

Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire

Marie-Pier Godin¹ et Noémia Ruberto²
¹Université du Québec à Montréal, Canada
²Université du Québec en Outaouais, Canada

Pour citer cet article :

Godin, M.-P. et Ruberto, N. (2026). Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. *Didactique*, 7(2), 127-158.

<https://doi.org/10.37571/2026.0206>

Résumé : Évaluer les productions textuelles d'élèves du 1^{er} cycle du primaire [âgés entre 6 et 7 ans] constitue un défi pour les personnes enseignantes, en raison du nombre restreint d'outils disponibles et du manque de données empiriques sur le développement de la compétence scripturale à ce niveau. Cet article vise à décrire les cinq composantes de l'écriture (discours, phrases, mots, conventions, matérialisation) dans des textes produits par des élèves de 1^{re} et de 2^e année à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. En tout, 90 textes ont été analysés afin de documenter les cinq composantes, tout en examinant le potentiel et les limites d'ÉVALÉ-1. Les résultats montrent une progression entre la 1^{re} et la 2^e année pour plusieurs composantes. Les élèves de 2^e année produisent des textes plus longs, comportant moins d'erreurs en orthographe lexicale, utilisent plus fréquemment des phrases complexes adéquates et maîtrisent mieux certaines conventions, comme l'usage de la majuscule et du point. En revanche, aucune différence significative n'est observée pour le développement des idées, la variété du vocabulaire ou la matérialisation. Ces résultats soulignent le potentiel de cet outil, mais aussi la nécessité de recourir à des critères d'évaluation précis et objectifs au 1^{er} cycle du primaire.

Mots-clés : production de texte, évaluation, 1^{er} cycle du primaire, composantes de l'écriture, écriture.

Introduction

Apprendre à écrire est un processus complexe pour les jeunes scripteurs, car il exige le développement et la mobilisation simultanée de multiples processus cognitifs, connaissances, habiletés et stratégies (Alarmargot, 2018). Cette complexité rend l'évaluation des textes produits exigeante pour le personnel enseignant (Dockrell et al., 2019), car il doit porter un jugement sur les connaissances acquises et celles en développement des élèves, tout en repérant les leviers didactiques susceptibles de favoriser leur progression. Cette tâche représente un défi auquel font face régulièrement les personnes enseignantes, et ce, dès le début de l'apprentissage formel de l'écrit.

Au 1^{er} cycle du primaire [élèves âgés de 6 à 7 ans], les personnes enseignantes sont confrontées à un double enjeu dans leurs pratiques d'évaluation de l'écriture. Le premier concerne le manque de données empiriques sur le développement de la compétence en écriture des jeunes scripteurs (Kim, Puranik et al., 2015 ; McKenna et al., 2022). Tant dans les données ministérielles que dans les écrits scientifiques, les forces et les défis en matière de production de textes au 1^{er} cycle sont peu documentés. Au Québec (p. ex., ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012) et dans la francophonie (p. ex., Lefrançois et al., 2012), des données relatives aux connaissances des scripteurs de la fin du primaire, ainsi que du secondaire sont disponibles et celles-ci sont tirées des épreuves ministérielles d'écriture. Or, aucune épreuve équivalente n'est offerte pour les scripteurs de 1^{re} et 2^e années du primaire, expliquant l'absence de données ministérielles à ces niveaux scolaires. Bien que plusieurs études aient documenté des composantes spécifiques de l'écriture (p. ex., la graphomotricité, Morin et al., 2017 ; l'orthographe lexicale, Daigle et al., 2016 ; Godin et al., 2021), ces études les abordent de manière cloisonnée, limitant une compréhension intégrée de la compétence scripturale.

Pour évaluer les productions écrites et orienter les pratiques didactiques, les personnes enseignantes doivent s'appuyer sur des informations collectées auprès de leurs élèves, ce qui est en cohérence avec le *Référentiel d'intervention en écriture* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) — document ministériel utilisé par les personnes enseignantes au Québec. Afin de soutenir ce processus d'évaluation, le recours à des outils appuyés par la recherche s'avère précieux, car ils permettent d'éclairer les décisions didactiques (Bondie et al., 2019). Or, cela fait écho au deuxième enjeu : peu d'outils appuyés par la recherche sont disponibles pour collecter les données auprès des jeunes scripteurs (Coker et Ritchey, 2010 ; Graham et al., 2014 ; McKenna et al., 2025). Pourtant, le 1^{er} cycle est un moment crucial pour identifier les élèves à risque et prévenir l'émergence de difficultés persistantes en écriture (Berninger et al., 2006).

Pour évaluer la production textuelle, puisqu'il s'agit d'un phénomène multidimensionnel (Kim et al., 2015 ; Puranik et al. 2008), l'une des manières d'y parvenir consiste à tenir compte des niveaux langagiers. Ces niveaux se rapportent au discours, aux phrases et aux mots (Abbott et al., 2010) et peuvent être autant évalués à l'oral qu'à l'écrit. À cela peuvent s'ajouter des éléments propres à la langue écrite, tels que le respect des conventions, ainsi que la matérialisation (Daigle et Berthiaume, 2021 ; Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b). Ensemble, ce sont donc cinq composantes pouvant être évaluées.

Les cinq composantes en écriture

Discours

La composante du discours renvoie à l'adéquation à la situation de communication et à la cohérence textuelle, notamment en s'assurant que l'élève produit un texte dont les idées sont suffisamment développées (Charolles, 2006 ; Nelson, 2014a). Cela implique que la personne scriptrice interprète la situation de communication de manière adéquate afin de produire un texte cohérent, ce qui renvoie à ce que Dolz et ses collaborateurs (2011 ; 2026) nomment la contextualisation. Le scripteur doit également mettre en place une opération d'élaboration du contenu thématique (Dolz et al., 2011 ; 2016), en tenant compte du genre de texte à produire et en appliquant différentes règles de cohérence de façon à assurer une progression thématique, c'est-à-dire de maintenir le fil conducteur sans la présence de contradictions internes. La composante relative au discours implique aussi que le scripteur produise un texte dont certaines parties seront séparées, mais articulées entre elles, notamment par la présence de paragraphes et par le respect d'une structure attendue, ce qui renvoie à l'organisation textuelle, aussi nommée planification par certains chercheurs (Dolz et al., 2011 ; 2016).

Au 1^{er} cycle, l'élève apprend progressivement à organiser ses idées autour d'un thème ou d'un sujet, et à maintenir le fil conducteur (MELS, 2011a). Au terme de ce cycle, il est attendu à ce que l'élève organise son texte de manière chronologique ou logique, par exemple en produisant un récit comprenant un début, un milieu et une fin. En revanche, le découpage en paragraphes, la reprise de l'information (p. ex. utiliser des pronoms ou des mots de substitution), et l'utilisation de connecteurs (ou marqueurs de relation) seront plutôt des notions enseignées explicitement à partir du 2^e cycle du primaire.

Dans la composante relative au discours, l'un des aspects souvent évalués est la notion de « productivité ». Elle renvoie à la longueur dite adéquate ou attendue d'une production écrite en fonction de la tâche demandée et du contexte (Scott et Windsor, 2000). Pour y

arriver, les mots, les idées ou les unités thématiques sont souvent dénombrés (Godin et Leblanc, 2026). Par exemple, des études ont montré que les élèves du 1^{er} cycle du primaire produisent significativement plus de mots entre le passage de la 1^{re} à la 2^e année (Chanquoy et Favart, 1995 ; Nelson et Van Meter, 2007). Toutefois, ce décompte n'est pas suffisant pour témoigner amplement de la composante du discours.

Généralement, l'évaluation du discours peut se faire d'une manière holistique en offrant un score de la qualité générale du discours (p. ex. Graham et al. 2014) ou d'une manière analytique, en s'appuyant sur des critères précisant le développement et l'organisation des idées, ou la cohésion (p. ex. Coker et Ritchey, 2010 ; Nelson et Van Meter, 2007). Comme les textes des jeunes scripteurs sont courts, les méthodes holistiques pour évaluer leur qualité générale, par exemple, en utilisant une échelle où les scores varient de 1 à 7 – 1 représentant le score le plus faible et 7 le score le plus élevé, sont considérées moins valides (McMaster et Espin, 2007). En effet, ces méthodes, combinant plusieurs composantes de l'écriture, permettent donc difficilement de cibler avec précision les forces et les besoins, d'autant plus qu'elles sont souvent peu sensibles au progrès des jeunes scripteurs, ce qui les rend peu utiles pour suivre les apprentissages.

Phrases

La composante des phrases concerne la capacité de l'élève à traduire ses idées de manière syntaxiquement adéquate, complète et intelligible (Nelson, 2014a, 2014b ; Scott et Windsor, 2002). Cela implique de vérifier si l'élève écrit une phrase complète, c'est-à-dire comprenant minimalement un sujet et un prédicat, et non des phrases fragmentées ou trop longues (Nelson et van Meter, 2007). Cette composante inclut entre autres la production de phrases variées (simples, complexes), le respect de l'ordre des mots, ainsi que l'intelligibilité, c'est-à-dire que le lecteur peut comprendre le sens de la phrase produite malgré la présence de maladroresses ou d'erreurs.

Bien que la recherche s'appuie souvent sur les unités thématiques (*T-units*), c'est-à-dire une proposition principale et toutes les propositions subordonnées qui y sont rattachées (Hunt, 1966), pour analyser les compétences syntaxiques (p. ex. Godin et Leblanc, 2026 ; Nelson, 2014b), les personnes enseignantes, n'étant pas familières avec ce concept, privilégient les notions de phrases simples et complexes (Nelson et Van Meter, 2002).

Au 1^{er} cycle, certaines maladroresses sont attendues en raison de la maturité syntaxique et d'une expérience limitée avec l'écrit (Largy et al., 2018). Néanmoins, ces élèves devraient produire des phrases exprimant un sens et contenant peu, voire aucune omission de mots,

et dans lesquelles l'ordre des mots est respecté (Godin et Leblanc, 2026). Selon la Progression des apprentissages (MELS, 2011a), les élèves devraient produire des phrases comprenant au moins un verbe conjugué et tenter de produire des phrases complexes. Comme les notions de sujet et de prédicat sont enseignées à partir du 2^e cycle du primaire (9-10 ans), les attentes en écriture au 1^{er} cycle concernent seulement la présence d'un verbe conjugué dans les phrases et non la présence des constituants obligatoires (MELS, 2011a).

La composante relative aux phrases inclut des éléments touchant la construction et les caractéristiques des phrases, mais aussi les accords et la conjugaison. Au Québec, au 1^{er} cycle, les accords concernent seulement le groupe nominal (GN), alors que l'accord du verbe est plutôt une notion abordée à partir du 2^e cycle, c'est-à-dire à partir de la 3^e année du primaire (élèves âgés de 7-8 ans ; MELS, 2011a).

L'omission des marques d'accord en genre et en nombre dans le GN est fréquente au 1^{er} cycle, car les jeunes scripteurs se centrent principalement sur la transcription de ce qu'ils entendent et ces marques sont bien souvent inaudibles (p. ex. les grands jardins fleuris ; Cousin et al., 2006 ; Fayol et al., 2006 ; Largy et al., 2018). Au terme du 1^{er} cycle, l'élève devrait être en mesure d'effectuer les accords adéquats en genre et en nombre dans le GN (MELS, 2011a).

Pour ce qui est de la conjugaison, il est attendu que les élèves du 1^{er} cycle puissent conjuguer les verbes fréquents (c'est-à-dire aimer, aller, avoir, dire, être, faire) à l'indicatif présent en s'appuyant sur une mémorisation des formes verbales et sans nécessairement comprendre le système de la conjugaison (MELS, 2011a).

Mots

La composante des mots couvre à la fois le choix des mots de l'élève et l'orthographe lexicale (Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b).

Le choix des mots

En recherche, le choix des mots est principalement évalué en termes de diversité lexicale (le nombre de mots différents produits dans le texte), alors que les aspects touchant à la qualité des mots sont évacués (p. ex. Nelson, 2014b ; Nelson et Van Meter, 2002 ; Wood et al., 2020). Parfois, le choix des mots est inclus dans le score holistique de qualité du texte (p. ex. Graham et al., 2014) ou est mesuré à l'aide d'une échelle répartie sur différents niveaux (p. ex. Kennedy et Shiel, 2022). Dans le milieu scolaire, les personnes enseignantes au 1^{er} cycle doivent juger du choix des mots des élèves, mais ce jugement

n'est pas considéré dans les résultats communiqués au bulletin (MELS, 2011b). Elles déterminent si les élèves utilisent des mots de manière précise, appropriée et variée (MELS, 2011a). Un choix de mots précis rend une idée plus claire qu'un mot générique ou vague (p. ex., anémone/plante), alors qu'un choix de mots appropriés est en cohérence avec le contexte d'écriture. Enfin, l'utilisation de mots variés reflète la richesse du vocabulaire et se manifeste, notamment, par une utilisation de mots de substitution.

L'orthographe lexicale

La composante des mots inclut aussi l'orthographe lexicale, qui désigne la manière correcte d'écrire un mot isolé, en respectant les conventions établies. Il est essentiel de l'évaluer, car les habiletés de transcription, c'est-à-dire l'orthographe et le geste graphomoteur (voir section matérialisation) sont hautement prédictives de la qualité des textes à cet âge (Coker et Ritchey, 2010 ; Llauranfo, et Dockrell, 2020).

Son évaluation peut se faire sous différents plans. D'abord, il est possible d'évaluer les erreurs selon leur plausibilité phonologique (voir, p. ex., Daigle et al., 2016). D'une part, lorsque la structure phonologique du mot produit est respectée, il s'agit d'erreurs phonologiquement plausibles (ex. : **jenou* [*genou*]). D'autre part, les erreurs phonologiquement non plausibles représentent une altération de la structure phonologique attendue (ex. : **poulancher* [*boulangier*]). À la fin du 1^{er} cycle, la plupart des mots devraient être écrits de façon phonologiquement plausible (Daigle et al., 2016).

Enfin, le respect des frontières lexicales peut être évalué. Ces frontières renvoient aux représentations mentales des mots que s'est construites l'élève. Lorsque ces frontières sont altérées, l'élève peut avoir fusionné des mots (ex. : **barbapapa* [*barbe à papa*]) ou segmenté un mot (ex. : **la vabo* [*lavabo*]). En contexte de classe, les personnes enseignantes ont plutôt l'habitude de dénombrer les erreurs sans distinction de leur type.

Conventions

Les conventions concernent l'emploi de la majuscule et du point comme signe de ponctuation (Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b). Ces éléments sont parmi ceux sur lesquels les personnes enseignantes accordent le plus d'attention dans l'évaluation des textes au 1^{er} cycle (McKenna et al., 2025). Il importe de préciser que, dans la Progression des apprentissages (MELS, 2011a), la connaissance et l'utilisation des règles d'emploi de la majuscule sont associées à l'orthographe lexicale, alors que la ponctuation est reliée à la syntaxe. Les travaux fondateurs de Nelson (2014a, 2014b, Nelson et Van Meter, 2002 ; 2007) regroupent ces éléments, ainsi que l'utilisation de l'alinéa, sous l'appellation *Godin et Ruberto, 2026*

« conventions », puisqu'ils peuvent fournir des informations spécifiques sur les connaissances des élèves en structure de textes, en construction de phrases, et sur les deux sortes de noms (nom propre et nom commun) — des caractéristiques qui sont propres aux conventions de la langue écrite (Nelson, 2014b). En les regroupant de la sorte, il est possible de relever plus facilement des tendances dans la production d'erreurs témoignant d'une conception erronée ou fragile des conventions spécifiques à la langue écrite (Nelson, 2014a, 2014b).

Au 1^{er} cycle du primaire, les élèves apprennent la règle selon laquelle une phrase débute par une majuscule et se termine par un point, et se familiarisent avec le fait que la majuscule peut désigner les noms propres (MELS, 2011a). En début d'apprentissage, certains élèves placent un point à la fin de chaque ligne plutôt qu'à la fin de chaque phrase, montrant une confusion dans le concept linguistique de phrase et de point (Nelson, 2014a). Des difficultés à segmenter les phrases syntaxiques en phrases graphiques sont nombreuses au 1^{er} cycle et l'absence de ponctuation ou de majuscule est fréquente (Chanquoy et Fayol, 1995). Au 1^{er} cycle, et parfois même jusqu'au 2^e cycle, les élèves utilisent, de manière dominante et souvent erronée, la majuscule et le point dans leur texte, sans autre marque de ponctuation (Arseneau, 2020).

Matérialisation

La matérialisation renvoie au respect des conventions graphiques, incluant certains aspects liés à la calligraphie. Bien que la calligraphie ne soit pas évaluée au bulletin (MELS, 2011b), une appréciation de celle-ci et des habiletés graphomotrices fournit des informations précieuses aux personnes enseignantes. En effet, si ces habiletés ne sont pas automatisées, elles peuvent nuire au processus rédactionnel et à la qualité du texte (Alarmagot et Morin, 2021 ; Lavoie, 2020). Plusieurs éléments peuvent être observés par la personne enseignante (Lavoie et Prévost, 2022) : le respect de la ligne de base et la hauteur du tracé (les trottoirs), l'espacement suffisant entre les mots et les lettres, et la lisibilité du tracé (ex. : forme et clarté des lettres). Enfin, une attention peut être accordée au choix de l'allographe, soit la représentation concrète d'une lettre (majuscule, minuscule script ou minuscule cursive) selon le contexte.

La présente étude

Pour évaluer la production textuelle de façon précise et intégrée, nous avons retenu, au regard du cadrage théorique proposé, les cinq composantes suivantes : le discours, les phrases, les mots, les conventions et la matérialisation. Comme mentionné précédemment,

évaluer les textes produits représente un défi pour les personnes enseignant au 1^{er} cycle. D'une part, peu d'outils appuyés par la recherche sont disponibles ; d'autre part, le manque de données empiriques sur le développement de la compétence en écriture des jeunes scripteurs offre peu de repères pour les personnes enseignantes et entrave la prise de décisions didactiques (Bondie et al., 2019).

Pour soutenir les personnes enseignantes au 1^{er} cycle du primaire dans leur travail, la grille d'évaluation informatisée ÉVALÉ-1 [*Évaluation de l'écriture au premier cycle du primaire*] a été créée (Godin et al., 2023) et son processus de conception a été documenté antérieurement (voir Godin et Ruberto, 2025). Le présent article a pour objectif de décrire les textes produits par des élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire au regard des cinq composantes, et ce, à partir de données analysées à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. Cette description permet de mettre en lumière certains acquis et connaissances en développement des jeunes scripteurs, tout en soulignant les forces et les limites de la grille. Ce double éclairage contribue à mieux saisir le potentiel d'un tel outil et à souligner les défis relatifs à l'évaluation de l'écriture au 1^{er} cycle du primaire.

Méthodologie

Personnes participantes

L'échantillon est constitué de 90 élèves du 1^{er} cycle du primaire : 44 élèves de la 1^{re} année (âge moyen : 6 ans et 10 mois, écart type = 6 mois), et 46 élèves de la 2^e année du primaire (âge moyen : 7 ans et 6 mois, écart type = 4 mois). Quatre élèves de 1^{re} et six de 2^e année bénéficiaient d'un plan d'intervention pour des difficultés en écriture. Tous les élèves ont le français comme langue première et d'usage, mais cinq élèves de 1^{re} année et trois de 2^e année étaient aussi exposés à une autre langue à la maison (c.-à-d., l'espagnol, l'anglais et le russe).

Les élèves provenaient de huit classes : trois classes de 1^{re} année, quatre classes de 2^e année et une classe multiniveau de 1^{re} et de 2^e années. Ces classes étaient situées dans deux Centres de services scolaires (CSS) au Québec, l'un dans la grande région Montréal et l'autre en région plus éloignée.

Instruments de mesure

Production de texte

Afin de constituer un corpus de textes à analyser à l'aide de la grille ÉVALÉ-1, les élèves participants ont été invités à produire un texte racontant leur anniversaire de rêve et décrivant les activités qu'ils souhaitaient réaliser pour le célébrer. Après une tempête d'idées à l'oral, ils disposaient d'environ 25 minutes pour rédiger, réviser et corriger leur texte. Les élèves ont écrit sur des feuilles interlignées et pointillées (avec trottoirs) au crayon de plomb. Les élèves ne pouvaient pas utiliser d'outils de référence, tels qu'un dictionnaire visuel, pendant la rédaction. De cette manière, il était possible d'obtenir un portrait plus représentatif de leurs connaissances en écriture, notamment en orthographe lexicale, sans le soutien d'une aide externe. Cette tâche a été réalisée en février afin de s'assurer que les élèves de 1^{re} année aient des connaissances suffisantes pour produire un texte.

Méthode d'analyses

Au total, 41 textes d'élèves de 1^{re} année et 45 textes d'élèves de 2^e année ont été analysés. Quatre textes ont été retirés des analyses en raison de leur illisibilité. L'analyse et la contrevérification ont été faites par trois auxiliaires de recherche de 2^e cycle universitaire dans un programme en éducation. Pour la saisie des données, la grille ÉVALÉ-1 a été utilisée, où des informations quantitatives et qualitatives de type catégoriel pouvaient être entrées. Pour chacune des composantes, plusieurs variables pouvaient être analysées à l'aide de données quantitatives (p. ex. le nombre de mots ou d'erreurs) ou de données qualitatives et catégorielles (p. ex. la présence de plusieurs idées [oui/non]).

Analyses des informations quantitatives

Pour les informations quantitatives, il s'agissait de comptabiliser le nombre de mots et de phrases syntaxiques dans le texte (composante discours), le nombre d'erreurs orthographiques phonologiquement plausibles et non plausibles, ainsi que le nombre d'erreurs altérant les frontières lexicales (composante mots). Il importe de souligner que le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (GN) a aussi été noté (composante phrase), mais, dans le cadre de cet article, cet élément a été écarté, car les textes des élèves étaient trop courts pour mettre en lumière des différences et des interprétations pertinentes à ce sujet.

Le dénombrement des erreurs orthographiques s'est appuyé sur les travaux de Daigle et al. (2016), de Godin et al. (2018) et de Costerg et al. (2019). D'abord, une erreur

phonologiquement plausible était comptabilisée lorsque la structure phonologique du mot était respectée (p. ex. **jenou* [genou]). Lorsque la structure phonologique était altérée, une erreur phonologiquement non plausible était comptée (p. ex. **poulancher* [boulangier]).

Pour les erreurs de frontières lexicales, l'élève pouvait avoir fusionné des mots (p. ex. : **barbapapa* [barbe à papa]) ou segmenté un mot (p. ex. **la vabo* [lavabo]). Lorsqu'une ou plusieurs segmentations apparaissaient dans un mot, une erreur par segmentation était comptabilisée. Lorsqu'une fusion de deux mots se produisait, une erreur était dénombrée. Toutefois, s'il y avait plus de deux mots qui étaient fusionnés, une erreur par fusion était comptée. L'Annexe A résume l'analyse de ces erreurs.

Analyses des informations qualitatives et catégorielles

Pour les informations qualitatives et catégorielles, la personne évaluatrice sélectionnait une réponse préétablie à l'aide de menus déroulants. Dans certains cas, les modalités de réponse « oui », « non », « non applicable » et « non évalué » étaient proposées, alors que, dans d'autres cas, les modalités « souvent », « parfois », « rarement », « non applicable » et « non évalué » étaient offertes. Les variables et les modalités de réponses sont résumées à l'Annexe B.

Pour la composante du discours, dans le cadre de cette étude, deux variables étaient évaluées : la présence de plusieurs idées et le développement de celles-ci. Ainsi, il était possible de déterminer si l'élève avait produit plusieurs idées dans son texte et si celles-ci étaient développées à l'aide de détails. Il importe de mentionner que la grille permet d'évaluer d'autres variables associées au discours. Par exemple, elle permet d'obtenir des informations concernant la situation de communication, telle que le respect du sujet ou du thème d'écriture, l'intention d'écriture et la prise en compte du destinataire. Ces éléments ont été écartés des analyses dans le cadre de cet article, puisque la tâche d'écriture ne requérait pas de considérer un destinataire et tous les élèves ont respecté le sujet et l'intention d'écriture, soit de raconter un anniversaire de rêve. De plus, en conformité avec l'analyse du discours et de la cohésion, la grille permet aussi d'analyser l'utilisation appropriée et variée de mots de substitution, par exemple, la reprise pronominale, et l'utilisation appropriée et fréquente des marqueurs de relation, aussi nommés connecteurs. Ces éléments ont aussi été écartés des analyses dans le cadre de cet article. D'une part, comme l'intention d'écriture était de raconter un anniversaire de rêve, les élèves ont rédigé un texte à la première personne, au « je », ce qui réduit nettement les possibilités d'utiliser des mots de substitution dans ce contexte, notamment pour la reprise du pronom « je ».

D'autre part, les élèves ont utilisé très peu de marqueurs de relation dans leur production, ce qui nous a poussées à retirer cette variable des analyses.

Pour la composante des phrases, la production adéquate de phrases simples, la présence de tentatives de phrases complexes et la construction adéquate des phrases complexes étaient considérées. La personne évaluatrice notait le nombre de phrases attendues (phrases syntaxiques) et non celles définies par la ponctuation souvent absente. Ensuite, elle déterminait si les phrases exprimaient un sens (intelligibilité) et si elles manquaient des mots ou si l'ordre de ceux-ci n'était pas respecté. Enfin, elle relevait si l'élève produisait des phrases contenant au moins un verbe conjugué et s'il ajoutait des expansions dans le GN (p. ex. un groupe adjectival). Pour les mêmes raisons évoquées pour les erreurs dans le GN, la conjugaison des verbes fréquents a été écartée des résultats présentés dans cet article.

À la composante des mots, la variété, le caractère approprié et la précision des mots étaient évalués. Nous avons fait le choix de réutiliser les indicateurs proposés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages en écriture (MELS, 2011b) puisque les personnes enseignantes sont familières avec ces appellations.

La présence de la majuscule et de la ponctuation finale, soit le point, pouvait être évaluée dans la composante des conventions. Pour la matérialisation, le respect des conventions graphiques, incluant la calligraphie, était évalué. Plus précisément, la personne évaluatrice examinait si l'élève suivait la ligne de base et les trottoirs, observait l'espace entre les mots et les lettres, et la lisibilité du tracé, c'est-à-dire la clarté des lettres, le respect de leur forme et de leur dimension, et la régularité du tracé. Enfin, elle vérifiait si l'allographe était choisi adéquatement selon le contexte, par exemple, en relevant si l'élève employait une majuscule au milieu d'un mot.

Résultats

Discours

La longueur du discours a été analysée selon le nombre de mots produits dans le texte (variables quantitatives), mais aussi en fonction de la présence de plusieurs idées et du développement de celles-ci (variables qualitatives et catégorielles). D'abord, les résultats au test *t* à échantillons indépendants indiquent que les élèves de 2^e année produisent des textes significativement plus longs que ceux de leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 1).

Tableau 1.*Comparaison du nombre de mots produits dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année*

Composante discours	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		<i>t</i> (84)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>			
Nbre de mots	33,0	14,9	56,2	26,5	5,05	<,001	1,064

Puis, deux tests du khi carré ont été réalisés pour explorer l'effet du niveau scolaire sur la présence et le développement des idées (voir Tableau 2). Les proportions d'élèves ayant exprimé plusieurs idées (oui, non) et les ayant développées (souvent, parfois, rarement) sont réparties de manière similaire entre les deux groupes. Ainsi, les élèves du 1er cycle produisent plusieurs idées, mais celles-ci sont parfois et rarement développées.

Tableau 2*Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la présence et le développement des idées en fonction du niveau scolaire*

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Présence de plusieurs idées				2,261	,133
Oui	34 (83 %)	42 (93 %)	76 (88 %)		
Non	7 (17 %)	3 (7 %)	10 (12 %)		
Idées développées				,075	,963
Souvent	9 (22 %)	11 (24 %)	20 (23 %)		
Parfois	15 (37 %)	16 (36 %)	31 (36 %)		
Rarement	17 (41 %)	18 (40 %)	35 (41 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Phrases

Le nombre de phrases produites dans le texte (variables quantitatives), ainsi que les constructions de phrases et ses caractéristiques (variables qualitatives et catégorielles) ont été comparés entre les deux groupes. D'abord, les résultats au test *t* à échantillons indépendants montrent que les élèves de 2^e année produisent des textes comprenant significativement plus de phrases que ceux de leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 3).

Tableau 3

Comparaison du nombre de phrases produites dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année

Composante phrase	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		t(84)	p	d
	M	ET	M	ET			
Nbre de phrases	4,0	2,9	5,9	2,9	2,92	,002	,631

Puis, les constructions des phrases (simples et complexes) ont été comparées entre les deux groupes. Les tests du khi carré ne montrent aucune différence significative quant au nombre de phrases simples bien produites ni quant au nombre de tentatives de phrases complexes entre les deux groupes (voir Tableau 4). Par contre, lorsque les élèves de 2^e année tentent des phrases complexes, celles-ci sont plus souvent adéquates que celles de leurs pairs plus jeunes.

Tableau 4

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la production adéquate des phrases simples et des tentatives de phrases complexes en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	p
Phrases simples bien produites				2,708	,258
Souvent	22 (54 %)	34 (76 %)	56 (65 %)		
Parfois	8 (20 %)	9 (20 %)	17 (20 %)		
Rarement	5 (12 %)	2 (4 %)	7 (8 %)		
Non applicable	6 (15 %)*	0 (0 %)	6 (7 %)		
Tentatives de phrases complexes				1,165	,280
Oui	18 (43 %)	25 (56 %)	43 (50 %)		
Non	23 (56 %)	20 (44 %)	43 (50 %)		
Phrases complexes bien produites				10,43	,005
Souvent	3 (7 %)	13 (29 %)	16 (17 %)		
Parfois	6 (15 %)	9 (20 %)	15 (19 %)		
Rarement	7 (17 %)	1 (2 %)	8 (9 %)		
Non applicable	25 (61 %)	22 (49 %)	47 (55 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

*Six élèves ont produit uniquement une ou des tentatives de phrases. La production des phrases simples n'a pas pu être évaluée pour ces cas.

Enfin, pour ce qui est des caractéristiques des phrases produites (voir Tableau 5), une différence significative est relevée entre les deux groupes pour l'intelligibilité. Presque tous les élèves de 2^e année (98 %) produisent souvent des phrases qui expriment un sens. C'est seulement le cas de 71 % des élèves de 1^{re} année. En fait, 17 % des élèves de 1^{re} année produisent parfois des phrases intelligibles et 12 % en produisent rarement. Les résultats frôlent le seuil de significativité pour la présence de tous les mots et l'ordre de ceux-ci. Le groupe d'élèves de 2^e année est celui qui ajoute plus souvent des expansions dans leur GN.

Tableau 5

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur les caractéristiques des phrases produites en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Phrases intelligibles				12,590	,002
Souvent	29 (71 %)	44 (98 %)	73 (85 %)		
Parfois	7 (17 %)	0 (0 %)	7 (8 %)		
Rarement	5 (12 %)	1 (2 %)	6 (7 %)		
Présence de tous les mots				5,853	,054
Souvent	25 (61 %)	32 (71 %)	57 (66 %)		
Parfois	11 (27 %)	13 (29 %)	24 (28 %)		
Rarement	5 (12 %)	0 (0 %)	5 (6 %)		
Ordre des mots				5,680	,058
Souvent	34 (83 %)	44 (98 %)	78 (91 %)		
Parfois	6 (15 %)	1 (2 %)	7 (8 %)		
Rarement	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (1 %)		
Verbe conjugué par phrase				,430	,807
Souvent	33 (80 %)	34 (76 %)	67 (78 %)		
Parfois	6 (15 %)	9 (20 %)	15 (17 %)		
Rarement	2 (5 %)	2 (4 %)	4 (5 %)		
Expansion dans le GN				8,565	,014
Souvent	7 (17 %)	21 (47 %)	28 (33 %)		
Parfois	16 (39 %)	11 (24 %)	27 (31 %)		
Rarement	18 (44 %)	13 (29 %)	31 (36 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Mots

Les mots sont analysés sur deux plans : l'orthographe lexicale et le choix des mots. Les tests *t* à échantillons indépendants montrent que les scripteurs de 2^e année produisent significativement moins d'erreurs en orthographe lexicale que leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 6). Les types d'erreurs varient aussi entre les deux niveaux scolaires : les élèves

de 1^{re} année produisent plus d'erreurs phonologiquement non plausibles et plus d'erreurs altérant les frontières lexicales que leurs pairs de 2^e année.

Tableau 6

Comparaison du nombre de productions phonologiquement plausibles (Phono+) et non plausibles (Phono-), du nombre d'erreurs en orthographe lexicale et du nombre d'erreurs altérant les frontières lexicales présents dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année

Composante mots	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		t(84)	p	d
	M	ET	M	ET			
Phono+	5,3	3,4	5,6	4,0	0,33	,373	,070
Phono-	6,2	5,1	3,2	2,8	3,43	< ,001	,761
OL total	11,5	5,9	8,7	5,1	2,37	,020	,511
Frontières	4,6	4,6	1,8	2,8	3,44	,001	,759

Pour le choix des mots, aucune différence n'est décelée pour la variété des mots entre les deux groupes (voir Tableau 7). En revanche, les élèves de 2^e année produisent plus souvent des mots appropriés que leurs pairs de 1^{re} année et, à l'inverse, ceux de 1^{re} année produisent plus souvent des mots précis que leurs pairs de 2^e année.

Tableau 7

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur le choix varié, approprié et précis des mots en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	p
Mots variés				4,058	,131
Souvent	10 (24 %)	20 (44 %)	30 (35 %)		
Parfois	23 (56 %)	20 (44 %)	43 (50 %)		
Rarement	8 (20 %)	5 (11 %)	13 (15 %)		
Mots appropriés				9,205	,010
Souvent	28 (68 %)	42 (93 %)	70 (81 %)		
Parfois	11 (27 %)	3 (7 %)	14 (16 %)		
Rarement	2 (5 %)	0 (0 %)	2 (2 %)		
Mots précis				12,824	,002
Souvent	16 (39 %)	4 (9 %)	20 (23 %)		
Parfois	20 (49 %)	26 (58 %)	46 (53 %)		
Rarement	5 (12 %)	15 (33 %)	20 (23 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Conventions

Pour les conventions (voir Tableau 8), la règle générale voulant qu'une phrase débute par une majuscule (76 %) et se termine par un point (87 %) apparaît acquise par la majorité des élèves de 2^e année. En revanche, en 1^{re} année, les élèves ont tendance à omettre cette règle, puisque la majuscule en début de phrase (43 %) et le point en fin de phrases (44 %) sont rarement présents.

Tableau 8

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la production adéquate de la majuscule et du point en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Majuscules — début phrase				13,384	,001
Souvent	15 (37 %)	34 (76 %)	49 (57 %)		
Parfois	8 (20 %)	4 (9 %)	12 (14 %)		
Rarement	18 (43 %)	7 (16 %)	25 (29 %)		
Majuscules — nom propre				5,751	,056
Souvent	4 (10 %)	17 (38 %)	21 (24 %)		
Parfois	1 (2 %)	5 (11 %)	6 (7 %)		
Rarement	4 (10 %)	2 (4 %)	6 (7 %)		
Non applicable	32 (78 %)	21 (47 %)	53 (62 %)		
Point				25,269	< ,001
Souvent	21 (51 %)	39 (87 %)	60 (70 %)		
Parfois	2 (5 %)	6 (13 %)	8 (9 %)		
Rarement	18 (44 %)	0 (0 %)	17 (20 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Matérialisation

Aucune différence significative entre les deux groupes n'est relevée à la composante de la matérialisation, que ce soit en termes de lisibilité, du respect de la ligne de base, de l'espacement entre les lettres et les mots ou du choix d'allographe (voir Tableau 9).

Tableau 9

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur le respect des conventions graphiques en fonction du niveau scolaire

Variabes et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	p
Respect de la ligne de base				2,752	,253
Souvent	29 (71 %)	24 (53 %)	53 (62 %)		
Parfois	9 (23 %)	16 (36 %)	25 (29 %)		
Rarement	3 (7 %)	5 (11 %)	8 (9 %)		
Espacement				,639	,727
Souvent	23 (56 %)	28 (62 %)	51 (59 %)		
Parfois	10 (24 %)	11 (24 %)	21 (24 %)		
Rarement	8 (20 %)	6 (13 %)	14 (16 %)		
Lisibilité				5,246	,073
Souvent	28 (68 %)	20 (44 %)	48 (56 %)		
Parfois	10 (24 %)	17 (38 %)	27 (31 %)		
Rarement	3 (7 %)	8 (18 %)	11 (13 %)		
Choix du bon allographe				,668	,716
Souvent	25 (61 %)	26 (58 %)	51 (59 %)		
Parfois	14 (34 %)	18 (40 %)	32 (37 %)		
Rarement	2 (5 %)	1 (2 %)	3 (3 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Discussion

Cette étude visait à décrire les cinq composantes des textes produits par des élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire, à partir de la grille ÉVALÉ-1. Cette description a permis de dégager des indices sur le développement de leurs compétences en écriture et de relever des différences entre ces deux niveaux scolaires. L'interprétation des résultats est présentée pour chacune des composantes et met en évidence les difficultés propres à leur évaluation.

Le discours au 1^{er} cycle

Les résultats indiquent que la longueur du discours diffère significativement entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année. En effet, ceux de 2^e année produisent davantage de mots et de phrases, correspondant à l'évolution attendue (Chanquoy et Favart, 1995 ; Nelson et Van Meter, 2007). Toutefois, aucune différence n'est observée quant au nombre d'idées produites ou à leur développement. Autrement dit, la majorité des élèves du 1^{er} cycle exprime plusieurs idées, mais celles-ci sont souvent peu développées.

À cet effet, il est étonnant que les élèves de 2^e année écrivent plus de mots sans pour autant produire plus d'idées ni les développer davantage. Cette situation pourrait refléter une difficulté à évaluer qualitativement la production et le développement des idées, surtout lorsque les textes sont courts, comme peuvent l'être au 1^{er} cycle. Lors de la conception de la grille ÉVALÉ-1, les critères précisant la quantité d'idées et le développement de celles-ci s'appuyaient sur les recommandations ministérielles (MELS, 2011b ; MEES, 2025). À la lumière des résultats, il est pertinent de se demander si l'absence de balises précises pour ce critère nuit à l'établissement d'un jugement fiable et si l'évaluation de ce critère pose aussi un défi pour les personnes enseignantes. D'ailleurs, McKenna et ses collègues (2025) rapportent que les personnes enseignantes du 1^{er} cycle n'ont pas tendance à évaluer la quantité et le développement des idées, le vocabulaire, ainsi que la variété de phrases. L'absence de critères précis, mais aussi de données sur la cohérence textuelle au 1^{er} cycle, pourrait nuire aux personnes enseignantes et freiner l'évaluation de cette composante. Comme développer des idées consiste à ajouter des détails, une appréciation qualitative sans balises claires demeure peu discriminante. Une approche fondée sur la complexité syntaxique, par exemple en analysant les propositions principales et subordonnées (les unités thématiques) et les expansions, serait plus appropriée, comme le proposent plusieurs chercheuses (Kim et al., 2011 ; Kim et al., 2014 ; Kim et al. 2015 ; Wagner et al., 2011). Il apparaît également important de réfléchir à d'autres manières d'évaluer la progression des élèves du 1^{er} cycle en ce qui a trait au discours et à la cohérence textuelle, afin de tenir compte d'autres facettes de la compétence discursive, telles que la reprise de l'information, la progression ou encore la concordance des temps, et ce, même si ce ne sont pas des éléments qui sont enseignés au 1^{er} cycle du primaire au Québec.

Les phrases au 1^{er} cycle

Les résultats révèlent à la fois des différences et des similitudes entre les élèves de 1^{re} et de 2^e années. D'abord, aucune différence n'est observée entre les deux groupes quant à la fréquence de phrases simples bien produites et de tentatives de phrases complexes. Cependant, lorsque les élèves de 2^e année tentent des phrases complexes, celles-ci sont significativement mieux réussies que celles de leurs pairs plus jeunes. En cohérence avec Nelson et Van Meter (2007), nos résultats montrent que la capacité à produire des phrases complexes adéquates semble s'affiner entre la 1^{re} et la 2^e année, même si la propension à tenter ces constructions de phrases reste similaire entre les deux groupes.

Il importe de souligner qu'il peut être ardu de délimiter les phrases dans les textes d'élèves du 1^{er} cycle en raison de leurs habiletés rudimentaires en ponctuation (Chanquoy et Favart, 1995). Pour l'analyse, les évaluatrices ont dû rétablir la ponctuation absente afin de repérer

les phrases graphiques et déterminer le nombre de phrases. Il est donc possible que l'absence de différences entre les deux groupes soit reliée à cet ajout de ponctuation qui pourrait ne pas refléter les constructions souhaitées par les élèves. De plus, le dénombrement des phrases — non délimitées par la ponctuation — devient difficilement applicable pour les personnes enseignantes et alourdit leur processus d'évaluation. À cet effet, il pourrait être intéressant de proposer, dans une version ultérieure d'ÉVALÉ-1, une analyse des phrases syntaxiques, c'est-à-dire une « phrase composée d'un sujet et d'un prédicat auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs compléments de phrase » (Arseneau et al., 2023, p. 116), comme le proposent notamment les travaux de Nadeau (p. ex., Nadeau et al., 2020) et de Paolacci et Rossi-Gensane (p. ex., Paolacci et Rossi-Gensane, 2016 ; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). Initialement, le dénombrement des phrases syntaxiques avait été écarté, puisque la distinction entre « phrases syntaxiques » et « phrases graphiques » ne fait pas partie du programme de formation au Québec et les personnes enseignantes n'ont pas l'habitude d'utiliser ces termes (Nadeau et al., 2020). En effet, en s'appuyant sur la phrase syntaxique, il est possible de repérer les constituants obligatoires et de segmenter les écrits, malgré la présence ou l'absence de la ponctuation (Fayol, 1997). D'ailleurs, Paolacci et Rossi-Gensane (2016) proposent des indicateurs de progressivité des apprentissages pour le découpage des textes en phrases, ce qui pourrait constituer un cadre de référence pour mieux comprendre le passage de la production de phrases orales vers le respect de sa transcription à l'écrit (Béguelin, 2000).

L'intelligibilité des phrases constitue un indicateur clé des progrès entre la 1^{re} et la 2^e année. Presque tous les élèves de 2^e année (98 %) produisent souvent des phrases intelligibles, contre 71 % des élèves de 1^{re} année. Près du tiers des élèves de 1^{re} année rencontrent des difficultés à produire presque en tout temps des phrases intelligibles. L'intelligibilité étant liée aux habiletés syntaxiques, il est cohérent de relever que les élèves de 2^e année produisent plus souvent des phrases intelligibles, des phrases complexes adéquates et des expansions dans le GN que leurs pairs plus jeunes. Ceci témoigne d'une plus grande capacité à enrichir leurs phrases et leurs idées chez les élèves de 2^e année.

À la lumière de ces résultats, il apparaît plus pertinent d'appuyer le jugement évaluatif sur une analyse syntaxique — objective et mesurable — que sur une appréciation du développement des idées (discours). D'ailleurs, plusieurs études (Godin et al., 2025 ; Kim et al., 2011 ; Kim et al., 2014 ; Kim et al. 2015 ; Wagner et al., 2011) s'appuient sur le dénombrement d'unités thématiques (*T-units*) pour rendre compte du développement syntaxique, mais aussi des idées produites dans le texte. Ce concept avait initialement été écarté lors la conception d'ÉVALÉ-1, notamment parce que les personnes enseignantes ne sont pas familières avec ce concept (McKenna et al., 2025). Il s'agit donc d'un élément à

considérer lors de l'évaluation de l'écriture au 1^{er} cycle, et ce, autant dans les futures études qu'en contexte de classe.

Les mots au 1^{er} cycle — Orthographe lexicale

Les résultats montrent que les élèves de 1^{re} année produisent significativement plus d'erreurs orthographiques que ceux de 2^e année, ce qui est cohérent avec les études antérieures (Ardanouy et al., 2024 ; Bosse et al., 2020). En effet, les performances des élèves s'amélioreraient avec le temps, car leurs connaissances phonologiques, morphologiques et visuo-orthographiques se développent avec l'âge et l'expérience (Daigle et al., 2016 ; Joye et al., 2022 ; Ruberto et al., 2025).

Les résultats illustrent que les élèves de 1^{re} année produisent significativement plus d'erreurs phonologiquement non plausibles que leurs pairs de 2^e année. Ce constat correspond aux résultats d'études menées auprès d'élèves francophones montrant que, au début de l'apprentissage, les scripteurs s'appuient davantage sur leurs connaissances phonologiques pour produire les mots — connaissances encore fragiles à cette période (Daigle et al., 2016 ; Ruberto et al., 2016). À travers leurs expériences, les élèves diversifient leurs stratégies et s'appuient davantage sur leurs connaissances morphologiques et visuo-orthographiques (Joye et al., 2022 ; Ruberto et al., 2016), menant à une diminution progressive des erreurs phonologiquement non plausibles, au profit d'erreurs liées à d'autres phénomènes orthographiques, comme les lettres muettes (Godin et al., 2021). Il en est de même pour les erreurs altérant les frontières lexicales ; celles-ci sont commises en plus grande proportion chez les élèves de 1^{re} année. Ce résultat rejoint les travaux de Costerg et al. (2019) montrant que les représentations orthographiques s'avèrent encore fragiles en début d'apprentissage formel de l'écriture, expliquant la présence d'erreurs de fusion ou de segmentation de mots. À cet effet, la version actuelle d'ÉVALÉ-1 ne permet pas de rapporter automatiquement le taux de réussite en orthographe lexicale (c.-à-d., le nombre de mots bien orthographiés sur le nombre de mots produits) ni de rapporter la proportion de types d'erreurs (p. ex. le nombre d'erreurs phonologiquement non plausibles sur le nombre d'erreurs orthographiques produites). Ces données sont précieuses pour mieux comprendre les forces et les besoins des jeunes scripteurs et ces taux seront ajoutés dans une prochaine version de la grille.

Les mots au 1^{er} cycle — Le choix des mots

Les résultats mettent en lumière un portrait mitigé en ce qui a trait au vocabulaire. D'abord aucune différence n'est relevée quant à la variété des mots. Ce résultat est en cohérence

avec ceux de Kennedy et Shiel (2022), montrant que toutes les composantes de l'écriture progressent, sauf le choix des mots, où aucune différence significative n'avait été relevée entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année. Ces résultats apparaissent néanmoins surprenants. En effet, comme les élèves de 2^e année ont une plus grande expérience en lecture-écriture, cela se manifeste généralement par un élargissement du vocabulaire (voir, p. ex., Perfetti et Stafura, 2014 ; Duff et al., 2015). La rédaction de textes courts a probablement limité la production de mots variés, ce qui a mené à une absence de différence entre les deux niveaux scolaires. De plus, plusieurs études utilisent plutôt un taux de diversité lexicale, reconnu comme un marqueur important en écriture au 1^{er} cycle (Wood et al., 2020), et permettant de déceler une progression significative tout au long du primaire (Fey et al., 2004). Lors de la conception d'ÉVALÉ-1, nous avons écarté ce taux, car les personnes enseignantes n'ont pas l'habitude de comptabiliser le nombre de mots différents (Nelson et Van Meter, 2007). Or, cette méthode pourrait être envisagée, car elle apparaît comme une mesure plus représentative des connaissances lexicales des élèves qu'une appréciation qualitative, voire subjective, de la variété.

Pour le choix de mots appropriés et précis, deux tendances opposées apparaissent : les élèves de 2^e année utilisent plus souvent des mots appropriés que ceux de 1^{re} année, alors que les élèves de 1^{re} année utilisent plus souvent de mots précis que leurs pairs de 2^e année. La première observation est cohérente avec le développement attendu, mais la deuxième observation soulève des questionnements : la précision du vocabulaire devrait s'accroître au fil du parcours scolaire (Anglin et al. 1993). Les critères sont inspirés de ceux proposés par les recommandations ministérielles (MELS, 2011b, MEES, 2025) et, comme pour le développement des idées, l'absence de balises claires semble nuire à l'évaluation précise du vocabulaire. Conséquemment, il importe de se questionner quant à la validité de ces critères et de vérifier si les personnes enseignantes parviennent à évaluer de manière objective le vocabulaire de leurs élèves. De futures études en ce sens mériteraient d'être menées, car cette confusion pourrait engendrer des évaluations imprécises, voire erronées.

Les conventions au 1^{er} cycle

Les résultats montrent une progression marquée entre la 1^{re} et la 2^e année primaire dans l'utilisation de la majuscule en début de phrase et du point. Alors que la majorité des élèves de 2^e année appliquent souvent de manière adéquate la règle voulant qu'une phrase commence par une majuscule (76 %) et se termine par un point (87 %), les élèves de 1^{re} année présentent encore des défis importants. En effet, la majuscule est rarement utilisée dans 43 % des cas et le point final l'est dans 44 % des cas. Ces différences entre la 1^{re} et la 2^e année reflètent les conclusions de Chanquoy et Fayol (1995). Les élèves du 1^{er} cycle

utilisent la majuscule et le point, mais leur utilisation demeure erronée, surtout en 1^{re} année, ce qui amène des difficultés à segmenter le texte en phrases graphiques (Arseneau, 2020).

Dans le cadre de la construction de la grille ÉVALÉ-1, nous avons décidé d'isoler la majuscule et la ponctuation dans une composante distincte. Ce choix s'est appuyé sur les travaux de Nelson (Nelson, 2014a, Nelson, 2014b, Nelson et Van Meter, 2002 ; Nelson et Van Meter, 2007) portant sur l'évaluation de l'écriture, notamment de ceux d'élèves présentant des difficultés langagières ou d'apprentissage. Ces travaux ont mis en lumière qu'en créant une telle composante, il est plus facile de relever des erreurs témoignant d'une conception erronée ou fragile de la langue écrite, par exemple lorsqu'il y a une confusion entre les notions de phrases graphiques et de phrases syntaxiques, c'est-à-dire en ajoutant un point à la fin de chacune des lignes et non à la fin des phrases (Nelson, 2014). Par contre, le fait de ne pas associer la majuscule et la ponctuation aux composantes relatives aux mots et aux phrases entre en contradiction avec la Progression des apprentissages (MELS, 2011a) et avec certains cadres issus de la didactique du français (p. ex., Boivin et Pinsonneault, 2019). La composante des conventions, telle que présentée dans cet article, pourrait être repensée sur le plan conceptuel, notamment, à la lumière des travaux récents en didactique du français (p. ex. Arseneau et al., 2023 ; Giguère et al., 2025 ; Nadeau et al., 2020), mais aussi du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (version provisoire, ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025) qui devrait être prochainement en application dans les milieux scolaires.

La matérialisation au 1^{er} cycle

Aucune différence significative entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année n'est relevée, et ce, pour l'ensemble des variables. Ce constat peut sembler surprenant, notamment en ce qui a trait à la lisibilité. En effet, la littérature démontre que la lisibilité s'améliore de manière importante dès la 1^{re} année et continue de se développer jusqu'au milieu de l'adolescence (Morin et al., 2017).

Cette absence de différence pourrait être expliquée par des attentes différentes envers les capacités des élèves de 1^{re} et de 2^e année. Autrement dit, les productions des élèves de 2^e année ont pu être jugées plus sévèrement que celles de 1^{re} année. Ainsi, le jugement porté sur la lisibilité pourrait être influencé par le niveau scolaire, ce qui introduirait un biais dans l'appréciation qualitative des productions.

Une seconde hypothèse explicative tient au fait que l'évaluation d'un produit fini ne permet pas de considérer un indicateur essentiel : la vitesse de production. En fait, la vitesse

d'écriture est en constante évolution au primaire (Duiser et al., 2020 ; Morin et al., 2017) et, lorsque le geste moteur s'automatise, les mouvements deviennent plus rapides et exigent moins d'effort cognitif (Alarmagot et Morin, 2021 ; Santangelo et Graham, 2016). Toutefois, il est difficile d'observer cette variable en temps réel, surtout en contexte de classe.

Bien que plusieurs travaux aient largement documenté le rôle du geste graphomoteur en écriture (Morin et al., 2017 ; Santangelo et Graham, 2016), cette composante n'est pas explicitement abordée dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006). Pour sensibiliser le personnel scolaire à l'importance de cette composante, il serait pertinent de proposer des critères observables permettant d'affiner le jugement porté sur la matérialisation.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de décrire les cinq composantes des textes produits par des élèves de 1^{re} et de 2^e année du primaire à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. Cette description a permis de mieux cerner les acquis et les connaissances en développement des scripteurs du 1^{er} cycle, tout en soulignant les forces et limites de l'outil.

En somme, entre la 1^{re} et la 2^e année, les élèves produisent des textes plus longs, comportant moins d'erreurs d'orthographe lexicale, recourent davantage à des phrases complexes adéquates et maîtrisent mieux certaines conventions, comme la majuscule et le point. Toutefois, certains résultats ne concordent pas avec les études antérieures. Par exemple, aucune différence significative n'a été observée entre les deux niveaux scolaires quant au nombre d'idées produites et à leur développement, au choix des mots et à la matérialisation. Ces résultats soulèvent des questions quant à la sensibilité de certains indicateurs de la grille ÉVALÉ-1 pour rendre compte des performances des jeunes scripteurs.

Cette étude comprend plusieurs limites qu'il importe d'exposer. D'abord, l'analyse des productions a été menée par des auxiliaires de recherche de 2^e cycle universitaire et non par des personnes enseignantes. Une étude reposant sur des entretiens auprès de personnes enseignantes permettrait de mieux documenter l'interprétation des critères et leur adéquation avec leurs pratiques évaluatives. Puis, certains indicateurs fort pertinents, tels que la diversité lexicale ou les *T-units*, ont été écartés de la grille, puisque les personnes enseignantes ne sont pas familières avec ces concepts (McKenna et al., 2025 ; Nelson et Van Meter, 2007). Leur intégration pourrait enrichir l'analyse de certaines composantes.

Enfin, de futures études seraient nécessaires pour comparer les performances des élèves à l'aide de différents outils d'évaluation afin d'en examiner leurs complémentarité, sensibilité et validité. Par ailleurs, une démarche de recherche-action-formation menée en collaboration avec des enseignantes du primaire permettrait à la fois de poursuivre le développement de la grille ÉVALÉ-1 et de soutenir l'appropriation de cet outil dans les pratiques évaluatives, en tenant compte des réalités du terrain et des besoins du personnel enseignant. De telles avenues contribueraient à renforcer l'arrimage entre la recherche et la pratique et à améliorer l'évaluation de l'écriture chez les jeunes scripteurs.

Références

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. et Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1–7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes? Dans CNESCO : *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages?* 1–9.
- Alamargot D et Morin M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : bilan des travaux et illustration chez des élèves français de 4e année du primaire. *ANAE*, 33(170), 35–44.
- Anglin, J. M., Miller, G. A. et Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), i–186. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Ardanouy, E., Lefèvre, E., Delage, H. et Zesiger, P. (2024). Which skills underlie French-speaking children's lexical spelling acquisition in elementary school? Insight from a cross-sectional exploratory network study from Grade 1 to Grade 5. *Journal of Experimental Child Psychology*, 245, 105963, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105963>
- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle dans les textes des élèves? Une revue systématique des études empiriques en français langue d'enseignement. *Bellaterra : Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(3), e850. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.850>
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C. Giguere, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>
- Béguelin, M.-J. (2000). Le passage à l'écrit : problèmes d'acquisition. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 260-273). De Boeck Duculot.

- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. et Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*, 3–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne : description grammaticale du français (2^e éd.)*. Chenelière éducation.
- Bondie, R. S., Dahnke, C. et Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education, 43*(1), 336–362. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821130>
- Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier, H. (2020). French Pupils’ Lexical and Grammatical Spelling from Sixth to Ninth Grade: A Longitudinal Study. *Language and Speech, 64*(1), 224–249. <https://doi.org/10.1177/0023830920935558>
- Chanquoy L. et Fayol, M. (1995). Analyse de l’évolution et de l’utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance, 2*, 227–241
- Charolles, M. (2006). De la cohérence à la cohésion du discours. Dans F. Calas (dir.), *Cohérence et discours* (p. 25-38). Presses de l’Université de Paris-Sorbonne.
- Coker, D. L. et Ritchey, K. D. (2010). Curriculum based measurement of writing in kindergarten and first grade: An investigation of production and qualitative scores. *Exceptional Children, 76*, 175–193. <https://doi.org/10.1177/0014402910076002>
- Costerg, A., Daigle, D. et Demont, E. (2019). Erreurs de frontières lexicales chez des normo-scripteurs et des scripteurs dyslexiques/dysorthographiques du primaire : une analyse descriptive. *Glossa, 124*, 53–74.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L’apprentissage de la lecture et de l’écriture*. Chenelière Éducation.
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia, 22*, 137–157.
- Dockrell, J. E., Connelly, V. et Arfé, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction, 60*, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d’apprentissage (3^e éd.)*. Carnets des sciences de l’éducation, Université de Genève.
- Dolz, J. Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2016). L’analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 13-3*, doi.org/10.4000/rdlc.1234.

- Duff, D., Tomblin, J. et Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Duiser I. H. F., Ledebt, A., van der Kamp, J. et Savelsbergh, G. J. P. (2020). Persistent handwriting problems are hard to predict: A longitudinal study of the development of handwriting in primary school. *Research in Developmental Disabilities*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103551>
- Fayol, Michel. (1997). *Des idées au texte*. Paris. Presses universitaires de France.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. et Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))
- Godin, M. P., Berthiaume, R. et Daigle, D. (2021). The “Sound of Silence”: Sensitivity to silent letters in children with and without developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(4), 1007–1019. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00004
- Godin, M.-P., Gagné, A. et Chapleau, N. (2018). Spelling acquisition in French children with developmental language disorder: An analysis of spelling error patterns. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(3), 221–233. <https://doi.org/10.1177/0265659018785938>
- Godin, M.-P. et Leblanc, A. (2026). Written text production in French-speaking children with and without developmental language disorder: Insight into syntactic errors. *Reading and Writing*, 39, 215–237, <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-025-10637-9>.
- Godin, M.-P. et Ruberto, N. (2025). Évaluer les différentes composantes des textes écrits des élèves du 1er cycle du primaire : le projet de construction d’une grille informatisée. *Vivre le primaire!*, 38(1), 14–16.
- Godin, M.-P., Ruberto, N., Berthiaume, R., Daigle, D. et Roussel, K. (2023). Grille d’évaluation informatisée pour cibler les besoins en écriture des élèves du 1er cycle du primaire (ÉVALÉ-1): document théorique et guide d’utilisation. Université du Québec à Montréal. <https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/litteratie-en-1re-annee-du-primaire/grille-devaluation-informatisee/>
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C. et Bilodeau, J. (2025). Savoirs et pratiques de personnes enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 1^{re} secondaire en syntaxe et en ponctuation : un aperçu. Dans P. Boyer, M.-A. Lord et F. Biao (dir.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire : recherches actuelles en didactique du français* (p. 161-180). Presses de l’Université Laval

- Graham, S., Hebert, M., Paige Sandbank, M. et Harris, K. R. (2014). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72–82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Hunt, K. W. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7), 732–739.
- Joye, N., Broc, L., Marshall, C. R. et Dockrell, J. E., (2022). Spelling errors in French elementary school students: A linguistic analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(9), 3456–3470. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00507
- Kennedy, E. et Shiel, G. (2022) Writing assessment for communities of writers: Rubric validation to support formative assessment of writing in Pre-K to grade 2, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(2), 127–149 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2047608>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Sidler, J. F., Gruehlich, L. et Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study at the end of kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 21, 517–525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Gruehlich, L. et Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 199–211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0152\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0152))
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. et Gatlin, B. (2015). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology* 107(1), 79–95. <https://doi.org/10.1037/a0037210>
- Kim Y. S., Puranik C. et Al Otaiba, S. (2015). Developmental trajectories of writing skills in first grade: Examining the effects of SES and language and/or speech impairments. *The Elementary School Journal*, 115(4), 593-613. <https://doi.org/10.1086/681971>
- Largy, P. Totereau, C. et Gunnarsson-Largy, C. (2018). Apprendre le marquage du pluriel. Dans Ferrand, L. Lété, B. et Thevenot, C. (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : apprendre à lire, écrire, compter* (p. 188-200). Dunod.
- Lavoie, N. (2020). L'importance de ne pas négliger les habiletés graphomotrices pour favoriser le développement des compétences en littératie. Dans N. Chapleau et M.—P. Godin, *Lecteurs et scripteurs en difficulté, propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 153-177). Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N. et Prévost, N. (2022). Les lettres et le geste graphomoteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 204-223). Chenelière Éducation.

- Llauranfo, A. et Dockrell, J. (2020). The impact of orthography on text production in three languages: Catalan, English, and Spanish. *Frontiers in Psychology*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00878>
- Lefrançois, P., Brissaud C., Lombard, V. et Mout, T. (2012), *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires*. Rapport de recherche présenté au MELS.
- McKenna, M., Dedrick, R. F. et Goldstein, H. (2022). Development and initial validation of the Early Elementary Writing Rubric to inform instruction for kindergarten and first-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, 47(4), 220–233. <https://doi.org/10.1177/15345084211065977>
- McKenna, M., Gerde, H. et Grasley-Boy, N. (2025). Current writing assessment practices of kindergarten through second grade educators. *Reading and Writing*, 38, 95–119. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10503-6>
- McMaster, K. et Espin, C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. *Journal of Special Education*, 41(2), 68–84. <https://doi.org/10.1177/002246690704100203>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2025). *Précisions sur la grille d'évaluation. Français, langue d'enseignement, fin du 2^e cycle du primaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpsc/formation_jeunes/Precisions-Grille-Evaluation-FLE-Fin-2e-Cycle-Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MELS, 2011a). *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/P DA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MELS, 2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/C E_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2012). *Évaluation de programme — Plan d'action pour l'amélioration du français (deuxième rapport) — Rapport d'évaluation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2025). *Programme Français, langue d'enseignement, programme provisoire 2025-2026*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes->

[formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/francais-langue-enseignement#c378522](https://doi.org/10.37571/2026.0206)

- Morin, M-F., Bara, F. et Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54(1-2), 47–84. <https://hal.science/hal-01889114v1>
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Nelson, N. W. (2014a). Classroom-based writing assessment. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of Language Literacy: Development and Disorders* (p. 524-544.). The Guilford Press.
- Nelson, N. W. (2014b). Integrating language assessment, instruction, and intervention in an inclusive Writing Lab Approach. Dans B. Arfé, J. Dockrell et V. Berninger (dir.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (p. 273-300). Oxford University Press.
- Nelson, N. W. et Van Meter, A. M. (2002). Assessing curriculum-based reading and writing samples. *Topics in Language Disorders*, 22(2), 35–59. doi: 10.1097/00011363-200201000-00004
- Nelson, N. W. et Van Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/10573560701277807>
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J. et Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107–120. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/012))
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase? », *Lidil*, 54, 35-53. <https://doi.org/10.4000/lidil.4038>
- Ruberto, N., Daigle, D., et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, 29(4), 659-681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>
- Ruberto, N., Beaulieu, J., Maynard, C., Baran, G. et Daigle, D. (2025). Quels sont les défis des élèves québécois de deuxième secondaire en orthographe lexicale ? *Didactique*, 6(1), 145-169. <https://doi.org/10.37571/2025.0106>

- Santangelo, T., et Graham, S. A (2016). Comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28, 225–265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Scott, C. M. et Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324–339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Tschinkel, E. et Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24, 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>
- Wood, C. L., Schatschneider, C. et Hart, S. (2020). Average one year change in lexical measures of written narratives for school age students. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 260–277. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635544>

Annexe A*Analyse des erreurs en orthographe lexicale*

Types d'erreurs	Exemples
Erreurs phonologiquement plausibles	* <i>mèzon</i> (maison), * <i>jenou</i> (genou) Le mot est phonologiquement plausible, il y a donc 1 erreur.
Erreurs phonologiquement non plausibles	* <i>gitare</i> (guitare) et * <i>poulancher</i> (boulangier) Le mot est phonologiquement non plausible, il y a donc 1 erreur, peu importe le nombre de graphèmes erronés.
Erreurs de frontières lexicales	Fusion de mots Exemples : les * <i>zavions</i> (les avions) = 1 erreur * <i>barbapapa</i> (barbe à papa) = 2 erreurs Segmentation d'un mot Exemples : * <i>la vande</i> [lavande] = 1 erreur * <i>a vèr tir</i> [avertir] = 2 erreurs

Annexe B*Analyse des informations qualitatives et catégorielles*

Composante	Variable	Modalité de réponse
Discours	*Sujet ou thème	Oui/Non
	*Intention d'écriture	Oui/Non
	*Destinataire	Oui/Non
	Présence de plusieurs idées	Oui/Non
	Idées développées	Souvent/Parfois/Rarement
	*Organisation logique/chronologique	Oui/Non
	*Utilisation variée de mots de substitution	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Utilisation appropriée de mots de substitution	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Fréquence d'utilisation de marqueurs de relation	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Utilisation appropriée de marqueurs de relation	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
Phrases	Phrases simples bien produites	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Tentatives de phrases complexes	Oui/Non
	Phrases complexes bien produites	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Phrases intelligibles	
	Présence de tous les mots	
	Ordre des mots	
Verbe conjugué par phrase		
Expansion dans le GN		
Mots	Mots variés	Souvent/Parfois/Rarement
	Mots appropriés	
	Mots précis	
Conventions	Majuscules — début de phrase	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Majuscules — nom propre	
	Point	
Matérialisation	Respect de la ligne de base	Souvent/Parfois/Rarement
	Espacement entre les mots	
	Lisibilité	
	Choix du bon allographe	

Note. *Ces variables (en gris) n'ont pas été évaluées dans le cadre de cet article, mais elles sont présentes dans la grille ÉVALÉ-1.