un bilan d'apprentissage, 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'élève.⁹

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages, Au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, 2002.

