



ÉVALUATION DE PROGRAMME

PLAN D'ACTION POUR L'AMÉLIORATION
DU FRANÇAIS (PREMIER RAPPORT D'ÉTAPE)

Rapport d'évaluation



ÉVALUATION DE PROGRAMME

PLAN D'ACTION POUR L'AMÉLIORATION
DU FRANÇAIS (PREMIER RAPPORT D'ÉTAPE)

Rapport d'évaluation

Responsable de l'évaluation

Diane Charest
*Direction de la recherche, des statistiques
et de l'information*

Analyse et rédaction

Jacinthe Giguère
*Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques
et de l'information*

Caroline Bégin
*Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques
et de l'information*

Collaborations

Audrey Sanschagrin
*Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques
et de l'information*

Brigitte Pilon
Direction de l'évaluation

Pierrette Jalbert
Direction de l'évaluation

Francine Olano
Direction de l'évaluation

Marie-Josée Renaud
Direction de la sanction des études

Jean-Pierre Lalande
Université de Montréal

Kathye Bélanger
Université de Montréal

Soutien technique

Marjorie Tremblay
*Service de la recherche et de l'évaluation
Direction de la recherche, des statistiques
et de l'information*

Graphisme et infographie

Deschamps Design

Comité d'évaluation**Membres externes**

Roger Delisle
Commission scolaire de la Capitale

Danielle Joly
Commission scolaire Pierre-Neveu

Chantale Mercier
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Johanne Morin
Commission scolaire Beauce-Etchemin

Marie-France Morin
Université de Sherbrooke

Ann Olivier
*Commission scolaire Marguerite-
Bourgeoys*

Membres internes

Diane Charest
*Directrice de la recherche, des statistiques
et de l'information par intérim*

Jacinthe Giguère
Conseillère en évaluation de programme

Joanne Munn
Conseillère en évaluation de programme

Guy Dumais
*Directeur général des services à l'en-
seignement*

Lise Ouellet
*Responsable du programme de français,
langue d'enseignement, au primaire et au
secondaire*

Linda Drouin
Directrice de l'évaluation

Brigitte Pilon
*Responsable de l'évaluation du français,
langue d'enseignement, au primaire*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	3
1.1 Le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire	3
1.2 Les effets attendus sur les apprentissages des élèves	4
2 STRATÉGIE D'ÉVALUATION	5
2.1 Comité d'évaluation	5
2.2 But de l'évaluation	6
2.3 Questions d'évaluation	6
2.4 Méthodologie	6
2.4.1 Vue d'ensemble pour les trois années de l'évaluation	6
2.4.1.1 Sources d'information	6
2.4.1.2 Suivi sur une période de trois ans	7
2.4.2 Description de la méthodologie pour les épreuves de juin 2009	7
2.4.2.1 Contexte des épreuves	7
2.4.2.2 Échantillon	8
2.4.2.3 Description des épreuves et des conditions de passation	9
2.4.2.4 Outils de correction des épreuves	11
2.4.2.5 Déroulement de la correction centralisée	13
3 ANALYSE DES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES D'ÉCRITURE (JUN 2009)	15
3.1 Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 2 ^e cycle du primaire	15
3.1.1 Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	15
3.1.1.1 Réussite à l'épreuve	15
3.1.1.2 Longueur des textes	16
3.1.1.3 Réussite par critère	16
3.1.1.4 Répartition des cotes par critère	17

3.1.2	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire	18
3.1.2.1	Réussite à l'épreuve selon le sexe	18
3.1.2.2	Longueur des textes selon le sexe	18
3.1.2.3	Réussite par critère selon le sexe	18
3.1.2.4	Répartition des cotes par critère selon le sexe	19
3.2	Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3 ^e cycle du primaire	20
3.2.1	Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	20
3.2.1.1	Réussite à l'épreuve	20
3.2.1.2	Longueur des textes	21
3.2.1.3	Réussite par critère	21
3.2.1.4	Répartition des cotes par critère	22
3.2.2	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire	23
3.2.2.1	Réussite à l'épreuve selon le sexe	23
3.2.2.2	Longueur des textes selon le sexe	23
3.2.2.3	Réussite par critère selon le sexe	23
3.2.2.4	Répartition des cotes par critère selon le sexe	24
3.3	Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	25
3.3.1	Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	25
3.3.1.1	Réussite à l'épreuve	25
3.3.1.2	Longueur des textes	26
3.3.1.3	Réussite par critère	26
3.3.1.4	Répartition des cotes par critère	27
3.3.2	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	28
3.3.2.1	Réussite à l'épreuve selon le sexe	28
3.3.2.2	Longueur des textes selon le sexe	28
3.3.2.3	Réussite par critère selon le sexe	29
3.3.2.4	Répartition des cotes par critère selon le sexe	29
3.4	Épreuve unique d'écriture, 5 ^e secondaire	30
3.4.1	Résultats de l'ensemble des élèves de la 5 ^e secondaire	30
3.4.1.1	Réussite à l'épreuve	31
3.4.1.2	Longueur des textes	31
3.4.1.3	Réussite par critère	31
3.4.1.4	Répartition des cotes par critère	32

3.4.2	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, 5 ^e secondaire	34
3.4.2.1	Réussite à l'épreuve selon le sexe	34
3.4.2.2	Longueur des textes selon le sexe	34
3.4.2.3	Réussite par critère selon le sexe	34
3.4.2.4	Répartition des cotes par critère selon le sexe	35
4	ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	37
4.1	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 2 ^e cycle du primaire	37
4.1.1	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	37
4.1.2	Pratiques de lecture	38
4.1.3	Choix des livres en classe	39
4.1.4	Stratégies d'écriture utilisées	40
4.2	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 3 ^e cycle du primaire	41
4.2.1	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	41
4.2.2	Pratiques de lecture	42
4.2.3	Choix des livres en classe	42
4.2.4	Stratégies d'écriture utilisées	43
4.3	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	44
4.3.1	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	44
4.3.2	Pratiques de lecture	44
4.3.3	Choix des livres en classe	45
4.3.4	Stratégies d'écriture utilisées	46
4.4	Analyse des réponses des élèves selon le sexe	47
4.4.1	À la fin du 2 ^e cycle du primaire	47
4.4.2	À la fin du 3 ^e cycle du primaire	49
4.4.3	À la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	52
4.5	Analyse des réponses selon le niveau scolaire	54
4.5.1	Perception de soi et motivation	54
4.5.2	Stratégies d'écriture utilisées	57
5	LIENS ENTRE LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ET LES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES	59
	CONCLUSION	61
	RÉFÉRENCES	63

LISTE DES ANNEXES ET FIGURES EN ANNEXE

Annexe 1 :	Liste des 22 mesures du Plan d'action par axe d'intervention	65
Annexe 2 :	Grille de correction – épreuve obligatoire d'écriture, fin du 2 ^e cycle du primaire	67
Annexe 3 :	Grille de correction – épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3 ^e cycle du primaire	69
Annexe 4 :	Grille d'évaluation – épreuve obligatoire d'écriture, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	71
Annexe 5 :	Grille d'évaluation – épreuve unique d'écriture, 5 ^e secondaire	73
Annexe 6 :	Pondération des critères – épreuves de la fin du 2 ^e cycle et du 3 ^e cycle du primaire	75
Annexe 7 :	Pondération des critères – épreuve de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	77
Annexe 8 :	Pondération des critères – épreuve de 5 ^e secondaire	79
Annexe 9 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe	81
Figure 1 :	<i>Pertinence et suffisance des idées</i> selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	81
Figure 2 :	<i>Organisation appropriée du texte</i> selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	81
Figure 3 :	<i>Syntaxe et ponctuation</i> selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	82
Figure 4 :	<i>Vocabulaire</i> selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	82
Figure 5 :	<i>Orthographe</i> selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	83
Figure 6 :	<i>Pertinence et suffisance des idées</i> selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	83
Figure 7 :	<i>Organisation appropriée du texte</i> selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	84
Figure 8 :	<i>Syntaxe et ponctuation</i> selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	84
Figure 9 :	<i>Vocabulaire</i> selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	85
Figure 10 :	<i>Orthographe</i> selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	85

Figure 11 :	<i>Adaptation à la situation d'écriture selon le sexe,</i> fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	86
Figure 12 :	<i>Cohérence du texte selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire</i>	86
Figure 13 :	<i>Justesse du vocabulaire utilisé selon le sexe,</i> fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	87
Figure 14 :	<i>Construction de phrases et ponctuation selon le sexe,</i> fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	87
Figure 15 :	<i>Orthographe d'usage et grammaticale selon le sexe,</i> fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	88
Figure 16 :	<i>Pertinence, clarté et précision selon le sexe, 5^e secondaire</i>	88
Figure 17 :	<i>Organisation stratégique selon le sexe, 5^e secondaire</i>	89
Figure 18 :	<i>Continuité et progression selon le sexe, 5^e secondaire</i>	89
Figure 19 :	<i>Utilisation des mots selon le sexe, 5^e secondaire</i>	90
Figure 20 :	<i>Construction des phrases et ponctuation selon le sexe, 5^e secondaire ..</i>	90
Figure 21 :	<i>Orthographe selon le sexe, 5^e secondaire</i>	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Taux de réussite par critère, fin du 2 ^e cycle du primaire	16
Tableau 2 :	Répartition des cotes par critère, fin du 2 ^e cycle du primaire	17
Tableau 3 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire ...	18
Tableau 4 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	19
Tableau 5 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	20
Tableau 6 :	Taux de réussite par critère, fin du 3 ^e cycle du primaire	21
Tableau 7 :	Répartition des cotes par critère, fin du 3 ^e cycle du primaire	22
Tableau 8 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire ...	23
Tableau 9 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	24
Tableau 10 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	25
Tableau 11 :	Taux de réussite par critère, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	26
Tableau 12 :	Répartition des cotes par critère, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	27
Tableau 13 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	28
Tableau 14 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	29
Tableau 15 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	30
Tableau 16 :	Taux de réussite par critère, 5 ^e secondaire	32
Tableau 17 :	Répartition des cotes par critère, 5 ^e secondaire	33
Tableau 18 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, 5 ^e secondaire	34
Tableau 19 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, 5 ^e secondaire	35
Tableau 20 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5 ^e secondaire	36
Tableau 21 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	38
Tableau 22 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture	39

Tableau 23 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école	40
Tableau 24 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture	40
Tableau 25 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	41
Tableau 26 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture	42
Tableau 27 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école	43
Tableau 28 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture	43
Tableau 29 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	44
Tableau 30 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant les pratiques de lecture	45
Tableau 31 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant le choix de livres à l'école	46
Tableau 32 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant les stratégies d'écriture	46
Tableau 33 :	Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 2 ^e cycle du primaire	47
Tableau 34 :	Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	48
Tableau 35 :	Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	48
Tableau 36 :	Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	49
Tableau 37 :	Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 3 ^e cycle du primaire	49
Tableau 38 :	Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	50

Tableau 39 :	Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	51
Tableau 40 :	Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	51
Tableau 41 :	Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	52
Tableau 42 :	Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	53
Tableau 43 :	Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	53
Tableau 44 :	Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	54
Tableau 45 :	Résultats des analyses de régression pas à pas sur la performance en écriture (sur 100) selon le niveau scolaire et le sexe des élèves	60

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire.....	55
Figure 2 :	Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les filles	56
Figure 3 :	Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les garçons	56
Figure 4 :	Histogramme présentant les stratégies d'écriture utilisées en fonction du niveau scolaire	57

INTRODUCTION

En conformité avec les exigences de la Politique ministérielle relative à l'évaluation de programme, tout nouveau programme, politique ou plan d'action fait l'objet d'une évaluation dès sa mise en œuvre. C'est dans ce contexte que l'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire a été prévue au plan triennal d'évaluation de programme 2009-2012. La démarche vise à alimenter la réflexion et à orienter les discussions concernant l'amélioration, la poursuite ou la réorientation du plan d'action.

Le présent document se veut le premier rapport d'étape de cette évaluation qui s'échelonne sur trois ans. La première partie du rapport situe le contexte de l'évaluation. La deuxième décrit la stratégie utilisée. La troisième partie fait état des résultats obtenus par les élèves aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009. La quatrième présente les résultats d'un questionnaire sur les attitudes et les habitudes de lecture et d'écriture des élèves. Enfin, la cinquième partie porte sur les liens entre les réponses des élèves au questionnaire et leurs résultats aux épreuves d'écriture.

1

CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

1.1 LE PLAN D'ACTION POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Pour donner suite à une recommandation de la Table de pilotage du renouveau pédagogique qui signalait, dans un rapport produit en décembre 2006¹, la faiblesse des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français, notamment en écriture, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) confiait le mandat à un groupe de travail de faire des recommandations visant à améliorer la situation.

Ce groupe de travail, nommé Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, a voulu cerner les principaux problèmes auxquels font face les élèves et le personnel enseignant durant le processus s'échelonnant tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Il déposait, en janvier 2008, un rapport² comportant une série de recommandations quant aux principales pistes de solution aux problèmes relevés.

En février 2008, au moment de la sortie publique du rapport du Comité d'experts, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport présentait un ensemble de mesures pour l'amélioration du français à l'école à l'intention de tous ceux et celles qui travaillent en éducation. Plus précisément, 22 mesures ont été définies; elles constituent le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire³. Ce plan interpelle à la fois le Ministère, le réseau scolaire et le réseau universitaire.

Les 22 mesures du plan d'action sont regroupées en cinq axes d'intervention. La liste en est présentée à l'annexe 1. Les cinq axes d'intervention sont les suivants :

1. La valorisation de la place du français à l'école ;
2. La révision du programme de français ;
3. L'accroissement du suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français ;
4. L'accroissement du niveau de préparation des enseignantes et des enseignants ;
5. Le renforcement des mesures de soutien.

1 <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/TablePilotageRenouvPedFinal.pdf>

2 <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=219>

3 <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?page=mesures>

En outre, un comité formé de membres externes au Ministère est responsable du suivi⁴ du plan d'action, alors que le Service de la recherche et de l'évaluation en réalise l'évaluation.

1.2 LES EFFETS ATTENDUS SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Étant fondé sur un état de la situation décrivant la faible performance en français écrit des élèves du primaire et du secondaire, le plan d'action vise essentiellement à amener ces élèves à mieux maîtriser la langue française. Dans l'ensemble, les 22 mesures du plan d'action convergent vers cet objectif ultime.

Bien que chaque mesure donne lieu à une production ou à un bien, la mise en place de guides ou de règles budgétaires par exemple, la cible principale du plan d'action est l'amélioration du français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire, particulièrement sur le plan de l'orthographe. Dans cette perspective, les résultats attendus, à moyen terme, devraient se traduire, à l'échelle provinciale et dans une perspective longitudinale, par une amélioration des performances aux épreuves ministérielles d'écriture.

4 Le comité de suivi est formé de personnes-ressources externes au Ministère et est coordonné par le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. Ce comité est informé régulièrement de la réalisation des actions liées aux mesures ciblées et, au besoin, il fait des recommandations à la ministre. En outre, le comité est informé du déroulement de l'évaluation du plan d'action.

2 STRATÉGIE D'ÉVALUATION

2.1 COMITÉ D'ÉVALUATION

Un comité a été formé afin de contribuer aux travaux d'évaluation et d'en faire le suivi. Ce comité est consultatif : il est composé de personnes pouvant apporter un éclairage à la démarche. Voici la liste de ses membres :

Membres du comité d'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire

Membres externes

- Roger Delisle Directeur adjoint, Services éducatifs, CS de la Capitale
- Ann Olivier Directrice, école primaire Henri-Forest, CS Marguerite-Bourgeoy
- Danielle Joly Directrice, école polyvalente Saint-Joseph, CS Pierre-Neveu
- Chantale Mercier Conseillère pédagogique, CS Chemin-du-Roy
- Johanne Morin Enseignante au primaire, école Sainte-Marguerite, CS Beauce-Etchemin
- Marie-France Morin Professeure, Université de Sherbrooke

Membres internes

- Diane Charest Directrice de la recherche, des statistiques et de l'information par intérim
- Joanne Munn Conseillère en évaluation de programme
- Jacinthe Giguère Conseillère en évaluation de programme
- Guy Dumais Directeur général des services à l'enseignement
- Lise Ouellet Responsable du programme de français, langue d'enseignement, au primaire et au secondaire
- Linda Drouin Directrice de l'évaluation
- Brigitte Pilon Responsable de l'évaluation du français, langue d'enseignement, au primaire

2.2 BUT DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est centrée sur la mesure des effets attendus chez les élèves. Elle consiste à analyser, sur une période de trois ans, les résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture afin de pouvoir porter un jugement sur l'évolution des performances en écriture.

2.3 QUESTIONS D'ÉVALUATION

Plus précisément, les questions d'évaluation suivantes sont considérées :

Quelles tendances peuvent être dégagées des résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture ?
Les résultats aux épreuves d'écriture s'améliorent-ils ?

A) Quelle est l'évolution de la situation sur le plan :

- de la pertinence des idées ;
- de la cohérence textuelle ;
- du vocabulaire ;
- de la syntaxe et de la ponctuation ;
- de l'orthographe ?

B) Quelle est l'évolution des résultats chez les garçons, particulièrement en orthographe ?

2.4 MÉTHODOLOGIE

2.4.1 VUE D'ENSEMBLE POUR LES TROIS ANNÉES DE L'ÉVALUATION

2.4.1.1 SOURCES D'INFORMATION

Les principales sources d'information utilisées dans cette évaluation sont les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture (français, langue d'enseignement). Il s'agit des épreuves suivantes :

- épreuve obligatoire d'écriture, fin du 2^e cycle du primaire ;
- épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3^e cycle du primaire ;
- épreuve obligatoire d'écriture, fin du 1^{er} cycle du secondaire ;
- épreuve unique d'écriture, 5^e secondaire.

2.4.1.2 SUIVI SUR UNE PÉRIODE DE TROIS ANS

Dans le cadre du présent mandat d'évaluation, les résultats de ces épreuves seront analysés sur une période de trois ans, soit de juin 2009 à juin 2011 inclusivement. Il s'agira de colliger les données chaque année afin de pouvoir apprécier, au terme d'une période de trois ans, l'évolution des performances.

Des rapports d'étape décrivant les résultats obtenus chaque année permettront de suivre l'évolution de la situation. Au terme de la démarche d'évaluation, soit en 2011, un rapport d'évaluation sera produit. Il permettra de répondre aux questions d'évaluation et de porter un jugement sur les effets attendus sur les apprentissages des élèves en écriture.

2.4.2 DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE POUR LES ÉPREUVES DE JUIN 2009

2.4.2.1 CONTEXTE DES ÉPREUVES⁵

Les épreuves obligatoires à la fin des 2^e et 3^e cycles du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire permettent d'assurer le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français. Ces épreuves sont soumises à tous les élèves. Le Ministère recueille un échantillon représentatif de copies, qu'il corrige de façon centralisée. Les données recueillies visent à fournir aux autorités des informations sur le niveau de compétence à écrire des élèves à la fin de ces cycles.

Quant à l'épreuve unique d'écriture en français, il s'agit d'une épreuve de sanction qui s'adresse à l'ensemble des élèves de 5^e secondaire. Elle permet de recueillir des informations pertinentes qui serviront à porter un jugement sur le niveau de compétence des élèves en écriture. Le Ministère recueille l'ensemble des copies et les corrige de façon centralisée.

Toutes ces épreuves ont été soumises aux élèves en mai et juin 2009. Il est à noter que la passation des épreuves de la fin du 3^e cycle du primaire et de la 5^e secondaire n'était pas nouvelle pour les milieux scolaires, puisqu'elle est obligatoire depuis plusieurs années déjà. La situation est différente pour les épreuves de la fin du 2^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire, qui étaient présentées pour la première fois aux élèves au printemps 2009⁶. Ces épreuves obligatoires ont été ajoutées, conformément à la mesure 8 du Plan d'action pour l'amélioration du français. Il importe de souligner que l'épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire amenait la rédaction d'un texte dont la forme et le contenu, spécifiques au nouveau programme, étaient peu familiers aux enseignants et aux élèves.

5 Voir les documents d'information sur les épreuves : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/index.htm>

6 Puisqu'il s'agit d'une première année de passation de telles épreuves à la fin du 2^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire, les milieux scolaires étaient peut-être moins familiers avec le type proposé. Par ailleurs, comme ces épreuves étaient soumises pour la première fois aux élèves, l'instrumentation fournie pourrait être appelée à évoluer au cours des prochaines années.

Les épreuves obligatoires (2^e et 3^e cycles du primaire et 1^{er} cycle du secondaire) sont basées sur le Programme de formation de l'école québécoise. En ce qui concerne l'épreuve unique de 5^e secondaire de juin 2009, elle est conforme au programme de français en vigueur depuis 1995, dont c'était la dernière année d'application en 2008-2009. À partir de 2009-2010, le Programme de formation de l'école québécoise sera appliqué en 5^e secondaire. Des modifications seront donc apportées à l'épreuve unique et à la grille d'évaluation de juin 2010 dans le but les rendre conformes au Programme de formation.

2.4.2.2 ÉCHANTILLON

Épreuves obligatoires (fin des 2^e et 3^e cycles du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire)

En ce qui concerne les épreuves obligatoires, un échantillon d'environ 1500 élèves par cycle d'études visé a été constitué. Les élèves de l'échantillon étaient inscrits en dernière année du 2^e cycle du primaire, du 3^e cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire en 2008-2009 dans une commission scolaire francophone ou une école privée francophone.

À chaque cycle d'études, l'échantillon a été constitué en fonction d'un niveau de confiance de 95 %, avec une marge d'erreur de 5,5 %. Le taux de réponse attendu était de 95 %. L'échantillon a été stratifié selon le sexe et le réseau (public ou privé) des écoles. La banque de données a donc été pondérée à partir de ces critères.

Le nombre de répondants est de 1347 à la fin du 2^e cycle du primaire, 1383 à la fin du 3^e cycle du primaire et 1258 à la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Les taux de réponse⁷ à chacun de ces cycles sont respectivement de 93,5 %, 96,5 % et 93,0 %.

Le taux de réponse global est de 94,4 %, et la marge d'erreur globale de 1,5 %.

Il est à noter que les échantillons pour les épreuves obligatoires ont été constitués de façon à être représentatifs de l'ensemble de la population des élèves à la fin de chaque cycle d'études visé. Les données recueillies permettent d'établir un portrait global des résultats à la fin de chaque cycle. La taille des échantillons ne permet toutefois pas d'analyser les résultats par région ni par commission scolaire.

Épreuve unique (5^e secondaire)

Pour ce qui est de l'épreuve unique administrée en 5^e secondaire, toutes les copies des élèves ont systématiquement été recueillies et corrigées au Ministère. Dans ce rapport, les résultats analysés sont ceux des élèves qui étaient inscrits en 5^e secondaire à la formation des jeunes en 2008-2009 et qui ont subi l'épreuve unique d'écriture de juin 2009. Les élèves des commissions scolaires Crie et Kativik ainsi que ceux des établissements hors réseau ont été exclus de l'analyse. Au total, les résultats de 61 466 élèves de 5^e secondaire ont été traités.

7 Les non-réponses sont dues à des raisons telles que : absence lors de l'épreuve, déménagement, remise d'un cahier vide. De plus, des copies ont dû être rejetées de l'échantillon étant donné l'impossibilité d'identifier le sexe des élèves qui les avaient remises ou le réseau de leur école.

2.4.2.3 DESCRIPTION DES ÉPREUVES ET DES CONDITIONS DE PASSATION

Chaque enseignant reçoit l'information et le matériel nécessaires avant la passation de l'épreuve. Il est important de souligner que, pour chaque épreuve, tous les élèves sont soumis aux mêmes conditions. Les enseignants sont donc tenus de respecter les directives données dans le guide de déroulement de l'épreuve.

Pour les épreuves obligatoires, les enseignants disposent de la grille d'évaluation correspondante. Ils disposent également d'un guide de correction qui donne des explications relatives à chaque critère d'évaluation ainsi que des exemples de textes d'élèves correspondant aux différents échelons de la grille d'évaluation. Ces informations visent à leur permettre de corriger eux-mêmes l'épreuve.

Voici une brève description des conditions de passation et des caractéristiques de chacune des quatre épreuves.

Épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire

Conditions de passation

L'épreuve s'est déroulée sur une période de trois demi-journées, du 1^{er} au 3 juin 2009. Des activités préparatoires de lecture ont été réalisées au cours de la première journée. La présentation du projet d'écriture et la rédaction du brouillon ont eu lieu la deuxième journée (environ 2 heures). La révision, la correction et la mise au propre du texte ont été effectuées au cours de la troisième journée (environ 2 heures).

Description de l'épreuve

Au préalable, les élèves ont lu, avec le soutien de l'enseignant, de courts textes pour les amener à s'informer sur le fonctionnement d'un bureau des objets perdus et à découvrir l'importance de ce type de service. Par la suite, les élèves ont rédigé un *texte qui raconte* (Programme de formation) : à partir d'une illustration, ils devaient raconter l'histoire d'un cadeau perdu et retrouvé.

Épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 3^e cycle du primaire

*Conditions de passation*⁸

La passation de l'épreuve s'est déroulée sur une période de trois demi-journées, du 1^{er} au 3 juin 2009. La première journée, les élèves ont réalisé une activité préparatoire. La rédaction du brouillon s'est faite la deuxième journée (environ 2 heures). La révision et la mise au propre du texte ont eu lieu la troisième journée (environ 2 heures).

8 À la fin du 3^e cycle du primaire, l'épreuve d'écriture a été précédée d'une épreuve obligatoire de lecture en lien avec la thématique du projet d'écriture. La situation d'évaluation s'est étendue sur une période de six demi-journées réparties sur deux semaines. L'épreuve de lecture s'est déroulée au cours des trois premiers jours de la première semaine, et celle d'écriture, au cours des trois premiers jours de la deuxième semaine.

Description de l'épreuve

À la suite de la lecture de divers textes sur la thématique, la mise en contexte suivante a été présentée aux élèves : *La directrice d'une école francophone au Nunavut veut mettre sur pied une expédition pour des jeunes de 11-12 ans. L'expédition se ferait soit en hiver, soit en été. Elle désire consulter des jeunes afin de connaître leurs préférences et recueillir leurs suggestions pour leur offrir des activités qui leur donneront le goût de découvrir le Grand Nord.* Par la suite, les élèves ont rédigé un texte qui explique (Programme de formation). Chaque élève devait écrire une lettre à la directrice de l'école pour lui faire part de son choix d'expédition (été ou hiver) en lui expliquant son point de vue.

Épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

Conditions de passation

L'épreuve a eu lieu le 2 juin 2009, de 9 h à 12 h. Une à deux semaines avant la date de passation (soit à compter du 21 mai), les élèves ont reçu un cahier dans lequel ils devaient réaliser des activités préparatoires, en plus de lire des textes sur la thématique de l'épreuve et de prendre des notes afin de se préparer à la planification et à la rédaction de leur texte.

Description de l'épreuve

Chaque élève devait rédiger un texte d'environ 300 mots visant à *informer en élaborant des descriptions* et à *appuyer ses propos en élaborant des justifications* (Programme de formation). Plus précisément, l'élève devait faire connaître (description) une des trois inventions ou découvertes présentées dans le cahier de préparation et dire pourquoi (justification) celle-ci lui semblait la plus utile pour le XXI^e siècle.

Épreuve unique d'écriture de la 5^e secondaire

Conditions de passation

L'épreuve s'est déroulée le jeudi 7 mai 2009, de 9 h à 12 h 15. Un cahier de préparation a été remis aux élèves le 30 avril. Ce cahier contenait une diversité de textes sur la thématique de l'épreuve ainsi qu'une feuille sur laquelle l'élève pouvait consigner ses notes de lecture et des éléments pouvant lui être utiles pour vérifier son texte.

Description de l'épreuve

Les élèves avaient à rédiger un texte argumentatif d'environ 500 mots, dans lequel ils devaient faire valoir une position avec cohérence dans le but de convaincre un destinataire donné. Plus précisément, il était demandé à chaque élève d'écrire au ministre de la Sécurité publique afin de lui exprimer son opinion sur le recours à la biométrie dans les institutions publiques.

Précisions sur les conditions de rédaction des textes par les élèves

Les élèves ont rédigé leur texte individuellement. Lors de la rédaction, les élèves du primaire avaient à leur disposition une liste de vérification pour les aider à réviser leur texte. Au secondaire, les élèves avaient droit à une feuille de notes qu'ils avaient prises lors de la lecture des textes préparatoires. Ils avaient aussi à leur disposition la grille d'évaluation de l'épreuve.

À tous les cycles d'études, les élèves pouvaient consulter des outils de référence pour rédiger et réviser leur texte : dictionnaires, grammaires, recueil de conjugaisons, etc.

2.4.2.4 OUTILS DE CORRECTION DES ÉPREUVES

Grilles et critères d'évaluation

Une grille d'évaluation accompagne chaque épreuve. Les grilles d'évaluation pour chacune des épreuves⁹ sont présentées aux annexes 2 à 5.

Chaque grille comporte cinq critères d'évaluation, sauf celle de 5^e secondaire qui en compte six. Bien que les critères d'évaluation soient nommés et appréciés différemment d'un niveau à l'autre, ils portent globalement sur les principaux aspects de la compétence à écrire, soit la pertinence des idées, la cohérence textuelle, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation, et l'orthographe.

Les quatre grilles d'évaluation privilégient une approche globale faisant appel au jugement professionnel du correcteur. Pour la majorité des critères, le correcteur doit baser son jugement sur une échelle descriptive comportant cinq échelons allant des cotes A à E. Pour l'y aider et s'assurer de l'uniformité de la correction, les grilles d'évaluation contiennent des descriptions des manifestations observables correspondant à chacune des cotes.

Il faut toutefois noter que, pour les critères relatifs à la syntaxe et à la ponctuation, de même qu'à l'orthographe, la correction s'est faite différemment dans certains cas. Au primaire (fin du 2^e et du 3^e cycle), une échelle descriptive basée sur une appréciation globale a été utilisée pour la syntaxe et la ponctuation. Pour ce qui est de l'orthographe, la cote a été attribuée en fonction de la proportion d'erreurs trouvées dans les textes. Ainsi, toutes les erreurs correspondant au niveau visé ont été relevées et comptées. Puis, le nombre total d'erreurs a été divisé par le nombre total de mots contenus dans le texte. Les cotes ont été attribuées en fonction des fourchettes d'erreurs indiquées dans la grille d'évaluation. Par exemple, une cote A est attribuée pour un texte contenant moins de 4 % d'erreurs, alors qu'une cote E correspond à un texte présentant plus de 14 % d'erreurs.

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire, pour les critères relatifs à la syntaxe et à la ponctuation de même qu'à l'orthographe, une approche globale a été privilégiée. Les correcteurs ont basé leur jugement sur une échelle descriptive, où les échelons traduisent les manifestations correspondant à chaque cote. Toutefois, pour les aider dans ce sens¹⁰, des repères relatifs au nombre d'erreurs relevées dans les textes leur ont été fournis à titre d'outils complémentaires¹¹. Il importe de noter que, pour établir la cote, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de l'échelle.

9 Il importe de souligner que la correction des épreuves s'effectue en prenant en compte les exigences du niveau visé, soit les cas à l'étude pour chaque niveau.

10 Avant de porter leur jugement, les correcteurs ont compté toutes les erreurs correspondant au niveau de la 2^e année du 1^{er} cycle du secondaire.

11 Ces repères permettent de tenir compte du nombre de mots écrits par l'élève. Par ailleurs, il est à noter qu'à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, conformément aux pratiques établies dans les milieux scolaires, chaque faute de ponctuation a été comptée comme une erreur. Cela diffère de la correction centralisée pour l'épreuve unique de 5^e secondaire, où chaque faute de ponctuation compte pour une demi-erreur.

En 5^e secondaire, les cotes attribuées pour la syntaxe et la ponctuation¹² ainsi que pour l'orthographe sont basées sur le nombre d'erreurs¹³ relevées dans les textes, conformément à ce qui est indiqué dans la grille d'évaluation¹⁴.

Prise en compte de la progression des apprentissages au primaire

La correction des textes des élèves de la fin des 2^e et 3^e cycles du primaire a été effectuée en tenant compte du document sur la progression des apprentissages. Ce document¹⁵ est un complément au Programme de formation qui précise les connaissances que les élèves doivent acquérir à chaque année du primaire.

Il est à noter que le document sur la progression des apprentissages a été diffusé par le Ministère en août 2009, soit après que les élèves aient passé l'épreuve obligatoire. Les enseignants du primaire n'avaient donc pas le document en main pendant l'année scolaire pour guider leur enseignement. Toutefois, l'équipe de correction du Ministère a pris en compte la progression des apprentissages lors de la correction des épreuves, cela afin d'avoir une base de comparaison commune avec les données qui seront recueillies au cours des prochaines années.

Lors de la correction des textes du primaire, seules les connaissances que l'élève devrait être capable d'utiliser en situation d'écriture à la fin du cycle ont été considérées¹⁶. Par exemple, un élève de la fin du 2^e cycle du primaire devrait être capable d'accorder le verbe avec le sujet lorsque celui-ci est un pronom de conjugaison précédant immédiatement le verbe. Toujours selon la progression des apprentissages, un élève de ce niveau devrait être capable de présenter ses idées selon un ordre logique¹⁷.

Calcul d'un score global pour chaque épreuve

Pour chacune des épreuves, des points ont été attribués à chaque critère d'évaluation de façon à obtenir un total sur 100. Il est à noter que la pondération accordée aux différents critères dans le calcul du résultat total varie d'une épreuve à l'autre. La pondération des critères pour chaque épreuve est présentée aux annexes 6 (fin des 2^e et 3^e cycles du primaire), 7 (fin du 1^{er} cycle du secondaire) et 8 (5^e secondaire).

Le taux de réussite, pour chacune des épreuves, correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 60 sur 100.

12 Il est à noter qu'en 5^e secondaire les erreurs de ponctuation comptent pour un demi-point, alors que les erreurs de syntaxe comptent pour un point.

13 Le nombre maximal d'erreurs est fixé à 24 pour la syntaxe et la ponctuation, et à 35 pour l'orthographe.

14 Il importe de noter que, depuis 2005, le Ministère applique une mesure particulière pour les textes comportant 35 erreurs ou plus en orthographe. Ces textes sont examinés attentivement. Les élèves qui font des erreurs dont la fréquence, compte tenu de la longueur du texte, et la gravité sont jugées inacceptables à la fin des études secondaires perdent tous les points attribués à la composante *Respect du code linguistique*, qui compte pour 50% de la note de l'épreuve. Pour l'épreuve de juin 2009, cette mesure concerne 2,6% des élèves de 5^e secondaire.

15 Disponible sur le site du MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp>

16 Il s'agit des connaissances marquées d'un astérisque dans le document sur la progression des apprentissages (* = l'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire).

17 De l'avis de l'équipe d'évaluation du Ministère, les connaissances prises en compte (erreurs avec pénalité ou non) lors de la correction des textes de la fin du 3^e cycle du primaire, avec l'utilisation de la progression des apprentissages, sont sensiblement les mêmes qu'antérieurement lors des corrections centralisées d'échantillons d'épreuves ministérielles.

2.4.2.5 DÉROULEMENT DE LA CORRECTION CENTRALISÉE

Les quatre épreuves ont été corrigées de façon centralisée au Ministère par des équipes de correcteurs supervisés par la Direction de l'évaluation (épreuves obligatoires) ou la Direction de la sanction des études (épreuve unique).

Au primaire, l'équipe de correcteurs est constituée d'enseignantes. Plusieurs ont déjà participé à la correction de l'épreuve obligatoire de la fin du 3^e cycle du primaire dans les années précédentes.

Au secondaire, les textes ont été évalués par une équipe de correcteurs qui assurait déjà, dans les années antérieures, la correction de l'épreuve unique de 5^e secondaire.

La correction centralisée a été réalisée en fonction de la grille d'évaluation fournie avec chaque épreuve. Les correcteurs avaient à leur disposition un guide de correction qui contient des précisions et des exemples relatifs aux différents critères d'évaluation.

Afin d'assurer une compréhension univoque des critères d'évaluation, les correcteurs de chaque épreuve ont reçu une formation. Des exemples de textes d'élèves correspondant aux différents échelons de la grille d'évaluation leur ont été présentés. Les correcteurs ont également participé à des corrections collectives de textes d'élèves, où ils pouvaient discuter du jugement porté sur les différents critères et se donner une vision commune. Toujours dans le but d'augmenter le degré d'accord entre les correcteurs, des tests de fidélité inter-juges¹⁸ ont été réalisés régulièrement au cours de la session de correction.

18 Un test de fidélité inter-juges consiste à distribuer un même texte à tous les correcteurs, qui le corrigent de façon individuelle. Il s'agit de s'assurer qu'une majorité de correcteurs portent le même jugement sur la copie de l'élève. Si ce n'est pas le cas, il y a retour sur les critères qui ont mené à des jugements différents.

3 ANALYSE DES RÉSULTATS AUX ÉPREUVES D'ÉCRITURE (JUN 2009)

Pour chacune des épreuves, les résultats sont d'abord présentés pour l'ensemble des élèves. Par la suite, les différences entre les filles et les garçons sont analysées. À chaque niveau scolaire, le rapport fait état des données suivantes : le taux de réussite à l'épreuve, la longueur des textes produits par les élèves, le taux de réussite à chacun des critères d'évaluation et la répartition des cotes par critère. Soulignons que le taux de réussite par critère correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu la cote A, B ou C.

Des tests statistiques ont été effectués pour analyser les différences entre les filles et les garçons. Lorsque des proportions sont comparées, le test du khi-deux a été utilisé. Pour les comparaisons de moyennes, des analyses de variance ont été réalisées. Les seuils de significativité statistique sont indiqués dans une note en bas de page. Aucun test statistique n'est présenté pour la 5^e secondaire, puisque les données analysées concernent l'ensemble de la population et qu'il n'est donc pas nécessaire d'effectuer des inférences statistiques.

Il importe de noter que les épreuves sont différentes les unes des autres. Elles ne portent pas sur les mêmes thématiques ni sur le même genre de textes. Les exigences sont de plus en plus élevées d'un niveau d'études à l'autre. Les critères d'évaluation et la pondération permettant d'établir le score total ne sont pas non plus les mêmes à chaque niveau. La progression des apprentissages est utilisée pour la correction au primaire mais pas au secondaire. Tous ces facteurs font en sorte que les résultats obtenus aux épreuves ne sont pas directement comparables d'un niveau scolaire à l'autre.

3.1 ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE, FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.1.1 RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.1.1.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE

Le taux de réussite à l'épreuve correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 60 sur 100. En juin 2009, à la fin du 2^e cycle du primaire, le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture est de 80,8 %. Cela signifie que quatre élèves sur cinq réussissent cette épreuve¹⁹.

19 À titre informatif, la moyenne à l'épreuve est de 70,75 sur 100, la médiane de 72,00 et l'écart-type de 14,77.

3.1.1.2 LONGUEUR DES TEXTES

À la fin du 2^e cycle du primaire, les élèves produisent des textes d'une longueur moyenne de 232 mots²⁰. Il semble que la tâche proposée ait favorisé l'écriture de textes relativement longs, compte tenu de l'âge des élèves.

3.1.1.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE

Les taux de réussite à chacun des critères d'évaluation, pour l'ensemble des élèves, sont présentés au tableau 1. Le taux de réussite correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu la cote A (très satisfaisant), B (satisfaisant) ou C (acceptable) pour un critère donné.

Rappelons que la cote attribuée pour l'orthographe est basée sur la proportion d'erreurs commises par les élèves dans leur texte. Dans les textes de la fin du 2^e cycle du primaire, la proportion moyenne d'erreurs d'orthographe est de 5,96 %²¹.

Tableau 1

Taux de réussite par critère, fin du 2^e cycle du primaire

Critères	Taux de réussite (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	83,7
Organisation appropriée du texte	91,2
Syntaxe et ponctuation	81,3
Vocabulaire ²²	94,3
Orthographe (graphie des mots, accord dans le groupe du nom, accord dans le groupe du verbe dans les cas simples)	85,6

Chacun des cinq critères est réussi par plus de 80 % des élèves. Le critère le mieux réussi est le *vocabulaire* (94,3 %), suivi de près par l'*organisation appropriée du texte* (91,2 %). Ensuite vient l'*orthographe*, avec un taux de réussite de 85,6 %. Les critères *pertinence et suffisance des idées* (83,7 %) et *syntaxe et ponctuation* (81,3 %) arrivent respectivement aux 4^e et 5^e rangs.

20 La médiane est de 218 mots et l'écart-type de 92 mots.

21 La médiane est de 4,86 % et l'écart-type de 4,72.

22 Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte spécifique où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur production écrite

3.1.1.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE

Afin de porter un regard plus précis sur les résultats des élèves, l'analyse de la répartition des cotes pour chacun des critères s'avère pertinente. Ces données figurent au tableau 2.

Tableau 2

Répartition des cotes par critère, fin du 2^e cycle du primaire

Critères	A	B	C	D	E
	Très satisfaisant (%)	Satisfaisant (%)	Acceptable (%)	Peu satisfaisant (%)	Insatisfaisant (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	9,1	29,2	45,4	14,2	2,1
Organisation appropriée du texte	13,8	38,7	38,7	7,8	1,0
Syntaxe et ponctuation	17,1	34,6	29,5	14,3	4,4
Vocabulaire	9,5	32,9	51,9	5,7	0,0
Orthographe (graphie des mots, accord dans le groupe du nom, accord dans le groupe du verbe dans les cas simples)	41,3	29,4	14,9	8,0	6,4

Pour les quatre premiers critères, la plus grande proportion des élèves obtiennent soit un B, soit un C. La répartition des résultats est différente pour le critère *orthographe*, où la plus grande proportion des élèves obtiennent la cote A (très satisfaisant). La grande proportion de A en orthographe (41,3 %) tend à indiquer que les apprentissages visés au 2^e cycle du primaire relativement à cet aspect de l'écriture sont très bien maîtrisés par plusieurs élèves. En contrepartie, c'est pour le critère *orthographe* qu'apparaît la plus grande proportion de cotes E (insatisfaisant) (6,4 %).

D'autre part, 17,1 % des élèves obtiennent la cote A (très satisfaisant) pour le critère *syntaxe et ponctuation*, bien que ce critère soit le moins réussi dans l'ensemble. Cela signifie qu'il existe une variabilité entre les élèves relativement à cet aspect de l'écriture.

Pour ce qui est du *vocabulaire*, aucun élève n'obtient une cote E (insatisfaisant). Par contre, un élève sur deux (51,9 %) obtient une cote C (acceptable).

Pour les critères *vocabulaire* et *pertinence et suffisance des idées*, environ la moitié des élèves se voient attribuer une cote C (acceptable). Ainsi, en dépit des taux de réussite relativement élevés pour ces deux critères, il faut considérer qu'une proportion assez importante d'élèves atteignent un résultat acceptable (cote C).

3.1.2 ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES, FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.1.2.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE SELON LE SEXE

Comme l'indique le tableau 3, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à réussir l'épreuve de la fin du 2^e cycle du primaire. Le taux de réussite des filles est de 86,5 % et celui des garçons, de 75,3 %. Cet écart de 11,2 points de pourcentage entre les deux groupes s'avère significatif sur le plan statistique²³.

Tableau 3

Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

	Ensemble des élèves (N = 1347) (%)	Filles (N = 662) (%)	Garçons (N = 685) (%)	Écart
Taux de réussite	80,8	86,5	75,3	11,2

3.1.2.2 LONGUEUR DES TEXTES SELON LE SEXE

Les filles de la fin du 2^e cycle du primaire rédigent, en moyenne, des textes plus longs (252 mots) que les garçons (212 mots) du même niveau. Cette différence est statistiquement significative²⁴.

3.1.2.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Le tableau 4 présente l'analyse des taux de réussite chez les filles et chez les garçons ainsi que l'écart entre les deux groupes. Il est à noter que tous les écarts sont statistiquement significatifs²⁵.

23 $p < 0,001$. Notons que l'écart entre la moyenne des filles (74,28) et celle des garçons (67,34) est également significatif ($p < 0,001$).

24 $p < 0,001$.

25 $p < 0,01$ pour *idées, organisation* et *vocabulaire* ; $p < 0,001$ pour *syntaxe et ponctuation* et *orthographe*.

Tableau 4**Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire**

Critères	Ensemble des élèves (N = 1347) (%)	Filles (N = 662) (%)	Garçons (N = 685) (%)	Écart
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	83,7	86,7	80,9	5,8
Organisation appropriée du texte	91,2	93,4	89,0	4,4
Syntaxe et ponctuation	81,3	87,0	75,8	11,2
Vocabulaire	94,3	96,1	92,5	3,6
Orthographe (graphie des mots, accord dans le groupe du nom, accord dans le groupe du verbe dans les cas simples)	85,6	90,1	81,3	8,8

Pour tous les critères d'évaluation, le taux de réussite des filles est supérieur à celui des garçons. Le critère pour lequel l'écart entre les filles et les garçons est le moins prononcé concerne le vocabulaire (3,6 points de pourcentage), soit le critère le mieux réussi dans l'ensemble. Ce sont pour les critères touchant l'orthographe (8,8 points) de même que la syntaxe et la ponctuation (11,2 points) que les écarts entre les filles et les garçons sont les plus importants.

Par ailleurs, la comparaison des proportions d'erreurs orthographiques dans les textes des élèves confirme que les filles maîtrisent mieux l'orthographe que les garçons. Celles-ci font en moyenne 5,22 % d'erreurs, alors que les garçons en commettent 6,67 %²⁶.

3.1.2.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

L'analyse de la répartition des cotes obtenues pour chacun des critères en fonction du sexe des élèves est présentée au tableau 5. Ces résultats sont aussi illustrés graphiquement aux figures 1 à 5 de l'annexe 9.

²⁶ $p < 0,001$.

Tableau 5**Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire**

Critères	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Pertinence et suffisance des idées	12,7	5,7	35,3	23,4	38,7	51,8	11,9	16,4	1,4	2,7
Organisation appropriée du texte	18,3	9,4	44,3	33,2	30,8	46,4	5,7	9,9	0,8	1,1
Syntaxe et ponctuation	21,4	13,0	39,9	29,6	25,7	33,2	9,7	18,7	3,3	5,5
Vocabulaire	12,2	6,9	39,7	26,3	44,2	59,3	3,9	7,5	0,0	0,0
Orthographe	46,8	36,0	31,0	27,8	12,3	17,4	6,2	9,8	3,8	8,9

Pour l'ensemble des critères, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à obtenir la cote A et la cote B. Pour leur part, les garçons obtiennent davantage de cotes C, D et E.

Fait à souligner, 8,9% des garçons se voient attribuer une cote E (insatisfaisant) pour le critère *orthographe*, comparativement à 3,8% des filles. À l'inverse, 46,8% des filles obtiennent un A en *orthographe*, comparativement à 36,0% des garçons.

3.2 ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE, FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.2.1 RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.2.1.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE

En juin 2009, à la fin du 3^e cycle du primaire, le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture est de 75,3%²⁷, c'est-à-dire que les trois-quarts des élèves réussissent l'épreuve.

27 Notons que la moyenne à l'épreuve est de 67,05 sur 100, la médiane de 68,00 et l'écart-type de 13,45.

3.2.1.2 LONGUEUR DES TEXTES

Les textes produits par les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire comportent en moyenne 316 mots²⁸.

3.2.1.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE

Les taux de réussite à chacun des critères, pour l'ensemble des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire, figurent au tableau 6.

Rappelons que la cote attribuée pour l'orthographe est basée sur la proportion d'erreurs contenues dans les textes. À la fin du 3^e cycle du primaire, il y a en moyenne 6,46 % d'erreurs d'orthographe dans les textes produits par les élèves²⁹.

Tableau 6

Taux de réussite par critère, fin du 3^e cycle du primaire

Critères	Taux de réussite (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	87,8
Organisation appropriée du texte	89,7
Syntaxe et ponctuation	72,7
Vocabulaire ³⁰	91,3
Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	82,4

Les taux de réussite sont supérieurs à 80 % pour tous les critères sauf un (*syntaxe et ponctuation*). Les deux critères les mieux réussis sont le *vocabulaire* (91,3 %) et l'*organisation appropriée du texte* (89,7 %). Le critère *pertinence et suffisance des idées* suit d'assez près, avec un taux de réussite de 87,8 %. Celui relatif à l'orthographe arrive au 4^e rang, avec un taux de réussite de 82,4 %. Le critère pour lequel le taux de réussite est le plus faible concerne la *syntaxe et la ponctuation* (72,7 %).

28 La médiane est de 300 mots et l'écart-type de 108 mots.

29 La médiane est de 5,35 % et l'écart-type de 4,83.

30 Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte spécifique où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur production écrite.

Il importe de souligner qu'un peu plus du quart des élèves (27,3 %) de la fin du 3^e cycle du primaire n'obtiennent pas un résultat acceptable sur le plan de la syntaxe et de la ponctuation. Il est possible que la nature de la tâche ainsi que le degré de développement de la compétence à écrire des élèves les aient amenés à rédiger des phrases plus longues et plus complexes, qui sont peut-être plus difficiles à gérer sur le plan syntaxique.

3.2.1.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE

La répartition des cotes obtenues à chacun des critères est présentée au tableau 7.

Tableau 7

Répartition des cotes par critère, fin du 3^e cycle du primaire

Critères	A	B	C	D	E
	Très satisfaisant (%)	Satisfaisant (%)	Acceptable (%)	Peu satisfaisant (%)	Insatisfaisant (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	8,9	29,6	49,3	11,7	0,5
Organisation appropriée du texte	8,0	31,1	50,6	9,7	0,6
Syntaxe et ponctuation	4,7	26,5	41,5	23,0	4,3
Vocabulaire	5,3	21,4	64,6	8,7	0,0
Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	36,8	29,2	16,4	10,3	7,4

Pour les critères *pertinence et suffisance des idées* et *organisation appropriée du texte*, environ la moitié des élèves se voient attribuer un C. La proportion d'élèves obtenant un C est encore plus importante au regard du critère *vocabulaire*, pour lequel près des deux tiers des élèves reçoivent cette cote. Ainsi, même si les taux de réussite pour ces trois critères sont relativement élevés, il ne faut pas ignorer que la plus grande proportion des élèves obtiennent un C. Ce constat doit cependant être nuancé par le fait qu'une proportion non négligeable d'élèves se voient attribuer un B relativement à ces trois critères (entre 21,4 et 31,1 % selon le critère), soit un résultat satisfaisant. Pour le critère *vocabulaire*, il ressort également qu'aucun élève n'obtient la cote E (*insatisfaisant*).

Pour le critère *syntaxe et ponctuation*, il existe davantage de variabilité dans les résultats. Si la plus grande proportion des élèves obtiennent un C (41,5 %), à peu près autant d'élèves reçoivent un B (satisfaisant : 26,5 %) qu'un D (peu satisfaisant : 23,0 %).

Quant au critère *orthographe*, il se distribue différemment des autres. Pour ce critère, la plus grande proportion des élèves (36,8%) obtiennent la cote A (très satisfaisant), ce qui tend à révéler que plusieurs élèves de la fin du 3^e cycle du primaire maîtrisent très bien les connaissances orthographiques à l'étude pour ce niveau. Par contre, il faut souligner que c'est aussi pour le critère *orthographe* que la plus grande proportion de cotes E (insatisfaisant) est observée (7,4%).

3.2.2 ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES, FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

3.2.2.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE SELON LE SEXE

La comparaison du taux de réussite des filles et de celui des garçons révèle un écart statistiquement significatif en faveur des filles (tableau 8). Ces dernières obtiennent un taux de réussite de 81,1 %, alors que celui des garçons est de 69,6 % (écart de 11,5 points³¹).

Tableau 8

Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

	Ensemble des élèves (N = 1383) (%)	Filles (N = 686) (%)	Garçons (N = 697) (%)	Écart
Taux de réussite	75,3	81,1	69,6	11,5

3.2.2.2 LONGUEUR DES TEXTES SELON LE SEXE

À la fin du 3^e cycle du primaire, les filles rédigent, en moyenne, des textes plus longs (341 mots) que les garçons (290 mots). Cette différence est statistiquement significative³².

3.2.2.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Les taux de réussite par critère obtenus par les filles et par les garçons, de même que l'écart en points de pourcentage entre les deux groupes apparaissent au tableau 9. Les écarts obtenus sont significatifs sur le plan statistique³³, sauf pour le critère *syntaxe et ponctuation*.

31 $p < 0,001$. Notons que l'écart entre la moyenne des filles (69,88) et celle des garçons (64,27) est également significatif ($p < 0,001$).

32 $p < 0,001$.

33 $p < 0,01$ pour *idées, organisation et vocabulaire*; $p < 0,001$ pour *orthographe*.

Tableau 9**Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire**

Critères	Ensemble des élèves (N = 1 383) (%)	Filles (N = 686) (%)	Garçons (N = 697) (%)	Écart
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	87,8	90,2	85,5	4,7
Organisation appropriée du texte	89,7	92,4	87,0	5,4
Syntaxe et ponctuation	72,7	75,0	70,4	4,6
Vocabulaire	91,3	93,2	89,3	3,9
Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	82,4	87,2	77,6	9,6

Les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons pour l'ensemble des critères. L'écart le moins élevé entre les deux groupes est de 3,9 points pour le *vocabulaire*. L'écart le plus marqué est de 9,6 points et concerne l'*orthographe*, où 87,2 % des filles réussissent comparativement à 77,6 % des garçons.

Notons qu'en complément à l'analyse du taux de réussite en orthographe, les proportions d'erreurs dans les textes des filles et des garçons ont été comparées. Les textes des filles comportent en moyenne 5,58 % d'erreurs, alors que ceux des garçons en contiennent 7,32 %³⁴.

3.2.2.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

L'analyse de la répartition des cotes par critère en fonction du sexe apparaît au tableau 10. Les figures 6 à 10 de l'annexe 9 illustrent ces mêmes résultats graphiquement.

³⁴ $p < 0,001$.

Tableau 10**Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire**

Critères	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Pertinence et suffisance des idées	13,1	4,7	32,6	26,6	44,4	54,2	9,2	14,1	0,6	0,4
Organisation appropriée du texte	11,3	4,8	34,8	27,5	46,4	54,7	7,6	11,7	0,0	1,2
Syntaxe et ponctuation	7,3	2,2	29,0	24,0	38,7	44,2	21,9	24,0	3,1	5,6
Vocabulaire	7,8	2,8	24,4	18,4	61,0	68,1	6,8	10,7	0,0	0,0
Orthographe	43,7	30,0	29,9	28,5	13,6	19,1	8,3	12,3	4,6	10,1

Dans l'ensemble, les filles sont proportionnellement plus nombreuses à obtenir les cotes A et B, alors que les garçons sont plus nombreux à obtenir les cotes C, D et E. Il demeure cependant que, pour tous les critères, à l'exception de l'*orthographe*, la plus grande proportion des élèves, tant garçons que filles, obtiennent un C.

Il ressort que 43,7 % des filles, comparativement à 30,0 % des garçons, se voient attribuer une cote A en orthographe. À l'inverse, un garçon sur dix (10,1 %) obtient un résultat insatisfaisant (cote E) en orthographe ; cette proportion est deux fois moindre chez les filles (4,6 %).

3.3 ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE, FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE³⁵

3.3.1 RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

3.3.1.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE

Pour l'épreuve obligatoire de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, en juin 2009, le taux de réussite est de 67,8 %. Autrement dit, un peu plus des deux tiers des élèves réussissent l'épreuve³⁶.

35 Il importe de rappeler que l'épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire amenait la rédaction d'un texte dont la forme et le contenu, spécifiques au nouveau programme, étaient peu familiers aux enseignants et aux élèves. De plus, comme il s'agissait d'une première année de passation, la grille d'évaluation était provisoire et des ajustements y seront apportés en 2010.

36 À titre informatif, la moyenne à l'épreuve est de 66,87 sur 100, la médiane de 68,00 et l'écart-type de 17,94.

3.3.1.2 LONGUEUR DES TEXTES

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il était demandé aux élèves de rédiger un texte d'environ 300 mots. La longueur moyenne des textes produits est de 339 mots³⁷.

3.3.1.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE

Les taux de réussite par critère, pour l'ensemble des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, figurent au tableau 11. Le taux de réussite équivaut à la proportion d'élèves ayant obtenu la cote A, B ou C pour un critère donné.

Il importe de rappeler que, pour les critères relatifs à la construction des phrases et à la ponctuation de même qu'à l'orthographe d'usage et grammaticale, les correcteurs ont basé leur jugement sur une échelle descriptive. Toutefois, pour les y aider³⁸, des repères relatifs au nombre d'erreurs³⁹ relevées dans les textes leur ont été fournis à titre d'outils complémentaires⁴⁰.

Tableau 11

Taux de réussite par critère, fin du 1^{er} cycle du secondaire

Critères	Taux de réussite (%)
Adaptation à la situation d'écriture	75,6
Cohérence du texte	79,8
Justesse du vocabulaire utilisé ⁴¹	87,4
Construction de phrases et ponctuation appropriées	66,9
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	57,4

37 La médiane est de 330 mots et l'écart-type de 67 mots.

38 Avant de porter leur jugement, les correcteurs ont compté toutes les erreurs correspondant au niveau de la 2^e année du 1^{er} cycle du secondaire.

39 Il est à noter qu'à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, conformément aux pratiques établies dans les milieux scolaires, chaque faute de ponctuation a été comptée comme une erreur. Cela diffère de la correction centralisée pour l'épreuve unique de 5^e secondaire, où chaque faute de ponctuation compte pour une demi-erreur.

40 À titre informatif, les textes de la fin du 1^{er} cycle du secondaire comportent en moyenne 3,43 % d'erreurs de syntaxe et de ponctuation. La médiane est de 3,02 % et l'écart-type de 2,17. Quant à la proportion moyenne d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale, elle se situe à 6,53 %. La médiane est de 5,55 % et l'écart-type de 4,91.

41 Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte spécifique où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur production écrite.

Le critère le mieux réussi est la *justesse du vocabulaire*, avec un taux de réussite de 87,4%. Ensuite viennent les critères *cohérence du texte* (79,8%) et *adaptation à la situation d'écriture* (75,6%). Les taux de réussite aux critères *construction de phrase et ponctuation* (66,9%) et *orthographe* (57,4%) sont plus faibles.

3.3.1.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE

L'analyse de la répartition des cotes par critère, présentée au tableau 12, apporte un éclairage complémentaire à l'analyse des taux de réussite.

Tableau 12

Répartition des cotes par critère, fin du 1^{er} cycle du secondaire

Critères	A	B	C	D	E
	Manifestation d'une compétence marquée (%)	Manifestation d'une compétence assurée (%)	Manifestation d'une compétence acceptable (%)	Manifestation d'une compétence peu développée (%)	Manifestation d'une compétence très peu développée (%)
Adaptation à la situation d'écriture	8,5	27,3	39,7	17,6	6,8
Cohérence du texte	9,1	30,6	40,1	15,7	4,5
Justesse du vocabulaire utilisé	8,3	31,6	47,4	9,0	3,7
Construction de phrases et ponctuation appropriées	20,5	25,0	21,4	21,7	11,4
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	20,3	20,2	16,9	20,6	22,0

Pour les trois premiers critères, soit l'*adaptation à la situation d'écriture*, la *cohérence du texte* et la *justesse du vocabulaire*, la majeure partie des élèves obtiennent la cote C (entre 39,7 et 47,4%). Une proportion non négligeable d'élèves reçoivent la cote B (entre 27,3 et 31,6%), alors qu'un peu moins de 10% se voient attribuer la cote A. Par ailleurs, un certain nombre d'élèves obtiennent la cote D (entre 9,0 et 17,6%), mais dans des proportions moindres que pour la cote B. Une petite proportion d'élèves (entre 3,7 et 6,8%) reçoivent un E.

Contrairement à ce qui est observé pour les trois premiers critères, les résultats des élèves en *construction de phrases et ponctuation* et en *orthographe d'usage et grammaticale* se répartissent assez également dans les cinq échelons de la grille. Il est intéressant de constater que ces deux critères, qui sont les moins bien réussis dans l'ensemble, correspondent à ceux où la plus grande proportion de A (autour de 20%) est obtenue. Toujours en ce qui concerne la *construction de phrases et la ponctuation* et l'*orthographe d'usage et grammaticale*, proportionnellement moins d'élèves obtiennent un B ou un C que pour les autres critères, alors que davantage d'élèves obtiennent un D ou un E. Ces résultats tendent à montrer qu'il existe des variabilités individuelles relativement à ces deux critères.

3.3.2 ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES, FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

3.3.2.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE SELON LE SEXE

L'analyse révèle que, dans l'ensemble, les filles réussissent mieux à l'épreuve que les garçons (voir le tableau 13). En effet, le taux de réussite chez les filles est de 75,1 %, comparativement à 61,0 % chez les garçons. L'écart entre les deux groupes, de 14,1 points de pourcentage, s'avère statistiquement significatif⁴².

Tableau 13

Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

	Ensemble des élèves (N = 1258) (%)	Filles (N = 605) (%)	Garçons (N = 653) (%)	Écart
Taux de réussite	67,8	75,1	61,0	14,1

3.3.2.2 LONGUEUR DES TEXTES SELON LE SEXE

Les filles de la fin du 1^{er} cycle du secondaire écrivent en moyenne des textes plus longs (354 mots) que les garçons (326 mots) du même niveau. Cet écart est significatif sur le plan statistique⁴³.

⁴² $p < 0,001$. Notons que l'écart entre la moyenne des filles (70,75) et celle des garçons (63,28) est également significatif ($p < 0,001$).

⁴³ $p < 0,001$.

3.3.2.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Les taux de réussite par critère, selon le sexe des élèves, sont présentés au tableau 14. Les écarts entre les garçons et les filles y apparaissent également. Ces écarts sont statistiquement significatifs⁴⁴, sauf pour le critère *vocabulaire*.

Tableau 14

Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

Critères	Ensemble des élèves (N = 1258) (%)	Filles (N = 605) (%)	Garçons (N = 653) (%)	Écart
Adaptation à la situation d'écriture	75,6	80,8	70,8	10,0
Cohérence du texte	79,8	84,1	75,8	8,3
Justesse du vocabulaire utilisé	87,4	88,7	86,1	2,6
Construction de phrases et ponctuation appropriées	66,9	73,4	60,8	12,6
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	57,4	66,5	48,9	17,6

Pour l'ensemble des critères, les filles obtiennent des taux de réussite supérieurs à ceux des garçons. L'ampleur de l'écart entre les filles et les garçons varie toutefois selon les critères. Le plus faible écart (2,6 points) concerne le *vocabulaire*, soit le critère le mieux réussi à l'épreuve. Les écarts pour les critères *cohérence du texte* et *adaptation à la situation d'écriture* sont respectivement de 8,3 et 10,0 points. Les écarts les plus marqués entre les filles et les garçons concernent les critères *construction de phrases et ponctuation* (12,6 points) et, surtout, *orthographe d'usage et grammaticale* (17,6 points)⁴⁵. Plus particulièrement, le taux de réussite des garçons en *orthographe d'usage et grammaticale* (48,9%) s'avère préoccupant.

3.3.2.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Une analyse de la répartition des cotes attribuées en fonction du sexe a été réalisée. Ces données apparaissent au tableau 15 et sont illustrées graphiquement aux figures 11 à 15 de l'annexe 9.

44 $p < 0,001$.

45 À titre informatif, la proportion moyenne d'erreurs de syntaxe et de ponctuation est de 2,99% chez les filles et de 3,83% chez les garçons ($p < 0,001$). Pour ce qui est de l'orthographe d'usage et grammaticale, la proportion d'erreurs est en moyenne de 5,11% dans les textes des filles et de 7,85% dans ceux des garçons ($p < 0,001$).

Tableau 15

Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

Critères	A		B		C		D		E	
	Manifestation d'une compétence marquée (%)		Manifestation d'une compétence assurée (%)		Manifestation d'une compétence acceptable (%)		Manifestation d'une compétence peu développée (%)		Manifestation d'une compétence très peu développée (%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Adaptation à la situation d'écriture	10,5	6,7	31,8	23,2	38,5	40,9	14,3	20,8	4,9	8,5
Cohérence du texte	11,2	7,2	37,6	24,1	35,3	44,4	11,7	19,4	4,2	4,8
Justesse du vocabulaire utilisé	9,5	7,2	37,5	26,2	41,7	52,7	8,4	9,5	2,9	4,4
Construction de phrases et ponctuation appropriées	25,9	15,5	27,5	22,8	20,1	22,5	19,4	23,9	7,2	15,3
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale	27,3	13,7	24,2	16,5	15,0	18,6	20,2	21,0	13,2	30,2

Il ressort que les filles obtiennent davantage de A et de B, et les garçons, davantage de C, de D et de E. Soulignons que, pour les critères *construction de phrases et ponctuation* et *orthographe d'usage et grammaticale*, la proportion de filles obtenant la cote A est environ deux fois plus élevée que celle des garçons, alors que la proportion de garçons obtenant la cote E est environ deux fois supérieure à celle des filles.

L'analyse fait aussi ressortir que, même si les filles réussissent mieux que les garçons dans l'ensemble, il existe des filles éprouvant des difficultés importantes en écriture (cote E), tout comme il y a des garçons manifestant une aisance en production écrite (cote A).

3.4 ÉPREUVE UNIQUE D'ÉCRITURE⁴⁶, 5^e SECONDAIRE

3.4.1 RÉSULTATS DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA 5^e SECONDAIRE

46 L'analyse porte sur les résultats bruts à l'épreuve ministérielle (sans prise en compte de la note fournie par l'école).

3.4.1.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE

Le taux de réussite correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 60 sur 100. Le taux de réussite à l'épreuve unique de 5^e secondaire de juin 2009 est de 82,6 %⁴⁷.

3.4.1.2 LONGUEUR DES TEXTES

En 5^e secondaire, les élèves devaient rédiger un texte d'environ 500 mots. Les textes produits comptent en moyenne 542 mots⁴⁸.

3.4.1.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE

Les taux de réussite à chacun des critères, pour l'ensemble des élèves de 5^e secondaire, figurent au tableau 16.

Pour les critères relatifs à la construction des phrases et à la ponctuation⁴⁹ de même qu'à l'orthographe, les cotes ont été attribuées en fonction du nombre d'erreurs⁵⁰ trouvées dans les textes. À titre informatif, les textes de 5^e secondaire comptent en moyenne 9,70 erreurs de construction de phrases et de ponctuation⁵¹, et 15,21 erreurs d'orthographe⁵².

47 Quant à la moyenne obtenue par les élèves de 5^e secondaire, elle est de 71,86 sur 100. La médiane est de 75,00 et l'écart-type de 13,92.

48 Cette donnée est basée sur un nombre de 47 074 répondants, soit les élèves qui ont compté et inscrit sur leur copie le nombre de mots contenus dans leur texte. La médiane est de 525 mots et l'écart-type de 89.

49 Pour le critère *construction des phrases et ponctuation*, il est à noter que les erreurs de ponctuation comptent pour un demi-point, alors que les erreurs de construction de phrases (syntaxe) comptent pour un point.

50 Le nombre maximal d'erreurs est fixé à 24 pour la syntaxe et la ponctuation, et à 35 pour l'orthographe.

51 La médiane est de 9,00 et l'écart-type de 5,80.

52 La médiane est de 13,00 et l'écart-type de 9,98.

Tableau 16**Taux de réussite par critère, 5^e secondaire**

Critères	Taux de réussite (%)
Pertinence, clarté et précision	96,1
Organisation stratégique	99,5
Continuité et progression	99,2
Utilisation des mots ⁵³	93,3
Construction des phrases et ponctuation	81,2
Orthographe	55,4

Comme le montrent les données du tableau, presque tous les élèves de 5^e secondaire réussissent les trois critères touchant la cohérence de l'argumentation⁵⁴, soit *organisation stratégique* (99,5%), *continuité et progression* (99,2%) et *pertinence, clarté et précision* (96,1%). Le taux de réussite au critère *utilisation des mots* (93,3 %) est également élevé. Le taux de réussite au critère *construction des phrases et ponctuation* (81,2%) est de 12 points inférieur à celui au critère *utilisation des mots*. Quant au critère *orthographe*, il se démarque par un taux de réussite nettement inférieur aux autres (55,4%).

3.4.1.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE

La répartition des cotes par critère, pour l'ensemble des élèves de 5^e secondaire, apparaît au tableau 17.

53 Il faut rappeler que l'utilisation des mots a été évaluée dans un contexte spécifique où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur production écrite.

54 Il faut dire que, depuis plusieurs années, les écoles font passer l'épreuve de 5^e secondaire aux élèves et que les standards sont connus des enseignants.

Tableau 17

Répartition des cotes par critère, 5^e secondaire

Critères	A	B	C	D	E
	Compétence marquée pour un finissant du secondaire (%)	Compétence assurée pour un finissant du secondaire (%)	Compétence acceptable pour un finissant du secondaire (%)	Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire (%)	Compétence nettement insuffisante pour un finissant du secondaire (%)
Pertinence, clarté et précision	15,0	61,8	19,4	3,0	0,8
Organisation stratégique	29,7	61,6	8,2	0,3	0,2
Continuité et progression	19,1	62,6	17,4	0,6	0,2
Utilisation des mots	30,7	46,7	15,9	3,0	3,7
Construction des phrases et ponctuation	18,5	38,1	24,7	7,7	11,1
Orthographe	13,2	22,3	19,9	12,1	32,5

Pour les trois premiers critères, touchant la cohérence de l'argumentation (*pertinence, clarté et précision, organisation stratégique, continuité et progression*), environ six élèves sur dix obtiennent la cote B. Par ailleurs, 30 % des élèves se voient attribuer la cote A pour les critères *organisation stratégique* et *utilisation des mots*.

Il existe davantage de variabilité dans les résultats obtenus en *construction des phrases et ponctuation* et en *orthographe*. En ce qui concerne la construction des phrases et la ponctuation, plus de la moitié (56,6 %) des élèves obtiennent un A ou un B, le quart (24,7 %) un C, alors que les autres (18,8 %) subissent un échec. Relativement à l'orthographe, il faut souligner que le tiers des élèves (32,5 %) obtient un E. Il importe toutefois de noter qu'un autre tiers (35,5 %) reçoit la cote A ou B.

3.4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LE SEXE DES ÉLÈVES, 5^e SECONDAIRE

3.4.2.1 RÉUSSITE À L'ÉPREUVE SELON LE SEXE

Les taux de réussite à l'épreuve unique obtenus par les filles et les garçons de 5^e secondaire sont présentés au tableau 18⁵⁵. Comme le révèlent ces données, le taux de réussite des filles (85,9 %) est supérieur de 7,1 points à celui des garçons (78,8 %).⁵⁶

Tableau 18

Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, 5^e secondaire

	Ensemble des élèves (N = 61 466) (%)	Filles (N = 33 212) (%)	Garçons (N = 28 254) (%)	Écart
Taux de réussite	82,6	85,9	78,8	7,1

3.4.2.2 LONGUEUR DES TEXTES SELON LE SEXE

En 5^e secondaire, les filles rédigent, en moyenne, des textes plus longs (551 mots) que les garçons (531 mots).

3.4.2.3 RÉUSSITE PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Les taux de réussite pour chacun des critères en fonction du sexe des élèves figurent au tableau 19. Les écarts entre garçons et filles y sont également présentés.

⁵⁵ Il est à noter qu'en 5^e secondaire la proportion de filles (54 %) est plus élevée que celle de garçons (46 %).

⁵⁶ Notons que la moyenne des filles de 5^e secondaire est de 73,81 et celle des garçons, de 69,56.

Tableau 19**Taux de réussite par critère selon le sexe, 5^e secondaire**

Critères	Ensemble des élèves (N = 61 466) (%)	Filles (N = 33 212) (%)	Garçons (N = 28 254) (%)	Écart
Pertinence, clarté et précision	96,1	96,7	95,5	1,2
Organisation stratégique	99,5	99,6	99,4	0,2
Continuité et progression	99,2	99,2	99,1	0,1
Utilisation des mots	93,3	94,6	91,7	2,9
Construction des phrases et ponctuation	81,2	82,9	79,3	3,6
Orthographe	55,4	62,9	46,5	16,4

Pour l'ensemble des critères, les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons. Il importe toutefois de souligner que les écarts entre les deux groupes sont peu prononcés (entre 0,1 et 3,6 points), sauf en ce qui concerne l'orthographe. Relativement à ce dernier critère, il existe un écart de 16,4 points. Ainsi, 62,9 % des filles réussissent le critère *orthographe*, comparativement à 46,5 % des garçons.

En complément d'information, notons que la moyenne d'erreurs de construction de phrases et de ponctuation est de 9,35 chez les filles et de 10,12 chez les garçons. Pour ce qui est de l'orthographe, le nombre moyen d'erreurs se situe à 13,36 chez les filles et à 17,39 chez les garçons.

3.4.2.4 RÉPARTITION DES COTES PAR CRITÈRE SELON LE SEXE

Afin de pousser plus loin l'analyse, les résultats des filles et des garçons ont été comparés pour chacun des critères. Les données apparaissent au tableau 20. Elles sont aussi présentées graphiquement aux figures 16 à 21 de l'annexe 9.

Tableau 20

Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5^e secondaire

Critères	A		B		C		D		E	
	Compétence marquée pour un finissant du secondaire		Compétence assurée pour un finissant du secondaire		Compétence acceptable pour un finissant du secondaire		Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire		Compétence nettement insuffisante pour un finissant du secondaire	
	(%)		(%)		(%)		(%)		(%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Pertinence, clarté et précision	16,3	13,4	62,7	60,7	17,6	21,4	2,6	3,5	0,7	1,0
Organisation stratégique	32,9	25,9	59,8	63,8	6,9	9,8	0,3	0,4	0,1	0,2
Continuité et progression	22,0	15,6	61,9	63,5	15,2	20,1	0,6	0,6	0,2	0,2
Utilisation des mots	30,9	30,4	47,2	46,0	16,5	15,2	3,2	2,8	2,2	5,5
Construction des phrases et ponctuation	19,9	16,7	38,7	37,3	24,2	25,2	7,4	7,9	9,7	12,8
Orthographe	16,7	9,0	25,5	18,6	20,7	18,9	11,7	12,6	25,4	40,9

Pour tous les critères, la proportion de filles obtenant la cote A est plus élevée que celle des garçons. Il ressort des écarts davantage marqués entre les deux groupes relativement au critère *orthographe*. Alors que le quart des filles (25,4 %) obtiennent un E à ce critère, 40,9 % des garçons se voient attribuer cette cote. À l'inverse, il apparaît que 42,2 % des filles reçoivent un A ou un B en orthographe, contrairement à 27,6 % des garçons. Ces données confirment que les filles maîtrisent mieux l'orthographe que les garçons. Ce constat doit cependant être nuancé par le fait qu'il existe une proportion non négligeable de filles éprouvant des difficultés en orthographe, tout comme il y a une proportion non négligeable de garçons qui maîtrisent bien cet aspect de l'écriture.

4 ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

En plus de rédiger une production écrite, les élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire de même que ceux du 1^{er} cycle du secondaire de l'échantillon ont rempli, en juin 2009, un questionnaire. Intitulé *Questionnaire sur la lecture et l'écriture*, il compte 40 énoncés portant sur diverses perceptions et attitudes des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture. Des questionnaires d'enquêtes internationales, comme celle du PISA ou du PIRLS, ont inspiré ce questionnaire.

Plus spécifiquement, des énoncés ont été proposés sur le sentiment de compétence en tant que lecteur (ex. : «Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur»), le sentiment de compétence en tant que scripteur («J'écris bien»), la motivation pour la lecture («J'aime lire»), la motivation pour l'écriture («J'aime écrire des textes»), les pratiques de lecture («Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école»), les habitudes de lecture en classe («Lorsque tu choisis un livre pour toi-même à l'école, quel type de livre choisis-tu?») et les stratégies d'écriture utilisées («Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes»). L'utilisation de l'ordinateur en classe a également été vérifiée («J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école»). À chaque énoncé, les participants étaient invités à répondre selon une échelle de Likert en 4 points, allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*entièrement d'accord*). Pour ceux portant sur les habitudes et les pratiques, l'échelle était également répartie en 4 points, allant de 1 (*presque jamais*) à 4 (*chaque jour*).

4.1 RÉPONSES DES ÉLÈVES À CHACUNE DES QUESTIONS, FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

4.1.1 PERCEPTION DE SOI ET MOTIVATION À L'ÉGARD DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Le tableau 21 présente la répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire au regard de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs ou scripteurs de même que de leur motivation à lire et à écrire. À la lumière de ce tableau, on constate que la majorité des élèves de ce niveau scolaire se perçoivent comme de bons lecteurs (85,9% sont *plutôt* ou *entièrement d'accord* avec l'affirmation) et de bons scripteurs (78,6% sont *plutôt* ou *entièrement d'accord* avec l'affirmation). Aussi, la plupart d'entre eux disent aimer lire (84,7%); ils sont par contre moins nombreux à rapporter

aimer écrire (69,9%). Somme toute, les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire se perçoivent comme meilleurs lecteurs que scripteurs et aiment davantage lire qu'écrire, ces différences étant significatives sur le plan statistique⁵⁷.

Tableau 21

Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	39,1	46,8	12,5	1,6
J'aime lire	43,5	41,2	13,5	1,9
Écriture				
J'écris bien	29,6	49,0	16,8	4,6
J'aime écrire des textes	28,7	41,2	21,6	8,5

4.1.2 PRATIQUES DE LECTURE

En ce qui concerne les pratiques autour de la lecture, le tableau 22 illustre que plus du tiers des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire disent lire quotidiennement pour le plaisir en dehors de l'école (35,3 %) et que plus des trois quarts rapportent lire au moins une ou deux fois par semaine ou chaque jour en dehors de l'école (77,6%).

Pour ce qui est de l'ordinateur, la répartition des réponses indique que plus du tiers des élèves déclarent l'utiliser pour lire au moins une fois par mois (38,5 %). Il reste que plus de six élèves sur dix rapportent ne presque jamais l'utiliser pour lire en classe (61,5%).

⁵⁷ $p < 0,001$ pour la différence entre la *perception de compétence en lecture* et la *perception de compétence en écriture* ;
 $p < 0,001$ pour la différence entre la *motivation à lire* et la *motivation à écrire*.

Tableau 22**Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture**

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	35,3	42,3	9,5	13,0
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	4,2	24,4	23,9	47,5
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	14,0	46,7	27,1	12,2
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	3,3	13,1	22,1	61,5

4.1.3 CHOIX DES LIVRES EN CLASSE

Le tableau 23 présente la préférence des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en matière de lecture en classe. On remarque tout d'abord que ces élèves rapportent lire davantage de bandes dessinées (61,6% en lisent au moins *une ou deux fois par semaine*), de romans (54,1%) et de mini-romans (52,5%).

Tableau 23

Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Bande dessinée	22,3	39,3	18,5	20,0
Album illustré	6,5	21,1	27,6	44,8
Mini-roman	12,9	39,6	28,8	18,8
Roman	27,6	26,5	24,3	21,6
Revue, magazine ou journal	15,5	21,3	21,6	41,5
Livre documentaire	10,9	20,4	29,5	39,3
Biographie	3,7	10,3	20,3	65,6
Recueil de nouvelles	4,2	13,3	23,1	59,4
Recueil de poèmes	3,1	9,0	20,6	67,4
Recueil de contes	5,1	18,2	29,4	47,3

4.1.4 STRATÉGIES D'ÉCRITURE UTILISÉES

Les élèves ont été questionnés à propos des stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils écrivent des textes. À la lumière du tableau 24, il ressort que la plupart des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire rapportent essayer d'améliorer leurs textes (91,8% des élèves sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation) et les relire en vérifiant s'ils ont fait des erreurs (87% des élèves sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation).

Tableau 24

Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	56,4	35,4	6,8	1,3
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	47,0	40,0	11,0	1,9

4.2 RÉPONSES DES ÉLÈVES À CHACUNE DES QUESTIONS, FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

4.2.1 PERCEPTION DE SOI ET MOTIVATION À L'ÉGARD DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

La répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire relativement à leur perception de soi et à leur motivation à l'égard de l'écrit, présentée au tableau 25, apporte des informations intéressantes. On peut y voir que la majorité se perçoit comme de bons lecteurs (48,5 % sont *plutôt d'accord* et 31,7 % sont *entièrement d'accord* avec l'affirmation) et de bons scripteurs (49,1 % sont *plutôt d'accord* et 20,5 % sont *entièrement d'accord* avec l'affirmation). Aussi, plus des trois quarts des élèves à la fin du primaire rapportent aimer lire (77,9%) et plus de six élèves sur dix déclarent aimer écrire (63,0%). Enfin, les élèves se perçoivent comme meilleurs lecteurs que scripteurs et disent également aimer davantage lire qu'écrire⁵⁸.

Tableau 25

Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	31,7	48,5	16,8	3,0
J'aime lire	34,5	43,4	17,8	4,2
Écriture				
J'écris bien	20,5	49,1	23,5	6,8
J'aime écrire des textes	20,3	42,7	28,6	8,4

58 $p < 0,001$ pour la différence entre la *perception de compétence en lecture* et la *perception de compétence en écriture* ;
 $p < 0,001$ pour la différence entre la *motivation à lire* et la *motivation à écrire*.

4.2.2 PRATIQUES DE LECTURE

Le tableau 26 présente la fréquence à laquelle les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire rapportent s'adonner à certaines activités autour de la lecture. Selon les données présentées, près de 70 % des élèves déclarent lire au moins toutes les semaines en dehors de l'école.

Quant à l'utilisation de l'ordinateur en classe, près de six élèves sur dix (59,9 %) déclarent ne *presque jamais* y faire de travaux de lecture. Ils sont par contre plus de 16,5 % à rapporter lire avec cet outil au moins une fois par semaine.

Tableau 26

Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	29,7	39,9	14,3	16,1
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	2,1	18,5	24,1	55,3
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	5,2	33,7	34,6	26,5
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	3,3	13,2	23,5	59,9

4.2.3 CHOIX DES LIVRES EN CLASSE

Les résultats apparaissant au tableau 27 montrent que les lectures préférées en classe des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire sont les romans (58,1 % des élèves en lisent au moins une fois ou deux par semaine) et les bandes dessinées (54,2 %).

Tableau 27

Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Bande dessinée	18,7	35,5	24,9	20,9
Album illustré	3,6	16,2	25,2	55,0
Mini-roman	6,0	31,3	35,4	27,2
Roman	26,3	31,8	21,5	20,5
Revue, magazine ou journal	15,3	24,5	23,6	36,5
Livre documentaire	5,8	16,9	29,8	47,5
Biographie	1,9	7,2	16,7	74,2
Recueil de nouvelles	3,2	10,1	19,9	66,8
Recueil de poèmes	1,1	6,6	12,4	79,9
Recueil de contes	2,8	8,7	25,3	63,2

4.2.4 STRATÉGIES D'ÉCRITURE UTILISÉES

Comme le montre le tableau 28, la majorité des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire disent essayer d'améliorer leurs textes (92,7%) et les relire pour vérifier s'ils ont fait des fautes (88,9%).

Tableau 28

Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	50,3	42,4	6,9	0,3
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	48,3	40,6	9,9	1,2

4.3 RÉPONSES DES ÉLÈVES À CHACUNE DES QUESTIONS, FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

4.3.1 PERCEPTION DE SOI ET MOTIVATION À L'ÉGARD DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Comme le montre le tableau 29, la majorité des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire se perçoivent comme compétents en lecture (75,7% sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation) et disent aimer lire (64,2% sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation). Ils sont par contre moins nombreux à se percevoir comme compétents en écriture (60,4%) et à rapporter aimer écrire (57,6%), ces différences étant significatives sur le plan statistique⁵⁹.

Tableau 29

Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	21,4	54,3	21,1	3,2
J'aime lire	28,2	36,0	28,1	7,7
Écriture				
J'écris bien	14,7	45,7	30,7	8,9
J'aime écrire des textes	17,7	39,9	30,8	11,6

4.3.2 PRATIQUES DE LECTURE

À la lecture du tableau 30, il ressort que près du tiers des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire de l'échantillon rapporte ne *presque jamais* lire en dehors de l'école (30,7%); cette proportion d'élèves disant ne pas réserver de temps à la lecture en dehors de l'école est plus considérable qu'au primaire⁶⁰.

59 $p < 0,001$ pour la différence entre la *perception de compétence en lecture* et la *perception de compétence en écriture*; $p < 0,001$ pour la différence entre la *motivation à lire* et la *motivation à écrire*.

60 $p < 0,001$ pour la différence entre les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire et les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire; $p < 0,001$ pour la différence entre les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire et les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire.

Quant aux pratiques autour de la lecture à l'école, près des trois quarts des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire déclarent ne *presque jamais* discuter de leurs lectures en petit groupe en classe (72,4%). Ils semblent davantage répondre mensuellement à des questions sur des textes qu'ils ont lus, puisque 64 % des élèves rapportent se livrer à cette activité au moins *une ou deux fois par mois*.

Enfin, en ce qui a trait à l'ordinateur utilisé en classe par les élèves de ce niveau scolaire, le tableau 30 montre que plus d'un élève sur deux rapporte en faire usage pour la lecture au moins *une ou deux fois par mois* (50,8%).

Tableau 30

Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant les pratiques de lecture

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	19,5	30,6	19,1	30,7
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	0,9	9,9	16,8	72,4
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	2,8	19,3	41,9	36,0
J'utilise l'ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	6,4	14,3	30,1	49,2

4.3.3 CHOIX DES LIVRES EN CLASSE

Dans le questionnaire, les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont été interrogés relativement à leur choix de lecture en classe. Leurs réponses sont présentées au tableau 31. À la lumière de ce tableau, il ressort que ces élèves lisent plus fréquemment des romans (43 % d'entre eux en lisent au moins *une ou deux fois par semaine*) ainsi que des revues, magazines ou journaux (45,2 % en lisent à la même fréquence).

Tableau 31

Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant le choix de livres à l'école

	4	3	2	1
	Chaque jour (%)	Une ou deux fois par semaine (%)	Une ou deux fois par mois (%)	Presque jamais (%)
Bande dessinée	6,5	15,9	25,6	51,9
Album illustré	1,6	8,0	21,1	69,2
Mini-roman	2,4	15,7	38,0	44,0
Roman	18,1	24,9	33,9	23,1
Revue, magazine ou journal	18,4	26,8	20,2	34,7
Livre documentaire	2,9	10,3	24,3	62,5
Biographie	1,6	4,7	17,0	76,6
Recueil de nouvelles	2,5	7,7	19,1	70,7
Recueil de poèmes	1,7	5,8	11,9	80,6
Recueil de contes	1,2	6,6	16,7	75,5

4.3.4 STRATÉGIES D'ÉCRITURE UTILISÉES

D'après le tableau 32, la grande majorité des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire disent essayer d'améliorer leurs textes lorsqu'ils écrivent (92,3 % des élèves sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation) et les relire pour vérifier s'ils ont fait des fautes (89 % sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation).

Tableau 32

Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant les stratégies d'écriture

	4	3	2	1
	Entièrement d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Pas vraiment d'accord (%)	Pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	45,2	47,1	6,2	1,6
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	53,5	35,5	9,9	1,1

4.4 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES SELON LE SEXE

Afin d'analyser les différences obtenues selon le sexe des élèves, la moyenne (sur 4) de chacune des réponses a été calculée. Il est à noter que le nombre d'élèves peut varier d'un énoncé à l'autre étant donné que des élèves n'ont pas répondu à tous les énoncés. Dans les tableaux suivants, les écarts entre les filles et les garçons qui sont significatifs sur le plan statistique apparaissent en caractères gras⁶¹.

4.4.1 À LA FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture chez les filles et les garçons

La perception de soi et la motivation des élèves ont été comparées selon leur sexe. Le tableau 33 indique que les filles de la fin du 2^e cycle du primaire se distinguent des garçons en se percevant comme plus compétentes en écriture ainsi qu'en rapportant davantage aimer lire et écrire. Aucune différence significative n'a été obtenue entre les filles et les garçons quant au sentiment d'être compétent en lecture. Somme toute, les écarts entre les filles et les garçons sont plus marqués en écriture qu'en lecture.

Tableau 33

Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 2^e cycle du primaire

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 631)	Garçons (N ≥ 650)	Écart
<i>Lecture</i>				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	3,23	3,26	3,21	- 0,05
J'aime lire	3,26	3,35	3,18	- 0,17
<i>Écriture</i>				
J'écris bien	3,04	3,27	2,81	- 0,46
J'aime écrire des textes	2,90	3,15	2,66	- 0,49

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

Lorsque nous comparons les perceptions des filles et des garçons de la fin du 2^e cycle du primaire au regard des pratiques de lecture, nous constatons des différences significatives. En effet, le tableau 34 montre que les filles rapportent davantage lire pour le plaisir en dehors de l'école. Il n'existe toutefois pas de différence significative entre les réponses des filles et des garçons de la fin du 2^e cycle du primaire au regard de l'utilisation de l'ordinateur et des pratiques de lecture en classe.

61 Le seuil de signification est de 0,1 % ($p < 0,001$), ce qui donne un niveau de confiance de 99,9 %.

Tableau 34**Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 631)	Garçons (N ≥ 650)	Écart
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	3,00	3,15	2,85	- 0,30
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	1,85	1,88	1,82	- 0,06
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	2,63	2,65	2,60	- 0,05
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	1,58	1,53	1,63	+ 0,10

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Le tableau 35 présente les scores moyens relatifs à la sélection du type de livres en classe des filles et des garçons de la fin du 2^e cycle du primaire de même que l'écart entre les deux groupes. Il ressort, à la lecture de ce tableau, que les garçons préfèrent lire des bandes dessinées, tandis que les filles optent pour des romans, des mini-romans, des revues, magazines ou journaux ainsi que des recueils de poèmes.

Tableau 35**Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 631)	Garçons (N ≥ 650)	Écart
Bande dessinée	2,64	2,31	2,96	+ 0,65
Album illustré	1,89	1,85	1,93	+ 0,08
Mini-roman	2,47	2,61	2,32	- 0,29
Roman	2,60	2,79	2,42	- 0,37
Revue, magazine ou journal	2,11	2,22	2,00	- 0,22
Livre documentaire	2,03	1,94	2,11	+ 0,17
Biographie	1,52	1,47	1,57	+ 0,10
Recueil de nouvelles	1,62	1,55	1,69	+ 0,14
Recueil de poèmes	1,48	1,60	1,36	- 0,24
Recueil de contes	1,81	1,86	1,76	- 0,10

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons

Les réponses des filles et des garçons relativement à leur fréquence d'utilisation de stratégies de révision en écriture ont été comparées. Selon le tableau 36, les filles rapportent utiliser plus souvent des stratégies d'écriture que les garçons, les écarts entre les deux groupes étant significatifs sur le plan statistique.

Tableau 36

Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 631)	Garçons (N ≥ 650)	Écart
J'essaie d'améliorer mes textes	3,47	3,57	3,37	- 0,20
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	3,32	3,45	3,20	- 0,25

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

4.4.2 À LA FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture chez les filles et les garçons

En ce qui concerne les diverses perceptions et motivations des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire selon leur sexe, on observe, au tableau 37, que l'écart s'accroît entre les filles et les garçons en ce qui a trait à leur motivation à lire. En effet, les filles rapportent davantage aimer lire que les garçons. De plus, elles ont un sentiment de compétence en lecture et en écriture plus élevé que leurs pairs masculins et déclarent plus souvent qu'eux aimer écrire des textes.

Tableau 37

Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 3^e cycle du primaire

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 660)	Garçons (N ≥ 669)	Écart
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	3,09	3,13	3,05	- 0,08
J'aime lire	3,08	3,23	2,94	- 0,29
Écriture				
J'écris bien	2,83	3,02	2,65	- 0,37
J'aime écrire des textes	2,75	2,94	2,56	- 0,38

Les écarts significatifs ($p < 0,05$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

Les données qui figurent au tableau 38 indiquent que les filles de la fin du 3^e cycle du primaire déclarent plus souvent que les garçons lire en dehors de l'école. Elles sont plus nombreuses à percevoir que les élèves de leur classe discutent en petit groupe à propos de leurs lectures. Il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons de la fin du 3^e cycle du primaire au regard de l'utilisation de l'ordinateur en classe pour faire des travaux de lecture.

Tableau 38**Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 660)	Garçons (N ≥ 669)	Écart
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	2,83	3,03	2,64	- 0,39
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	1,67	1,76	1,59	- 0,17
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	2,18	2,17	2,18	+ 0,01
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	1,60	1,58	1,62	+ 0,04

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Selon le tableau 39, les écarts entre les filles et les garçons de la fin du 3^e cycle du primaire concernant leurs goûts littéraires sont tous significatifs, excepté celui concernant la lecture de biographies. Ainsi, les garçons à la fin du primaire préfèrent lire en classe des bandes dessinées, des livres documentaires, des albums illustrés et des recueils de nouvelles, tandis que les filles aiment lire des romans, des mini-romans, des revues, magazines ou journaux ainsi que des recueils de poèmes ou de contes.

Tableau 39**Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 660)	Garçons (N ≥ 669)	Écart
Bande dessinée	2,52	2,17	2,87	+ 0,70
Album illustré	1,68	1,56	1,80	+ 0,24
Mini-roman	2,16	2,28	2,04	- 0,24
Roman	2,64	2,90	2,38	- 0,52
Revue, magazine ou journal	2,19	2,29	2,09	- 0,20
Livre documentaire	1,81	1,66	1,96	+ 0,30
Biographie	1,37	1,33	1,41	+ 0,08
Recueil de nouvelles	1,50	1,40	1,59	+ 0,19
Recueil de poèmes	1,29	1,39	1,19	- 0,20
Recueil de contes	1,51	1,58	1,44	- 0,14

Les écarts significatifs ($p \leq 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons

En ce qui a trait aux stratégies utilisées à la fin du 3^e cycle du primaire pour réviser les textes produits, le tableau 40 montre que les moyennes des filles sont statistiquement supérieures à celles des garçons : elles sont plus nombreuses à déclarer essayer d'améliorer leurs textes et les relire afin de vérifier si elles ont fait des erreurs.

Tableau 40**Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 660)	Garçons (N ≥ 669)	Écart
J'essaie d'améliorer mes textes	3,43	3,47	3,39	- 0,08
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	3,36	3,46	3,27	- 0,19

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

4.4.3 À LA FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture chez les filles et les garçons

Entre les filles et les garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, la perception de leur compétence en lecture est significativement différente : les filles s'y sentent davantage compétentes que les garçons (voir le tableau 41). L'amplitude des réponses des filles et des garçons est également plus forte à ce niveau scolaire en ce qui concerne la motivation à lire et à écrire, les filles disant aimer davantage ces deux activités.

Tableau 41

Moyennes de la perception de soi et de la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe des élèves à la fin du 1^{er} cycle du secondaire

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 562)	Garçons (N ≥ 623)	Écart
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	2,94	3,09	2,80	- 0,29
J'aime lire	2,85	3,11	2,61	- 0,50
Écriture				
J'écris bien	2,66	2,87	2,48	- 0,39
J'aime écrire des textes	2,64	2,93	2,37	- 0,56

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

À la lumière du tableau 42 montrant les pratiques de lecture selon le sexe chez les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il ressort que, comme au primaire, les filles disent aimer davantage lire pour le plaisir en dehors de l'école que les garçons du même âge. Elles déclarent également s'adonner plus souvent qu'eux en classe à des discussions en petit groupe à propos de leurs lectures.

Tableau 42**Moyennes des pratiques de lecture selon le sexe des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 558)	Garçons (N ≥ 630)	Écart
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	2,39	2,74	2,07	- 0,67
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	1,39	1,51	1,28	- 0,23
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	1,89	1,92	1,86	- 0,06
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	1,78	1,77	1,78	+ 0,01

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Le tableau 43 illustre les choix des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire au regard de leur lecture libre en classe. Les filles disent préférer lire des romans, des mini-romans, des revues, magazines, journaux ou des recueils de poèmes, tandis que les garçons déclarent aimer davantage lire des bandes dessinées, des livres documentaires ou des albums illustrés.

Tableau 43**Moyennes des choix de livres à l'école selon le sexe des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire**

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 562)	Garçons (N ≥ 623)	Écart
Bande dessinée	1,77	1,50	2,02	+ 0,52
Album illustré	1,42	1,35	1,49	+ 0,14
Mini-roman	1,76	1,89	1,65	- 0,24
Roman	2,38	2,65	2,14	- 0,51
Revue, magazine ou journal	2,29	2,50	2,09	- 0,41
Livre documentaire	1,54	1,44	1,63	+ 0,19
Biographie	1,31	1,32	1,31	- 0,01
Recueil de nouvelles	1,42	1,40	1,44	+ 0,04
Recueil de poèmes	1,29	1,39	1,19	- 0,20
Recueil de contes	1,34	1,40	1,28	- 0,12

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons

Le tableau 44 illustre que les filles de la fin du 1^{er} cycle du secondaire rapportent davantage que les garçons essayer d'améliorer leurs textes et les relire afin de vérifier si elles ont fait des fautes.

Tableau 44

Moyennes des stratégies d'écriture utilisées selon le sexe des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

Moyennes (max. : 4)	Ensemble des élèves	Filles (N ≥ 563)	Garçons (N ≥ 630)	Écart
J'essaie d'améliorer mes textes	3,36	3,43	3,29	- 0,14
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	3,41	3,57	3,28	- 0,29

Les écarts significatifs ($p < 0,001$) apparaissent en caractères gras dans le tableau.

4.5 ANALYSE DES RÉPONSES SELON LE NIVEAU SCOLAIRE

Des analyses statistiques ont également été effectuées pour déterminer dans quelle mesure les diverses perceptions des élèves au regard de la lecture et de l'écriture fluctuaient ou demeuraient stables durant le passage de la fin des deux cycles du primaire à la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Il est important de rappeler que ce ne sont pas les mêmes élèves qui ont été suivis durant toutes ces années scolaires, mais trois cohortes différentes qui ont rempli le même questionnaire durant la même période, soit au début du mois de juin 2009.

4.5.1 PERCEPTION DE SOI ET MOTIVATION

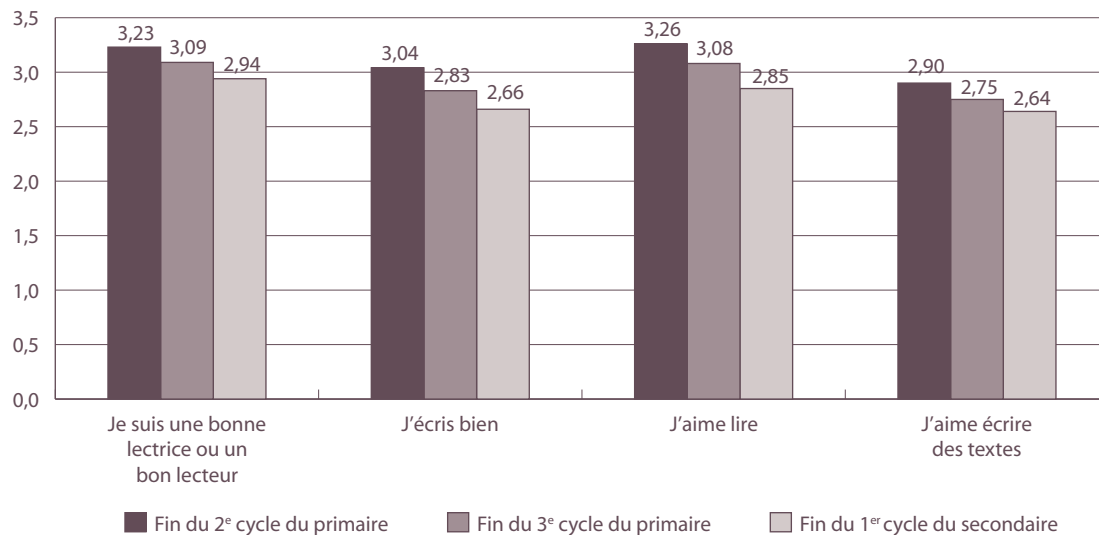
Comme l'illustre la figure 1, la perception de compétence en lecture et en écriture est de moins en moins élevée du primaire au secondaire⁶². Également, il existe une diminution de la motivation à lire et à écrire à mesure que le niveau scolaire augmente⁶³. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par de nombreuses recherches, menées au Québec (Bouffard et autres, 2005) ou ailleurs (Eccles et autres, 1993 ; McKenna et autres, 1995 ; Wigfield et autres, 1997), qui ont montré que la perception de compétence et la motivation scolaires de l'élève tendent à diminuer à mesure que celui-ci progresse dans le système scolaire.

62 4^e > 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la perception de compétence en lecture ; 4^e > 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la perception de compétence en écriture.

63 4^e > 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la motivation à lire ; 4^e > 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la motivation à écrire.

Figure 1

Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire



Les figures 2 et 3 montrent les divers niveaux de perception de compétence et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture selon le sexe et le niveau scolaire des élèves. Les analyses statistiques révèlent une diminution progressive dans les niveaux de perception et de motivation chez les filles entre la fin du 2^e cycle et celui du 3^e cycle du primaire⁶⁴, tandis que, chez les garçons, les baisses de niveau tendent à être plus marquées d'une année à l'autre⁶⁵, surtout au moment de la transition du primaire au secondaire. Les résultats concernant les différences entre le sexe des élèves sont confirmés par des recherches menées partout à travers le monde qui ont montré que les filles se perçoivent plus compétentes en lecture (PIRLS, 2007 ; Van Grunderbeeck et autres, 2000) et en écriture (Pajares, 2003) tout en aimant davantage lire ou écrire (McKenna et autres, 1995 ; PIRLS, 2007 ; Van Grunderbeeck et autres, 2000 ; Wigfield et autres, 1997) que les garçons.

64 Chez les filles, $4^e > 6^e = 2^e$, $p < 0,05$, pour la perception de compétence en lecture ; $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la motivation à lire ; $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la perception de compétence en écriture ; $4^e > 6^e = 2^e$, $p < 0,05$, pour la motivation à écrire.

65 Chez les garçons, $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la perception de compétence en lecture ; $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la motivation à lire ; $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la perception de compétence en écriture ; $4^e = 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la motivation à écrire.

Figure 2

Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les filles

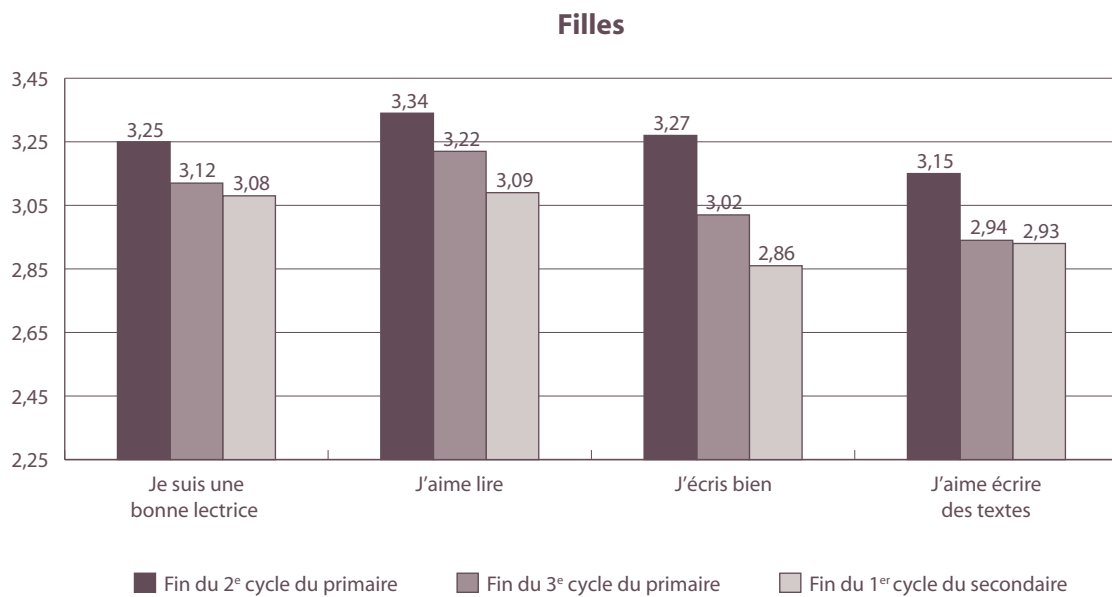
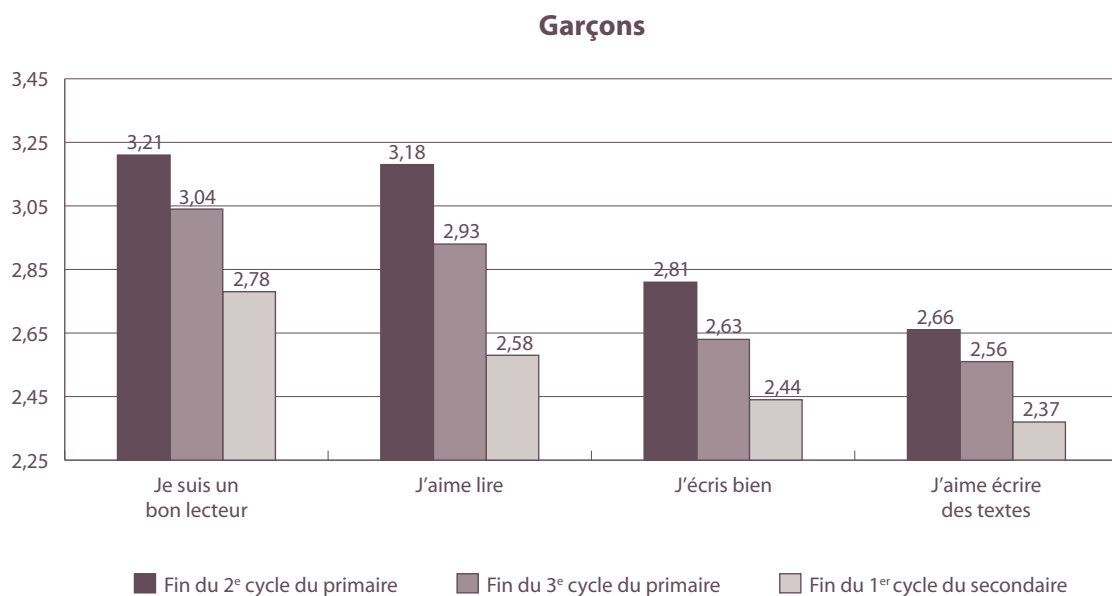


Figure 3

Histogramme présentant la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les garçons

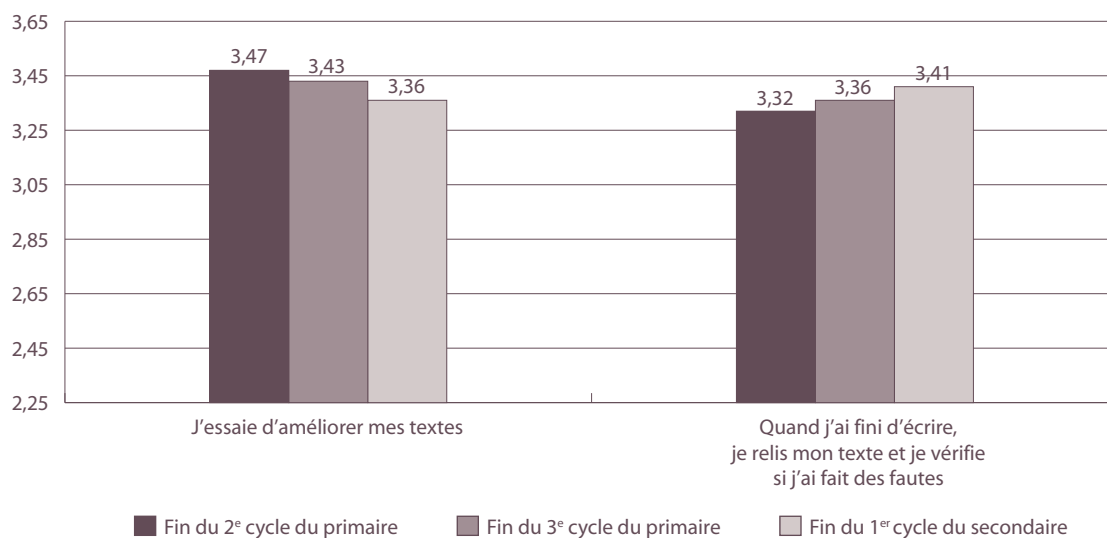


4.5.2 STRATÉGIES D'ÉCRITURE UTILISÉES

La figure 4 illustre les diverses stratégies utilisées par les élèves au moment où ils doivent réviser leurs textes, selon leur niveau scolaire. Comme nous pouvons le constater, la proportion d'élèves de la fin du 2^e cycle du primaire disant essayer d'améliorer leurs textes est significativement supérieure à celle des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ; à l'opposé, les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire sont moins nombreux à rapporter utiliser la stratégie de relecture pour réviser un texte que les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire⁶⁶. Les différences obtenues entre les élèves de la fin du 2^e cycle et ceux de la fin du 3^e cycle du primaire, de même que celles entre les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire et ceux de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne l'utilisation de ces deux stratégies de révision ne sont pas statistiquement significatives⁶⁷.

Figure 4

Histogramme présentant les stratégies d'écriture utilisées en fonction du niveau scolaire



66 $4^e = 6^e$; $6^e = 2^e$; $4^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour la stratégie *J'essaie d'améliorer mes textes* ; $4^e = 6^e$; $6^e = 2^e$; $4^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour la stratégie *Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes*.

67 Les différences obtenues entre les filles et les garçons ne sont pas illustrées à l'aide de diagrammes, les interactions *sexe-niveau* n'étant pas significatives sur le plan statistique.

5

**LIENS ENTRE LES RÉPONSES AU
QUESTIONNAIRE ET LES RÉSULTATS
AUX ÉPREUVES**

Les relations entre les réponses données par les élèves dans le questionnaire et leur performance à l'épreuve d'écriture (score total sur 100) ont été examinées.

Chez les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire, la perception de leur compétence en lecture ($r = 0,29^{68}$) et la motivation à lire ($r = 0,29$) sont positivement liées à la performance en écriture. Autrement dit, plus un élève se sent compétent en lecture ou plus il est motivé à lire, meilleur est son résultat à l'épreuve d'écriture et vice versa. La perception de compétence en écriture et la motivation à écrire sont aussi liées à la performance en écriture pour les élèves de ce niveau scolaire, quoique dans une moindre mesure (respectivement $r = 0,21$ et $r = 0,22$). Enfin, l'utilisation de la stratégie d'écriture qui consiste à relire le texte produit pour vérifier s'il contient des fautes est positivement corrélée à la performance en écriture ($r = 0,25$).

Quant aux élèves de la fin du 3^e cycle du primaire, les analyses corrélationnelles indiquent que leur perception de compétence en lecture ($r = 0,33$), en écriture ($r = 0,34$) et leur fréquence d'utilisation de la stratégie de relecture du texte produit ($r = 0,30$) sont positivement liées à leur performance en écriture. Leurs motivations à lire et à écrire sont aussi reliées positivement à leur performance en écriture (respectivement $r = 0,29$ et $r = 0,25$).

Enfin, les perceptions de compétence en lecture ($r = 0,35$) et en écriture ($r = 0,30$) sont positivement liées à la performance en écriture chez les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Les motivations à lire ($r = 0,29$) ou à écrire ($r = 0,26$) le sont également. L'utilisation de la stratégie de relecture pour réviser un texte produit est liée à la performance en écriture, mais dans une moindre mesure ($r = 0,22$).

Des analyses de régressions linéaires ont également été effectuées sur les variables, séparément pour les filles et les garçons, pour chacun des trois niveaux scolaires. Elles permettent d'examiner la contribution de certaines variables, comme la perception de compétence, la motivation et les stratégies utilisées, à la performance en écriture.

De manière plus spécifique, le tableau 45 montre que, pour les filles, et ce, quel que soit le niveau scolaire, leur perception de compétence en lecture et leur utilisation de la stratégie de relecture au moment de réviser un texte écrit sont positivement reliées à leur performance en écriture. Chez les garçons plus âgés, outre leur utilisation de la stratégie de relecture au moment de la révision, la perception de leur compétence en écriture est positivement liée à leur performance en écriture. Ce qu'il faut retenir de ces résultats, c'est la contribution importante de la stratégie de relecture rapportée par les élèves au moment de réviser des textes pour expliquer la variance en écriture et le rôle central joué par la perception de soi dans la réussite scolaire.

68 Les corrélations sont toutes significatives au niveau $p < 0,001$.

Tableau 45

Résultats des analyses de régression pas à pas sur la performance en écriture (sur 100) selon le niveau scolaire et le sexe des élèves

	Filles	Garçons
Fin du 2 ^e cycle du primaire	Motivation à lire ($\beta = 0,24$) PC ⁶⁹ en lecture ($\beta = 0,19$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,12$) R² = 17,4%	PC en lecture ($\beta = 0,21$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,15$) Motivation à écrire ($\beta = 0,12$) R² = 11,6%
Fin du 3 ^e cycle du primaire	PC en lecture ($\beta = 0,32$) PC en écriture ($\beta = 0,13$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,11$) R² = 17,2%	PC en écriture ($\beta = 0,28$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,23$) Motivation à lire ($\beta = 0,15$) R² = 22,6%
Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	PC en lecture ($\beta = 0,23$) Motivation à lire ($\beta = 0,15$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,10$) R² = 13,8%	PC en lecture ($\beta = 0,24$) PC en écriture ($\beta = 0,22$) Stratégie de relecture ($\beta = 0,12$) R² = 16,7%

69 PC = perception de compétence.

CONCLUSION

Dans le cadre de l'évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, le Ministère analyse pendant trois ans (juin 2009, juin 2010, juin 2011) les résultats aux épreuves ministérielles d'écriture des élèves du primaire et du secondaire (français, langue d'enseignement).

Ce premier rapport d'étape fait état de l'analyse des résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 (fin du 2^e cycle du primaire, fin du 3^e cycle du primaire, fin du 1^{er} cycle du secondaire et 5^e secondaire). Il présente aussi les résultats d'un questionnaire sur les attitudes et les habitudes de lecture et d'écriture des élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire ainsi que du 1^{er} cycle du secondaire.

Résultats aux épreuves d'écriture de juin 2009

Les taux de réussite aux épreuves ministérielles d'écriture sont de 80,8 % au 2^e cycle du primaire, de 75,3 % au 3^e cycle du primaire, de 67,8 % au 1^{er} cycle du secondaire et de 82,6 % en 5^e secondaire.

L'analyse révèle que les élèves de tous les niveaux scolaires réussissent généralement mieux aux critères touchant le vocabulaire, la pertinence des idées ou l'adaptation à la situation d'écriture et l'organisation ou la cohérence du texte qu'à ceux relatifs à la syntaxe et à la ponctuation de même qu'à l'orthographe.

Il faut cependant souligner qu'au primaire les taux de réussite en orthographe (85,6 % et 82,4 %) sont supérieurs à ceux obtenus au secondaire (57,4 % et 55,4 %). Ces résultats doivent être interprétés en considérant que, plus les élèves avancent dans la scolarité, plus les exigences en orthographe sont élevées et moins d'erreurs sont tolérées dans leurs textes.

L'analyse de la répartition des résultats par critère fait ressortir qu'aux 2^e et 3^e cycles du primaire ainsi qu'au 1^{er} cycle du secondaire, pour les critères relatifs au vocabulaire, à la pertinence des idées ou à l'adaptation à la situation d'écriture et à l'organisation ou à la cohérence du texte, la plus grande proportion des élèves obtient une cote C (*acceptable*). Cela signifie que ces aspects de l'écriture devraient continuer à faire partie des préoccupations des enseignants lors de leurs interventions en classe, dans le but d'aider les élèves à mieux les maîtriser.

Quant aux critères touchant la syntaxe et la ponctuation de même que l'orthographe, ils font ressortir davantage de variabilité dans les résultats. Relativement à ces deux critères, une proportion non négligeable d'élèves éprouvent des difficultés. En contrepartie, une proportion non négligeable d'élèves maîtrisent très bien ces aspects de l'écriture.

Dans l'ensemble, les filles réussissent mieux que les garçons aux épreuves ministérielles d'écriture. Il faut cependant souligner que les écarts entre les sexes ne sont pas tous de la même ampleur selon les critères d'évaluation. Ils sont plus prononcés pour les critères *syntaxe* et *ponctuation* et *orthographe*. Ces écarts sont particulièrement importants en *orthographe* chez les élèves du secondaire. Ce constat doit cependant être nuancé par le fait qu'il existe des filles éprouvant des difficultés en orthographe, tout comme il y a des garçons qui maîtrisent très bien cet aspect de l'écriture.

Résultats du questionnaire sur les attitudes et les habitudes de lecture et d'écriture

Les données du questionnaire révèlent que les élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire ainsi que du 1^{er} cycle du secondaire préfèrent lire qu'écrire et qu'ils se perçoivent comme meilleurs lecteurs que scribes.

À tous les cycles d'études, les filles sont plus nombreuses que les garçons à déclarer aimer lire et écrire, et elles se perçoivent plus compétentes qu'eux en écriture. Les filles rapportent davantage que les garçons relire leur texte pour vérifier si elles ont fait des erreurs. D'autre part, les filles et les garçons manifestent des intérêts de lecture différents.

Il ressort que la motivation à lire et à écrire des élèves, de même que la perception de leur compétence en lecture et en écriture diminuent au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente.

Par ailleurs, l'analyse révèle que plus les élèves se sentent compétents en lecture et en écriture et plus ils sont motivés à lire et à écrire, plus leur résultat à l'épreuve d'écriture tend à être élevé. De même, plus les élèves disent relire leur texte pour vérifier s'il contient des erreurs, plus ils tendent à réussir à l'épreuve d'écriture. Ces résultats font ressortir l'importance de se préoccuper de la motivation des élèves, de la perception de leur compétence et de leurs stratégies de révision pour favoriser leur réussite en écriture.

Poursuite de l'évaluation

Puisque les résultats présentés ne concernent qu'une seule année, ils ne permettent pas de tirer de conclusions définitives sur les performances des élèves en écriture. Le Ministère poursuivra le suivi des résultats aux épreuves ministérielles pendant encore deux années. À la fin des trois années d'évaluation, il sera plus en mesure de porter un jugement sur l'évolution des performances des élèves en écriture.

RÉFÉRENCES

- BOUFFARD, T., et autres (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal, recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS. Disponible sur le site du FQRSC : <http://www.fqrsq.gov.qc.ca/upload/editeur/RF-ThereseBouffard.pdf>
- ECCLES, J. S., et autres (1993). «Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school», *Child Development*, vol. 64, n° 2, p. 830-847.
- MCKENNA, M.C. (1995). «Children's attitudes toward reading: A national survey». *Reading research Quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 934-956.
- PAJARES, F. (2003). «Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature». *Reading & Writing Quarterly*, vol. 19, p. 139-158.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006. Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*. Disponible sur le site du MELS : http://www.mels.gov.qc.ca/Sanction/PIRLS/RapportPIRLS2006_f.pdf
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Disponible sur le site du MELS : <http://www.mels.gov.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp>
- Van GRUNDERBEECK, N., et autres (2000). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves au secondaire*, Montréal, Université de Montréal, rapport final remis au FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE.
- WIGFIELD, A., et autres (1997). «Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study», *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 3, p. 451-469.

ANNEXE

1

Liste des 22 mesures du Plan d'action par axe d'intervention

Axes	Mesures
Valoriser la place du français à l'école	1. Les élèves devront écrire un texte au moins une fois par semaine et faire régulièrement une dictée, de manière à vérifier l'acquisition des connaissances.
	2. Une plage horaire consacrée à la lecture devra être prévue quotidiennement par les écoles.
	3. Les commissions scolaires devront fournir annuellement de l'information à l'égard du temps que leurs écoles consacrent à l'enseignement du français et analyser en conséquence les résultats de leurs élèves aux épreuves de français du Ministère.
	4. Chaque commission scolaire devra avoir une politique linguistique, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français et les communications avec les parents.
	5. Le niveau de maîtrise du français atteint par chaque élève à la fin du primaire devra être communiqué à l'école secondaire qui l'accueille.
Réviser le contenu du programme de français	6. Les programmes d'études en français seront revus de manière à préciser ce que les élèves doivent connaître et être en mesure de faire à la fin de chaque année (orthographe, syntaxe).
	7. Un processus de mise à jour continue des programmes d'études sera établi, en commençant par le programme de français et en y associant étroitement les enseignants concernés.
Accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français	8. Deux examens d'écriture seront ajoutés (4 ^e année du primaire et 2 ^e année du secondaire) et les écoles devront prendre en considération le résultat obtenu par l'élève.
	9. Les exigences de réussite à l'épreuve d'écriture de la fin du primaire seront rehaussées, notamment en orthographe.
	10. Les commissions scolaires devront déterminer des cibles à atteindre concernant les performances des élèves aux examens de français du Ministère.
	11. Les écoles devront se fixer des objectifs d'amélioration en écriture dans toutes les matières et les intégrer dans leur planification annuelle.

Axes	Mesures
Accroître le niveau de préparation des enseignantes et des enseignants	12. Le nombre de conseillers pédagogiques en français sera augmenté et un plan assurera la mise à jour de leurs connaissances.
	13. Les universités devront revoir le contenu linguistique de leurs programmes de formation préparant à l'enseignement du français.
	14. Les universités devront offrir une formation de 2 ^e cycle en didactique comportant, notamment, un volet consacré aux difficultés des élèves en lecture et en écriture.
	15. Les universités devront faciliter l'accès à l'enseignement du français au secondaire pour les étudiants diplômés en linguistique et en littérature.
	16. Chaque enseignant devra se donner un plan de formation continue en français. Les universités devront mettre en place une offre de formation compatible avec les besoins exprimés.
Renforcer les mesures de soutien	17. Une liste d'ouvrages sur l'écriture, la grammaire, l'orthographe et la syntaxe sera transmise aux écoles.
	18. Un programme de recherche sera établi afin de subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire.
	19. Les impacts seront analysés pour déterminer, s'il y a lieu, la nécessité d'ajouter des exigences particulières pour pouvoir enseigner le français à l'enseignement secondaire.
	20. Un portail informatique sera créé afin de faciliter l'accès, pour le personnel scolaire, à la documentation relative à l'enseignement du français.
	21. Les programmes de formation à l'enseignement en formation professionnelle seront revus pour que les enseignants maîtrisent bien le lexique propre aux métiers enseignés.
	22. Le plan d'action sur la lecture à l'école, qui est en vigueur depuis trois ans, sera renouvelé et bonifié par l'embauche de bibliothécaires.

**GRILLE DE CORRECTION – ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE – FIN DU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE
VERSION PROVISoire – JUIN 2009**

CRITÈRE	HISTOIRE D'UN CADEAU PERDU ET RETROUVÉ					
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E	
1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique, en donnant des détails, ce que la personne faisait au parc avant d'oublier le cadeau. Il explique pourquoi la personne a oublié le cadeau en donnant des précisions. Il décrit en donnant des détails pertinents : <ul style="list-style-type: none"> la ou les actions entreprises pour tenter de récupérer le cadeau avant d'aller au bureau des objets perdus; la visite au bureau des objets perdus. Il nomme les sentiments que la personne a ressentis en perdant son cadeau et en le retrouvant et en justifie au moins un. Il termine son histoire en donnant des précisions sur le dénouement. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique ce que la personne faisait au parc avant d'oublier le cadeau. Il explique pourquoi la personne a oublié le cadeau. Il décrit : <ul style="list-style-type: none"> la ou les actions entreprises pour tenter de récupérer le cadeau avant d'aller au bureau des objets perdus; la visite au bureau des objets perdus. Il nomme les sentiments que la personne a ressentis en perdant son cadeau et en le retrouvant. Il termine son histoire en donnant quelques détails pertinents sur le cadeau ou sur la personne qui le recevra. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève explique brièvement ce que la personne faisait au parc avant d'oublier le cadeau. Il mentionne que la personne a oublié le cadeau et donne une brève explication ou il suggère une explication de façon implicite. Il énumère la ou les actions entreprises pour tenter de récupérer le cadeau avant d'aller au bureau des objets perdus. Il mentionne la visite au bureau des objets perdus sans donner de détails. Il nomme au moins un sentiment que la personne a ressenti en perdant ou en retrouvant le cadeau. Il termine son histoire en présentant sommairement ce que la personne a fait du cadeau. 	<ul style="list-style-type: none"> Il manque un élément important du projet d'écriture. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> L'élève ne mentionne pas que la personne a oublié le cadeau. La ou les actions entreprises pour tenter de récupérer le cadeau sont insuffisantes ou peu pertinentes. OU L'élève présente plusieurs informations imprécises ou superflues. 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> L'élève énumère une suite d'informations liées au sujet sans respecter le projet. L'élève raconte l'histoire d'un cadeau perdu sans tenir compte du contexte (les lieux et les personnages). L'élève raconte l'histoire d'un autre objet perdu. 	
	2. Organisation appropriée du texte	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont présentées de manière logique. Des liens appropriés sont assez souvent établis entre les phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent assez bien aux différentes parties. 	<ul style="list-style-type: none"> En général, les idées sont présentées dans un ordre logique. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent un peu aux différentes parties. 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées, présentées la plupart du temps selon un ordre logique, sont à certains moments décousues (absence de liens entre les phrases, terme substitut ou connecteur inapproprié). Le texte comprend un ou plusieurs paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont décousues.
		3. Syntaxe et ponctuation	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées.	Les phrases sont souvent bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresses dans les phrases élaborées. Quelques phrases élaborées sont mal structurées ou mal ponctuées.	Les phrases simples sont bien structurées. Elles sont généralement délimitées par la majuscule et le point. Certaines phrases élaborées sont bien structurées et bien ponctuées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
	4. Vocabulaire		Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont corrects et parfois précis.	Les expressions et les mots sont corrects.	Les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétés.
		5. Orthographe <small>(graphie des mots, accord dans le groupe du nom, accord dans le groupe du verbe dans les cas simples)</small>	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.
Formulation adéquate						
Respect des contraintes de la langue						

GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – ÉPREUVE DE JUIN 2009 – FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE

CRITÈRE	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	<ul style="list-style-type: none"> L'élève s'adresse à la directrice en lui démontrant un intérêt marqué pour la rencontre avec les élèves et le personnel. L'élève présente son choix et le justifie de manière détaillée en faisant des liens avec ses goûts et ses préférences ou en donnant des informations pertinentes : – traite de plusieurs aspects de l'expédition; – explique clairement ce qui lui plaît moins; – présente ce qu'il aimerait faire la dernière journée en donnant des précisions. L'élève présente au moins une difficulté en justifiant son point de vue de manière détaillée. L'élève présente ce qu'il pourrait apprendre en tenant compte de plusieurs aspects : apprentissages sur le plan culturel ou personnel ou directement liés aux activités proposées. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève s'adresse à la directrice et lui explique pourquoi il aimerait rencontrer le personnel et les élèves de l'école. L'élève présente son choix et le justifie en faisant des liens avec ses goûts et ses préférences ou en donnant des informations pertinentes : – traite de quelques aspects de l'expédition; – explique ce qui lui plaît moins; – présente ce qu'il aimerait faire la dernière journée. L'élève présente au moins une difficulté en justifiant son point de vue de manière sommaire. L'élève présente brièvement ce qu'il pourrait apprendre en tenant compte de quelques aspects. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève s'adresse à la directrice et lui explique sommairement pourquoi il aimerait rencontrer le personnel et les élèves de l'école. L'élève présente son choix et le justifie brièvement : – traite de un ou deux aspects de l'expédition; – explique ce qui lui plaît moins; – présente ce qu'il aimerait faire la dernière journée. L'élève mentionne quelques difficultés sans justifier son point de vue. L'élève mentionne ce que les activités proposées pourraient lui apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève fait part de son choix à la directrice. <i>Le texte de l'élève peut présenter une des caractéristiques suivantes :</i> L'élève omet au moins deux éléments du projet d'écriture, et les autres éléments sont peu développés. OU Pour certains éléments, l'élève traite de l'expédition qu'il n'a pas choisie. OU L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève énumère une suite d'informations liées au sujet sans respecter le projet. OU L'élève mentionne ce qu'il a appris en lisant la brochure.
2. Organisation appropriée du texte	<ul style="list-style-type: none"> Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.</p> <p>Les expressions et les mots sont très souvent variés et parfois évocateurs.</p> <p>Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases. <p>Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladroites.</p> <p>Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.</p> <p>Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. <p>En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.</p> <p>Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.</p> <p>Le texte présente de 5 % à 10 % d'erreurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. <p>Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p> <p>Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.</p> <p>Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les idées sont très difficiles à suivre. <p>La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.</p> <p>Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.</p> <p>Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.</p>
3. Syntaxe et ponctuation	<p>Formulation adéquate</p>				
4. Vocabulaire					
5. Orthographe <small>(graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)</small>					
Respect des contraintes de la langue					

GRILLE D'ÉVALUATION ÉCHELLE DESCRIPTIVE (JUIN 2009 – VERSION PROVISOIRE)

Nom de l'élève : _____ Groupe : _____
2^o année du secondaire

Écrire des textes variés – Informer en élaborant des descriptions et Appuyer ses propos en élaborant des justifications					
Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation d'écriture	Manifestation d'une compétence marquée Appuie ses propos sur des informations judicieuses et le fait de façon personnalisée. Tient compte de la tâche ¹ en utilisant des moyens efficaces.	Manifestation d'une compétence assurée Appuie ses propos sur des informations pertinentes. Tient compte de la tâche de façon appropriée.	Manifestation d'une compétence acceptable Appuie ses propos sur des informations généralement appropriées. Tient compte de la tâche, malgré des maladresses.	Manifestation d'une compétence peu développée Présente des éléments d'information liés au sujet. Tient compte de certains éléments de la tâche.	Manifestation d'une compétence très peu développée Présente peu d'éléments d'information liés à la tâche. OU Présente la plupart des informations sans les formuler dans ses mots.
2. Cohérence du texte	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser habilement ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte et fait progresser ses propos selon un ordre logique, malgré quelques maladresses.	Présente ses propos de façon parfois discontinue ou incomplète.	Présente ses propos sans organisation évidente. ou Cumule des informations sans liens entre elles.
3. Justesse du vocabulaire utilisé	Utilise des expressions et des mots précis, appropriés et recherchés.	Utilise la plupart du temps des expressions et des mots précis et appropriés.	Utilise des expressions ou des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou des répétitions.	Utilise des expressions ou des mots usuels dont plusieurs sont incorrects ou répétés de façon abusive.	Utilise des expressions ou des mots peu adaptés à la situation de communication.
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte.	Construit et ponctue correctement quelques phrases.	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes relatives à la syntaxe et à la ponctuation.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	Laisse peu ou pas d'erreurs dans son texte.	Effectue plusieurs accords et respecte l'orthographe des mots courants.	Effectue plusieurs accords simples et respecte généralement l'orthographe des mots courants.	Effectue parfois des accords simples et respecte l'orthographe de certains mots courants.	Respecte peu les normes relatives à l'orthographe.

Appréciation globale pour cette production écrite		
<i>Note. – Au moment de porter un jugement global, l'enseignante ou enseignant accorde une importance particulière aux critères 4 et 5.</i>		
Manifestation d'une compétence marquée	Manifestation d'une compétence assurée	Manifestation d'une compétence très peu développée
A	B	D
C		
E		

6. L'élève tient compte du destinataire, du genre et du type de texte, du nombre de mots, etc.

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT - 5^E SECONDAIRE (2003 à 2009)

NIVEAU DE COMPÉTENCE					
	E	D	C	B	A
	Compétence nettement insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence acceptable pour un finissant du secondaire	Compétence assurée pour un finissant du secondaire	Compétence marquée pour un finissant du secondaire
1. Pertinence, clarté et précision (20 %)	Énonce une position ¹ liée au sujet, mais peu adaptée à la situation ou peu d'arguments la soutiennent ou un d'entre eux est contradictoire	ET Fonde au moins une partie de son argumentation sur une information juste, mais le fait sans la développer	ET Énonce une position ¹ liée au sujet, partiellement adaptée à la situation, et la plupart des arguments soutiennent cette position, mais aucun n'est contradictoire	ET Fonde ses arguments sur une information traitée généralement avec rigueur et les développe de façon approfondie	ET Énonce clairement une position ¹ liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position
2. Organisation stratégique (20 %)	Présente des arguments sans organisation stratégique et divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inappropriés	ET Adopte un point de vue ² , mais tient peu compte du destinataire	Construit son argumentation ² selon une stratégie évidente et structure son texte de façon généralement cohérente	Construit son argumentation ² selon une stratégie efficace et structure adéquatement son texte malgré de rares maladresses qui n'affectent pas la cohérence	Construit son argumentation ² selon une stratégie particulièrement efficace et structure son texte de façon cohérente
3. Continuité et progression (10 %)	Reprend l'information en utilisant surtout la répétition ou des substituts souvent imprécis et inappropriés	ET Ajoute de l'information, mais établit peu de liens appropriés	Reprend l'information en s'appuyant essentiellement sur l'utilisation de pronoms et le fait la plupart du temps de façon appropriée	Reprend l'information au moyen de substituts variés et généralement appropriés	Reprend l'information au moyen d'une grande variété de substituts et le fait de façon appropriée

1 Position renvoie à thèse tel que défini dans le programme (p. 49) ; l'énoncé qui expose ce vers quoi tend le texte, la conclusion vers laquelle le texte même le destinataire.

2 Argumentation désigne plus que l'ensemble des arguments, c'est-à-dire qu'elle couvre le texte entier de l'introduction à la conclusion.

3 Point de vue n'a pas ici le sens couramment attribué à opinion, mais correspond plutôt à la façon qu'a l'auteur de se présenter, d'indiquer comment il se situe par rapport à ses propos, de marquer le rapport qu'il veut établir avec son destinataire et de préciser l'image qu'il veut donner de ce dernier.

**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT - 5^E SECONDAIRE (2003 à 2009)**

NIVEAU DE COMPÉTENCE					
	E	D	C	B	A
	Compétence nettement insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire	Compétence acceptable pour un finissant du secondaire	Compétence assurée pour un finissant du secondaire	Compétence marquée pour un finissant du secondaire
Respect du code linguistique	4. Utilisation des mots (5 %)	Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartenant à un registre de langue familier	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard et parfois familier	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs dans les termes courants	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appartenant à un registre de langue standard, à l'exception de rares erreurs principalement dans les termes peu courants
	5. Construction des phrases et ponctuation (25 %)	Construit et ponctue des phrases dont plusieurs sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures (15 à 17 erreurs) ⁴	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, mais certaines sont boiteuses ou comportent des erreurs majeures (10 à 14 erreurs) ⁴	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte, plusieurs présentant une certaine complexité et ses erreurs sont surtout mineures (5 à 9 erreurs) ⁴	Construit et ponctue correctement ses phrases, plusieurs présentant une certaine complexité, et ce, malgré de rares erreurs mineures (0 à 4 erreurs) ⁴
	6. Orthographe (20 %)	Orthographe son texte, mais fait plusieurs erreurs récurrentes liées aux conjugaisons et aux accords de base ou portant sur la graphie des mots (15 à 18 erreurs) ⁴	Orthographe son texte de façon généralement correcte, mais fait certaines erreurs ponctuelles ou récurrentes portant sur des conjugaisons et des accords de base ou sur la graphie des mots (10 à 14 erreurs) ⁴	Orthographe son texte de façon généralement correcte, mais fait quelques erreurs dont peu portent sur des conjugaisons et des accords de base ou sur la graphie des mots (5 à 9 erreurs) ⁴	Orthographe correctement son texte sans faire d'erreur ou en faisant très peu (0 à 4 erreurs) ⁴

4 Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour une évaluation formelle d'un texte d'environ 500 mots rédigé en situation de temps et de ressources limités. L'évaluation de ces critères devrait faire appel, comme pour les autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au seul comptage d'erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

Correspondances pour une note sur 100

E	D	C	B	A
0 à 39	40 à 59	60 à 74	75 à 87	88 à 100

ANNEXE

6

Pondération des critères – épreuves de la fin du 2^e cycle et du 3^e cycle du primaire

	A	B	C	D	E
Pertinence et suffisance des idées (20%)	20	16	12	8	4
Organisation appropriée du texte (20%)	20	16	12	8	4
Syntaxe et ponctuation (20%)	20	16	12	8	4
Vocabulaire (20%)	20	16	12	8	4
Orthographe (20%)	20	16	12	8	4

ANNEXE

7**Pondération des critères – épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire**

	A	B	C	D	E
Adaptation à la situation d'écriture (25%)	25	20	17	13	5
Cohérence du texte (20%)	20	16	13	10	4
Justesse du vocabulaire utilisé (10%)	10	8	6	4	2
Construction de phrases et ponctuation appropriées (25%)	25	20	17	13	5
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale (20%)	20	16	13	10	4

ANNEXE

8

Pondération des critères – épreuve de 5^e secondaire

	E				D				C				B				A			
Pertinence, clarté et précision (20%)	4				10				14				16				19			
Organisation stratégique (20%)	4				10				14				16				19			
Continuité et progression (10%)	2				5				7				8				9			
Utilisation des mots (5%)	1				2				3				4				5			
Construction des phrases et ponctuation (25%)																				
nombre d'erreurs	>21	21	20	19-18	17	16	15	14	13	12	11-10	9	8-7	6-5	4	3	2-1	0		
points	0	1	4	7	10	12	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Orthographe (20%)																				
nombre d'erreurs	>21	21	20	19	18	17	16	15	14	13-12	11-10	9	8-7	6-5	4-3	2-1	0			
points	0	1	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			

ANNEXE

9

Figure 1

Pertinence et suffisance des idées selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

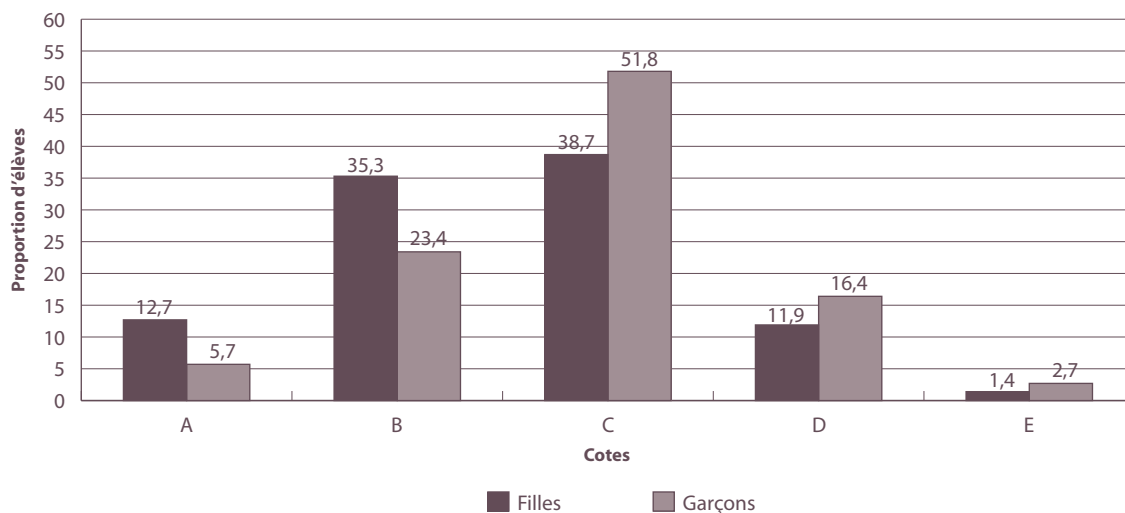


Figure 2

Organisation appropriée du texte selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

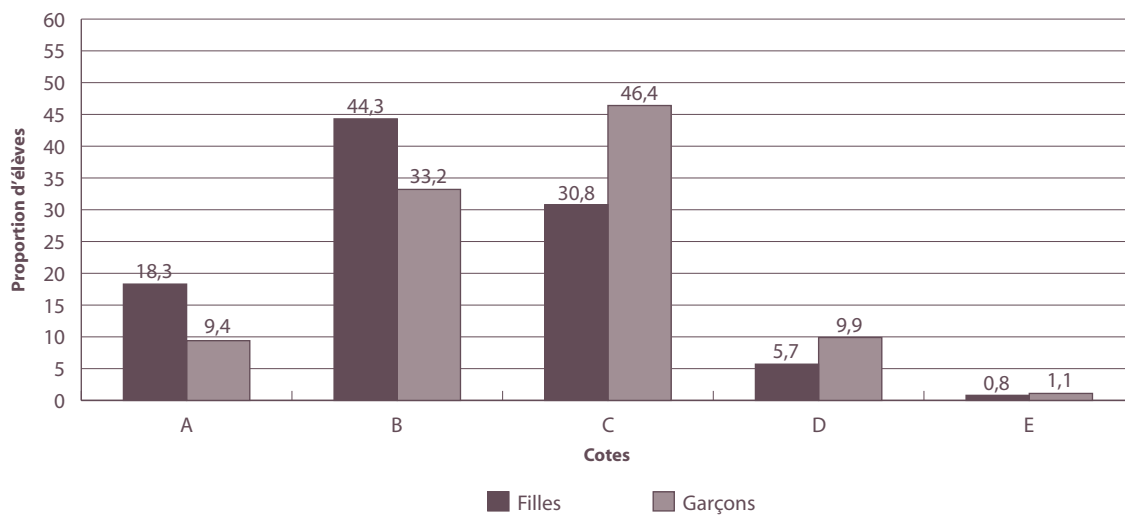


Figure 3

Syntaxe et ponctuation selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

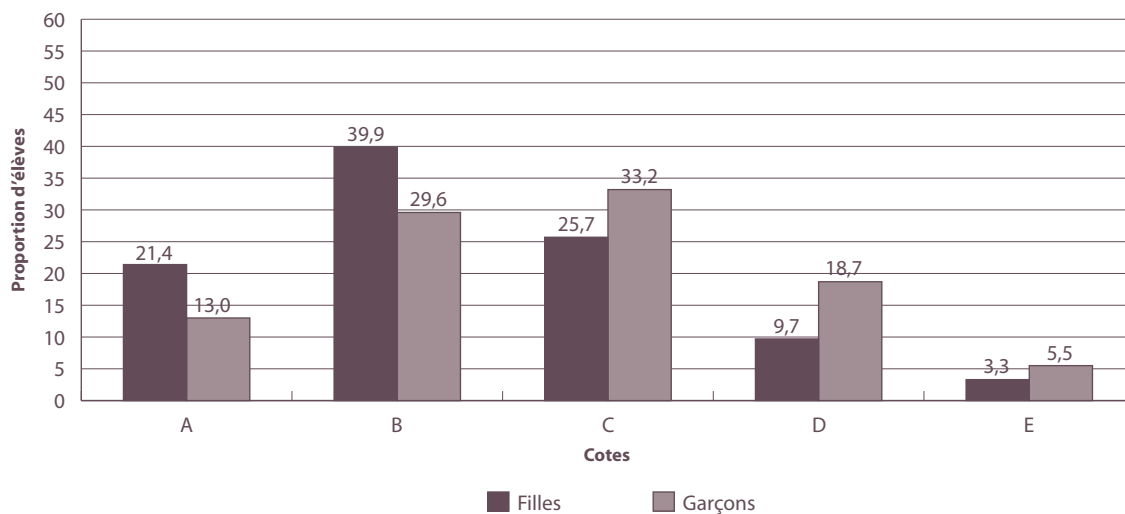


Figure 4

Vocabulaire selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

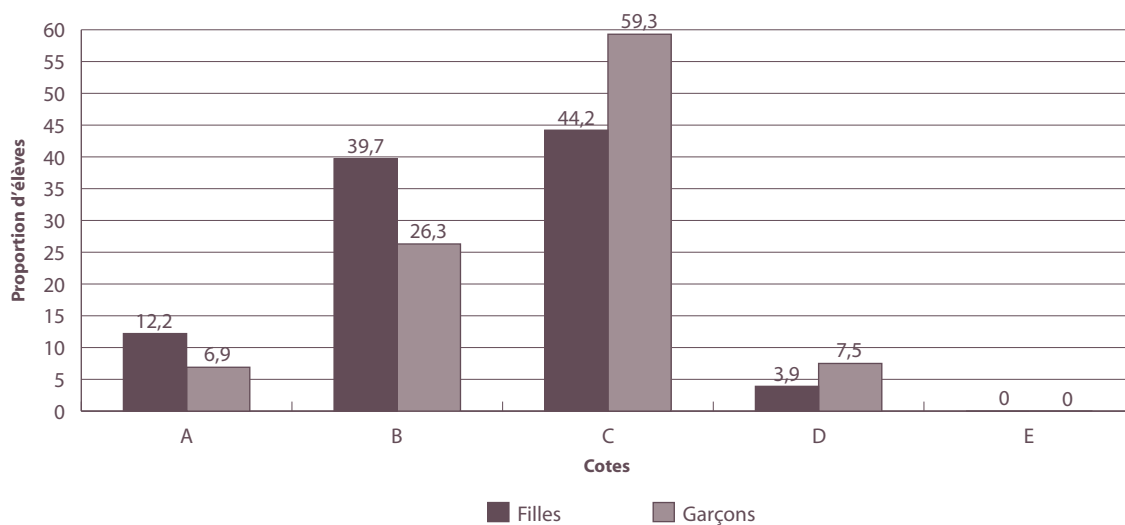


Figure 5

Orthographe selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

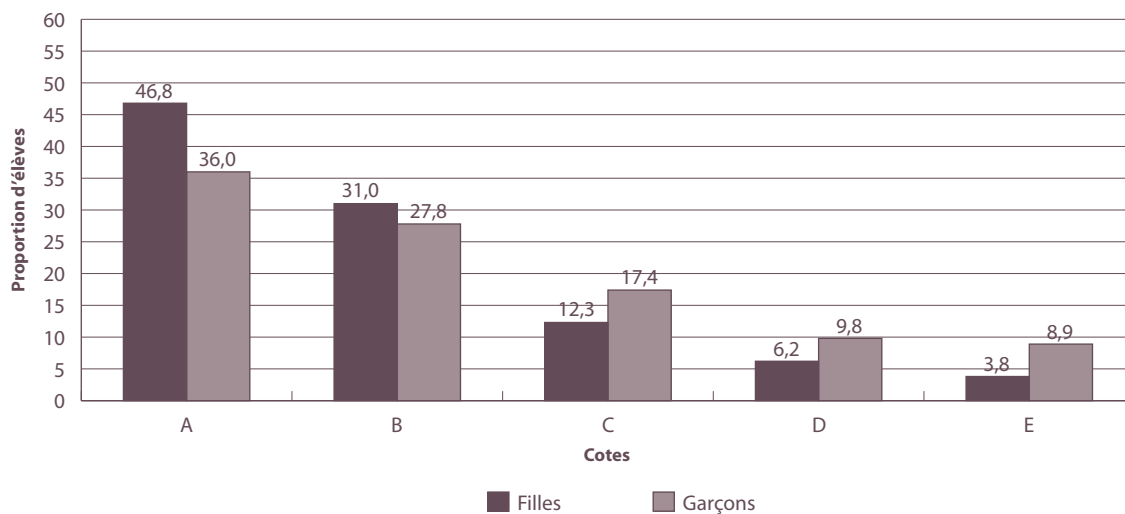


Figure 6

Pertinence et suffisance des idées selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

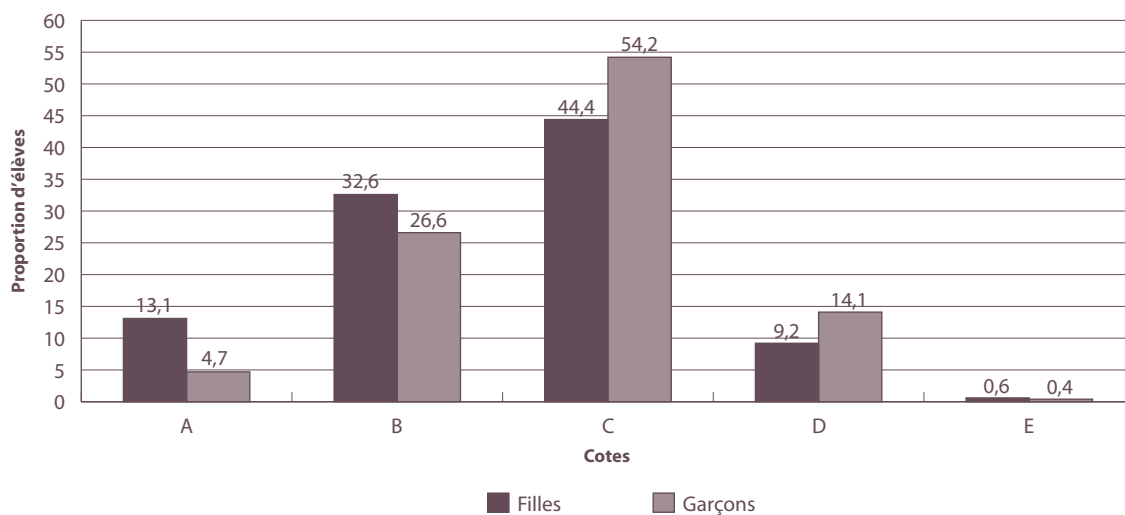


Figure 7

Organisation appropriée du texte selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

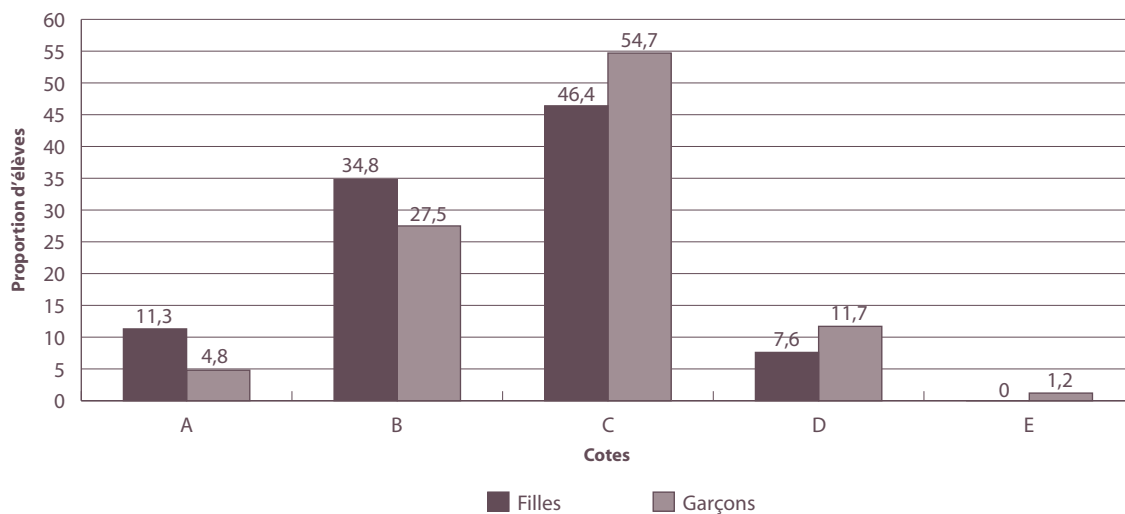


Figure 8

Syntaxe et ponctuation selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

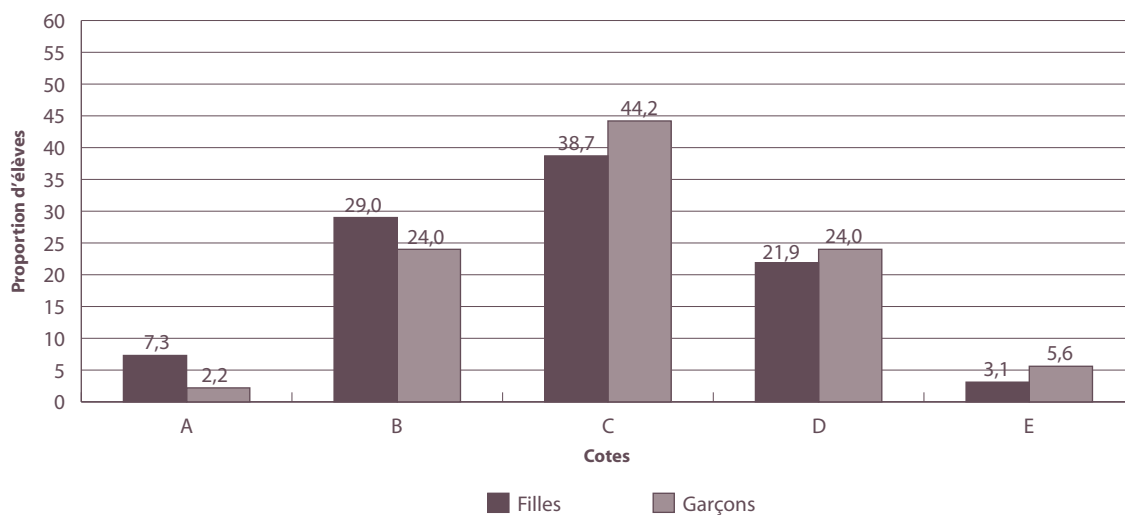


Figure 9

Vocabulaire selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

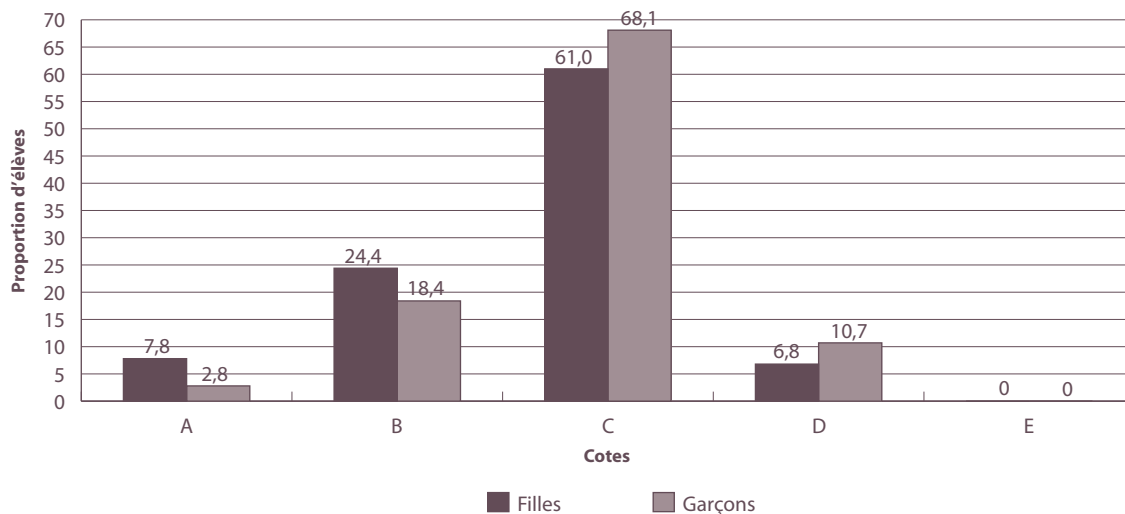


Figure 10

Orthographe selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

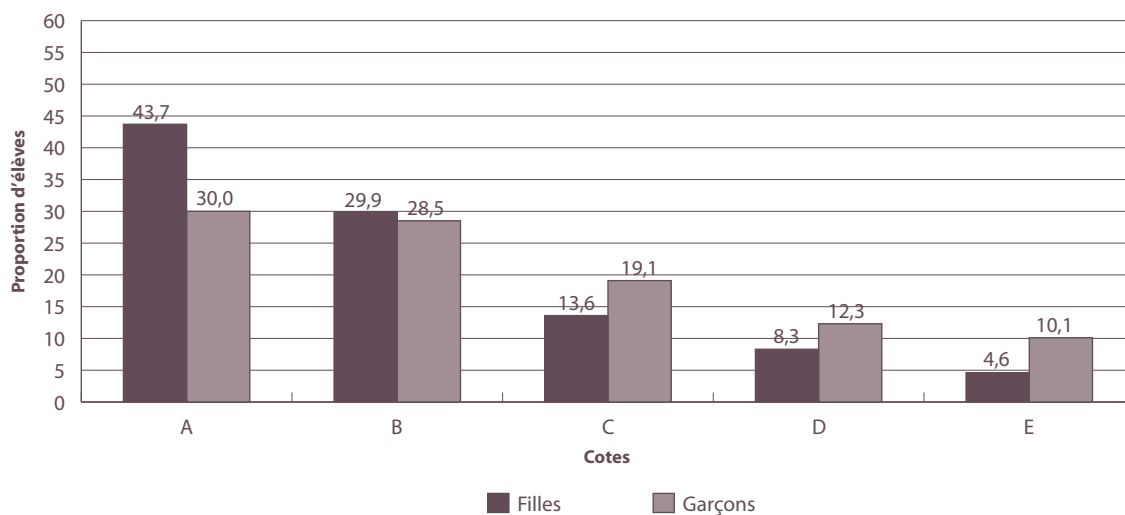


Figure 11

Adaptation à la situation d'écriture selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

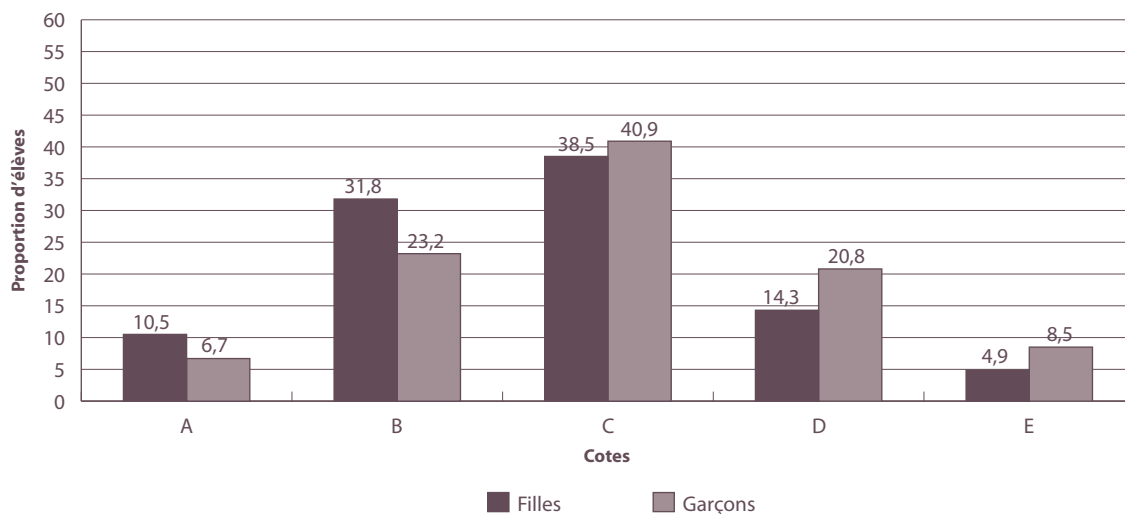


Figure 12

Cohérence du texte selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

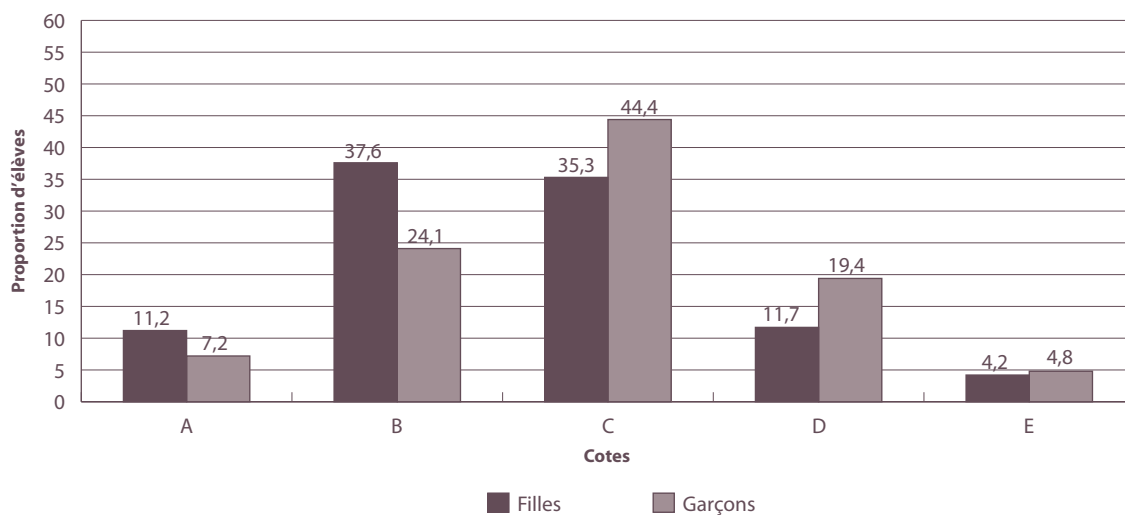


Figure 13

Justesse du vocabulaire utilisé selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

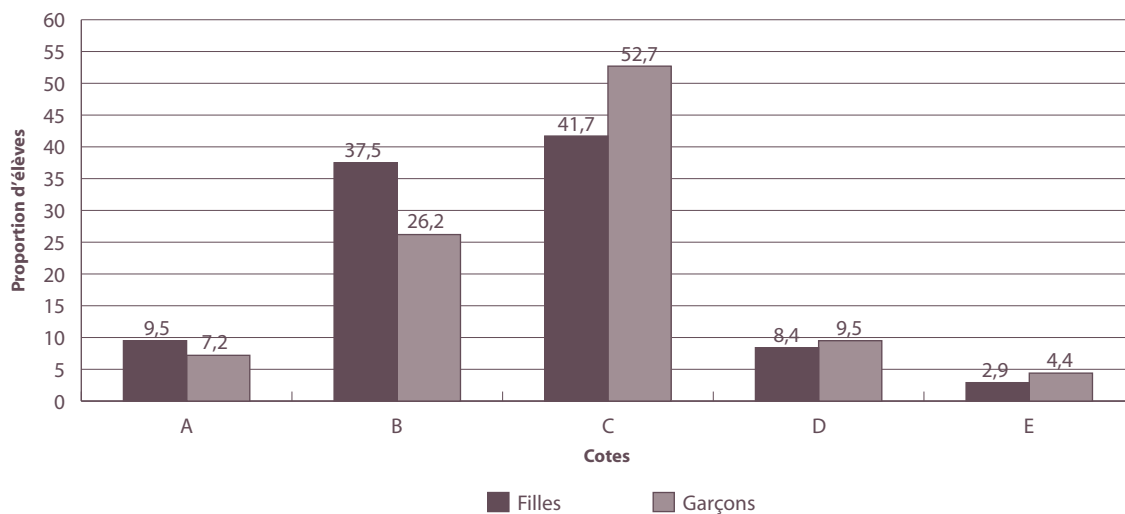


Figure 14

Construction de phrases et ponctuation selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

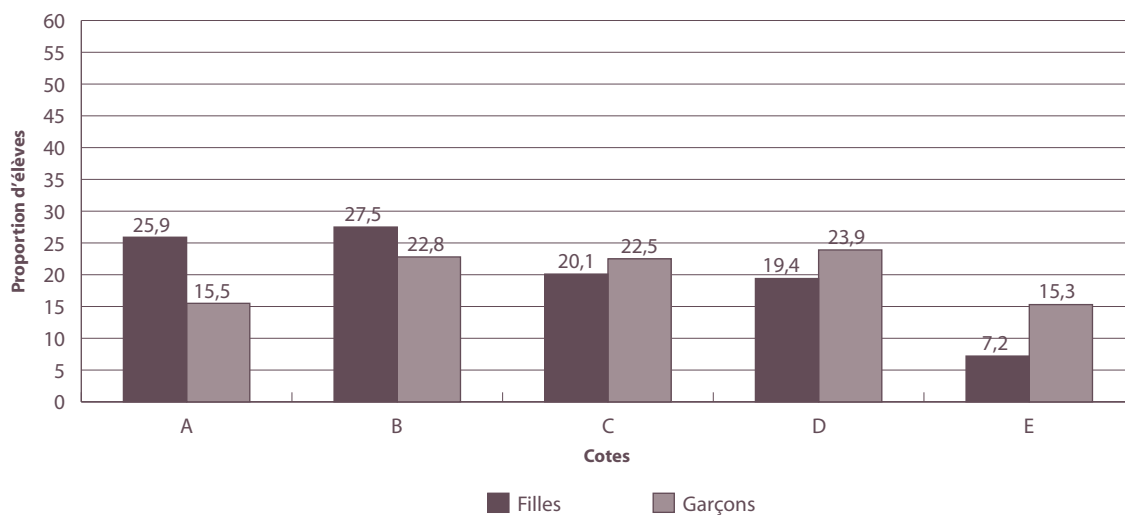


Figure 15

Orthographe d'usage et grammaticale selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

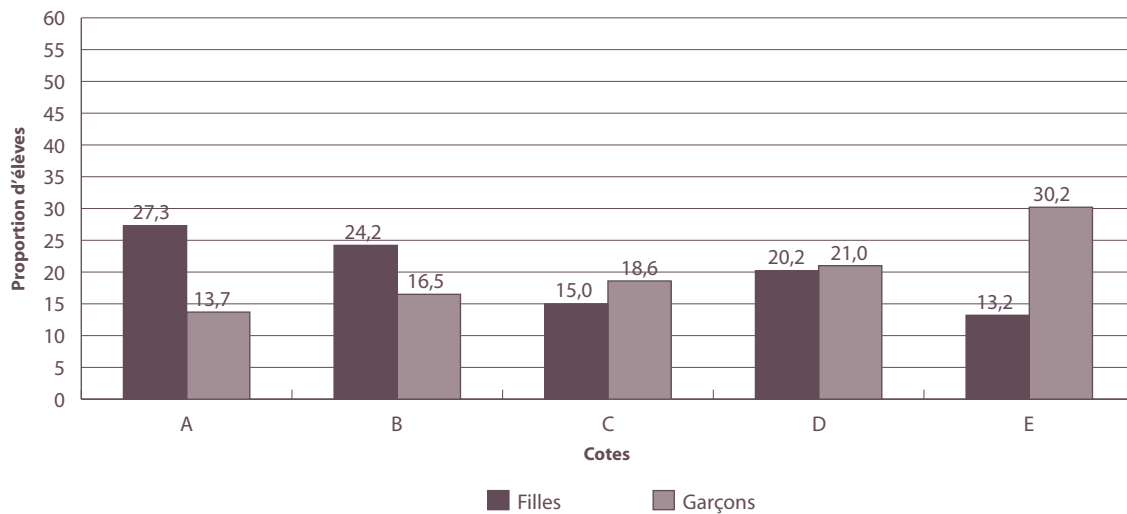


Figure 16

Pertinence, clarté et précision selon le sexe, 5^e secondaire

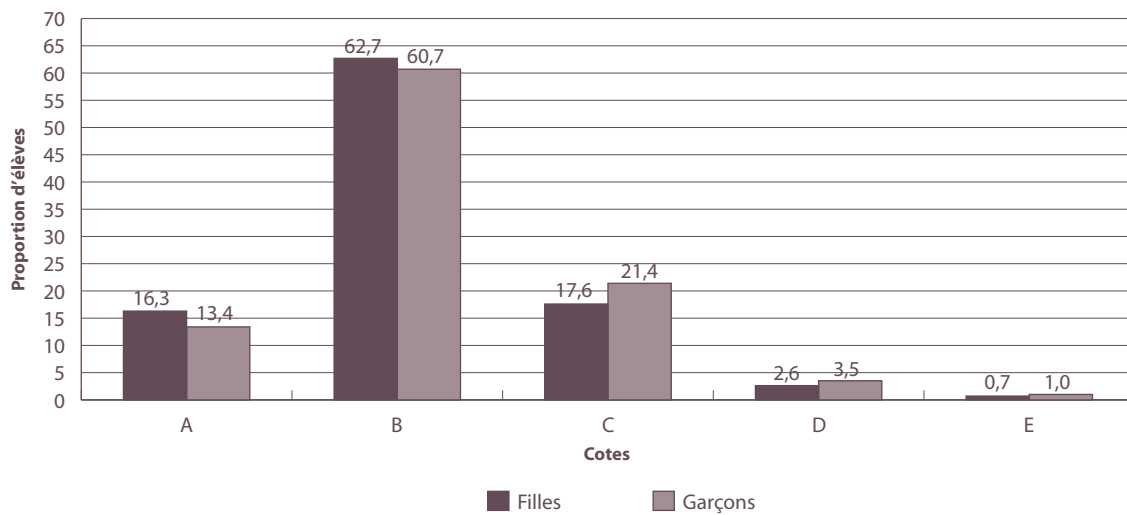


Figure 17

Organisation stratégique selon le sexe, 5^e secondaire

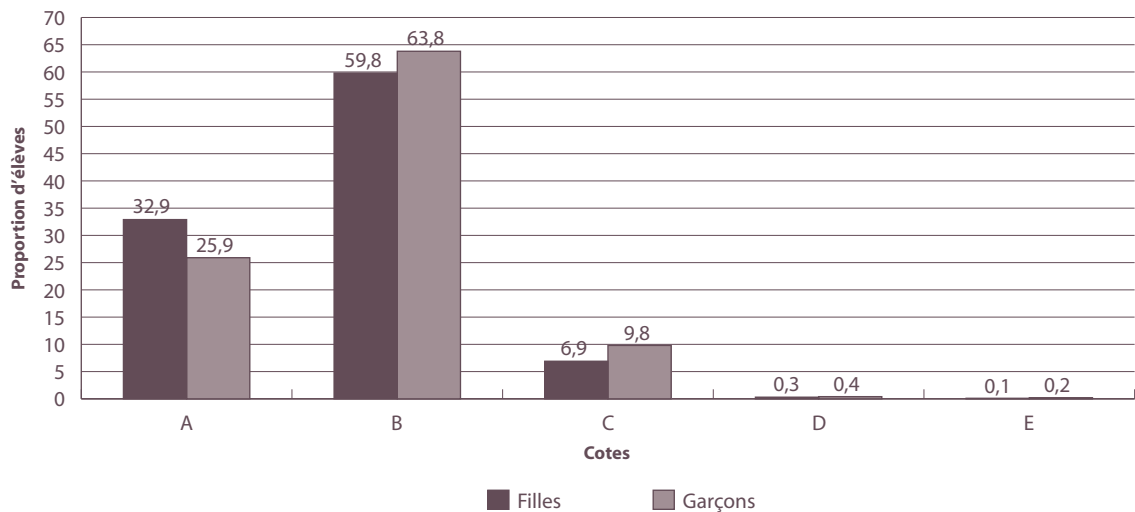


Figure 18

Continuité et progression selon le sexe, 5^e secondaire

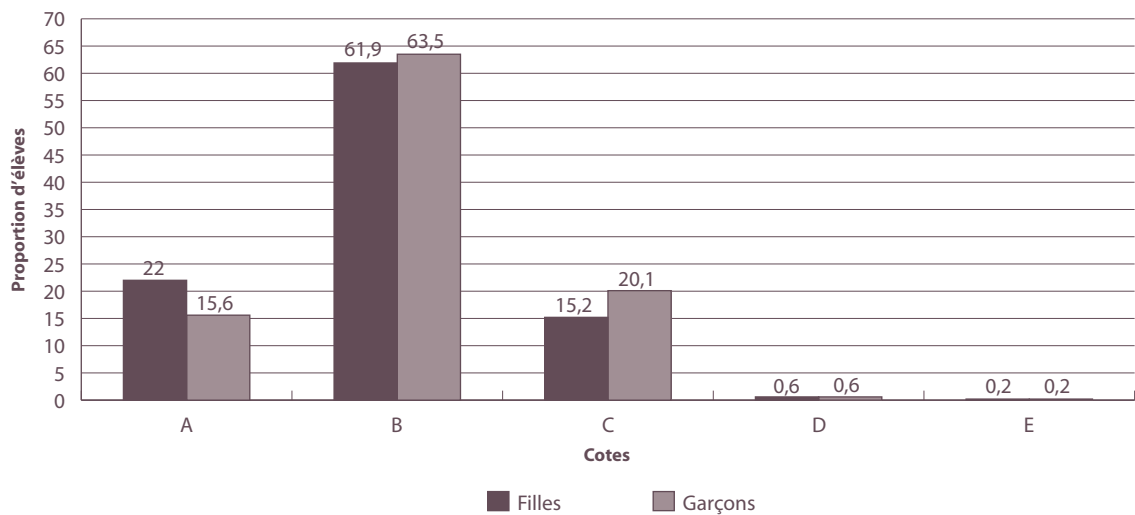


Figure 19

Utilisation des mots selon le sexe, 5^e secondaire

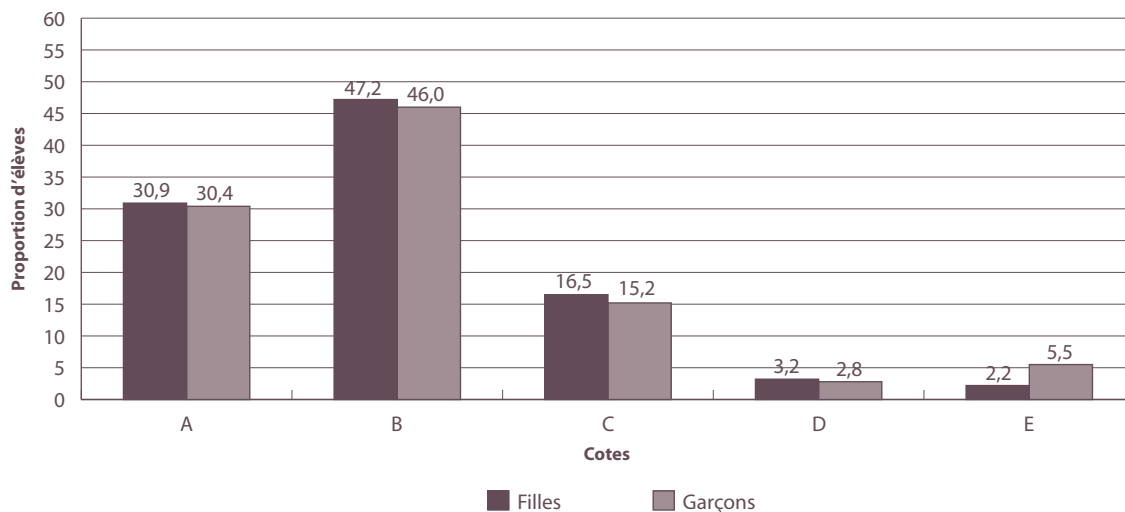


Figure 20

Construction des phrases et ponctuation selon le sexe, 5^e secondaire

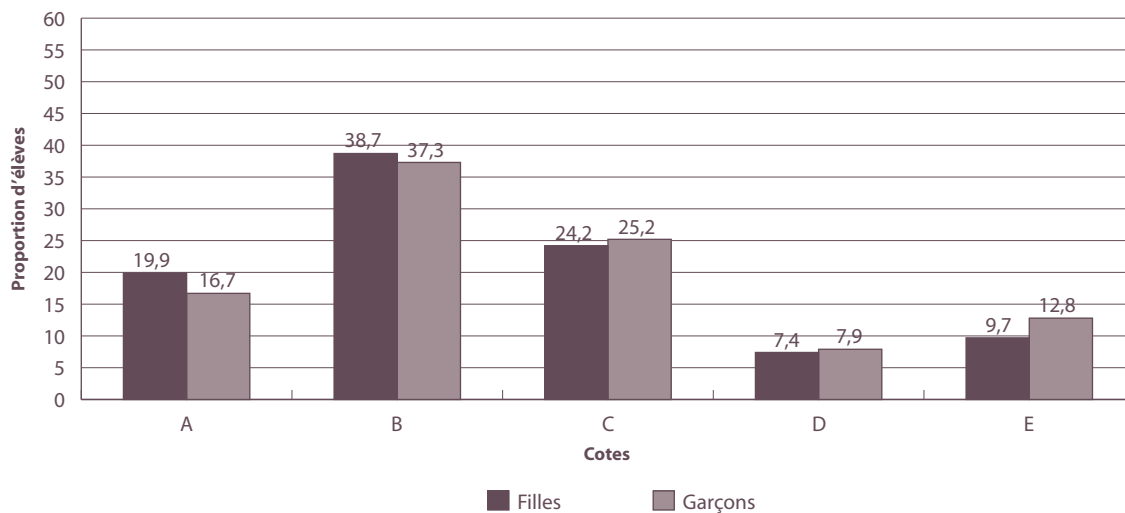
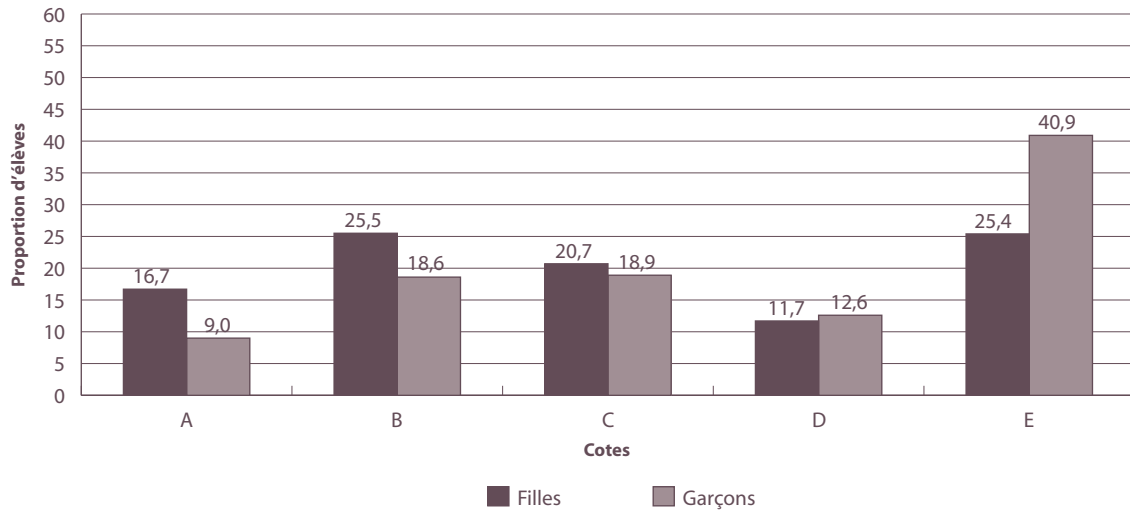


Figure 21

Orthographe selon le sexe, 5^e secondaire



www.mels.gouv.qc.ca