

ÉVALUATION DU PLAN D'ACTION POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS

Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010)
Deuxième rapport d'étape



Responsable de l'évaluation

Valérie Sayset
*Direction de la recherche
et de l'évaluation de programme*

Coordination de l'évaluation

Jacinthe Giguère
*Direction de la recherche
et de l'évaluation de programme*

Analyse et rédaction

Jacinthe Giguère et Caroline Bégin
*Direction de la recherche
et de l'évaluation de programme*

Collaborations

Audrey Sanschagrin
*Direction de la recherche
et de l'évaluation de programme*

Brigitte Pilon, Pierrette Jalbert, Sophie Grieco et Julie Charbonneau
Direction de l'évaluation

Joane Allard et Marie-Josée Renaud
Direction de la sanction des études

Kathye Bélanger
Université de Montréal

Comité d'évaluation

Roger Delisle
Linda Drouin
Guy Dumais
Jacinthe Giguère
Nathalie Girard
Danielle Joly
Chantale Mercier
Johanne Morin
Marie-France Morin
Ann Oliver
Lise Ouellet
Brigitte Pilon
Valérie Sayset

Infographie

Deschamps Design

Table des matières

Introduction	13
1. Contexte de l'évaluation	15
1.1. Le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire	15
1.2. Les effets attendus sur les apprentissages des élèves	16
2. Stratégie d'évaluation	17
2.1. Comité d'évaluation	17
2.2. But de l'évaluation	17
2.3. Questions d'évaluation	17
2.4. Méthodologie	18
2.4.1. Vue d'ensemble pour les trois années de l'évaluation	18
2.4.1.1. Sources d'information	18
2.4.1.2. Suivi sur une période de trois ans	19
2.4.2. Description de la méthodologie pour les épreuves d'écriture de juin 2010	19
2.4.2.1. Contexte des épreuves	19
2.4.2.2. Échantillon	19
2.4.2.3. Épreuves	20
2.4.2.4. Outils de correction des épreuves	23
2.4.2.5. Déroulement de la correction centralisée	27
3. Analyse des résultats obtenus aux épreuves d'écriture	29
3.1. Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 2 ^e cycle du primaire	30
3.1.1. Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	30
3.1.1.1. Réussite à l'épreuve	30
3.1.1.2. Longueur des textes	31
3.1.1.3. Réussite par critère	31
3.1.1.4. Répartition des cotes par critère	32
3.1.2. Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire	33
3.1.2.1. Réussite à l'épreuve selon le sexe	33
3.1.2.2. Longueur des textes selon le sexe	33
3.1.2.3. Réussite par critère selon le sexe	34
3.1.2.4. Répartition des cotes par critère selon le sexe	34
3.1.3. Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 2 ^e cycle du primaire	35
3.2. Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3 ^e cycle du primaire	37
3.2.1. Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	37
3.2.1.1. Réussite à l'épreuve	37
3.2.1.2. Longueur des textes	38
3.2.1.3. Réussite par critère	38
3.2.1.4. Répartition des cotes par critère	39

3.2.2.	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire	40
3.2.2.1.	Réussite à l'épreuve selon le sexe	40
3.2.2.2.	Longueur des textes selon le sexe	40
3.2.2.3.	Réussite par critère selon le sexe	41
3.2.2.4.	Répartition des cotes par critère selon le sexe	41
3.2.3.	Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 3 ^e cycle du primaire	42
3.3.	Épreuve obligatoire d'écriture, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	44
3.3.1.	Résultats de l'ensemble des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	44
3.3.1.1.	Réussite à l'épreuve	44
3.3.1.2.	Longueur des textes	45
3.3.1.3.	Réussite par critère	45
3.3.1.4.	Répartition des cotes par critère	46
3.3.2.	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	46
3.3.2.1.	Réussite à l'épreuve selon le sexe	46
3.3.2.2.	Longueur des textes selon le sexe	47
3.3.2.3.	Réussite par critère selon le sexe	47
3.3.2.4.	Répartition des cotes par critère selon le sexe	48
3.3.3.	Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	48
3.4.	Épreuve unique d'écriture, 5 ^e secondaire	50
3.4.1.	Résultats de l'ensemble des élèves de la 5 ^e secondaire	50
3.4.1.1.	Réussite à l'épreuve	50
3.4.1.2.	Longueur des textes	51
3.4.1.3.	Réussite par critère	51
3.4.1.4.	Répartition des cotes par critère	52
3.4.2.	Analyse des résultats selon le sexe des élèves, 5 ^e secondaire	53
3.4.2.1.	Réussite à l'épreuve selon le sexe	53
3.4.2.2.	Longueur des textes selon le sexe	53
3.4.2.3.	Réussite par critère selon le sexe	53
3.4.2.4.	Répartition des cotes par critère, selon le sexe	54
3.4.3.	Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve unique d'écriture de 5 ^e secondaire	55
4.	Analyse du questionnaire	57
4.1.	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 2 ^e cycle du primaire	57
4.1.1.	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	57
4.1.2.	Pratiques de lecture	57
4.1.3.	Choix des livres en classe	58
4.1.4.	Stratégies d'écriture utilisées	58
4.1.5.	Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école	59

4.2.	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 3 ^e cycle du primaire	60
4.2.1.	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	60
4.2.2.	Pratiques de lecture	60
4.2.3.	Choix des livres en classe	61
4.2.4.	Stratégies d'écriture utilisées	61
4.2.5.	Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école	62
4.3.	Réponses des élèves à chacune des questions, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	63
4.3.1.	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture	63
4.3.2.	Pratiques de lecture	63
4.3.3.	Choix des livres en classe	64
4.3.4.	Stratégies d'écriture utilisées	64
4.3.5.	Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école	65
4.4.	Analyse des réponses des élèves selon le sexe	66
4.4.1.	À la fin du 2 ^e cycle du primaire	66
4.4.2.	À la fin du 3 ^e cycle du primaire	69
4.4.3.	À la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	72
4.5.	Analyse des réponses selon le niveau scolaire	75
4.5.1.	Perception de soi et motivation	75
4.5.2.	Stratégies d'écriture utilisées	77
4.5.3.	Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école	77
5.	Liens entre les réponses au questionnaire et les résultats aux épreuves	79
5.1.	Fin du 2 ^e cycle du primaire	79
5.2.	Fin du 3 ^e cycle du primaire	81
5.3.	Fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	82
Conclusion		85
Références		89
Annexes		91

Liste des annexes et tableaux en annexe

Annexe 1	Liste des 22 mesures du plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, par axe d'intervention	91
Annexe 2	Grille de correction – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 2^e cycle du primaire – Juin 2010	92
Annexe 3	Grille de correction – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 3^e cycle du primaire - Juin 2010	93
Annexe 4	Grille d'évaluation – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 1^{er} cycle du secondaire - Juin 2010	94
Annexe 5	Grille d'évaluation - Épreuve unique d'écriture – 5^e secondaire - juin 2010	95
Annexe 6	Pondération des critères – Épreuves de la fin du 2^e cycle et du 3^e cycle du primaire	96
Annexe 7	Pondération des critères – Épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire	97
Annexe 8	Pondération des critères, 5^e secondaire (2010)	98
Annexe 9	Comparaison des moyennes 2009-2010	99
Tableau 1 :	Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire	99
Tableau 2 :	Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire	99
Tableau 3 :	Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire	99
Tableau 4 :	Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire	100
Tableau 5 :	Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	100
Tableau 6 :	Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	100
Tableau 7 :	Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin de la 5 ^e secondaire	101
Tableau 8 :	Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin de la 5 ^e secondaire	101
Annexe 10	Répartition des cotes par critère en 2009 et en 2010	102
Tableau 9 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009	102
Tableau 10 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	102
Tableau 11 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009	102
Tableau 12 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	103
Tableau 13 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009	103
Tableau 14 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	103
Tableau 15 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5 ^e secondaire, 2009	104
Tableau 16 :	Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5 ^e secondaire, 2010	104
Annexe 11	Présentation des résultats du questionnaire	105
Tableau 17 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010	105

Tableau 18: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010	105
Tableau 19: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	105
Tableau 20: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	105
Tableau 21: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	107
Tableau 22: Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010	107
Tableau 23: Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010	107
Tableau 24: Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	108
Tableau 25: Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	108
Tableau 26: Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	109
Tableau 27: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010	109
Tableau 28: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010	109
Tableau 29: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	110
Tableau 30: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	110
Tableau 31: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	110
Annexe 12 Présentation des résultats du questionnaire, selon le sexe des élèves	111
Tableau 32: Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	111
Tableau 33: Proportions des pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	111
Tableau 34: Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	112
Tableau 35: Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	112
Tableau 36: Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	113
Tableau 37: Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	113
Tableau 38: Proportions des pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	113
Tableau 39: Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	114
Tableau 40: Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	114

Tableau 41 : Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	115
Tableau 42 : Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	115
Tableau 43 : Pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	115
Tableau 44 : Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	116
Tableau 45 : Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	116
Tableau 46 : Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	116

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Taux de réussite à l'épreuve, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	30
Tableau 2 :	Nombre de mots du texte, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	31
Tableau 3 :	Taux de réussite par critère, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	31
Tableau 4 :	Répartition des cotes par critère, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	32
Tableau 5 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	33
Tableau 6 :	Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	33
Tableau 7 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	34
Tableau 8 :	Taux de réussite à l'épreuve, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	37
Tableau 9 :	Nombre de mots du texte, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	38
Tableau 10 :	Taux de réussite par critère, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	38
Tableau 11 :	Répartition des cotes par critère, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	39
Tableau 12 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	40
Tableau 13 :	Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	40
Tableau 14 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	41
Tableau 15 :	Taux de réussite à l'épreuve, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	44
Tableau 16 :	Nombre de mots du texte, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	45
Tableau 17 :	Taux de réussite par critère, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	46
Tableau 18 :	Répartition des cotes par critère, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	46
Tableau 19 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	47
Tableau 20 :	Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	47
Tableau 21 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	47
Tableau 22 :	Taux de réussite à l'épreuve, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	50
Tableau 23 :	Nombre de mots du texte, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	51
Tableau 24 :	Taux de réussite par critère, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	51
Tableau 25 :	Répartition des cotes par critère, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	52
Tableau 26 :	Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	53
Tableau 27 :	Nombre de mots du texte selon le sexe, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	53
Tableau 28 :	Taux de réussite par critère selon le sexe, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	54
Tableau 29 :	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, 2009 et 2010	57
Tableau 30 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010	58
Tableau 31 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	58
Tableau 32 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	59
Tableau 33 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	59
Tableau 34 :	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, 2009 et 2010	60
Tableau 35 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010	60

Tableau 36 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	61
Tableau 37 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	61
Tableau 38 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	62
Tableau 39 :	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, 2009 et 2010	63
Tableau 40 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010	63
Tableau 41 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010	64
Tableau 42 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010	64
Tableau 43 :	Répartition des réponses des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010	65

Liste des figures

Figure 1 :	Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	30
Figure 2 :	Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2009 et 2010	37
Figure 3 :	Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010	44
Figure 4 :	Répartition du résultat total à l'épreuve, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010	50
Figure 5 :	Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	66
Figure 6 :	Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	67
Figure 7 :	Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	67
Figure 8 :	Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	68
Figure 9 :	Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 2 ^e cycle du primaire, 2010	69
Figure 10 :	Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	69
Figure 11 :	Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	70
Figure 12 :	Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	70
Figure 13 :	Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	71
Figure 14 :	Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 3 ^e cycle du primaire, 2010	71
Figure 15 :	Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	72
Figure 16 :	Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	72
Figure 17 :	Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	73
Figure 18 :	Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	73
Figure 19 :	Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 1 ^{er} cycle du secondaire, 2010	74
Figure 20 :	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire, 2010	75
Figure 21 :	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les filles, 2010	76
Figure 22 :	Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les garçons, 2010	76
Figure 23 :	Stratégies d'écriture utilisées en fonction du niveau scolaire, 2010	77
Figure 24 :	Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école en fonction du niveau scolaire, 2010	77
Figure 25 :	Proportions des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	79
Figure 26 :	Proportions des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire qui disent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	80
Figure 27 :	Proportions des élèves de la fin du 2 ^e cycle du primaire qui déclarent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	80

Figure 28 :	Proportions des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	81
Figure 29 :	Proportions des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire qui disent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	81
Figure 30 :	Proportions des élèves de la fin du 3 ^e cycle du primaire qui disent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	82
Figure 31 :	Proportions des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	82
Figure 32 :	Proportions des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire qui déclarent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	83
Figure 33 :	Proportions des élèves de la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire qui disent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010	83

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 dans le plan triennal d'évaluation de programme 2009-2012. La démarche a pour but d'alimenter la réflexion et d'orienter les discussions relatives à l'amélioration, à la poursuite ou à la réorientation du plan d'action.

Le présent document constitue le deuxième 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 2010 et les compare avec les résultats obtenus en 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 données par les élèves au questionnaire et le résultat qu'ils ont obtenu à l'épreuve 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, à un groupe de travail, le mandat de faire des recommandations ayant pour but d'améliorer la situation.

Ce groupe de travail, nommé Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, a voulu cerner les principaux problèmes que doivent affronter les élèves et le personnel enseignant durant le processus s'échelonnant tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. En janvier 2008, il déposait un rapport² comportant une série de recommandations portant sur les principales pistes de solution aux problèmes soulevés.

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 améliorer le français écrit à l'école, à l'intention de toutes les personnes 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 5 axes d'intervention. L'annexe 1 les présente. 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.

La présente évaluation s'inscrit, plus particulièrement, dans le troisième axe d'intervention, soit celui du suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français. Pendant trois années consécutives, les résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire, de la fin du 1^{er} cycle du secondaire et de la 5^e secondaire seront analysés. Ainsi, l'analyse apportera annuellement un éclairage sur le rendement des élèves à chacune des épreuves ministérielles.

En outre, un comité formé de membres évoluant à l'extérieur du Ministère est responsable du suivi⁴ dudit plan d'action. Quant à l'évaluation, le Service de la recherche et de l'évaluation du MELS en est responsable.

1 http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf

2 http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf

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

4 Le comité de suivi est formé de personnes-ressources évoluant à l'extérieur du Ministère et il est coordonné par le sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire et responsable des régions. Ce comité est informé régulièrement de l'accomplissement 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.

1.2 LES EFFETS ATTENDUS SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Étant fondé sur un état de la situation qui décrit le faible rendement en français écrit des élèves du primaire et du secondaire, le plan d'action a pour but essentiel d'amener ces élèves à mieux maîtriser la langue française. Dans l'ensemble, les 22 mesures⁵ 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 ce contexte, les résultats attendus, à moyen terme, devraient se traduire, à l'échelle provinciale, par une amélioration du succès aux épreuves ministérielles d'écriture.

⁵ Les mesures du plan d'action visent principalement l'amélioration du rendement en écriture. Toutefois, certaines mesures ont également rapport à la lecture (mesures 2, 6 et 22).

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, Commission scolaire de la Capitale
Danielle Joly	Directrice adjointe, école polyvalente Saint-Joseph, Commission scolaire Pierre-Neveu
Chantale Mercier	Conseillère pédagogique, Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Johanne Morin	Enseignante, école Sainte-Marguerite, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Marie-France Morin	Professeure, Université de Sherbrooke
Ann Oliver	Directrice, école Sainte-Catherine-Labouré, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

MEMBRES INTERNES	
Linda Drouin	Directrice de l'évaluation
Guy Dumais	Directeur général des services à l'enseignement
Nathalie Girard	Chef de l'équipe d'évaluation de programme
Jacinthe Giguère	Conseillère en évaluation de programme
Lise Ouellet	Responsable du programme de français, langue d'enseignement, au primaire et au secondaire
Brigitte Pilon	Responsable de l'évaluation du français, langue d'enseignement, au primaire
Valérie Sayset	Chef du service de la recherche et de l'évaluation par intérim

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 taux de succès à ces épreuves.

2.3 QUESTIONS D'ÉVALUATION

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

Questions générales

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

Questions particulières

- 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 ?
- 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

Épreuves d'écriture

Les principales sources d'information utilisées dans cette évaluation sont les résultats obtenus 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 (4^e année) ;
- épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3^e cycle du primaire (6^e année) ;
- épreuve obligatoire d'écriture, fin du 1^{er} cycle du secondaire (2^e secondaire) ;
- épreuve unique d'écriture, 5^e secondaire.

L'utilisation des résultats, obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture, comme instruments de mesure du rendement des élèves présente l'avantage de recourir à des outils qui ont été préparés selon un processus rigoureux (consultation de personnes-ressources du milieu scolaire, mises à l'essai dans des classes, analyse des résultats et ajustements) assurant leur validité. De plus, les conditions d'administration et de correction sont les mêmes pour tous les élèves, ce qui confère aux données une plus grande fiabilité.

L'utilisation des résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture comporte, toutefois, certaines limites. Ainsi, le recours à une seule situation d'écriture en fin d'année scolaire ne permet sans doute pas de tracer une vue d'ensemble complète et représentative de la compétence des élèves dans le domaine de l'écriture. De plus, les épreuves ministérielles sont faites dans des conditions particulières (contraintes de temps, prise en considération de lectures obligatoires préalables, nombre de mots à respecter pour les épreuves du secondaire, etc.) qui ne sont pas nécessairement représentatives des conditions habituelles d'écriture en classe. La fréquence à laquelle les élèves ont été exposés à ce type de tâche pendant l'année scolaire varie sans doute d'une classe à l'autre, certains élèves étant probablement mieux préparés que d'autres à ce genre de situation d'écriture.

Enfin, il faut mettre en évidence que, la présente évaluation reposant sur l'analyse des résultats obtenus en écriture par les élèves, elle comporte la limite de ne fournir aucune donnée sur les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture en classe. La connaissance de ces pratiques apporterait, sans doute, un éclairage permettant de mieux interpréter les résultats obtenus aux épreuves.

Questionnaire sur la lecture et l'écriture

En complément aux épreuves d'écriture, les élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycles du primaire de même que ceux du 1^{er} cycle du secondaire remplissent un questionnaire portant sur leurs perceptions et attitudes à l'égard de la lecture et de l'écriture (motivation à lire et à écrire, sentiment de compétence en lecture et en écriture, pratiques de lecture, choix de livres en classe, stratégies d'écriture, pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école). Ces données documenteront différents aspects contextuels qui permettront d'éclairer la compréhension des résultats des élèves en écriture et d'enrichir l'interprétation. Notamment, des croisements seront effectués pour vérifier les liens entre les réponses données par les élèves au questionnaire et les résultats qu'ils ont obtenus à l'épreuve d'écriture.

Il importe de noter que le questionnaire comporte des questions sur la lecture, bien que l'objet de la présente évaluation soit l'écriture. Ce choix se justifie par les liens étroits qui existent entre la compétence à lire et la compétence à écrire, ainsi que par les influences mutuelles que ces deux activités peuvent exercer l'une sur l'autre dans l'apprentissage du langage écrit.

2.4.1.2. Suivi sur une période de trois ans

Dans le contexte 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 du rendement.

En conformité avec le cadre d'évaluation, des rapports d'étape décrivant les résultats obtenus chaque année permettront de suivre la situation. Néanmoins, les analyses faites et les jugements portés dans ces rapports d'étape auront principalement pour objet les données qui se dégagent de chaque épreuve, pour une année scolaire déterminée. Au terme de la démarche d'évaluation, soit en 2011, un rapport d'évaluation sera produit. Des analyses supplémentaires et distinctes de celles utilisées dans les rapports d'étape pourront être faites si celles-ci sont nécessaires et pertinentes pour répondre aux questions d'évaluation et, ainsi, pour porter un jugement sur les effets attendus sur les apprentissages des élèves en écriture.

2.4.2 Description de la méthodologie pour les épreuves d'écriture de juin 2010

La démarche méthodologique (notamment, les procédures d'administration et de correction des épreuves) qui a été employée en 2010 est essentiellement la même que celle de 2009⁶, à l'exception de quelques ajustements apportés aux épreuves du secondaire. La présente section décrit la méthode utilisée pour la collecte de données de 2010, tout en précisant, lorsqu'il y a lieu, les changements survenus de 2009 à 2010.

2.4.2.1 Contexte des épreuves

Les épreuves obligatoires d'écriture de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire permettent d'assurer le suivi des apprentissages accomplis en français, langue d'enseignement, par les élèves. 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 ont pour but de fournir aux autorités de l'information sur le degré de compétence des élèves, à la fin des cycles mentionnés, dans le domaine de l'écriture.

Quant à l'épreuve unique d'écriture, 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 renseignements pertinents qui serviront à porter un jugement sur le degré de compétence des élèves en écriture. Le Ministère recueille l'ensemble des copies et les corrige de façon centralisée.

L'administration des épreuves de la fin du 3^e cycle du primaire et de la 5^e secondaire est obligatoire depuis plusieurs années déjà. La situation est différente en ce qui concerne les épreuves de la fin du 2^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire ; en effet, elles ont été présentées, pour la première fois, aux élèves en juin 2009. Ces épreuves obligatoires ont été ajoutées, conformément à la huitième mesure du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, dans le but d'accroître le suivi des apprentissages des élèves.

En ce qui concerne l'épreuve unique de 5^e secondaire, il faut savoir qu'en juin 2010, elle a été soumise à la première cohorte d'élèves issus du renouveau pédagogique et exposés au Programme de formation de l'école québécoise.

2.4.2.2 Échantillon

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

En ce qui concerne les épreuves obligatoires soumises aux élèves, un échantillon d'environ 1 500 élèves par cycle d'études visé a été constitué. Les élèves des échantillons devaient être inscrits, lors de l'année scolaire 2009-2010, en dernière année du 2^e cycle du primaire, du 3^e cycle du primaire ou du 1^{er} cycle du secondaire, dans une commission scolaire francophone ou dans une école privée francophone.

⁶ Les détails relatifs à la méthodologie de 2009 sont présentés dans le premier rapport d'étape, disponible dans le site du MELS à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf>

À chaque cycle d'études, l'échantillon a été constitué avec un degré de confiance de 95 %, une marge d'erreur minimale de 4,4 %, et un taux de réponse attendu de 95 %. Pour chaque cycle d'études, l'échantillon a été constitué à partir d'un plan d'échantillonnage aléatoire stratifié selon le sexe⁷. De plus, les échantillons ont été créés de façon à s'assurer que les proportions des élèves des réseaux privé et public seraient les mêmes que dans la population.

En 2010, le nombre final de répondants est de 1 362 à la fin du 2^e cycle du primaire, de 1 297 à la fin du 3^e cycle du primaire et de 1 261 à la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Les taux de réponse⁸ à chacun de ces cycles sont de 89,1 %, 84,4 % et 83,0 %, respectivement.

Il importe de 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 une vue globale des résultats sur le plan provincial. Toutefois, la taille des échantillons ne permet pas d'analyser les résultats par région ni par commission scolaire.

Épreuve unique (5^e secondaire)

Pour ce qui est de l'épreuve unique de 5^e secondaire, toutes les copies des élèves ont été recueillies systématiquement et corrigées par le Ministère. Dans ce rapport, les résultats analysés sont ceux des élèves qui étaient inscrits en 5^e secondaire à la formation des jeunes en 2009-2010 et qui ont subi l'épreuve unique d'écriture de juin 2010. Les élèves des commissions scolaires Crie et Kativik ainsi que ceux des établissements hors réseau⁹ ont été exclus de l'analyse¹⁰. Au total, les résultats de 59 287 élèves de 5^e secondaire ont été traités.

2.4.2.3 Épreuves

Bien que les épreuves obligatoires soumises aux élèves en 2010 ne portaient pas sur les mêmes sujets de rédaction que ceux de 2009, elles demeurent très semblables d'une année à l'autre : même structure d'épreuve, même déroulement, même genre de texte, même ou mêmes familles de situation d'écriture sollicitées, mêmes critères d'évaluation. Il faut toutefois signaler qu'en 2010, quelques ajustements ont été apportés à la grille d'évaluation de l'épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Ces ajustements seront décrits plus loin dans le texte.

En 5^e secondaire, l'année scolaire 2009-2010 constituait la première année d'application du Programme de formation de l'école québécoise. Dans ce contexte, des modifications ont été apportées à l'épreuve unique d'écriture de juin 2010 dans le but de l'ajuster au Programme de formation. Ces modifications seront décrites plus loin dans le texte. Toutefois, la nouvelle épreuve demeure équivalente aux épreuves des années antérieures. Le processus d'élaboration et de validation de la nouvelle épreuve sera présenté plus loin également.

Description des épreuves et des conditions de passation

Pour chaque épreuve, tous les élèves ont été soumis aux mêmes conditions d'administration. Ces conditions sont demeurées les mêmes en 2009 et en 2010. À chaque niveau scolaire, les élèves ont rédigé leur texte individuellement. Lors de la rédaction, les élèves du primaire avaient à leur disposition une liste de vérification conforme à la grille d'évaluation 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. Tant les élèves du primaire que ceux du secondaire pouvaient consulter des outils de référence pour rédiger et réviser leur texte : dictionnaires, codes grammaticaux ou grammaires, tableaux de conjugaison, etc.

7 Les bases de données ont été pondérées en fonction du sexe des élèves.

8 Les non-réponses résultent de raisons telles que : absence au moment de l'épreuve, remise d'un cahier vide, etc.

9 Un établissement hors réseau n'appartient pas au réseau public des commissions scolaires et ne constitue pas un établissement privé. C'est une école gouvernementale, financée conjointement par les deux paliers de gouvernement. Il s'agit essentiellement d'écoles situées sur des bases militaires ou sur des territoires autochtones (autres que les commissions scolaires Crie et Kativik).

10 Les élèves de ces établissements sont toujours exclus lors de la publication des résultats obtenus à l'épreuve unique d'écriture. Il faut savoir qu'une partie de ces élèves sont d'abord scolarisés au primaire dans leur propre langue maternelle, ce qui retarde l'apprentissage du français.

Voici une brève description des conditions de passation et des caractéristiques propres à chacune des quatre épreuves soumises aux élèves en juin 2010.

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, soit du 31 mai au 2 juin 2010. Des activités préparatoires de lecture ont été faites au cours de la première journée. La présentation du projet d'écriture et la rédaction du brouillon ont eu lieu la deuxième journée, une durée de deux heures environ. La révision, la correction et la mise au propre du texte ont été effectuées au cours de la troisième journée, durant deux heures environ.

Description de l'épreuve

Au préalable, les élèves ont lu, avec le soutien de l'enseignant, de courts textes pour les amener à mieux comprendre la vie des gens à l'époque de la Nouvelle-France, à l'aide d'indices trouvés sur le site archéologique de la Maison LeBer-LeMoyne. Par la suite, les élèves ont rédigé un *texte qui raconte* (Programme de formation) : à partir d'une illustration, ils devaient raconter une histoire¹¹ au sujet d'une clé trouvée sur le site de la Maison LeBer-LeMoyne.

Il importe de noter qu'à l'occasion du Mois de l'archéologie, le musée de Lachine, en collaboration avec le MELS, a présenté une trentaine de textes produits par des élèves dans le contexte de cette épreuve obligatoire d'écriture. Pour ce faire, les enseignants de chaque classe étaient invités à transmettre au MELS un maximum de cinq textes d'élèves. Par la suite, un jury a sélectionné les meilleurs textes parmi ceux qui avaient été soumis. En plus d'être présentés au musée, ces textes ont également été diffusés dans le site Web du MELS¹².

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

Conditions de passation¹³

La passation de l'épreuve s'est déroulée sur une période de trois demi-journées, soit du 31 mai au 2 juin 2010. La première journée, les élèves ont fait une activité préparatoire. La rédaction du brouillon s'est faite la deuxième journée, une activité de deux heures environ. La révision et la mise au propre du texte ont eu lieu la troisième journée et ont duré deux heures environ.

Description de l'épreuve

À la suite de la lecture d'une brochure traitant du fleuve Saint-Laurent et rédigée par un pilote maritime, les élèves ont été invités à rédiger un *texte qui explique* (Programme de formation) : chaque élève devait écrire au pilote maritime pour lui faire part de son point de vue sur la brochure de celui-ci¹⁴.

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

Conditions de passation

L'épreuve a eu lieu le 19 mai 2010, de 9 h à 12 h. De une à deux semaines avant la date de passation, soit à compter du 6 mai, les élèves ont reçu un cahier dans lequel ils devaient participer à des activités préparatoires, en plus de lire des textes sur le thème de l'épreuve et de prendre des notes afin de se préparer à la planification et à la rédaction de leur texte.

11 Dans le contexte de l'épreuve obligatoire d'écriture de 2009, les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire devaient raconter l'histoire d'un cadeau perdu et retrouvé.

12 Le recueil de textes est disponible à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1465>

13 À la fin du 3^e cycle du primaire, l'épreuve d'écriture a été précédée d'une épreuve obligatoire de lecture en rapport avec le thème 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.

14 Dans le contexte de l'épreuve obligatoire d'écriture de 2009, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire devaient écrire à une directrice d'école du Nunavut pour lui faire part de leur choix d'expédition estivale ou hivernale en lui expliquant leur point de vue.

Description de l'épreuve

Chaque élève devait rédiger un texte d'environ 300 mots dont le but était d'*informer en élaborant des descriptions* et d'*appuyer ses propos en élaborant des justifications* (Programme de formation). Plus précisément, l'élève devait présenter (description) une des trois catastrophes décrites dans le dossier préparatoire et dire pourquoi (justification) il lui semble important de la connaître¹⁵. Ce texte pouvait être diffusé dans l'école à l'occasion d'une exposition intitulée *Je me souviens*, ce qui permettait aux élèves, aux membres du personnel de l'école, aux parents, etc., de le lire.

Épreuve unique d'écriture de la 5^e secondaire

Conditions de passation

L'épreuve s'est déroulée le jeudi 6 mai 2010, de 9 h à 12 h 15. Un cahier de préparation a été remis aux élèves le 29 avril. Ce cahier contenait une diversité de textes sur le thème 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

Chaque élève devait rédiger une lettre ouverte d'environ 500 mots, ayant pour but d'*appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations* (Programme de formation). Cette lettre était rédigée à l'intention des personnes qui consultent la section *Pouvoir des mots*¹⁶ du site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans cette lettre, les élèves devaient faire valoir leurs idées sur la question suivante : *L'engagement des jeunes contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons*¹⁷ ?

Précisions sur les ajustements apportés à l'épreuve unique de 5^e secondaire

Processus de renouvellement de l'épreuve unique

La mise en œuvre du Programme de formation a nécessité un renouvellement de l'épreuve unique de 5^e secondaire. Cette épreuve devait alors tenir compte des nouveaux éléments du programme de français, langue d'enseignement, soit l'organisation en familles de situations, les critères d'évaluation, de même que la dimension « Langue et culture en société » propre à la cinquième année du secondaire.

De 2006 à 2009, une démarche rigoureuse a été menée par le MELS en vue de renouveler l'épreuve unique, tout en maintenant les mêmes exigences que celles de l'ancienne épreuve. Un comité directeur constitué de représentants de la Direction des programmes, de la Direction de l'évaluation, de la Direction de la sanction des études et de l'Université de Montréal a été mis sur pied. Tout au long du processus de renouvellement de l'épreuve, des consultations ont été menées auprès de nombreux partenaires (personnel enseignant rattaché à des écoles publiques et privées et venant de milieux ruraux et urbains, conseillères et conseillers pédagogiques, universitaires, personnes représentant le MELS). Des mises à l'essai ont également été faites dans une cinquantaine de groupes d'élèves issus d'écoles publiques et privées, de milieux ruraux et urbains.

De plus, la nouvelle grille d'évaluation de 5^e secondaire a été validée par des experts universitaires. En effet, elle a été expérimentée, sur plus de 1 000 textes d'élèves, par l'Université de Montréal (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante [CRIFPE])¹⁸. L'expérimentation a démontré que la nouvelle grille équivalait à l'ancienne et que le degré d'exigence était maintenu. De même, un rapport sur les modifications apportées à la grille d'évaluation, rédigé par la chercheuse Pascale Lefrançois de l'Université de Montréal¹⁹, a confirmé la pertinence de la nouvelle grille de même que le maintien des exigences.

15 Dans le contexte de l'épreuve obligatoire d'écriture de 2009, les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire devaient présenter une découverte ou invention et dire pourquoi celle-ci leur semblait la plus utile pour le XXI^e siècle.

16 http://www.mels.gouv.qc.ca/pouvoir_des_mots/index.asp

17 En 2009, dans le contexte de l'épreuve unique, les élèves de 5^e secondaire devaient rédiger un texte argumentatif s'adressant au ministre de la Sécurité publique du Canada. Ils y prenaient position sur le recours à la biométrie dans les institutions publiques.

18 Jean-Pierre LALANDE et Michel D. LAURIER (2009), *Résultats de l'expérimentation de juillet 2009*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal, rapport non publié présenté au MELS.

19 Pascale LEFRANÇOIS (2009), *Réflexion sur la grille d'évaluation de l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire (version provisoire, mai 2009)*, Université de Montréal, rapport non publié présenté au MELS.

Ajustements apportés à l'épreuve unique

Il convient maintenant de préciser quels ajustements ont été apportés à l'épreuve unique dans le but de l'harmoniser avec le Programme de formation. En ce qui concerne l'épreuve elle-même, le type de texte argumentatif est maintenu. Toutefois, la tâche demandée aux élèves est modifiée. En 2009, l'élève devait faire valoir avec cohérence, dans un texte argumentatif, une position (thèse) ayant pour but de convaincre un destinataire donné. En 2010, l'élève devait faire valoir avec cohérence, dans une lettre ouverte documentée, une position (thèse) ayant pour but de démontrer le bien-fondé d'une manière de penser ou de convaincre un destinataire donné. Il faut également mentionner qu'en 2009, le destinataire du texte était connu le jour de l'épreuve, alors qu'en 2010, ce destinataire, soit les visiteurs du site Web *Pouvoir des mots*, était connu à l'avance. Toutes les autres modalités de passation de l'épreuve, soit les activités préparatoires de lecture, la durée de l'épreuve, la longueur du texte à produire, la feuille de notes et les ouvrages de référence autorisés, etc., sont demeurées identiques.

Par ailleurs, des ajustements ont été apportés aux critères d'évaluation de l'épreuve unique, toujours dans le but de les harmoniser avec les critères du Programme de formation. Ces modifications sont décrites dans la section suivante, portant sur les outils de correction des épreuves.

2.4.2.4 Outils de correction des épreuves

Grilles et critères d'évaluation

Pour chacune des épreuves, les grilles d'évaluation utilisées en juin 2010 sont présentées aux annexes 2 à 5. Les grilles utilisées, en 2010, au primaire sont essentiellement les mêmes que celles de 2009²⁰. Au secondaire, certains ajustements ont été apportés aux grilles de 2010; ils seront décrits plus loin dans le texte.

Chaque grille comporte cinq critères d'évaluation. 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, ainsi que l'orthographe. Il importe de signaler que la correction des épreuves s'effectue en tenant compte des exigences du niveau visé, soit les apprentissages devant être maîtrisés à la fin de l'année scolaire.

Les quatre grilles d'évaluation privilégient une approche globale par critère faisant appel au jugement professionnel de la personne qui corrige. Pour la majorité des critères, ce correcteur doit baser son jugement sur une échelle descriptive comportant cinq échelons allant des cotes A à E. Pour l'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 effectuée différemment selon les épreuves. Au primaire, c'est-à-dire à la 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 à la scolarité visée 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, en ce qui concerne 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. Pour aider les correcteurs à porter leur jugement,

²⁰ Seule la description des échelons (cotes) pour le critère *pertinence et suffisance des idées* est adaptée aux caractéristiques de chaque projet d'écriture (2009 et 2010).

des repères relatifs au nombre d'erreurs correspondant à chaque cote en ce qui concerne les critères *construction de phrases et ponctuation*²¹ et *orthographe* leur ont été fournis à titre d'outils complémentaires²². Toutefois, au moment d'établir la cote, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de l'échelle.

En 5^e secondaire, les cotes attribuées à la syntaxe et à la ponctuation²³ ainsi qu'à l'orthographe sont basées sur le nombre d'erreurs²⁴ relevées dans les textes, conformément à ce qui est indiqué dans la grille d'évaluation²⁵.

Il faut signaler que, plus les élèves avancent dans la scolarité, plus les exigences en *orthographe* sont nombreuses et moins d'erreurs sont tolérées dans les textes²⁶. Les exigences en *orthographe* sont établies en fonction des notions que les élèves doivent avoir maîtrisées à la fin de chaque cycle, tant au primaire qu'au secondaire.

Précisions sur les ajustements apportés à la grille d'évaluation de l'épreuve obligatoire de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

L'épreuve obligatoire de la fin du 1^{er} cycle du secondaire était passée, pour la première fois dans les écoles, en juin 2009. Comme il s'agissait d'une première passation de cette épreuve, la grille d'évaluation proposée était provisoire. À la suite de cette première passation, des ajustements ont été apportés en 2010 à la grille d'évaluation. Ces ajustements concernent notamment les critères *adaptation à la situation d'écriture et construction de phrases et ponctuation appropriées*.

En ce qui concerne le critère *adaptation à la situation d'écriture*, les descriptions correspondant à chaque cote ont été reformulées, de façon à ce qu'elles correspondent mieux à ce qui est attendu d'un élève dans le contexte de l'épreuve. La nouvelle formulation met en évidence le fait que l'élève doit présenter dans son texte des éléments de description et de justification, qui correspondent aux deux familles de situation d'écriture sollicitées dans l'épreuve, soit *informer en élaborant des descriptions* et *appuyer ses propos en élaborant des justifications*. Dans la grille précédente, la formulation mettait davantage l'accent sur le fait d'appuyer ses propos sur des informations pertinentes, et l'élaboration de descriptions apparaissait moins présente. Par ailleurs, une note a été ajoutée dans le guide de correction de 2010, afin de préciser ce qui, sur le plan de la justification, est attendu de l'élève de la fin du 1^{er} cycle du secondaire : « dans le contexte de cette épreuve, la justification consiste pour l'élève à expliquer pourquoi il est important de connaître la catastrophe choisie. L'élève peut la présenter d'une seule venue (regroupement d'idées, paragraphe de développement, etc.) ou encore proposer des éléments de justification tout au long de son texte (vocabulaire connotatif, phrases courtes en relation avec différents éléments de la description, synthèse en conclusion, etc.) » (p. 16). En dépit de ces ajustements, il importe de noter que les éléments observables présentés dans le guide de correction, dans le but de préciser chacune des cotes du critère *adaptation à la situation de communication*, sont demeurés les mêmes en 2009 et en 2010.

21 Il importe de 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.

22 Ces repères ont été constitués à partir d'analyses effectuées sur un échantillon de textes d'élèves du niveau visé (fin du 1^{er} cycle du secondaire) et permettent de tenir compte du nombre de mots écrits par l'élève. En 2010, les repères (pourcentage d'erreurs) pour l'attribution d'une cote en *construction de phrases et ponctuation* sont les suivants : A (1,49 % ou moins), B (de 1,5 à 2,99 %), C (de 3 à 4,49 %), D (de 4,5 à 5,99 %), E (6 % ou plus). En 2010, les repères (pourcentage d'erreurs) pour l'attribution d'une cote en *orthographe* sont les suivants : A (2,49 % ou moins), B (de 2,5 à 4,49 %), C (de 4,5 à 6,49 %), D (de 6,5 à 9,49 %), E (9,5 % ou plus).²³ Il importe de noter qu'en 5^e secondaire, chaque faute de ponctuation compte pour une demi-erreur, alors que chaque faute de syntaxe compte pour une erreur.

23 Il importe de noter qu'en 5^e secondaire, chaque faute de ponctuation compte pour une demi-erreur, alors que chaque faute de syntaxe compte pour une erreur.

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

25 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 aux critères *vocabulaire, construction de phrases et ponctuation* et *orthographe d'usage et grammaticale*, lesquels comptent pour 50 % de la note de l'épreuve. Pour l'épreuve de juin 2010, cette mesure concerne 2,3 % des élèves de 5^e secondaire.

26 Ainsi, pour réussir le critère *orthographe*, l'élève du primaire doit avoir commis au plus 10,4 % d'erreurs dans son texte, alors que celui de 5^e secondaire doit en avoir commis au plus 2,8 %.

Pour ce qui est du critère *construction de phrases et ponctuation*, les repères relatifs au nombre d'erreurs associé à chaque cote ont été modifiés afin de correspondre davantage aux descriptions de la grille d'évaluation. Il faut savoir qu'en 2009, les repères avaient été établis en considérant que chaque faute de ponctuation compterait comme une demi-erreur au moment de la correction, comme c'est le cas en 5^e secondaire. Toutefois, afin de respecter l'usage établi dans les milieux scolaires, chaque faute de ponctuation a finalement été comptée comme une erreur lors de la correction, ce qui a eu pour effet d'augmenter le nombre d'erreurs relevées dans les textes. C'est pour cette raison que les repères ont été ajustés en 2010²⁷. Cependant, il importe de rappeler que ces repères sont fournis à titre d'outils complémentaires. Lors de la correction, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de la grille d'évaluation pour porter leur jugement. Ces descriptions en ce qui concerne le critère *construction de phrases et ponctuation* sont demeurées identiques de 2009 à 2010.

Il convient de signaler un autre ajustement, apporté au critère *cohérence du texte*, dont le but cette fois, était d'harmoniser la grille d'évaluation de la fin du 1^{er} cycle du secondaire avec celle de 5^e secondaire. En 2010, le critère *cohérence du texte* tient compte de l'utilisation des substituts dans la reprise d'information (comme en 5^e secondaire), ce qui n'était pas le cas en 2009. En effet, en 2009, l'utilisation des substituts dans la reprise d'information était plutôt incluse dans le critère *justesse du vocabulaire utilisé*.

Précisions sur les ajustements apportés à la grille d'évaluation de l'épreuve unique de la 5^e secondaire

En 5^e secondaire, les ajustements apportés à la grille d'évaluation ont pour but essentiel de rendre les critères conformes à ceux du Programme de formation, et à les harmoniser avec les critères utilisés pour les épreuves des autres niveaux scolaires. Ainsi, la grille d'évaluation est passée de six critères en 2009 à cinq critères en 2010, tel que le présente le tableau ci-dessous.

Ajustements apportés aux critères de la grille d'évaluation de l'épreuve unique de 5^e secondaire

2009	2010
Pertinence, clarté et précision (20 %)	Adaptation à la situation de communication (25 %)
Organisation stratégique (20 %)	Comprend les éléments pris en considération dans le critère <i>pertinence, clarté et précision</i> ainsi que les éléments liés au point de vue et au destinataire du critère <i>organisation stratégique</i>
Continuité et progression (10 %)	Cohérence du texte (25 %)
Utilisation des mots (5 %)	Comprend les éléments liés à la structure du texte du critère <i>organisation stratégique</i> ainsi que les éléments pris en considération dans le critère <i>continuité et progression</i>
Construction des phrases et ponctuation (25 %)	Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)
Orthographe (20 %)	Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)
	Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)

Pour ce qui est des aspects liés à la qualité de l'argumentation, les éléments qui étaient auparavant évalués dans les trois critères *pertinence, clarté et précision*, *organisation stratégique* et *continuité et progression* se répartissent maintenant dans les deux critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*. Plus précisément, les éléments du critère *pertinence, clarté et précision* se retrouvent dans le critère *adaptation à la situation de communication*, et les éléments du critère *continuité et progression* se retrouvent dans le critère *cohérence du texte*. Quant aux éléments évalués auparavant dans le critère *organisation stratégique*, ils sont maintenant répartis à l'intérieur des critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*.

27 En 2009, les repères (pourcentage d'erreurs) pour l'attribution d'une cote en *construction de phrases et ponctuation*, à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, sont les suivants : A (1,49 % ou moins), B (de 1,5 à 2,49 %), C (de 2,5 à 3,49 %), D (de 3,5 à 5,49 %), E (5,5 % ou plus). En 2010, les repères (pourcentage d'erreurs) pour l'attribution d'une cote en *construction de phrases et ponctuation*, à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, sont les suivants : A (1,49 % ou moins), B (de 1,5 à 2,99 %), C (de 3 à 4,49 %), D (de 4,5 à 5,99 %), E (6 % ou plus).

Par ailleurs, les critères touchant la qualité de la langue, soit le *vocabulaire*, la *construction de phrases et ponctuation*, et l'*orthographe d'usage et grammaticale*, sont demeurés essentiellement les mêmes, bien que la formulation du nom de ces critères ait été légèrement modifiée. Relativement à ces trois critères, les descriptions correspondant à chacune des cotes dans la grille d'évaluation ont été quelque peu reformulées, mais demeurent très semblables à celles de l'ancienne grille.

Il importe de rappeler qu'en 2009 et en 2010, les mêmes éléments ont été évalués dans le contexte de l'épreuve unique ; ceux-ci sont simplement regroupés et formulés différemment. Les exigences liées tant à la qualité de l'argumentation qu'à la qualité de la langue sont maintenues.

Prise en considération de la progression des apprentissages au primaire

La correction des textes des élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire a été effectuée en tenant compte du document sur la progression des apprentissages. Diffusé en août 2009, ce document²⁸ est un complément du Programme de formation qui précise les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de chaque année du primaire. La publication de ce document constitue une des mesures du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (sixième mesure).

L'équipe de correction du Ministère a tenu compte de la progression des apprentissages dès la correction des épreuves de juin 2009, et ce, afin d'avoir une base de comparaison commune avec les données qui seront recueillies au cours des années ultérieures. Ainsi, au moment de la correction de 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 considérées²⁹. 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 logique.

Quant au document sur la progression des apprentissages au secondaire, il était en cours de préparation au moment de la correction des épreuves de juin 2009 et 2010. C'est la raison pour laquelle il n'a pas pu être utilisé.

Calcul du score total à l'épreuve et du taux de réussite

Pour chacune des épreuves, des points ont été attribués à chaque critère d'évaluation de façon à obtenir un score total sur 100. Il importe de 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 du 2^e et du 3^e cycle du primaire), 7 (fin du 1^{er} cycle du secondaire) et 8 (5^e secondaire).

Pour les épreuves obligatoires de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire et de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, la pondération permettant d'établir le score total sur 100 est demeurée la même en 2009 et en 2010. En 5^e secondaire, à la suite des ajustements apportés à la grille d'évaluation, la pondération des deux premiers critères touchant l'*adaptation à la situation de communication* et la *cohérence du texte* a été modifiée, chacun des critères valant maintenant 25 % des points. Dans l'ancienne grille, les critères *pertinence*, *clarté et précision* et *organisation stratégique* valaient chacun 20 %, et le critère *continuité et progression* valait 10 %. Toutefois, tant dans la nouvelle épreuve que dans l'ancienne, les critères touchant la qualité de l'argumentation (*adaptation à la situation de communication*, *cohérence du texte*) valent 50 % des points attribués, et ceux touchant le respect du code linguistique (*vocabulaire*, *construction de phrases et ponctuation*, *orthographe*) valent également 50 % des points.

Pour chacune des épreuves, le taux de réussite correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note totale égale ou supérieure à 60 sur 100. Quant au taux de réussite par critère, il correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu la cote A, B ou C pour un critère donné.

28 Ce document est disponible dans le site du MELS, à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/index.asp?page=compEcrire>

29 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).

2.4.2.5 Déroulement de la correction centralisée

Les quatre épreuves ont été corrigées au Ministère, de façon centralisée, par des équipes de correcteurs supervisés par la Direction de la sanction des études. La correction s'est déroulée de la même façon en 2009 et en 2010.

Au primaire, l'équipe de correction était constituée d'enseignantes. Plusieurs avaient déjà participé, dans les années précédentes, à la correction de l'épreuve obligatoire de la fin du 3^e cycle du primaire. 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 plupart des correcteurs des épreuves de l'année 2010, tant au primaire qu'au secondaire, avaient déjà participé, au cours de l'année précédente, à la correction des épreuves de l'année 2009.

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-juges³⁰ ont été réalisés régulièrement au cours de la session de correction.

30 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 obtenus aux épreuves d'écriture

Ce deuxième rapport d'étape présente les résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de juin 2010. L'analyse a d'abord pour but de décrire les résultats obtenus en 2010³¹. Par la suite, les résultats de 2009 et ceux de 2010 sont comparés.

Les résultats sont présentés par niveau scolaire, séparément. À chaque niveau scolaire, les résultats sont d'abord présentés pour l'ensemble des élèves. Puis, les résultats obtenus par les filles et par les garçons sont comparés. 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 par rapport à chacun des critères d'évaluation et la répartition des cotes par critère.

Dans les tableaux de résultats, les données ont été arrondies à la première décimale. C'est pourquoi le total des proportions peut varier de 99,9 % à 100,1 %. Par ailleurs, des tests statistiques ont été effectués pour analyser les écarts entre les résultats de 2009 et ceux de 2010, ainsi que les différences entre les filles et les garçons. Lorsque des proportions sont comparées, le test du χ^2 est utilisé. Pour les comparaisons de moyennes, des analyses de variance (anovas) ont été faites. Les seuils de significativité statistique sont rapportés sous forme d'étoiles dans les tableaux, avec une légende explicative au bas du tableau. Aucun test statistique n'est présenté pour la 5^e secondaire, puisque les données analysées concernent l'ensemble de la population et que, par conséquent, il n'est pas nécessaire d'effectuer des inférences statistiques.

Après la présentation des résultats relatifs à chacune des épreuves, une section intitulée « Faits saillants et éléments d'interprétation » résume les principales constatations et énonce des hypothèses pouvant expliquer les données obtenues.

Il importe de noter que les résultats sont présentés séparément par niveau scolaire, pour les raisons suivantes :

- les épreuves ne portent pas sur le même sujet ni sur le même genre de textes ;
- les exigences de correction sont de plus en plus élevées d'un niveau scolaire à l'autre ;
- la méthode de calcul du résultat total n'est pas la même d'un niveau scolaire à l'autre.

Ainsi, la présentation des résultats par niveau scolaire permet d'analyser et d'interpréter les données en tenant compte du contexte particulier et des caractéristiques propres à chaque épreuve ministérielle.

31 La description détaillée des résultats de 2009 se trouve dans le premier rapport d'étape, disponible dans le site du MELS à l'adresse suivante : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1740>

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

En juin 2010, à la fin du 2^e cycle du primaire, le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture était de 85,9 %. En juin 2009, il se situait à 80,8 % (tableau 1). Ainsi, une hausse de 5,1 points de pourcentage dans le taux de réussite a été observée³². Cette augmentation est significative sur le plan statistique.

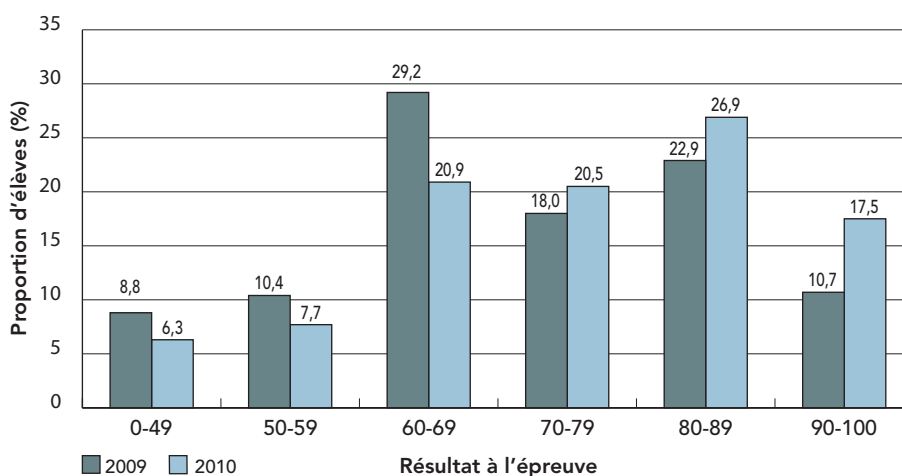
Tableau 1 : Taux de réussite à l'épreuve, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1347)	2010 (n = 1362)	ÉCART 2009-2010	
Taux de réussite (%)	80,8	85,9	+ 5,1	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

La figure 1 illustre la répartition des résultats des élèves à l'épreuve de 2009 et à celle de 2010. Les données présentées montrent qu'il y a eu d'une année à l'autre une diminution des proportions d'élèves obtenant des résultats inférieurs à 70 sur 100, et une augmentation des proportions d'élèves dont les résultats sont égaux ou supérieurs à 70 sur 100. Ces données se révèlent particulièrement importantes puisque le jugement sur le rendement des élèves au regard de la maîtrise du français écrit ne devrait pas se limiter seulement à la proportion d'élèves qui ont réussi ou échoué, mais porter également sur le degré de maîtrise des acquis. Par ailleurs, il importe de noter qu'en 2010, 20,9 % des élèves ont obtenu un résultat à l'épreuve qui varie de 60 à 69 sur 100. L'année précédente, cette proportion d'élèves était de 29,2 %. Ces élèves peuvent être qualifiés de fragiles sur le plan du rendement en écriture : bien qu'ils aient réussi l'épreuve, leur résultat se situe à la limite de la note de passage. Les élèves de cette catégorie pourraient éprouver des retards sur le plan de l'écriture, au cycle suivant.

Figure 1 : Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010



32 La comparaison des moyennes à l'épreuve obtenues en 2009 et en 2010 se trouve au tableau 1 de l'annexe 9.

3.1.1.2 Longueur des textes

Le tableau 2 présente le nombre moyen de mots dans les textes produits par les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en juin 2009 et en juin 2010. Les textes rédigés par les élèves en 2010 comptaient en moyenne 246,35 mots. La longueur moyenne des textes en 2009 était de 231,83 mots³³. Les élèves ont donc produit, en 2010, des textes comportant une quinzaine de mots de plus que ceux comptés l'année précédente (écart significatif sur le plan statistique). En 2009 comme en 2010, il semble que les tâches proposées aient favorisé l'écriture de textes relativement longs, compte tenu de l'âge des élèves.

Tableau 2 : Nombre de mots du texte, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1347)	2010 (n = 1362)	ÉCART 2009-2010	
Nombre de mots du texte	231,83	246,35	+ 14,52	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

3.1.1.3 Réussite par critère

Les taux de réussite à chacun des critères d'évaluation obtenus par les élèves en 2009 et en 2010 sont présentés au tableau 3.

Tableau 3 : Taux de réussite par critère, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	TAUX DE RÉUSSITE (%)		ÉCART 2009-2010	
	2009 (n = 1347)	2010 (n = 1362)		
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	83,7	80,4	- 3,3	*
Organisation appropriée du texte	91,2	90,0	- 1,2	ns
Syntaxe et ponctuation	81,3	84,8	+ 3,5	*
Vocabulaire ³⁴	94,3	96,6	+ 2,3	**
Orthographe ³⁵	85,6	88,7	+ 3,1	*

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

En juin 2010, le critère le mieux réussi est le *vocabulaire*, avec un taux de réussite de 96,6 %. Viennent ensuite les critères *organisation appropriée du texte* (90,0 %) et *orthographe* (88,7 %). Les critères *syntaxe et ponctuation* (84,8 %) et *pertinence et suffisance des idées* (80,4 %) arrivent au 4^e et au 5^e rang, respectivement.

La comparaison des taux de réussite obtenus en 2009 et en 2010 permet de constater des augmentations, variant de 2,3 % à 3,5 %, en ce qui concerne les critères *syntaxe et ponctuation*, *vocabulaire* et *orthographe*. Par contre, le taux de réussite par rapport au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué de 3,3 %. Bien que peu élevés, ces écarts sont significatifs sur le plan statistique. En ce qui concerne le taux de réussite au critère *organisation appropriée du texte*, il est demeuré stable (écart non significatif).

33 Les écarts-types, qui figurent au tableau 1 de l'annexe 9, indiquent, toutefois, l'existence de variations importantes entre les élèves: alors que certains produisent des textes très courts, d'autres en rédigent de très longs.

34 Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte particulier où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur texte.

35 La cote attribuée pour l'orthographe est basée sur la proportion d'erreurs commises par les élèves dans leur texte. Les proportions moyennes d'erreurs apparaissent au tableau 1 de l'annexe 9.

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 se révèle pertinente. Ces données, pour l'épreuve de 2009 et pour celle de 2010, figurent au tableau 4.

Tableau 4 : Répartition des cotes par critère, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	ANNÉE	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	2009	9,1	29,2	45,4	14,2	2,1
	2010	16,8	33,1	30,5	14,8	4,9
Organisation appropriée du texte	2009	13,8	38,7	38,7	7,8	1,0
	2010	22,0	39,3	28,7	9,5	0,5
Syntaxe et ponctuation	2009	17,1	34,6	29,5	14,3	4,4
	2010	24,9	36,9	23,0	10,4	4,8
Vocabulaire	2009	9,5	32,9	51,9	5,7	0,0
	2010	20,8	43,3	32,5	3,4	0,0
Orthographe	2009	41,3	29,4	14,9	8,0	6,4
	2010	49,8	28,4	10,6	7,4	3,9

A : Très satisfaisant, B : Satisfaisant, C : Acceptable, D : Peu satisfaisant, E : Insatisfaisant.

L'analyse des résultats de juin 2010 fait ressortir qu'en ce qui concerne les quatre premiers critères, la plus grande proportion des élèves (de 33,1 % à 43,3 %) a obtenu la cote B. Il importe aussi de signaler que près d'un élève sur cinq (de 16,8 % à 24,9 %) a reçu la cote A pour les quatre premiers critères. Pour le critère *orthographe*, la plus grande proportion des élèves, soit la moitié (49,8 %), a obtenu la cote A en 2010. Cette grande proportion de cotes A en *orthographe* avait également été observée en juin 2009. En dépit de la grande proportion de cotes A attribuées pour l'*orthographe*, il faut noter que plus de 20 % des élèves ont obtenu la cote C, D ou E pour ce critère.

Par ailleurs, en ce qui concerne chacun des critères d'évaluation, des proportions plus importantes d'élèves se sont vu attribuer la cote A en juin 2010, comparativement à l'année précédente. En corollaire, proportionnellement moins d'élèves ont reçu la cote C en 2010. La proportion de cotes B est demeurée assez stable d'une année à l'autre, sauf pour le critère *vocabulaire*, où elle a augmenté en 2010.

Relativement au critère *pertinence et suffisance des idées*, il ressort que, malgré une légère diminution du taux de réussite, davantage d'élèves ont reçu une cote A et moins d'élèves qu'en 2009 ont reçu une cote C en 2010. Il y a donc eu une amélioration du rendement parmi les élèves qui ont réussi ce critère. En contrepartie, un peu plus d'élèves ont reçu une cote E pour le critère *pertinence et suffisance des idées* en 2010, d'où la diminution du taux de réussite.

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

Le tableau 5 présente les taux de réussite à l'épreuve, observés chez les filles et chez les garçons, en 2009 et en 2010.

En juin 2010, 91,1 % des filles ont réussi l'épreuve d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire, comparativement à 81,0 % des garçons. L'écart entre les deux groupes, de 10,1 points de pourcentage³⁶, est significatif sur le plan statistique. En juin 2009, les filles avaient également obtenu un taux de réussite supérieur à celui des garçons. L'écart entre les deux groupes était alors de 11,2 points de pourcentage.

En contrepartie de ces écarts, il faut rappeler que le taux de réussite à l'épreuve a augmenté chez les garçons comme chez les filles.

Tableau 5 : Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 662) (%)	GARÇONS (n = 685) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 662) (%)	GARÇONS (n = 700) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Taux de réussite (%)	86,5	75,3	11,2	***	91,1	81,0	10,1	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

3.1.2.2 Longueur des textes selon le sexe

En juin 2010, les filles de la fin du 2^e cycle du primaire ont rédigé, en moyenne, des textes plus longs (274,48 mots) que ceux des garçons (219,71 mots) du même niveau (tableau 6)³⁷ (écart significatif sur le plan statistique). Cette propension des filles à rédiger des textes plus longs avait également été observée en 2009.

Tableau 6 : Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 662)	GARÇONS (n = 685)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 662)	GARÇONS (n = 700)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Nombre de mots du texte	252,28	212,07	40,21	***	274,48	219,71	54,77	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

36 La comparaison des moyennes à l'épreuve, selon le sexe, est présentée au tableau 2 de l'annexe 9.

37 Pour les écarts-types, se reporter au tableau 2 de l'annexe 9.

3.1.2.3 Réussite par critère selon le sexe

Le tableau 7 présente les taux de réussite chez les filles et chez les garçons, ainsi que les écarts entre les deux groupes. En juin 2010, les filles ont obtenu des taux de réussite significativement supérieurs à ceux des garçons pour les critères *pertinence et suffisance des idées* (écart de 6,0 points), *syntaxe et ponctuation* (écart de 8,4 points) et *orthographe* (écart de 9,5 points). Relativement aux critères *organisation appropriée du texte* et *vocabulaire*, les taux de réussite des garçons ne sont pas significativement différents de ceux des filles.

Tableau 7 : Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	2009				2010			
	FILLES (n = 662) (%)	GARÇONS (n = 685) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 662) (%)	GARÇONS (n = 700) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	86,7	80,9	5,8	**	83,4	77,4	6,0	**
Organisation appropriée du texte	93,4	89,0	4,4	**	90,6	89,5	1,1	ns
Syntaxe et ponctuation	87,0	75,8	11,2	***	89,1	80,7	8,4	***
Vocabulaire	96,1	92,5	3,6	**	97,5	95,7	1,8	ns
Orthographe ³⁸	90,1	81,3	8,8	***	93,6	84,1	9,5	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

De 2009 à 2010, les écarts entre les filles et les garçons se sont légèrement amenuisés en ce qui concerne les critères *organisation appropriée du texte*, *vocabulaire* ainsi que *syntaxe et ponctuation*. Les écarts entre les filles et les garçons sont demeurés plutôt stables pour ce qui est des critères touchant la *pertinence et suffisance des idées* et l'*orthographe*.

En 2009 comme en 2010, les écarts entre les filles et les garçons se révèlent les plus prononcés pour les critères *orthographe* et *syntaxe et ponctuation*.

3.1.2.4 Répartition des cotes par critère selon le sexe

La répartition des cotes obtenues pour chacun des critères en fonction du sexe des élèves est présentée aux tableaux 9 (données de 2009) et 10 (données de 2010) de l'annexe 10. Tant en 2009 qu'en 2010, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à obtenir la cote A ou la cote B; pour leur part, les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à recevoir les cotes C et D, et ce, pour tous les critères.

38 Les moyennes des proportions d'erreurs d'orthographe chez les filles et les garçons se trouvent au tableau 2 de l'annexe 9.

3.1.3 Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire

L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire a été introduite en juin 2009 dans le but d'accroître le suivi des apprentissages des élèves en écriture, conformément à la huitième mesure du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire.

L'analyse des résultats obtenus à cette épreuve révèle qu'en juin 2010, le taux de réussite a été de 85,9 %, soit un taux de 5,1 points plus élevé que celui obtenu en 2009 (80,8 %). Cette amélioration du taux de réussite porte à croire que les élèves ont progressé dans leur maîtrise de l'écriture.

Les taux de réussite par critère en 2010 varient de 96,6 % pour le *vocabulaire* à 80,4 % pour la *pertinence et suffisance des idées*. Les taux de réussite sont un peu plus élevés en 2010 qu'en 2009 pour ce qui est de la *syntaxe et ponctuation*, du *vocabulaire* et de l'*orthographe*, soit les trois critères liés à la maîtrise du code écrit. Le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a, quant à lui, diminué légèrement de 2009 à 2010. Celui au critère *organisation appropriée du texte* est demeuré stable.

L'analyse de la répartition des résultats révèle que les proportions d'élèves qui ont obtenu la cote A sont plus importantes en 2010 qu'en 2009, et ce, pour l'ensemble des critères. En corollaire, proportionnellement moins d'élèves ont reçu la cote C en 2010. Cette augmentation des proportions de cotes A laisse supposer que davantage d'élèves satisfont très bien aux exigences de l'épreuve d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire.

Relativement au critère *orthographe*, la plus grande proportion des élèves a reçu la cote A, tant en 2009 qu'en 2010. Ce résultat tend à indiquer qu'à la fin du 2^e cycle du primaire, bon nombre d'élèves maîtrisent très bien les connaissances de base en *orthographe*, qui leur seront nécessaires pour poursuivre leurs apprentissages au cycle suivant. Néanmoins, il convient de signaler que près de 22 % des élèves ont obtenu, en 2010, la cote C, D ou E en *orthographe*.

Même si les résultats à l'épreuve d'écriture du 2^e cycle du primaire sont globalement à la hausse, il importe de rappeler qu'en 2010, 21 % des élèves ont obtenu à l'épreuve un résultat qui varie de 60 à 69 sur 100. Ces élèves peuvent être qualifiés de fragiles sur le plan du rendement en écriture : bien qu'ils aient réussi l'épreuve, leur résultat se situe à la limite de la note de passage. Une analyse complémentaire du profil de ces élèves a révélé que ceux-ci ont obtenu le plus souvent (de 48,6 % à 60,9 %) des cotes C (résultat acceptable) pour tous les critères, à l'exception de l'*orthographe* ; de plus, le quart d'entre eux ont reçu la cote D au critère *pertinence et suffisance des idées*. Relativement au critère *orthographe*, les élèves dont le résultat obtenu à l'épreuve varie de 60 à 69 sur 100 s'en tirent mieux : les deux tiers ont reçu la cote A ou B. Néanmoins, 17,5 % d'entre eux ont obtenu la cote C, alors que 16,4 % ont subi un échec pour ce critère. Ces données tendent à confirmer qu'un certain nombre d'élèves se trouvent déjà, à la fin du 2^e cycle du primaire, en situation de fragilité sur le plan de l'écriture ; au cycle suivant, ils pourraient risquer de basculer dans la zone d'échec.

D'autre part, les résultats de 2010 confirment que, généralement, les filles réussissent mieux que les garçons à l'épreuve d'écriture. Toutefois, les écarts entre les deux groupes sont les plus marqués en ce qui a trait aux critères *syntaxe et ponctuation* et *orthographe*. En dépit de ces écarts, il faut noter qu'en 2010, le taux de réussite à l'épreuve a augmenté tant chez les garçons que chez les filles.

Dans l'ensemble, les résultats de 2010 se révèlent supérieurs à ceux de 2009. Différents facteurs contextuels peuvent être évoqués pour tenter d'expliquer les meilleurs résultats obtenus en 2010. D'abord, il faut rappeler que l'année 2009 constituait la première année de passation de l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 2^e cycle du primaire. Il s'agissait donc d'une nouveauté pour les milieux scolaires. En juin 2010, le personnel enseignant avait sans doute une meilleure idée du type d'épreuve que les élèves devaient passer et, probablement, ils ont pu mieux les y préparer pendant l'année scolaire. Toutefois, l'appropriation de cette nouvelle épreuve par les milieux scolaires n'est sans doute pas encore terminée ; elle devra se poursuivre dans les prochaines années.

Il importe également de rappeler que la correction des épreuves de 2009 et 2010 a été effectuée en prenant en considération le document sur la progression des apprentissages. Or, pendant l'année scolaire 2008-2009, le personnel enseignant ne disposait pas de ce document, qui a été diffusé en août 2009. Par contre, pendant l'année scolaire 2009-2010, il l'avait à sa disposition. Il est possible que certains enseignants et enseignantes aient utilisé ce document pour mieux cibler les connaissances que les élèves devraient maîtriser à la fin du 2^e cycle du primaire. Toutefois, cette hypothèse mériterait d'être vérifiée, car le Ministère ne dispose pas actuellement de données sur le degré d'utilisation de la progression des apprentissages dans les milieux scolaires.

Dans l'interprétation des résultats, il faut aussi considérer qu'en 2010, les élèves savaient que leur texte pouvait être sélectionné plus tard dans le but de faire partie d'une exposition au musée, ce qui n'était pas le cas en 2009. Cette perspective de voir leur texte diffusé a peut-être incité certains élèves à investir davantage d'efforts dans leur production écrite, étant donné qu'ils avaient une intention de communication signifiante. Ce facteur contextuel pourrait aussi contribuer à expliquer la hausse du taux de réussite à l'épreuve.

Par ailleurs, même si les épreuves de 2009 et de 2010 étaient similaires et portaient sur le même genre de texte, il demeure possible que le projet d'écriture³⁹ proposé aux élèves ait, en partie, exercé une influence sur les résultats. En 2009, les élèves devaient raconter une histoire relative à un cadeau perdu et retrouvé. En 2010, ils devaient rédiger une histoire à propos d'une clé retrouvée dans un site archéologique. Le sujet de 2009, soit le cadeau perdu et retrouvé, était peut-être plus familier pour les élèves, plus proche de leur vécu quotidien. Quant au texte de 2010, il concernait l'époque de la Nouvelle-France. Bien que ce thème ait été traité en classe dans le programme d'univers social, il a pu causer des difficultés à certains élèves, qui se sont peut-être moins facilement représenté le monde de la Nouvelle-France. Cette hypothèse pourrait expliquer que le nombre d'élèves qui ont subi un échec dans le critère *pertinence et suffisance des idées* est un peu plus élevé en 2010. À l'inverse, le thème de la Nouvelle-France a pu également inciter certains élèves intéressés par le sujet ou qui avaient davantage travaillé ce thème en classe à aller plus loin dans leur production écrite, ce qui expliquerait la hausse de la proportion de cotes A. Toutefois, il demeure difficile de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques de la tâche (sujet, destinataire, intérêt suscité, etc.) ont pu influencer sur le rendement des élèves.

L'analyse des données de juin 2011 permettra de mettre en perspective les résultats obtenus pendant trois années consécutives. Elle permettra également de vérifier si les améliorations constatées en 2010 se maintiennent.

39 Les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1998) montrent bien que les caractéristiques de la tâche d'écriture, telles que le thème et le destinataire, de même que la motivation suscitée par la tâche chez le scripteur, exercent une influence sur le processus d'écriture.

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

Comme le montre le tableau 8, le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture à la fin du 3^e cycle du primaire, en juin 2010, a été de 79,4%. En juin 2009, il était de 75,3%⁴⁰. Ainsi, ce taux a augmenté de 4,1 points de pourcentage, ce qui donne un écart significatif sur le plan statistique.

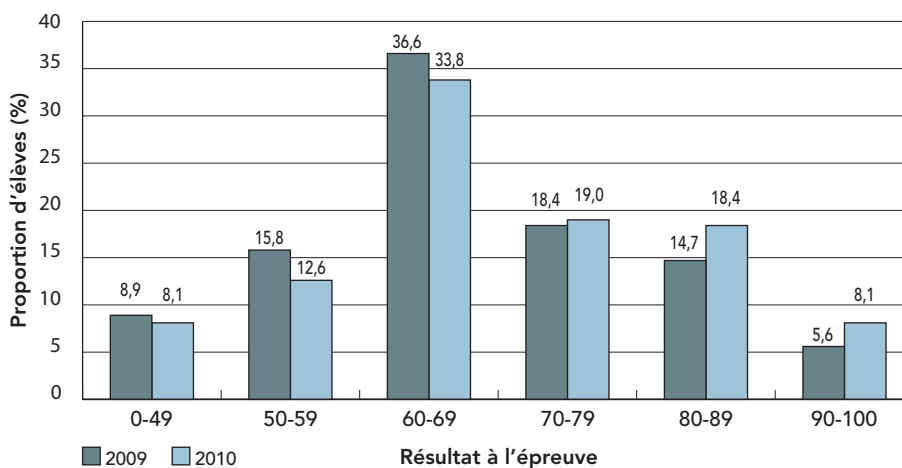
Tableau 8 : Taux de réussite à l'épreuve, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1383)	2010 (n = 1297)	ÉCART 2009-2010	
Taux de réussite (%)	75,3	79,4	+ 4,1	*

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

La figure 2 montre la distribution du résultat total obtenu à l'épreuve, en 2009 et en 2010. Il ressort qu'en 2010, la proportion d'élèves qui ont obtenu un résultat inférieur à 70 sur 100 est un peu moins élevée et la proportion d'élèves qui ont obtenu un résultat supérieur ou égal à 70 est un peu plus élevée. Cela dénote une amélioration globale du rendement. Néanmoins, il faut signaler que plus du tiers des élèves a obtenu un résultat allant de 60 à 69 sur 100, soit à la limite de la note de passage. Il est plausible d'émettre l'hypothèse qu'étant donné la fragilité des acquis de ce groupe d'élèves, ceux-ci risquent d'accumuler des retards ou, même, de se trouver en situation d'échec au secondaire. Ces données sont importantes puisque le jugement sur le rendement des élèves ne devrait pas se limiter seulement au taux de réussite, mais porter également sur le degré de maîtrise des acquis.

Figure 2 : Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010



40 Les moyennes à l'épreuve pour les années 2009 et 2010 sont présentées au tableau 3 de l'annexe 9.

3.2.1.2 Longueur des textes

En juin 2010, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont rédigé des textes d'une longueur moyenne de 335,57 mots. L'année précédente, la longueur moyenne était de 315,51 mots (tableau 9)⁴¹. Les textes produits en 2010 comportaient donc davantage de mots, 20 de plus en moyenne, que ceux produits en 2009, ce qui donne un écart significatif sur le plan statistique.

Tableau 9 : Nombre de mots du texte, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1383)	2010 (n = 1297)	ÉCART 2009-2010	
Nombre de mots du texte	315,51	335,57	+ 20,06	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

3.2.1.3 Réussite par critère

Pour l'ensemble des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire, les taux de réussite par critère, obtenus en 2009 et en 2010, figurent au tableau 10.

Tableau 10 : Taux de réussite par critère, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	TAUX DE RÉUSSITE (%)		ÉCART 2009-2010	
	2009 (n = 1383)	2010 (n = 1297)		
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	87,8	81,4	- 6,4	***
Organisation appropriée du texte	89,7	87,8	- 1,9	ns
Syntaxe et ponctuation	72,7	79,7	+ 7,0	***
Vocabulaire ⁴²	91,3	91,1	- 0,2	ns
Orthographe ⁴³	82,4	88,9	+ 6,5	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

Le critère le mieux réussi en juin 2010 est le *vocabulaire* (91,1 %). Ensuite viennent l'*orthographe* (88,9 %) et l'*organisation appropriée du texte* (87,8 %). Le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* est de 81,4 %, et celui au critère *syntaxe et ponctuation*, de 79,7 %.

De 2009 à 2010, les taux de réussite aux critères *organisation appropriée du texte* et *vocabulaire* sont demeurés équivalents sur le plan statistique. Il y a eu augmentation significative des taux de réussite pour les critères *syntaxe et ponctuation* (augmentation de 7,0 points) et *orthographe* (augmentation de 6,5 points). Par contre, le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué de façon significative (baisse de 6,4 points).

41 Les écarts-types, qui figurent au tableau 3 de l'annexe 9, indiquent, toutefois, l'existence de variations importantes entre les élèves: alors que certains produisent des textes très courts, d'autres en rédigent de très longs.

42 Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte particulier où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur texte.

43 La cote attribuée pour l'orthographe est basée sur la proportion d'erreurs commises par les élèves dans leur texte. Les proportions moyennes d'erreurs apparaissent au tableau 3 de l'annexe 9.

3.2.1.4 Répartition des cotes par critère

La répartition des cotes obtenues à chacun des critères, en 2009 et en 2010, est présentée au tableau 11.

Tableau 11 : Répartition des cotes par critère, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	ANNÉE	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	2009	8,9	29,6	49,3	11,7	0,5
	2010	8,7	30,1	42,6	17,0	1,6
Organisation appropriée du texte	2009	8,0	31,1	50,6	9,7	0,6
	2010	8,0	33,4	46,4	11,2	1,0
Syntaxe et ponctuation	2009	4,7	26,5	41,5	23,0	4,3
	2010	9,6	30,9	39,2	16,9	3,3
Vocabulaire	2009	5,3	21,4	64,6	8,7	0,0
	2010	8,9	29,0	53,2	8,8	0,2
Orthographe	2009	36,8	29,2	16,4	10,3	7,4
	2010	42,6	32,7	13,5	7,0	4,1

A : Très satisfaisant, B : Satisfaisant, C : Acceptable, D : Peu satisfaisant, E : Insatisfaisant.

En juin 2010, en ce qui concerne tous les critères à l'exception de l'*orthographe*, la plus grande proportion des élèves a obtenu la cote C (de 39,2 % à 53,2 %, selon le critère). Ainsi, même si les taux de réussite dans chacun de ces critères sont relativement élevés, il ne faut pas ignorer que bon nombre d'élèves ont obtenu un résultat acceptable (cote C). Cette constatation doit, cependant, être nuancée par le fait qu'une proportion non négligeable d'élèves ont reçu la cote B relativement à ces critères (de 29,0 % à 33,4 %), soit un résultat satisfaisant.

Quant au critère *orthographe*, il se distribue différemment des autres. Pour ce critère, la plus grande proportion des élèves (42,6 %) a obtenu, en 2010, la cote A (très satisfaisant). La même constatation avait été faite l'année précédente. Malgré la grande proportion de cotes A attribuées en *orthographe*, il faut constater que près du quart des élèves a obtenu, en 2010, la cote C, D ou E dans ce critère.

De juin 2009 à juin 2010, les proportions d'élèves ayant reçu la cote A ou B en *syntaxe et ponctuation* et en *orthographe* ont légèrement augmenté, alors que les proportions d'élèves ayant obtenu la cote C, D ou E pour ces mêmes critères ont diminué quelque peu.

Pour le critère *vocabulaire*, la proportion de cotes C est passée de 64,6 % en 2009 à 53,2 % en 2010. En corollaire, les proportions de cotes A et B ont augmenté. Ainsi, bien que le taux de réussite pour le critère *vocabulaire* n'ait pas changé, il y a tout de même, en 2010, moins d'élèves qui ont obtenu un résultat acceptable, et davantage d'élèves qui ont obtenu un résultat satisfaisant ou très satisfaisant. Néanmoins, il demeure que la moitié des élèves se sont vu attribuer une cote C (résultat acceptable) en 2010.

Relativement au critère *pertinence et suffisance des idées*, davantage d'élèves ont obtenu la cote D ou E en 2010, d'où la diminution du taux de réussite en ce qui concerne ce critère. En contrepartie, la proportion de cotes A et B est demeurée la même d'une année à l'autre. Enfin, la répartition des cotes pour le critère *organisation appropriée du texte* est assez semblable, en 2010, à celle de l'année précédente.

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

En juin 2010, le taux de réussite des filles à l'épreuve de la fin du 3^e cycle du primaire a été de 87,1 %, alors que celui des garçons du même niveau a été de 71,8 % (tableau 12). L'écart entre les deux groupes, de 15,3 points de pourcentage⁴⁴, se révèle significatif sur le plan statistique.

En 2009, l'écart entre le taux de réussite des filles et celui des garçons était de 11,5 points. De 2009 à 2010, le taux de réussite des filles s'est amélioré davantage que celui des garçons.

Tableau 12: Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 686) (%)	GARÇONS (n = 697) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 640) (%)	GARÇONS (n = 657) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Taux de réussite (%)	81,1	69,6	11,5	***	87,1	71,8	15,3	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

3.2.2.2 Longueur des textes selon le sexe

Le tableau 13 présente la longueur moyenne des textes produits par les filles et par les garçons de la fin du 3^e cycle du primaire, en juin 2009 et en juin 2010. En 2010, les filles ont rédigé, en moyenne, des textes plus longs (360,55 mots)⁴⁵ que ceux des garçons (311,25 mots). Cette différence est significative sur le plan statistique. Le même écart entre les filles et les garçons sur le plan de la longueur des textes avait été constaté l'année précédente.

Tableau 13: Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 686)	GARÇONS (n = 697)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 640)	GARÇONS (n = 657)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Nombre de mots du texte	341,01	290,32	50,77	***	360,55	311,25	49,30	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

44 La comparaison des moyennes à l'épreuve, selon le sexe, apparaît au tableau 4 de l'annexe 9.

45 Se reporter au tableau 4 de l'annexe 9 pour les écarts-types.

3.2.2.3 Réussite par critère selon le sexe

Les taux de réussite par critère obtenus par les filles et par les garçons, en 2009 et en 2010, de même que l'écart en points de pourcentage entre les deux groupes apparaissent au tableau 14.

Tableau 14: Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	2009				2010			
	FILLES (n = 686) (%)	GARÇONS (n = 697) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 640) (%)	GARÇONS (n = 657) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	90,2	85,5	4,7	**	86,3	76,6	9,7	***
Organisation appropriée du texte	92,4	87,0	5,4	**	92,3	83,4	8,9	***
Syntaxe et ponctuation	75,0	70,4	4,6	ns	83,3	76,3	7,0	**
Vocabulaire	93,2	89,3	3,9	**	93,5	88,7	4,8	**
Orthographe ⁴⁶	87,2	77,6	9,6	***	93,9	84,1	9,8	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

En 2010, les écarts entre les filles et les garçons sont tous significatifs sur le plan statistique. Les filles affichent des taux de réussite supérieurs à ceux des garçons pour chacun des cinq critères d'évaluation. C'est pour le critère relatif au *vocabulaire* que l'écart entre les deux groupes est le moins marqué (4,8 points). L'écart est un peu plus élevé pour ce qui est du critère *syntaxe et ponctuation* (7 points). En ce qui a trait aux trois autres critères, soit *pertinence et suffisance des idées*, *organisation appropriée du texte* et *orthographe*, les écarts varient de 8,9 à 9,8 points de pourcentage. Les écarts entre filles et garçons sont un peu plus prononcés en 2010 par rapport à ceux de 2009 en ce qui concerne les critères *pertinence et suffisance des idées*, *organisation appropriée du texte* et *syntaxe et ponctuation*.

Relativement aux critères *syntaxe et ponctuation* de même que *orthographe*, le taux de réussite des garçons s'est amélioré, tout comme celui des filles. Par contre, le taux de réussite des garçons pour ce qui est du critère *organisation appropriée du texte* a diminué, alors que celui des filles est demeuré stable.

3.2.2.4 Répartition des cotes par critère selon le sexe

La répartition des cotes par critère, selon le sexe des élèves, est présentée aux tableaux 11 (données de 2009) et 12 (données de 2010) de l'annexe 10. Dans l'ensemble, il ressort que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à obtenir la cote A ou B. Pour leur part, les garçons reçoivent davantage que les filles de cotes C et D, et ce, tant en 2009 qu'en 2010.

46 Les moyennes des proportions d'erreurs d'orthographe chez les filles et les garçons se trouvent au tableau 4 de l'annexe 9.

3.2.3 Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 3^e cycle du primaire

L'épreuve d'écriture de la fin du 3^e cycle du primaire est obligatoire depuis un certain nombre d'années déjà. Les écoles sont donc familiarisées avec ce type d'épreuve proposé aux élèves à la fin de leurs études primaires.

En juin 2010, 79,4% des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont réussi l'épreuve obligatoire d'écriture, comparativement à 75,3% l'année précédente. Le taux de réussite a ainsi augmenté de 4,1 points, ce qui semble indiquer que les élèves ont amélioré leur rendement en écriture.

En 2010, les taux de réussite par critère varient de 91,1%, en *vocabulaire*, à 79,7%, en *syntaxe et ponctuation*. De 2009 à 2010, les taux de réussite aux critères *syntaxe et ponctuation* et *orthographe* ont augmenté. Par contre, le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué. Il faut rappeler que, pour réussir ce critère, l'élève doit tenir compte de plusieurs aspects, soit le sujet du texte, l'intention et le destinataire, ce qui constitue une tâche relativement complexe pour un élève de la fin du primaire. Quant aux taux de réussite aux critères *organisation appropriée du texte* et *vocabulaire*, ils sont demeurés stables.

En 2010 comme en 2009, pour tous les critères à l'exception de l'*orthographe*, la plus grande proportion des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire a obtenu la cote C. Ainsi, en dépit de taux de réussite relativement élevés, il ne faut pas ignorer que bon nombre d'élèves ont obtenu un résultat acceptable. Toutefois, relativement au critère *vocabulaire*, il importe de signaler que la proportion de cotes C a diminué de 2009 à 2010, alors que la proportion de cotes A ou B a augmenté.

Pour ce qui est de l'*orthographe*, il faut signaler que la plus grande proportion des élèves a reçu la cote A, et ce, tant en 2009 qu'en 2010. Il apparaît ainsi qu'à la fin du 3^e cycle du primaire, bon nombre d'élèves maîtrisent très bien les connaissances de base en *orthographe* qui leur seront nécessaires pour poursuivre leurs apprentissages au secondaire. En contrepartie, le quart des élèves a obtenu la cote C, D ou E en *orthographe* en 2010. Les connaissances orthographiques de ces élèves se révèlent donc fragiles ou insuffisantes.

Dans l'ensemble, il ressort que le taux de réussite à l'épreuve de la fin du 3^e cycle du primaire a augmenté de 2009 à 2010. L'analyse par critère révèle, cependant, que les améliorations constatées ont rapport aux critères liés aux respects des spécificités de la langue écrite, soit *syntaxe et ponctuation*, *orthographe* et, dans une certaine mesure, *vocabulaire* (même si le taux de réussite pour ce critère est demeuré le même, la proportion de cotes A ou B a augmenté).

Bien que le taux de réussite à l'épreuve se soit amélioré, il faut rappeler que le tiers des élèves a obtenu un résultat allant de 60 à 69 sur 100, soit à la limite du seuil de passage. Une analyse complémentaire du profil de ces élèves en 2010 indique que ceux-ci ont très majoritairement reçu (de 67,3% à 79,2%) des cotes C (résultat acceptable) pour tous les critères, à l'exception de l'*orthographe*. Relativement à l'*orthographe*, ces élèves ont majoritairement reçu la cote A ou B (77,1%); toutefois, 17,6% d'entre eux ont obtenu la cote C. Ces données tendent à révéler qu'à la fin du primaire une proportion non négligeable d'élèves possède des acquis fragiles en écriture. Ces élèves risquent de continuer à accumuler des retards ou, encore, de basculer dans la zone d'échec une fois parvenus au secondaire.

Par ailleurs, l'analyse confirme que les filles réussissent mieux, généralement, que les garçons en ce qui a trait à l'ensemble des critères de l'épreuve d'écriture. En 2010, c'est pour les critères *pertinence et suffisance des idées* et *orthographe* que les écarts entre filles et garçons sont les plus marqués. En 2009, c'était pour le critère *orthographe* qu'il y avait le plus d'écart entre les deux groupes. Cela dit, tant les garçons que les filles ont amélioré leurs résultats en *orthographe*, de 2009 à 2010.

Différents facteurs contextuels peuvent être évoqués pour tenter de comprendre les résultats obtenus en 2010 à l'épreuve d'écriture. D'abord, une hypothèse pouvant expliquer les améliorations constatées, notamment en *orthographe* et en *syntaxe et ponctuation*, pourrait être qu'en 2009-2010, le personnel enseignant avait accès au document sur la progression des apprentissages au primaire, ce qui n'était pas le cas l'année précédente. Certains d'entre eux ont pu l'utiliser pour mieux cibler les connaissances que les élèves devaient maîtriser à la fin du 3^e cycle du primaire. Cependant, il est difficile d'établir un lien direct entre la progression des apprentissages et les résultats des élèves, puisque le Ministère ne dispose, présentement, d'aucune donnée quant à l'utilisation de la progression des apprentissages par le personnel enseignant.

Il est possible, par ailleurs, que les résultats obtenus à l'épreuve soient, en partie, liés au projet d'écriture proposé⁴⁷. Bien que les épreuves de 2009 et de 2010 étaient similaires et portaient sur le même genre de texte, le thème différait. En 2009, les élèves devaient rédiger une lettre à une directrice d'école pour lui expliquer leur choix en ce qui concerne une expédition estivale ou hivernale dans le Grand-Nord. En 2010, il était demandé aux élèves d'écrire une lettre s'adressant à un pilote maritime pour lui expliquer leur point de vue sur une brochure traitant du fleuve Saint-Laurent, publiée par ce pilote. Ce sujet a peut-être moins motivé certains élèves, notamment des garçons, ce qui pourrait, en partie, expliquer la diminution du taux de réussite en ce qui concerne le critère *pertinence et suffisance des idées*, de même que l'écart constaté entre les filles et les garçons pour ce critère. Cependant, il est difficile de se prononcer, avec certitude, sur l'influence que le projet d'écriture (sujet, destinataire, intérêt suscité, etc.) a pu avoir sur le rendement des élèves.

L'analyse des résultats de juin 2011 permettra de se prononcer, avec plus de certitude, sur l'évolution du rendement des élèves du 3^e cycle du primaire, en écriture.

47 Les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1998) montrent bien que les caractéristiques de la tâche d'écriture, telles que le thème et le destinataire, de même que la motivation suscitée par la tâche chez le scripteur, exercent une influence sur le processus d'écriture.

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

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

Les taux de réussite à l'épreuve d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, obtenus en 2009 et en 2010, sont présentés au tableau 15. Leur comparaison révèle une amélioration significative de 8,3 points de pourcentage. Ainsi, le taux de réussite est passé à 76,1 % en 2010, alors qu'il était de 67,8 % en 2009⁴⁸.

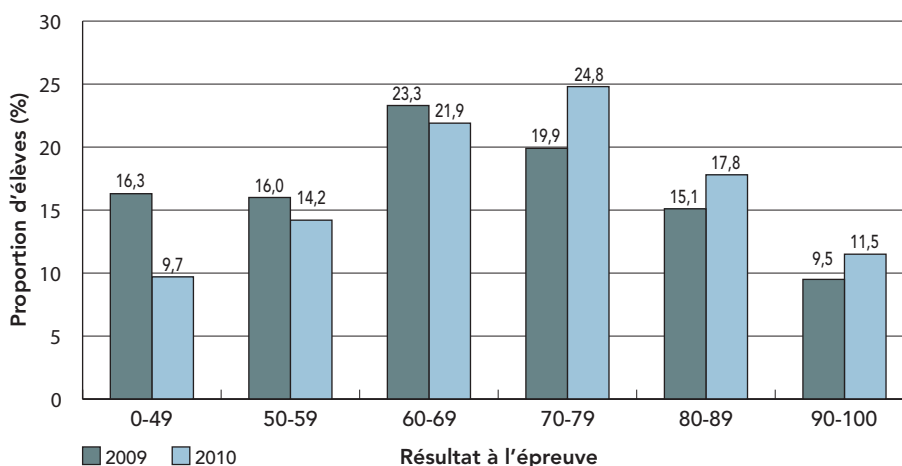
Tableau 15: Taux de réussite à l'épreuve, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1258)	2010 (n = 1261)	ÉCART 2009-2010	
Taux de réussite (%)	67,8	76,1	+ 8,3	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

Tel que l'illustre la figure 3, une diminution des proportions d'élèves dont le résultat à l'épreuve est inférieur à 70 sur 100 a été observée en 2010. En contrepartie, des proportions plus importantes d'élèves ont obtenu une note totale égale ou supérieure à 70. En dépit de cette amélioration globale à l'épreuve, il appert qu'un élève sur cinq a obtenu une note variant de 60 à 69, soit un résultat à la limite de la note de passage. Des retards sur le plan de l'écriture au cycle suivant sont plus susceptibles d'être présents pour les élèves de cette catégorie. Ces données sont particulièrement importantes, puisque le jugement sur le rendement des élèves au regard de la maîtrise du français écrit ne devrait pas se limiter seulement à la proportion d'élèves qui a réussi ou échoué, mais porter également sur le degré de maîtrise de la compétence.

Figure 3: Répartition du résultat total à l'épreuve, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010



48 La comparaison des moyennes à l'épreuve se trouve au tableau 5 de l'annexe 9.

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. Comme l'indique le tableau 16, ces élèves ont produit, en juin 2010, des textes comportant en moyenne 361,26 mots, ce qui représente une augmentation significative de plus de 20 mots par rapport aux textes de l'année précédente⁴⁹ (339,28 mots).

Tableau 16 : Nombre de mots du texte, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

	2009 (n = 1258)	2010 (n = 1261)	ÉCART 2009-2010	
Nombre de mots du texte	339,28	361,26	+ 21,98	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

3.3.1.3 Réussite par critère

Le tableau 17 présente les taux de réussite à chacun des critères d'évaluation en ce qui concerne les années 2009 et 2010.

Tableau 17 : Taux de réussite par critère, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	TAUX DE RÉUSSITE (%)		ÉCART 2009-2010	
	2009 (n = 1258)	2010 (n = 1261)		
Adaptation à la situation d'écriture	75,6	83,3	+ 7,7	***
Cohérence du texte	79,8	85,7	+ 5,9	***
Utilisation d'un vocabulaire approprié ⁵⁰	87,4	92,8	+ 5,4	***
Construction de phrases et ponctuation appropriées ⁵¹	66,9	79,0	+12,1	***
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ⁵²	57,4	60,3	+ 2,9	ns

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

En juin 2010, le taux de réussite le plus élevé relève du critère *vocabulaire* (92,8%). Les taux de réussite par rapport aux critères *adaptation à la situation d'écriture* et *cohérence du texte* sont de 85,7 % et 83,3 %, respectivement. Le critère relatif à la *construction de phrases et ponctuation* appropriées a été réussi par 79,0 % des élèves. Le critère donnant le moins de réussite touche l'*orthographe d'usage et grammaticale* (60,3 %).

De juin 2009 à juin 2010, une augmentation significative des taux de réussite a été observée pour tous les critères, à l'exception de l'*orthographe*, pour lequel le taux de réussite est demeuré équivalent sur le plan statistique. Les hausses des taux de réussite par critère sont de 5,4 points de pourcentage en *vocabulaire*, de 5,9 points en *cohérence du texte* et de 7,7 points en *adaptation à la situation d'écriture*. Quant au critère *construction de phrases et ponctuation*, son taux de réussite a augmenté de 12,1 points de pourcentage.

49 Les écarts-types, qui figurent au tableau 5 de l'annexe 9, indiquent, toutefois, l'existence de variations importantes entre les élèves : alors que certains produisent des textes très courts, d'autres en rédigent de très longs.

50 Dans la grille de 2009, ce critère était intitulé *justesse du vocabulaire utilisé*. Toutefois, les descriptions de la grille d'évaluation pour ce critère sont presque identiques à celles de 2009. Il faut rappeler que le vocabulaire a été évalué dans un contexte particulier où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur texte.

51 En ce qui concerne le critère *construction de phrases et ponctuation appropriées*, les correcteurs ont basé leur jugement sur une échelle descriptive. Bien que des repères relatifs au nombre d'erreurs correspondant à chaque cote leur aient été fournis pour les aider à porter leur jugement, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de la grille au moment d'attribuer la cote par rapport à ce critère. À titre indicatif, les proportions moyennes d'erreurs en *construction de phrases et ponctuation* appropriées relevées dans les textes sont présentées au tableau 5 de l'annexe 9. Il importe de noter qu'en 2010, la moyenne des proportions d'erreurs en *construction de phrases et ponctuation* n'est pas différente, sur le plan statistique, de celle relevée en 2009.

52 Pour le critère relatif à l'*orthographe d'usage et grammaticale*, les correcteurs ont basé leur jugement sur une échelle descriptive. Bien que des repères relatifs au nombre d'erreurs correspondant à chaque cote leur aient été fournis pour les aider à porter leur jugement, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de la grille au moment d'attribuer la cote par rapport à ce critère. À titre indicatif, les proportions moyennes d'erreurs en *orthographe d'usage et grammaticale* relevées dans les textes sont présentées au tableau 5 de l'annexe 9.

3.3.1.4 Répartition des cotes par critère

La répartition des cotes pour chacun des critères est présentée au tableau 18, pour les années 2009 et 2010.

Tableau 18 : Répartition des cotes par critère, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	ANNÉE	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
Adaptation à la situation d'écriture	2009	8,5	27,3	39,7	17,6	6,8
	2010	12,7	35,6	35,0	15,2	1,5
Cohérence du texte	2009	9,1	30,6	40,1	15,7	4,5
	2010	13,0	35,6	37,1	12,7	1,6
Utilisation d'un vocabulaire approprié	2009	8,3	31,6	47,4	9,0	3,7
	2010	11,6	43,4	37,7	5,8	1,5
Construction de phrases et ponctuation appropriées	2009	20,5	25,0	21,4	21,7	11,4
	2010	21,8	33,1	24,1	12,6	8,4
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	2009	20,3	20,2	16,9	20,6	22,0
	2010	17,9	22,2	20,3	19,7	19,9

A : Très satisfaisant, B : Satisfaisant, C : Acceptable, D : Peu satisfaisant, E : Insatisfaisant.

En juin 2010, pour les trois critères touchant l'*adaptation à la situation d'écriture*, la *cohérence du texte* et l'*utilisation du vocabulaire*, la plus grande proportion des élèves a obtenu soit la cote B (de 35,6 % à 43,4 %), soit la cote C (de 35,0 % à 37,7 %). En ce qui concerne le critère *construction de phrases et ponctuation*, la plus grande proportion des élèves, soit le tiers, a reçu la cote B, alors qu'un peu plus de 20 % ont obtenu la cote A et près de 25 %, la cote C. La répartition en ce qui concerne le critère touchant l'*orthographe* est différente : la proportion d'élèves se trouvant sous chacune des cotes est à peu près équivalente (autour de 20 %).

Il importe de signaler que les critères *construction de phrases et ponctuation* et *orthographe* correspondent à ceux où la plus grande proportion de cotes A est observée, bien qu'il s'agisse des deux critères les moins bien réussis dans l'ensemble. Ces résultats, constants en 2009 et en 2010, indiquent l'existence de variations entre les élèves : alors que certains réussissent très bien ces aspects de l'écriture, d'autres éprouvent des difficultés.

De 2009 à 2010, en ce qui concerne les trois premiers critères, soit *adaptation à la situation d'écriture*, *cohérence du texte* et *vocabulaire*, il y a eu augmentation des proportions d'élèves obtenant les cotes A et B, et diminution des proportions d'élèves obtenant les cotes C, D et E. En ce qui concerne le critère *construction de phrases et ponctuation*, la proportion d'élèves qui a obtenu une cote B en 2010 est plus élevée et celle qui a reçu une cote D est moins élevée, les proportions demeurant similaires pour les autres cotes. Pour ce qui est de l'*orthographe*, la répartition des résultats est restée relativement stable d'une année à l'autre.

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

Le tableau 19 présente les taux de réussite à l'épreuve chez les filles et chez les garçons, en 2009 et en 2010. En juin 2010, 81,9 % des filles de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont réussi l'épreuve d'écriture, comparativement à 70,7 % des garçons du même niveau⁵³. L'écart de 11,2 points de pourcentage entre les deux groupes est significatif sur le plan statistique. En juin 2009, le taux de réussite des filles surpassait de 14,1 points celui des garçons. De 2009 à 2010, le taux de réussite des garçons s'est amélioré un peu plus que celui des filles.

53 La comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve, selon le sexe, est présentée au tableau 6 de l'annexe 9.

Tableau 19: Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 605) (%)	GARÇONS (n = 653) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 610) (%)	GARÇONS (n = 651) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Taux de réussite (%)	75,1	61,0	14,1	***	81,9	70,7	11,2	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

3.3.2.2 Longueur des textes selon le sexe

En juin 2010, les filles de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont rédigé, en moyenne, des textes de 377,08 mots, alors que les garçons du même niveau ont produit des textes d'une longueur moyenne de 346,42 mots⁵⁴ (tableau 20). Ainsi, les filles ont écrit des textes significativement plus longs que ceux des garçons. Ce résultat va dans le même sens que les données obtenues l'année précédente.

Tableau 20: Nombre de mots du texte selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

	2009				2010			
	FILLES (n = 605)	GARÇONS (n = 653)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 610)	GARÇONS (n = 651)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Nombre de mots du texte	353,58	326,01	27,57	***	377,08	346,42	30,66	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

3.3.2.3 Réussite par critère selon le sexe

Les taux de réussite par critère, en fonction du sexe des élèves, pour les années 2009 et 2010, figurent au tableau 21.

Tableau 21: Taux de réussite par critère selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	2009				2010			
	FILLES (n = 605) (%)	GARÇONS (n = 653) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 610) (%)	GARÇONS (n = 651) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Adaptation à la situation d'écriture	80,8	70,8	10,0	***	87,2	79,7	7,5	***
Cohérence du texte	84,1	75,8	8,3	***	87,8	83,6	4,2	*
Utilisation d'un vocabulaire approprié	88,7	86,1	2,6	ns	95,0	90,7	4,3	**
Construction de phrases et ponctuation ⁵⁵ appropriées	73,4	60,8	12,6	***	83,7	74,5	9,2	***
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ⁵⁶	66,5	48,9	17,6	***	69,5	51,7	17,8	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test du χ^2)

54 Se reporter au tableau 6 de l'annexe 9 pour les écarts-types.

55 Les moyennes des proportions d'erreurs en construction de phrases et en ponctuation, chez les filles et les garçons, se trouvent au tableau 6 de l'annexe 9.

56 Les moyennes des proportions d'erreurs en orthographe, chez les filles et les garçons, se trouvent au tableau 6 de l'annexe 9.

Les données de juin 2010 indiquent des écarts, entre les filles et les garçons, significatifs sur le plan statistique en ce qui concerne tous les critères d'évaluation. Les écarts les plus faibles ont rapport à la *cohérence du texte* (4,2 points) et au *vocabulaire* (4,3 points). En ce qui concerne les critères *adaptation à la situation d'écriture* et *construction de phrases et ponctuation appropriées*, les écarts sont de 7,5 et de 9,2 points de pourcentage, respectivement. Le critère relatif à l'*orthographe* est celui où l'écart entre les filles et les garçons est le plus important (17,8 points). Ainsi, 51,7 % des garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont réussi le critère *orthographe* en juin 2010, comparativement à 69,5 % des filles. Ces résultats en *orthographe* ressemblent à ceux obtenus l'année précédente.

Par ailleurs, de 2009 à 2010, les écarts entre les filles et les garçons ont légèrement diminué en ce qui concerne les trois critères suivants : *adaptation à la situation d'écriture*, *cohérence du texte* et *construction de phrases et ponctuation appropriées*. Dans ces trois critères, les taux de réussite des garçons ont augmenté de façon un peu plus importante que ceux des filles.

3.3.2.4 Répartition des cotes par critère selon le sexe

La répartition des cotes par critère, selon le sexe des élèves, apparaît à l'annexe 10, aux tableaux 13 (données de 2009) et 14 (données de 2010). En 2009 comme en 2010, les filles ont obtenu davantage de cotes A et B, alors que les garçons ont reçu davantage de cotes C, D et E, et ce, dans l'ensemble des critères.

Il importe de signaler qu'en ce qui concerne le critère relatif à l'*orthographe d'usage et grammaticale*, la proportion de filles obtenant la cote A (25,2 % en 2010 et 27,3 % en 2009) est environ deux fois plus élevée que celle des garçons (11,1 % en 2010 et 13,7 % en 2009), alors que la proportion de garçons obtenant la cote E (26,4 % en 2010 et 30,2 % en 2009) est environ deux fois supérieure à celle des filles (13,0 % en 2009 et 13,2 % en 2010). L'analyse fait également ressortir que, même si les filles réussissent mieux que les garçons en *orthographe*, il existe des filles éprouvant des difficultés relativement à cet aspect de l'écriture, tout comme il y a des garçons qui le maîtrisent très bien.

3.3.3 Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire a été introduite en juin 2009 dans le but d'accroître le suivi des apprentissages des élèves dans ce domaine, conformément à la huitième mesure du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire.

Le taux de réussite à cette épreuve est passé à 76,1 % en 2010, alors qu'il était de 67,8 % en 2009, ce qui constitue une hausse de 8,3 points de pourcentage. Il semble donc que les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont progressé sur le plan de la compétence à écrire.

En 2010, les taux de réussite par critère sont, respectivement, de 92,8 % pour le *vocabulaire*, de 85,7 % pour l'*adaptation à la situation d'écriture*, de 83,3 % pour la *cohérence du texte*, de 79,0 % pour la *construction de phrases et ponctuation* et de 60,3 % pour l'*orthographe*. Ainsi, il ressort que l'*orthographe* constitue une difficulté chez bon nombre d'élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Par ailleurs, il faut mettre en évidence l'existence de variations entre les élèves relativement aux critères *orthographe* et *construction de phrases et ponctuation* : alors que certains réussissent très bien ces aspects de l'écriture, d'autres manifestent des difficultés.

De 2009 à 2010, une amélioration significative des taux de réussite a été observée dans tous les critères, à l'exception de l'*orthographe*, pour lequel le taux de réussite est demeuré équivalent sur le plan statistique. De plus, les proportions de cotes A et B ont augmenté pour les critères *adaptation à la situation d'écriture*, *cohérence du texte* et *vocabulaire*, ce qui dénote une progression du rendement des élèves relativement à ces aspects.

En dépit de cette amélioration générale des résultats, il importe de rappeler qu'environ un élève sur cinq a obtenu, à l'épreuve, un résultat allant de 60 à 69 sur 100. Le résultat obtenu par ces élèves se situant à la limite du seuil de passage, il est possible que ceux-ci se trouvent en situation d'échec dans la suite de leur scolarité. Une analyse complémentaire du profil de ces élèves en 2010 révèle que ceux-ci, en majorité, ont obtenu des cotes C (de 52,1 % à 68,3 %) dans tous les critères, sauf pour l'*orthographe*. En *orthographe*, 33,8 % de ces élèves ont reçu la cote C, alors que 54,1 % d'entre eux ont subi un échec (cote D ou E). Ces résultats font ressortir qu'à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il existe des élèves dont les acquis en écriture sont fragiles, et que l'*orthographe* constitue le critère représentant le plus de difficulté chez ces élèves. Une attention particulière devrait être portée à ces élèves dits fragiles en français écrit à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, car certains d'entre eux pourraient abandonner l'école avant la fin de leurs études secondaires⁵⁷.

Les résultats de 2010 confirment ce qui avait été observé en 2009 : les filles réussissent mieux que les garçons dans l'ensemble des critères de l'épreuve. L'écart entre les deux groupes se révèle particulièrement marqué en *orthographe* (écart de près de 18 points de pourcentage, en 2009 comme en 2010). Par ailleurs, il faut signaler que, sauf en *orthographe*, les garçons ont amélioré les résultats qu'ils ont obtenus à l'épreuve d'écriture, tout comme les filles.

Différents facteurs contextuels peuvent contribuer à expliquer la hausse générale des résultats obtenus à l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du 1^{er} cycle du secondaire. D'abord, il importe de rappeler que l'année 2009 constituait la première année de passation de cette épreuve. De surcroît, cette épreuve amenait la rédaction d'un texte dont la forme et le contenu, spécifiques du nouveau programme, étaient peu familiers au personnel enseignant et aux élèves. En juin 2010, soit la deuxième année de passation, le personnel enseignant savait probablement mieux à quel type d'épreuve s'attendre et il a pu mieux y préparer les élèves. Néanmoins, il est plausible de penser que l'appropriation de ce type d'épreuve par les milieux scolaires n'est pas encore achevée ; elle se poursuivra dans les prochaines années.

Comme il s'agissait d'une première année de passation en 2009, la grille d'évaluation était provisoire, et des ajustements y ont été apportés en 2010. Ces ajustements concernent principalement les critères *adaptation à la situation d'écriture*⁵⁸ et *construction de phrases et ponctuation appropriées*⁵⁹. Il est possible d'émettre l'hypothèse que les ajustements apportés ont eu une certaine incidence sur les résultats, ce qui contribuerait, en partie, à expliquer la hausse des taux de réussite aux critères *adaptation à la situation d'écriture* et *construction de phrases et ponctuation appropriées*. Toutefois, cette hypothèse aurait tout avantage à être vérifiée avec les données de l'épreuve de 2011.

Même si les épreuves de 2009 et de 2010 étaient similaires et portaient sur le même genre de texte, il demeure possible que le projet d'écriture⁶⁰ proposé ait, en partie, exercé une influence sur les résultats. En 2010, les élèves devaient présenter une catastrophe et dire pourquoi il semble important de la connaître ; en 2009, ils devaient faire connaître une invention ou une découverte et dire pourquoi elle semble la plus utile pour le XXI^e siècle. Il y a lieu de se demander si le thème des catastrophes n'a pas davantage retenu l'intérêt des élèves que celui des inventions, ce qui les aurait incités à s'investir davantage dans la tâche. Cependant, il demeure difficile de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques de la tâche (sujet, destinataire, intérêt suscité, etc.) ont pu influencer sur le rendement des élèves.

Afin de porter un jugement plus sûr et plus éclairé sur l'évolution des résultats à la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il faudra attendre les résultats de l'année 2011.

57 C'est d'ailleurs dans le but de mieux accompagner les élèves de 4^e et de 5^e secondaire, considérés comme à risque d'abandonner leurs études, que la onzième voie de la Stratégie *L'école, j'y tiens!* a été instaurée.

58 La formulation employée dans la grille de 2010 met en évidence le fait que l'élève doit présenter, dans son texte, des éléments de description et de justification. Dans la grille précédente, la formulation mettait davantage l'accent sur le fait d'appuyer ses propos, et l'élaboration de descriptions apparaissait moins présente.

59 En ce qui concerne ce critère, les repères relatifs au nombre d'erreurs en *construction de phrases et ponctuation* correspondant à chaque cote ont été modifiés afin de correspondre davantage aux descriptions de la grille d'évaluation. Il faut rappeler que ces repères constituent des outils complémentaires et qu'au moment de porter leur jugement, les correcteurs ont donné la priorité aux descriptions de la grille. Ces descriptions sont demeurées les mêmes en 2009 et en 2010. Néanmoins, il demeure possible que l'ajustement des repères ait eu une certaine incidence sur l'attribution des cotes.

60 Les modèles de Hayes et Flower (1980) et de Hayes (1998) montrent bien que les caractéristiques de la tâche d'écriture, telles que le thème et le destinataire, de même que la motivation suscitée par la tâche chez le scripteur, exercent une influence sur le processus d'écriture.

3.4 ÉPREUVE UNIQUE D'ÉCRITURE⁶¹, 5^E SECONDAIRE

3.4.1 Résultats de l'ensemble des élèves de la 5^e secondaire

3.4.1.1 Réussite à l'épreuve

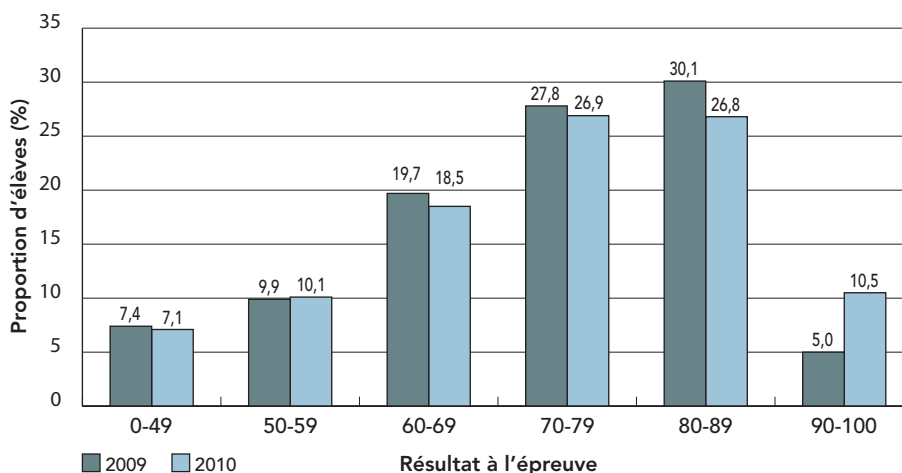
Comme l'indique le tableau 22, le taux de réussite à l'épreuve unique de 5^e secondaire de juin 2010 est de 82,8 %. Ce taux est équivalent à celui obtenu en 2009, soit 82,6 %⁶².

Tableau 22: Taux de réussite à l'épreuve, 5^e secondaire, 2009 et 2010

	2009 (N = 61 466)	2010 (N = 59 287)	ÉCART 2009-2010
Taux de réussite (%)	82,6	82,8	+ 0,2

Comme le montre figure 4, la répartition des résultats obtenus à l'épreuve est sensiblement la même en 2009 et en 2010, bien qu'en 2010, un peu plus d'élèves ont obtenu un résultat variant de 90 à 100. Il importe d'observer qu'en dépit du taux de réussite à l'épreuve, relativement élevé, près de 20 % des élèves ont obtenu, en 2009 comme en 2010, un résultat allant de 60 à 69 sur 100, soit à la limite du seuil de réussite. Ces données sont importantes puisque le jugement sur le rendement des élèves en écriture ne devrait pas se limiter seulement au taux de réussite, mais porter également sur le degré de maîtrise des acquis.

Figure 4: Répartition du résultat total à l'épreuve, 5^e secondaire, 2009 et 2010



61 L'analyse porte sur les résultats bruts à l'épreuve ministérielle (sans prise en considération de la note fournie par l'école). Il faut rappeler qu'aucun test statistique n'est présenté pour la 5^e secondaire, puisque les données analysées portent sur l'ensemble de la population.

62 Se reporter à la comparaison des moyennes au tableau 7 de l'annexe 9.

3.4.1.2 Longueur des textes

En 5^e secondaire, les élèves devaient rédiger un texte d'environ 500 mots. Les textes produits en 2010 comptent en moyenne 526,90⁶³ mots. En 2009, les élèves de 5^e secondaire avaient écrit des textes un peu plus longs, soit des textes de 541,93 mots en moyenne (tableau 23).

Tableau 23: Nombre de mots du texte, 5^e secondaire, 2009 et 2010

	2009 (N = 47 074)	2010 (N = 50 150)	ÉCART 2009-2010
Nombre de mots du texte	541,93	526,90	-15,03

3.4.1.3 Réussite par critère

Les taux de réussite, obtenus pour chacun des critères en 2009 et en 2010, figurent au tableau 24. Il importe de rappeler que les trois premiers critères de l'ancienne grille d'évaluation, celle de 2009, correspondent aux deux premiers critères de la nouvelle grille, celle de 2010. Les éléments qui, auparavant, étaient évalués dans le critère *organisation stratégique* sont maintenant répartis à l'intérieur des critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*.

Au tableau 24, les écarts entre les taux de réussite de 2009 et de 2010 ont été calculés pour les critères touchant le *vocabulaire*, la *construction de phrases et ponctuation* et l'*orthographe*. En ce qui concerne les critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*, ces écarts n'ont pas pu être calculés étant donné le passage de trois critères, en 2009, à deux critères en 2010. Toutefois, en ce qui a trait à ces critères, les résultats peuvent être appréciés globalement.

Tableau 24: Taux de réussite par critère, 5^e secondaire, 2009 et 2010

2009 (N = 61 466)		2010 (N = 59 287)		ÉCART 2009-2010
CRITÈRES	TAUX DE RÉUSSITE (%)	CRITÈRES	TAUX DE RÉUSSITE (%)	
Pertinence, clarté et précision	96,1	Adaptation à la situation de communication	97,8	---
Organisation stratégique	99,5	Cohérence du texte	98,7	---
Continuité et progression	99,2			
Utilisation des mots	93,3	Utilisation d'un vocabulaire approprié ⁶⁴	95,6	+ 2,3
Construction des phrases et ponctuation	81,2	Construction de phrases et ponctuation appropriées ⁶⁵	83,3	+ 2,1
Orthographe	55,4	Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale ⁶⁶	56,7	+ 1,3

63 Cette donnée est basée sur un nombre de 50 150 répondants, soit les élèves qui ont compté, et inscrit sur leur copie, le nombre de mots contenus dans leur texte. Toutefois, l'écart-type, qui figure au tableau 7 de l'annexe 9, indique l'existence de variations importantes entre les élèves : alors que certains produisent des textes courts, d'autres en rédigent de très longs.

64 Il faut rappeler que l'utilisation du vocabulaire a été évaluée dans un contexte particulier où les élèves ont lu de la documentation sur le sujet avant de rédiger leur texte.

65 En ce qui concerne le critère relatif à la construction de phrases et à la ponctuation, les cotes ont été attribuées en fonction du nombre d'erreurs trouvées dans les textes. Il importe de noter que chaque faute de ponctuation compte pour une demi-erreur, alors que chaque faute de construction de phrases compte pour une erreur. Les nombres moyens d'erreurs apparaissent au tableau 7 de l'annexe 9.

66 Pour ce qui est du critère relatif à l'orthographe, les cotes ont été attribuées en fonction du nombre d'erreurs trouvées dans les textes. Les nombres moyens d'erreurs apparaissent au tableau 7 de l'annexe 9.

En juin 2010, plus de neuf élèves sur dix ont réussi les critères *adaptation à la situation de communication* (97,8 %), *cohérence du texte* (98,7 %) et *utilisation d'un vocabulaire approprié* (95,6 %). Le taux de réussite au critère *construction de phrases et ponctuation appropriées* a été de 83,3 %. Quant au critère relatif à l'*orthographe d'usage et grammaticale*, il se démarque par un taux de réussite nettement inférieur aux autres (56,7 %).

Les taux de réussite obtenus, en 2010, pour chacun des critères se révèlent très proches de ceux obtenus en 2009. Une très légère hausse, d'environ 2 %, est constatée pour les critères *vocabulaire* ainsi que *construction de phrases et ponctuation*. Dans l'ensemble, les taux de réussite par critère sont demeurés stables.

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 25.

Tableau 25 : Répartition des cotes par critère, 5^e secondaire, 2009 et 2010

CRITÈRES	ANNÉE	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
Pertinence, clarté et précision	2009	15,0	61,8	19,4	3,0	0,8
Adaptation à la situation de communication	2010	15,8	59,5	22,5	1,3	0,9
Organisation stratégique	2009	29,7	61,6	8,2	0,3	0,2
Continuité et progression	2009	19,1	62,6	17,4	0,6	0,2
Cohérence du texte	2010	22,9	55,1	20,7	1,0	0,3
Utilisation des mots	2009	30,7	46,7	15,9	3,0	3,7
Utilisation d'un vocabulaire approprié	2010	60,5	27,3	7,8	1,3	3,1
Construction des phrases et ponctuation	2009	18,5	38,1	24,7	7,7	11,1
Construction de phrases et ponctuation appropriées	2010	20,6	39,0	23,7	6,8	9,9
Orthographe	2009	13,2	22,3	19,9	12,1	32,5
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	2010	14,0	22,9	19,8	12,0	31,3

Il faut rappeler que les éléments qui étaient évalués, en 2009, dans le critère *organisation stratégique* sont répartis, en 2010, à l'intérieur des critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*.

Dans l'ensemble, la répartition des cotes, par critère, en 2010 est assez comparable à celle de 2009. Le seul critère pour lequel la distribution diffère a rapport avec le *vocabulaire*⁶⁷. En 2010, 60,5 % des élèves ont obtenu la cote A pour ce critère, alors qu'en 2009, 30,7 % des élèves avaient obtenu une telle cote. Ce résultat s'explique par le fait qu'en 2009, pour obtenir la cote A, l'élève ne devait avoir commis aucune erreur de vocabulaire dans son texte. Par contre, pour obtenir la cote A en 2010, l'élève pouvait avoir commis une erreur de vocabulaire, au plus⁶⁸. Ce changement dans la fourchette d'erreurs a nécessairement eu un effet sur l'augmentation, en 2010, de la proportion de cotes A pour ce critère. Il importe toutefois de rappeler que, même si les cotes se répartissent différemment, le taux de réussite par rapport au critère *vocabulaire* est demeuré pratiquement le même en 2009 et en 2010.

En 2009 comme en 2010, la majorité des élèves a obtenu la cote B pour les critères touchant l'*adaptation à la situation de communication* et la *cohérence du texte*. Il existe davantage de variabilité dans les résultats en *construction de phrases et ponctuation* et en *orthographe*. En ce qui concerne la *construction de phrases et ponctuation*, plus de la moitié des élèves (56,6 % en 2009 et 59,6 % en 2010) a obtenu la cote A ou B, le quart (24,7 % en 2009 et 23,7 % en 2010), la cote C, alors que les autres (18,8 % en 2009 et 16,7 % en 2010) ont subi un échec. Relativement à l'*orthographe*, le tiers des élèves (32,5 % en 2009 et 31,3 % en 2010) a obtenu la cote E. En contrepartie, un autre tiers des élèves (35,5 % en 2009 et 36,9 % en 2010) a reçu la cote A ou B.

67 En 5^e secondaire, le critère *vocabulaire* porte sur la conformité à la norme et à l'usage (par exemple, l'absence d'impropriétés, d'anglicismes ou de barbarismes) et il compte pour 5 % de la note totale à l'épreuve. Par ailleurs, la qualité du vocabulaire (champs lexicaux, procédés stylistiques, etc.) est évaluée au critère *adaptation à la situation de communication*, et la variété du vocabulaire (synonymie, pronominalisation, etc.) est évaluée au critère *cohérence du texte*.

68 En ce qui concerne le critère *vocabulaire*, la fourchette d'erreurs associée à chacune des cotes n'apparaît pas dans les descriptions de la grille d'évaluation de l'épreuve, mais elle est utilisée en correction centralisée.

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 par les garçons de 5^e secondaire sont présentés au tableau 26⁶⁹. En juin 2010, le taux de réussite des filles (86,4 %) est supérieur de 7,9 points à celui des garçons (78,5 %). Les taux de réussite obtenus en 2010 sont comparables à ceux obtenus en 2009, tant chez les filles que chez les garçons, et l'écart entre les deux groupes est demeuré stable⁷⁰.

Tableau 26: Taux de réussite à l'épreuve selon le sexe, 5^e secondaire, 2009 et 2010

	2009			2010		
	FILLES (N = 33 212) (%)	GARÇONS (N = 28 254) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	FILLES (N = 32 360) (%)	GARÇONS (N = 26 927) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS
Taux de réussite (%)	85,9	78,8	7,1	86,4	78,5	7,9

3.4.2.2 Longueur des textes selon le sexe

Comme le montre le tableau 27, en juin 2010, les filles de 5^e secondaire ont rédigé en moyenne des textes un peu plus longs (535,16 mots) que ceux des garçons (516,78 mots). La même tendance avait été observée en 2009⁷¹. Par ailleurs, les textes de 2010 comportaient une quinzaine de mots de moins que ceux de 2009, tant chez les filles que chez les garçons.

Tableau 27: Nombre de mots du texte selon le sexe, 5^e secondaire, 2009 et 2010

	2009			2010		
	FILLES (N = 25 728) (%)	GARÇONS (N = 21 346) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	FILLES (N = 27 620) (%)	GARÇONS (N = 22 530) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS
Nombre de mots du texte	550,82	531,21	19,61	535,16	516,78	18,38

3.4.2.3 Réussite par critère selon le sexe

En ce qui concerne chacun des critères, les taux de réussite en fonction du sexe des élèves figurent au tableau 28. Les écarts entre garçons et filles y sont également présentés.

69 Il importe de noter qu'en 5^e secondaire, la proportion de filles (54,6 % en juin 2010) est plus élevée que celle de garçons (45,4 % en juin 2010).

70 La comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve, selon le sexe, apparaît au tableau 8 de l'annexe 9.

71 Se reporter au tableau 8 de l'annexe 9 pour les écarts-types.

Tableau 28: Taux de réussite par critère selon le sexe, 5^e secondaire, 2009 et 2010

2009				2010			
CRITÈRES	FILLES (N = 33 212) (%)	GARÇONS (N = 28 254) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	CRITÈRES	FILLES (N = 32 360) (%)	GARÇONS (N = 26 927) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS
Pertinence, clarté et précision	96,7	95,5	1,2	Adaptation à la situation de communication	98,1	97,4	0,7
Organisation stratégique	99,6	99,4	0,2	Cohérence du texte	98,8	98,5	0,3
Continuité et progression	99,2	99,1	0,1	Utilisation d'un vocabulaire approprié	96,7	94,2	2,5
Utilisation des mots	94,6	91,7	2,9	Construction de phrases et ponctuation appropriées ⁷²	85,0	81,3	3,7
Construction des phrases et ponctuation	82,9	79,3	3,6	Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale ⁷³	64,0	47,9	16,1
Orthographe	62,9	46,5	16,4				

Pour l'ensemble des critères, en 2009 comme en 2010, les taux de réussite des filles sont supérieurs à ceux des garçons. Toutefois, les écarts entre les deux groupes sont peu prononcés, sauf en ce qui concerne l'*orthographe*. Relativement à ce dernier critère, l'écart est de 16,4 points en 2009 et de 16,1 points en 2010. Ainsi, d'une année à l'autre, plus de 60 % des filles réussissent le critère *orthographe*, alors que moins de 50 % des garçons le réussissent. Il ressort de ces résultats que les taux de réussite des filles et des garçons sont demeurés très stables de 2009 à 2010, et ce, dans l'ensemble des critères.

3.4.2.4 Répartition des cotes par critère, selon le sexe

La répartition des cotes obtenues par les filles et par les garçons pour chacun des critères est présentée aux tableaux 15 (données de 2009) et 16 (données de 2010) de l'annexe 10. La distribution des résultats en 2010 est très semblable à celle de l'année précédente. Pour tous les critères, la proportion de filles obtenant la cote A est plus élevée que celle des garçons.

C'est pour le critère *orthographe* que les écarts entre les filles et les garçons sont les plus prononcés. En 2009 comme en 2010, le quart des filles (25,4 % en 2009 et 24,8 % en 2010) a obtenu la cote E dans ce critère, alors que 40 % des garçons (40,9 % en 2009 et 39,1 % en 2010) ont reçu cette cote. À l'inverse, un peu plus de 40 % des filles (42,2 % en 2009 et 43,5 % en 2010) ont reçu un A ou un B en *orthographe*, contrairement à près de 30 % des garçons (27,6 % en 2009 et 29,0 % en 2010).

Ces données confirment que les filles maîtrisent mieux l'orthographe que les garçons. Cette constatation doit, cependant, être nuancée 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.

⁷² Les moyennes du nombre d'erreurs en construction de phrases et ponctuation sont comparées, selon le sexe, au tableau 8 de l'annexe 9.

⁷³ La comparaison des moyennes du nombre d'erreurs en orthographe, en fonction du sexe, est présentée au tableau 8 de l'annexe 9.

3.4.3 Faits saillants et éléments d'interprétation - résultats obtenus à l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire

L'épreuve unique d'écriture est administrée dans les écoles depuis de nombreuses années. Le personnel enseignant en connaît les standards et y prépare généralement les élèves. De plus, il faut considérer qu'en 5^e secondaire, un certain nombre d'élèves plus fragiles sur le plan du rendement scolaire ont déjà quitté le parcours de la formation générale : certains se sont tournés vers la formation professionnelle, vers la formation axée sur l'emploi ou vers la formation des adultes, alors que d'autres ont quitté l'école. Ainsi, ces élèves ne font pas partie de la population soumise à l'épreuve unique. Enfin, il faut noter qu'en 5^e secondaire, le pourcentage de filles (55 % en 2010) qui ont fait l'épreuve unique est plus élevé que celui des garçons (45 %).

En juin 2010, le taux de réussite à l'épreuve unique d'écriture de 5^e secondaire a été de 82,8 %, soit un taux comparable à celui obtenu l'année précédente (82,6 %).

L'analyse révèle que les taux de réussite par critère sont demeurés stables d'une année à l'autre. En juin 2009 comme en juin 2010, plus de neuf élèves sur dix ont réussi les critères touchant l'*adaptation à la situation de communication*, la *cohérence du texte* et l'*utilisation d'un vocabulaire approprié*. Quant au critère touchant la *construction de phrases et ponctuation*, il a été réussi par plus de huit élèves sur dix. Cependant, les résultats des élèves de 5^e secondaire au critère relatif à l'*orthographe d'usage et grammaticale* sont plus faibles : moins de six élèves sur dix ont réussi ce critère (55,4 % en 2009 et 56,7 % en 2010). Ces résultats montrent que les élèves qui terminent leurs études secondaires réussissent généralement bien les critères touchant la qualité de l'argumentation. Toutefois, l'*orthographe* constitue une zone de difficulté pour plusieurs, qui ne démontrent pas une maîtrise suffisante des connaissances orthographiques attendues de leur part à la fin de leurs études secondaires.

Il importe ici de mettre en évidence que les critères *orthographe d'usage et grammaticale* et *construction de phrases et ponctuation* sont ceux pour lesquels il existe le plus de variabilité dans les résultats : alors que des élèves manifestent des difficultés importantes à propos de ces deux aspects, d'autres élèves réussissent très bien ces critères liés à la maîtrise du code écrit.

Bien que l'épreuve unique soit réussie par plus de 80 % des élèves, il faut noter que près de 20 % d'entre eux ont obtenu un résultat variant de 60 à 69 sur 100, soit à la limite de la note de passage. Une analyse plus fine du profil de ces élèves, en 2010, fait voir que ceux-ci ont généralement bien réussi aux critères *adaptation à la situation de communication*, *cohérence du texte* et *vocabulaire*, tout comme l'ensemble des élèves. Ces derniers ont obtenu des résultats plus faibles en construction de phrases et ponctuation (42,9 % ont reçu la cote C et 15,8 % ont subi un échec pour ce critère). Cependant, l'échec dans le critère *orthographe d'usage et grammaticale* est celui qui caractérise le plus les élèves dont le résultat obtenu à l'épreuve varie de 60 à 69 sur 100. En effet, seulement 13,5 % des élèves de ce groupe ont réussi le critère *orthographe*, et 69,5 % d'entre eux ont reçu la cote E pour ce critère. Ces données tendent à confirmer que la maîtrise de l'*orthographe* constitue un facteur important contribuant à discriminer les élèves de 5^e secondaire quant au résultat qu'ils ont obtenu à l'épreuve.

Enfin, il ressort que les résultats obtenus par les filles et par les garçons sont demeurés stables. En 2009 comme en 2010, le taux de réussite des filles à l'épreuve s'est révélé supérieur à celui des garçons dans un pourcentage de 7 à 8 points environ. L'analyse révèle, toutefois, que les écarts entre filles et garçons, relativement à chacun des critères d'évaluation, sont peu prononcés, sauf en ce qui concerne l'*orthographe*. Pour ce critère, les filles affichent un taux de réussite supérieur de 16 points à celui des garçons, et ce, pour chacune des deux années comparées.

L'analyse des résultats de 2011 permettra de vérifier si la stabilité des taux de réussite à l'épreuve unique d'écriture se maintient.

4 Analyse des résultats du questionnaire

Comme en 2009, un questionnaire de contexte a été rempli par les élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire de même que par ceux du 1^{er} cycle du secondaire de l'échantillon. Les énoncés de ce questionnaire portent sur le rapport de ces élèves à la lecture et à l'écriture. Par exemple, les élèves ont été invités à répondre à des questions portant sur leurs perceptions et leurs attitudes à l'égard de l'écrit de même que sur leurs habitudes de lecture et d'écriture. L'exploitation de ces données, croisées à celles obtenues en écriture, va permettre de mieux comprendre le rôle des variables socio-affectives dans la réussite en écriture.

Les résultats obtenus en 2009 et en 2010 sont d'abord présentés en ce qui concerne l'ensemble des élèves pour chacun des trois niveaux scolaires, soit la fin du 2^e cycle du primaire, la fin du 3^e cycle du primaire et la fin du 1^{er} cycle du secondaire⁷⁴. Par la suite, les différences entre les filles et les garçons en 2010 seront analysées par niveau scolaire. Enfin, au chapitre suivant, les données du questionnaire seront mises en relation avec les résultats obtenus aux épreuves d'écriture.

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

Les réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire, de la cohorte de 2009 et de 2010, au regard de leur perception de compétence ainsi que de leur motivation à lire et à écrire, apparaissent au tableau 29. Comme en 2009, les élèves de 2010 s'estiment, en majorité, compétents en lecture (83,6 % sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation) et disent aimer lire (85,9 %). Pour ce qui est de l'acte d'écrire, près des trois quarts des élèves de 2010 estiment être de bons scripteurs (74,7 %) et plus de sept élèves sur dix (71,4 %) déclarent aimer écrire. Toutefois, comme en 2009, les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire, en 2010, se perçoivent comme meilleurs lecteurs que scripteurs et aiment davantage lire qu'écrire, ces différences étant significatives sur le plan statistique⁷⁵.

Tableau 29 : 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, 2009 et 2010

Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.	2009 (n ≥ 1321)		2010 (n ≥ 1315)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	85,9	14,1	83,6	16,4
J'aime lire	84,6	15,4	85,9	14,1
Écriture				
J'écris bien	78,6	21,4	74,7	25,3
J'aime écrire des textes	69,9	30,1	71,4	28,6

74 La répartition des réponses en 2009 et en 2010, selon l'échelle originale en 4 points, est présentée dans l'annexe 11.

75 $p < 0,001$ (test t sur échantillons paires) pour la différence entre la perception de compétence en lecture et la perception de compétence en écriture; $p < 0,001$ (test t sur échantillons paires) pour la différence entre la motivation à lire et la motivation à écrire.

4.1.2 Pratiques de lecture

Le tableau 30 présente la répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne leurs pratiques de lecture à l'école. À la lumière de ce tableau, il ressort que la répartition des réponses des élèves de 2010 est sensiblement la même que celle des élèves questionnés en 2009. Ainsi, en 2010, plus de sept élèves sur dix (74,8 %) disent qu'ils lisent pour le plaisir en dehors de l'école au moins une fois par semaine. Toujours sur une base hebdomadaire, comme en 2009, les élèves de 2010 déclarent répondre plus souvent à des questions sur un texte lu que discuter de leurs lectures en petit groupe en classe (60 % et 26,9 % des élèves, respectivement, s'adonnent à ces activités au moins une fois par semaine). Quant à l'utilisation de l'ordinateur en classe, plus de huit élèves sur dix (85,6 %) déclarent ne presque jamais y faire des travaux de lecture ou n'en faire qu'une ou deux fois par mois, tandis que 14,4 % d'entre eux rapportent qu'ils lisent avec cet outil au moins une fois par semaine. Cette proportion d'élèves utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les travaux de lecture en classe est sensiblement la même en 2009 et en 2010.

Tableau 30 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010

Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?	2009 (n ≥ 1315)		2010 (n ≥ 1313)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	77,5	22,5	74,8	25,2
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	28,6	71,4	26,9	73,1
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	60,7	39,3	60,0	40,0
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	16,4	83,6	14,4	85,6

4.1.3 Choix des livres en classe

Dans le questionnaire de 2009 et de 2010, les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire ont été interrogés sur leur lecture préférée en classe. Leurs réponses figurent au tableau 31. Il en ressort que les élèves de la cohorte de 2010, comme ceux de la cohorte de 2009, lisent plus fréquemment des bandes dessinées (60,3 % d'entre eux en lisent au moins une fois par semaine), des romans (55,6 %) et des mini-romans (55,6 %).

Tableau 31 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?	2009 (n ≥ 1282)		2010 (n ≥ 1296)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
bande dessinée	61,6	38,4	60,3	39,7
album illustré	27,6	72,4	28,9	71,1
mini-roman	52,4	47,6	55,6	44,4
roman	54,1	45,9	55,6	44,4
revue, magazine ou journal	36,8	63,2	34,9	65,1
livre documentaire	31,3	68,7	33,2	66,8
biographie	14,0	86,0	10,0	90,0
recueil de nouvelles	17,5	82,5	16,8	83,2
recueil de poèmes	12,0	88,0	10,7	89,3
recueil de contes	23,3	76,7	23,9	76,1

4.1.4 Stratégies d'écriture utilisées

Le tableau 32 présente les stratégies d'écriture déclarées par les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire. Il faut signaler que deux nouveaux énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire de 2010 ; c'est pourquoi des données manquent pour l'année 2009. En ce qui concerne les stratégies qui consistent à vouloir améliorer et relire les textes produits, la répartition des réponses des élèves, que ce soit en 2009 et en 2010, est la même. En 2010, la plupart des élèves affirment qu'ils utilisent ces stratégies (91,5 % et 86,8 %, respectivement). En 2010, plus des trois quarts (76 %) des élèves disent qu'ils font un plan avant d'écrire, tandis que plus du tiers (38,2 %) fait lire ses textes à un pair comme stratégie de révision.

Tableau 32: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1320)		2010 (n ≥ 1318)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	91,8	8,2	91,5	8,5
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	87,0	13,0	86,8	13,2
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	76,0	24,0
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	38,2	61,8

4.1.5 Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école

En 2010, les élèves ont été questionnés à propos de leurs diverses activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école. Il importe de noter que ces questions ont été ajoutées au questionnaire de 2010 seulement. À la lumière du tableau 33, il ressort que les technologies de la communication demeurent un outil favorisant les pratiques scripturales, puisque 46,4 % des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire déclarent qu'ils lisent des courriels et y répondent au moins une fois par semaine et 47,2 % d'entre eux disent qu'ils clavardent dans Internet de façon hebdomadaire. Il reste que le quart des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire déclare écrire des histoires (24,5 %) ou écrire dans un journal personnel (26,7 %) au moins une fois par semaine.

Tableau 33: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1308)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	26,7	73,3
Lire et répondre à tes courriels	46,4	53,6
Écrire des histoires	24,5	75,5
Écrire des poèmes ou des chansons	17,9	82,1
Clavarder (« chatter ») sur Internet	47,2	52,8

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

Le tableau 34 présente la répartition des réponses des élèves du 3^e cycle du primaire, tant en 2009 qu'en 2010, quant à leur perception de compétence et à leur motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture. Dans l'ensemble, la majorité des élèves de la cohorte de 2010, tout comme celle de 2009, affirment être de bons lecteurs (82,9% sont *plutôt* ou *entièrement d'accord* avec l'affirmation), de bons scripteurs (71,6%) tout en aimant lire (79,7%) et, dans une moindre mesure, écrire (64,8%). Cela signifie que les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont le sentiment d'être meilleurs lecteurs que scripteurs⁷⁶ et disent qu'ils aiment lire davantage qu'écrire⁷⁷, ces différences étant significatives sur le plan statistique.

Tableau 34 : 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, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1321)		2010 (n ≥ 1250)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	80,2	19,8	82,9	17,1
J'aime lire	77,9	22,1	79,7	20,3
Écriture				
J'écris bien	69,7	30,3	71,6	28,4
J'aime écrire des textes	63,0	37,0	64,8	35,2

4.2.2 Pratiques de lecture

En ce qui concerne les pratiques autour de la lecture, le tableau 35 montre que, en 2010, 70% des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire disent qu'ils lisent avec plaisir au moins une fois par semaine en dehors de l'école. En classe, ils déclarent le plus souvent répondre à des questions sur un texte déjà lu (37,2% des élèves déclarent répondre à des questions sur un texte déjà lu, au moins une fois par semaine). La discussion en petit groupe autour des lectures effectuées (18,0%) et l'utilisation de l'ordinateur (15,2%) sont des activités scolaires moins fréquentes. La répartition des réponses est restée stable au cours des deux années d'étude.

Tableau 35 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010

<i>Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?</i>	2009 (n ≥ 1315)		2010 (n ≥ 1241)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	69,6	30,4	70,0	30,0
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	20,6	79,4	18,0	82,0
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	38,9	61,1	37,2	62,8
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	16,6	83,4	15,2	84,8

76 $p < 0,001$ (test t sur échantillons pairés).

77 $p < 0,001$ (test t sur échantillons pairés).

4.2.3 Choix des livres en classe

En 2009 et en 2010, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont été interrogés sur leur choix de lecture en classe. Le tableau 36 illustre que les élèves de 2010, tous comme ceux de 2009, rapportent qu'ils lisent principalement, en ordre décroissant de fréquence, des romans (61,6 % des élèves de 2010 en lisent au moins une fois par semaine), des bandes dessinées (51,8 %), des revues, magazines ou journaux (43,7 %), et des mini-romans (36,5 %).

Tableau 36 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?	2009 (n ≥ 1282)		2010 (n ≥ 1240)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
bande dessinée	54,2	45,8	51,8	48,2
album illustré	19,8	80,2	17,9	82,1
mini-roman	37,4	62,6	36,5	63,5
roman	58,1	41,9	61,6	38,4
revue, magazine ou journal	39,9	60,1	43,7	56,3
livre documentaire	22,7	77,3	23,0	77,0
biographie	9,1	90,9	8,5	91,5
recueil de nouvelles	13,2	86,6	12,1	87,9
recueil de poèmes	7,7	92,3	6,2	93,8
recueil de contes	11,5	88,5	11,4	88,6

4.2.4 Stratégies d'écriture utilisées

En 2010, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont été interrogés sur quatre différentes stratégies d'écriture. À la lumière du tableau 37, il ressort que la plupart des élèves de 2010, tout comme ceux de 2009, affirment qu'ils essaient d'améliorer leurs textes (93,9 %) et les relisent afin de vérifier s'ils ont fait des erreurs (90,8 %). En 2010, près de six élèves sur dix disent qu'ils font un plan avant d'écrire (59,7 %) et plus de quatre élèves sur dix (41,1 %) font lire leurs textes à un pair en guise de stratégie de révision⁷⁸.

Tableau 37 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.	2009 (n ≥ 1320)		2010 (n ≥ 1249)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	92,7	7,3	93,9	6,1
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	88,9	11,1	90,8	9,2
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	59,7	40,3
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	41,1	58,9

78 Ces deux énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire de 2010.

4.2.5 Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école

En 2010, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire ont été interrogés à propos de leurs pratiques d'écriture en dehors de l'école. Le tableau 38 fait ressortir que plus de six élèves sur dix lisent leurs courriels ou y répondent au moins une fois par semaine (64,2%), tandis que plus de 71 % d'entre eux disent qu'ils clavardent dans Internet chaque semaine. Écrire dans un journal personnel (22,6%), écrire des histoires (16,7%) ou écrire des poèmes et des chansons (15,8%) sont des activités moins populaires auprès des élèves de ce niveau scolaire.

Tableau 38 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1248)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	22,6	77,4
Lire et répondre à tes courriels	64,2	35,8
Écrire des histoires	16,7	83,3
Écrire des poèmes ou des chansons	15,8	84,2
Clavarder (« chater ») sur Internet	71,0	29,0

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

La répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire relativement à leurs diverses perceptions et motivations à l'égard de la lecture et de l'écriture apparaît au tableau 39. Tant en 2009 qu'en 2010, les élèves de ce niveau scolaire se perçoivent, en majorité, compétents en lecture (75,6 % sont *plutôt ou entièrement d'accord* avec l'affirmation en 2010) et disent qu'ils aiment lire (66,3 %). D'ailleurs, ils sont moins nombreux à se percevoir comme étant de bons scribes (62,6 %) et comme étant motivés à écrire (58,1 %)⁸⁰, ces différences étant significatives sur le plan statistique.

Tableau 39 : 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, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1194)		2010 (n ≥ 1192)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
Lecture				
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	75,7	24,3	75,6	24,4
J'aime lire	64,1	35,9	66,3	33,7
Écriture				
J'écris bien	60,4	39,6	62,6	37,4
J'aime écrire des textes	57,6	42,4	58,1	41,9

4.3.2 Pratiques de lecture

La fréquence à laquelle les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire rapportent s'adonner à différentes activités entourant la lecture est présentée au tableau 40. À la lumière de ce tableau, il ressort que la répartition des résultats entre les cohortes d'élèves de 2009 et de 2010 est restée relativement stable. En ce qui concerne la lecture en dehors de l'école, la répartition des réponses de 2010 indique que près de la moitié des élèves (49,9 %) dit qu'elle pratique cette activité au moins une fois par semaine.

Tableau 40 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant les pratiques de lecture, 2009 et 2010

<i>Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?</i>	2009 (n ≥ 1182)		2010 (n ≥ 1185)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	50,2	49,8	49,9	50,1
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	10,8	89,2	8,1	91,9
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	22,1	77,9	21,9	78,1
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	20,7	79,3	18,7	81,3

79 $p < 0,001$ (test t sur échantillons pairés)

80 $p < 0,001$ (test t sur échantillons pairés)

4.3.3 Choix des livres en classe

Le tableau 41 présente la répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, en 2009 et en 2010, en ce qui concerne leur choix de lectures faites en classe. En ordre décroissant et sur une base hebdomadaire, les élèves de la cohorte de 2010 affirment qu'ils apprécient les romans (43,7 %), les revues, magazines ou journaux (40,6 %) et les bandes dessinées (23,9 %). La répartition des réponses est restée stable durant les deux années de l'étude.

Tableau 41 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

<i>Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?</i>	2009 (n ≥ 1177)		2010 (n ≥ 1178)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
bande dessinée	22,5	77,5	23,9	76,1
album illustré	9,7	90,3	9,0	91,0
mini-roman	18,0	82,0	16,5	83,5
roman	42,9	57,1	43,7	56,3
revue, magazine ou journal	45,1	54,9	40,6	59,4
livre documentaire	13,2	86,8	11,5	88,5
biographie	6,3	93,7	6,7	93,3
recueil de nouvelles	10,2	89,8	10,1	89,9
recueil de poèmes	7,5	92,5	6,2	93,8
recueil de contes	7,9	92,1	6,3	93,7

4.3.4 Stratégies d'écriture utilisées

En ce qui concerne les stratégies que les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire utilisent lorsqu'ils écrivent, le tableau 42 en présente quatre en 2010. Il ressort que la plupart des élèves disent qu'ils essaient d'améliorer leurs textes (91,3 %) et les relisent afin de vérifier s'ils sont corrects sur le plan orthographique (92,8 %). Enfin, 54,4 % des élèves disent qu'ils font un plan avant d'écrire et 33,8 % d'entre eux font relire leurs textes à un ou une camarade pour vérifier s'il ou si elle les a compris⁸¹.

Tableau 42 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1193)		2010 (n ≥ 1192)	
	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)	entièrement ou plutôt d'accord (%)	pas vraiment ou pas du tout d'accord (%)
J'essaie d'améliorer mes textes	92,3	7,7	91,3	8,7
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	89,0	11,0	92,8	7,2
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	54,4	45,6
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	33,8	66,2

81 Ces deux énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire de 2010.

4.3.5 Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école

Le tableau 43 présente la répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, en 2010, en matière de pratiques d'écriture à la maison. Il ressort que plus des trois quarts des élèves de ce niveau scolaire utilisent l'ordinateur à la maison pour lire leurs courriels et y répondre (75,4%) ou pour clavarder dans Internet (84,6%) sur une base hebdomadaire (*chaque jour ou une ou deux fois par semaine*).

Tableau 43: Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire concernant les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1248)	
	chaque jour ou une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois ou presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	14,5	85,5
Lire et répondre à tes courriels	75,4	24,6
Écrire des histoires	11,9	88,1
Écrire des poèmes ou des chansons	15,3	84,7
Clavarder (« chater ») sur Internet	84,6	15,4

4.4 ANALYSE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES SELON LE SEXE

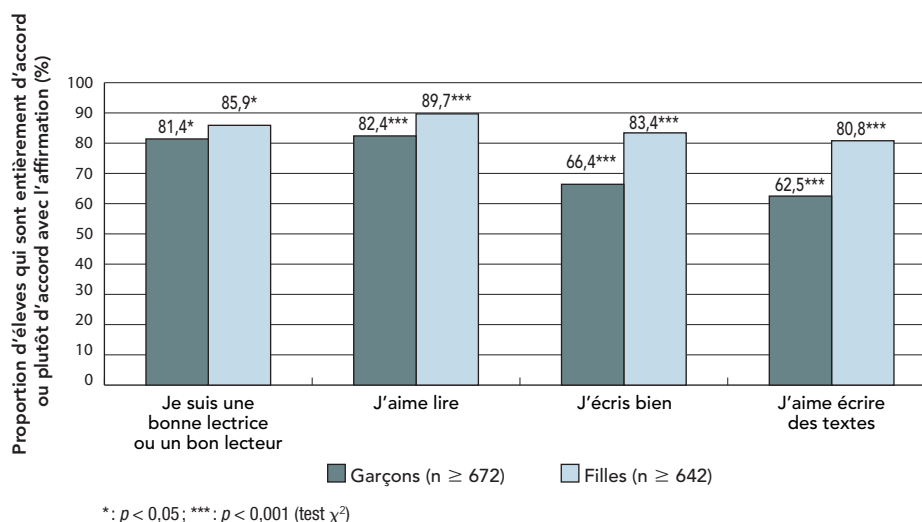
Dans cette partie seront présentées les réponses données en 2010, par les filles et les garçons, dans le questionnaire⁸². Afin de déterminer s'il existe un écart entre les deux groupes, le test du χ^2 a été utilisé, avec trois différents seuils de significativité ($p < 0,05$; $p < 0,01$ ou $p < 0,001$).

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

Les réponses données par les filles et les garçons de la fin du 2^e cycle du primaire, relativement à leur perception de compétence et à leur motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, sont illustrées dans la figure 5. Bien qu'un grand nombre de garçons ait le sentiment d'être compétent en lecture et en écriture et rapporte être motivé à lire et à écrire, les filles se perçoivent davantage compétentes qu'eux, tout en étant davantage motivées à lire et à écrire ; ces différences sont significatives sur le plan statistique. Ces écarts de perceptions entre les filles et les garçons sont plus marqués en écriture qu'en lecture. Des résultats similaires ont été obtenus en 2009 (voir annexe 12).

Figure 5 : Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010

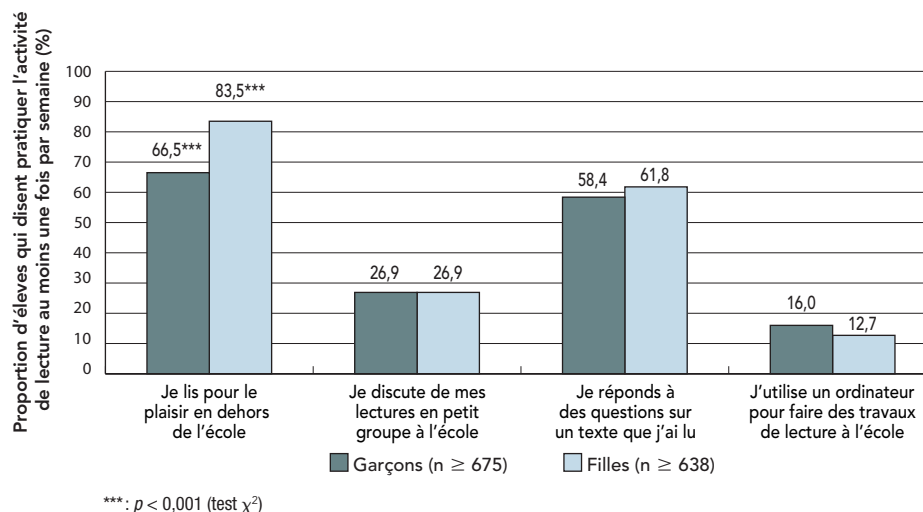


82 Les comparaisons entre les filles et les garçons en 2009 sont présentées à l'annexe 12.

Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

Les données présentées dans la figure 6 indiquent que les filles de la fin du 2^e cycle du primaire déclarent qu'elles lisent, en dehors de l'école, plus souvent pour le plaisir que leurs pairs masculins. Pour ce qui est des autres activités pratiquées en classe autour de la lecture, aucune différence significative n'est observée entre les filles et les garçons de ce niveau scolaire. Ces résultats sont constants en 2009 et en 2010.

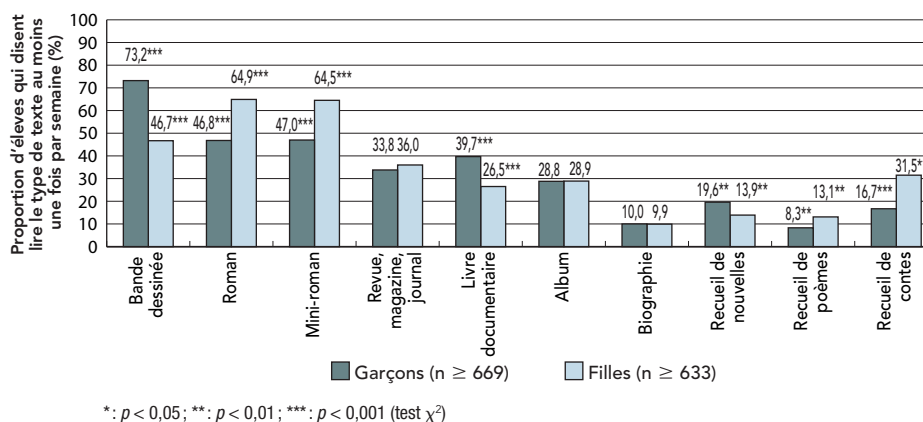
Figure 6 : Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010



Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Les lectures hebdomadaires que préfèrent les filles et les garçons de la fin du 2^e cycle du primaire et faites en classe sont présentées à la figure 7. Chez les filles, ce sont les romans (64,9 % des filles en lisent au moins une fois par semaine) et les mini-romans (64,5 %) qui sont les plus appréciés ; chez les garçons, figurent, à titre de livres préférés, les bandes dessinées (73,2 %) et les livres documentaires (39,7 %). Les romans et les mini-romans sont quand même lus par les garçons, puisque près de la moitié d'entre eux (46,8 % et 47,0 %, respectivement) affirme en lire au moins une fois par semaine. Une bonne proportion de filles dit lire également des bandes dessinées (46,7 %) et des revues, magazines et journaux (36,0 %). Notons que l'écart entre les filles et les garçons en ce qui concerne la lecture de ce média n'est plus significatif en 2010.

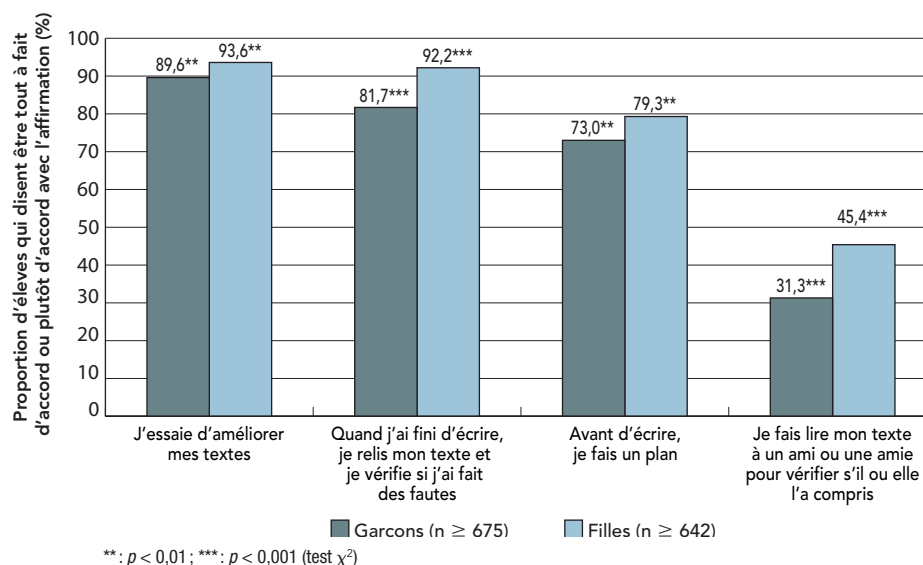
Figure 7 : Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010



Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons

Les filles et les garçons de la fin du 2^e cycle du primaire ont été interrogés à propos des stratégies qu'ils utilisent lorsqu'ils écrivent des textes. Il importe de noter que deux nouveaux énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire de 2010, à savoir : « Avant d'écrire, je fais un plan » et « Je fais lire mon texte à un ami ou à une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris ». Les données présentées à la figure 8 indiquent que, bien que les garçons rapportent, en grand nombre, qu'ils veulent améliorer leurs textes, il existe des différences significatives sur le plan statistique entre les filles et les garçons relativement à l'emploi de cette stratégie, les filles disant qu'elles l'utilisent dans une mesure sensiblement plus élevée que celle des garçons. Pour ce qui est de la stratégie qui consiste à relire son texte une fois écrit, les filles rapportent qu'elles l'utilisent plus fréquemment que les garçons. Enfin, les filles déclarent qu'elles font un plan et qu'elles font relire leur texte par un pair dans une proportion plus élevée que celle des garçons, ces différences étant significatives sur le plan statistique.

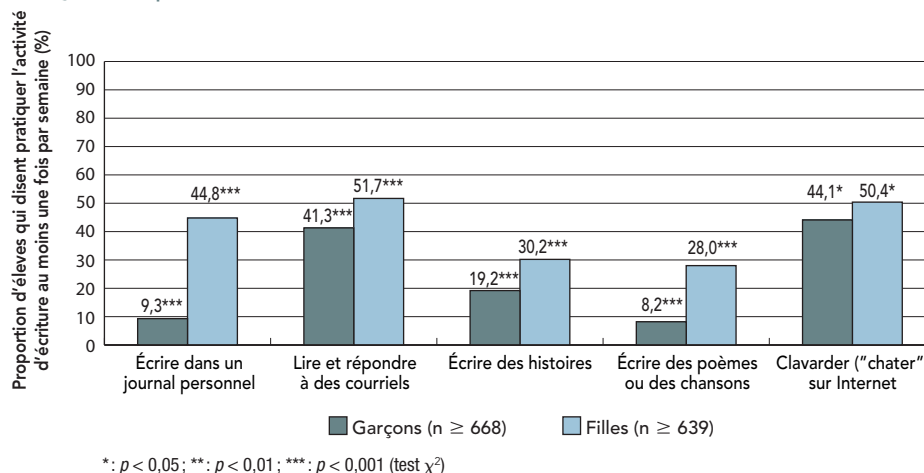
Figure 8 : Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010



Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école chez les filles et les garçons

La figure 9 illustre les activités d'écriture pratiquées en dehors de l'école par les filles et les garçons de la fin du 2^e cycle du primaire. Il ressort que les filles et les garçons se distinguent, de façon significative sur le plan statistique, dans toutes les activités d'écriture. Peu importe que ce soit pour lire des courriels et y répondre, pour écrire dans un journal personnel, pour écrire des histoires, des poèmes ou des chansons, les filles rapportent qu'elles pratiquent ces activités d'écriture plus fréquemment que les garçons. Il n'en reste pas moins que plus de quatre garçons sur dix déclarent qu'ils lisent ou écrivent des courriels ou bien qu'ils clavardent dans Internet au moins une fois par semaine (41,3 % et 44,1 %, respectivement).

Figure 9 : Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010

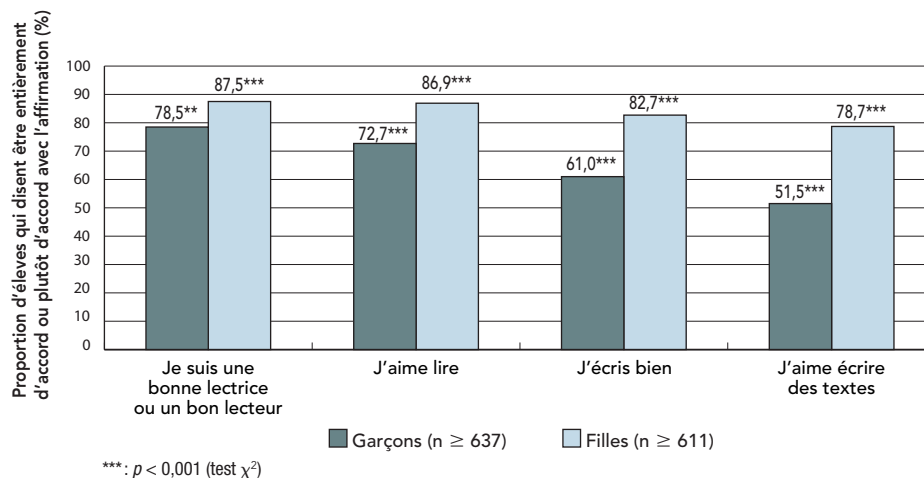


4.4.2 À la fin du 3^e cycle du primaire

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

Comme le montre la figure 10, les filles et les garçons de la fin du 3^e cycle du primaire se distinguent sur le plan de leur perception de compétence et de leur motivation à lire et à écrire. En effet, le nombre de garçons qui estiment être de bons lecteurs et scripteurs, tout en étant motivés à lire et à écrire, est moins élevé que celui des filles, bien que près des trois quarts des garçons rapportent qu'ils aiment lire (72,7 %) et plus de la moitié d'entre eux déclare aimer écrire (51,5 %). L'écart entre les filles et les garçons relativement à la motivation à écrire se creuse davantage en 2010 (voir annexe 12).

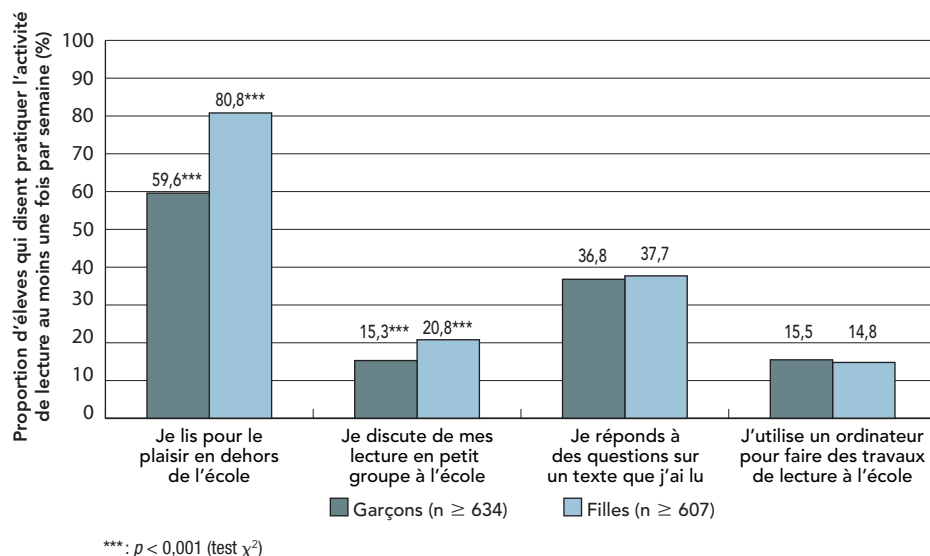
Figure 10 : Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010



Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

En ce qui a trait aux pratiques de lecture effectuées à la fin du 3^e cycle du primaire, la figure 11 montre que les filles rapportent, plus fréquemment que les garçons, qu'elles lisent en dehors de l'école. Ces données de 2010 viennent confirmer celles qui ont été obtenues en 2009 (voir annexe 12). Les filles perçoivent également qu'elles discutent en classe de leurs lectures en petit groupe plus souvent que le perçoivent leurs pairs masculins. Enfin, aucune différence significative entre les filles et les garçons n'a été obtenue en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur et le fait de devoir répondre à des questions lorsque vient le temps de lire en classe.

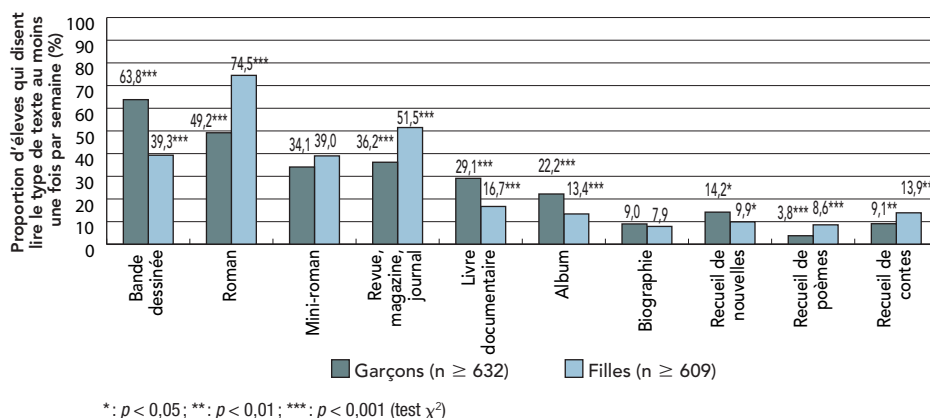
Figure 11 : Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010



Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Les filles et les garçons ont été questionnés de nouveau à propos de leur lecture libre faite en classe (figure 12). En 2010, les écarts entre les deux sexes sont presque tous significatifs sur le plan statistique : comparativement aux garçons, les filles préfèrent lire plus fréquemment des romans, des revues, magazines ou journaux, des recueils de poèmes ou de contes en classe, alors que les garçons apprécient davantage, comparativement aux filles, lire des bandes dessinées, des livres documentaires, des albums et des recueils de nouvelles. Il importe de noter que l'écart entre les filles et les garçons s'est amoindri en 2010 en ce qui concerne la fréquence de lecture des mini-romans et des biographies (voir annexe 12).

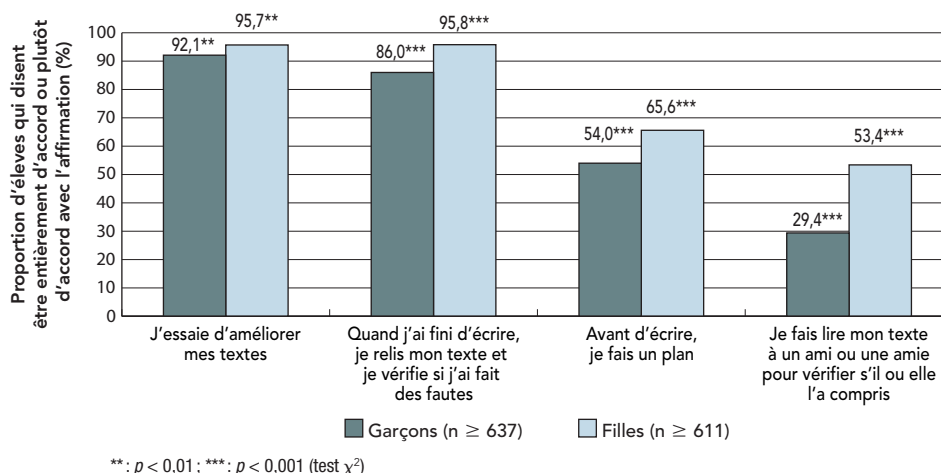
Figure 12 : Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010



Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons

Quant aux diverses stratégies d'écriture utilisées à la fin du 3^e cycle du primaire, en 2010, selon le sexe des élèves, la figure 13 illustre des différences significatives⁸³. Ainsi, près des deux tiers des filles affirment qu'elles font un plan avant d'écrire (65,6%), comparativement aux garçons qui ne sont pas plus que la moitié environ à rapporter utiliser cette stratégie (54,0%). Plus d'une fille sur deux fait lire son texte à une ou un camarade pour vérifier la clarté de son contenu (53,4%), tandis que moins d'un garçon sur trois (29,4%) adopte cette stratégie. En ce qui concerne la stratégie de vouloir améliorer les textes produits, les filles se distinguent de leurs camarades masculins en disant plus fréquemment qu'elles l'utilisent. Enfin, les filles rapportent davantage que les garçons qu'elles relisent leur texte pour vérifier si elles ont fait des fautes. Ce résultat va dans le même sens que celui obtenu en 2009 (voir annexe 12).

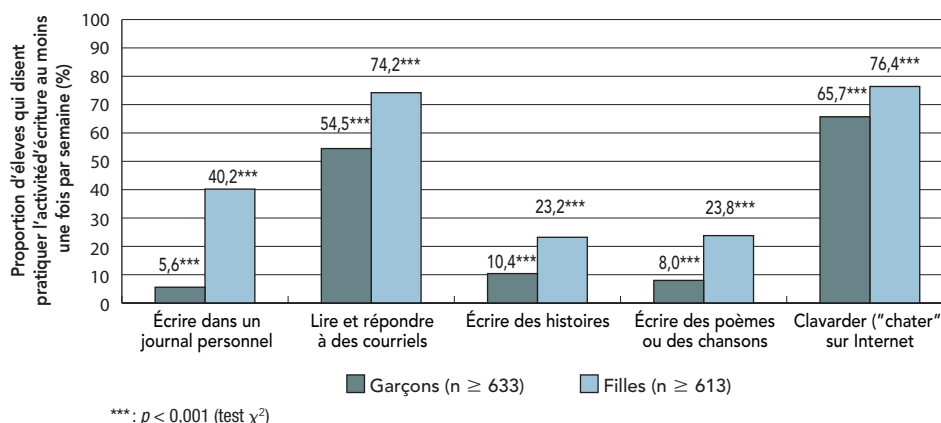
Figure 13: Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010



Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école chez les filles et les garçons

La figure 14 illustre les écarts entre les filles et les garçons de la fin du 3^e cycle du primaire de 2010 relativement à la pratique de diverses activités d'écriture en dehors de l'école. Il est important de rappeler que les élèves de la cohorte de 2009 n'avaient pas été questionnés à ce sujet. En 2010, les écarts sont tous significatifs sur le plan statistique, c'est-à-dire que les filles rapportent, plus souvent que les garçons, qu'elles écrivent en dehors de l'école. Par exemple, 40,2% d'entre elles disent qu'elles écrivent dans un journal personnel au moins une fois par semaine, contrairement à 5,6% des garçons qui déclarent pratiquer cette forme d'écriture. Plus de sept filles sur dix affirment qu'elles clavardent (74,2%) et écrivent des courriels (76,4%) sur une base hebdomadaire. Néanmoins, ces activités sont pratiquées également par les garçons, puisque plus de la moitié d'entre eux déclare écrire des courriels (54,5%) et près des deux tiers clavardent (65,7%) au moins une fois par semaine.

Figure 14: Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010



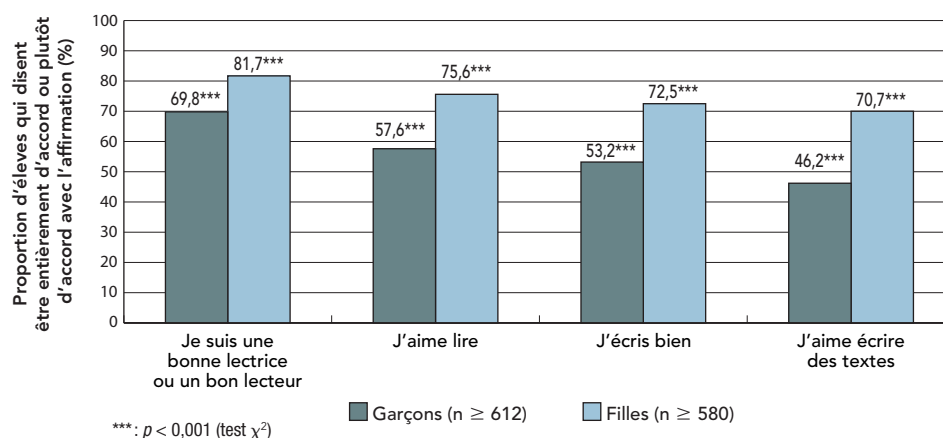
⁸³ Deux nouveaux énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire de 2010.

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

La figure 15 illustre le pourcentage de filles et de garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire qui affirment qu'ils se sentent compétents et motivés à lire et à écrire. Il ressort que les filles se perçoivent comme étant meilleures que les garçons en lecture et en écriture. Elles sont également plus motivées à lire et à écrire. Dans l'ensemble, les résultats de 2010 vont dans le même sens que ceux obtenus en 2009 (voir annexe 12). Il demeure que l'écart entre les filles et les garçons à propos de la motivation à lire s'est amenuisé en 2010, tout en restant significatif sur le plan statistique.

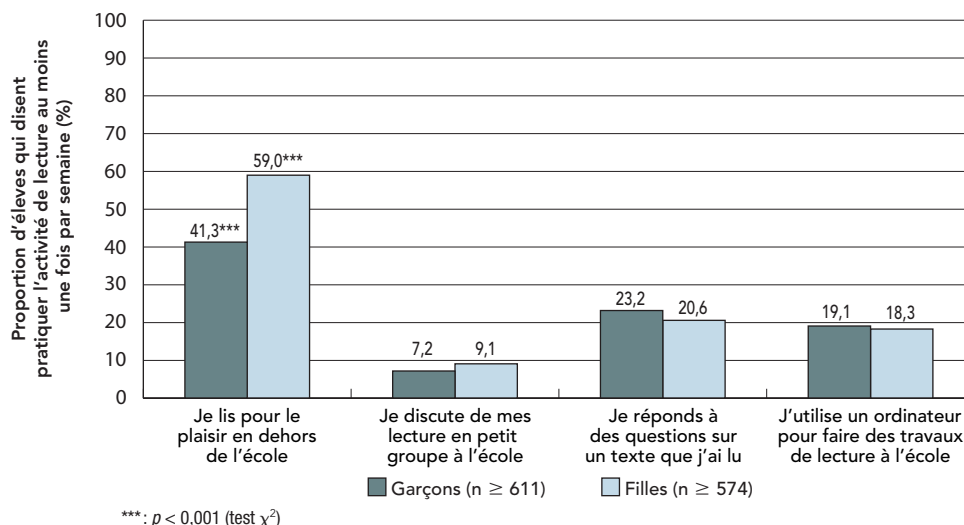
Figure 15 : Perception de soi et motivation à lire et à écrire selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010



Pratiques de lecture chez les filles et les garçons

Pour ce qui est de la réponse des filles et des garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire relativement aux pratiques autour de la lecture, la figure 16 indique que les filles de la cohorte de 2010 disent plus fréquemment que les garçons du même âge qu'elles lisent pour le plaisir. Quant aux autres activités de lecture faites en classe, elles sont perçues comme étant pratiquées à la même fréquence par les filles et les garçons, les réponses étant sensiblement les mêmes. Ces résultats de 2010 confirment ceux obtenus en 2009 (voir annexe 12). Toutefois, en 2010, une proportion presque équivalente de filles et de garçons perçoit faire des cercles de lecture (discussion en petit groupe), alors qu'en 2009, davantage de filles que de garçons percevaient qu'elles font cette activité en classe.

Figure 16 : Pratiques de lecture hebdomadaires selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010

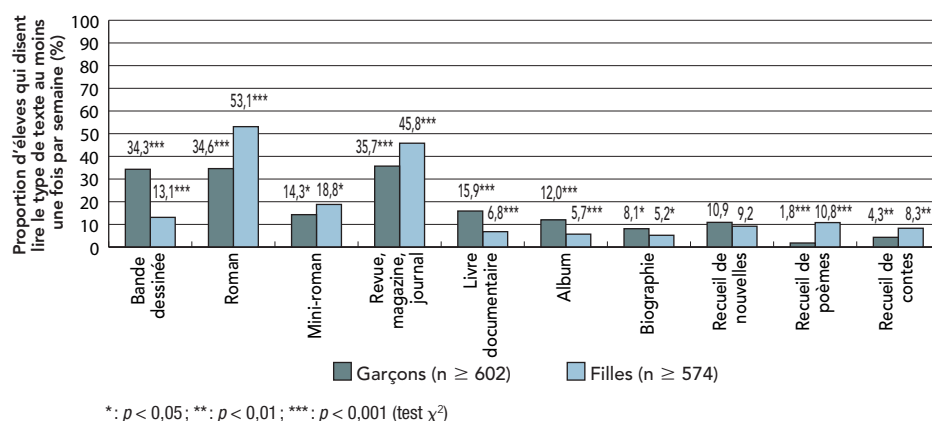


Choix de livres en classe par les filles et les garçons

Le choix de livres pour être lus en classe par les filles et les garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en 2010 apparaît à la figure 17. Comme en 2009, plus du tiers des garçons en 2010 préfère lire, sur une base hebdomadaire, des bandes dessinées (34,3%), des romans (34,6%) ainsi que des revues, magazines et journaux (35,7%). Quant aux filles, autour d'une sur deux dit qu'elle aime lire, au moins une fois par semaine en classe, des romans (53,1%) de même que des revues, magazines et journaux (45,8%). En 2010, les écarts entre les filles et les garçons relativement à la fréquence de lecture d'albums, de biographies et de recueils de contes sont significatifs, les deux premiers à la faveur des garçons.

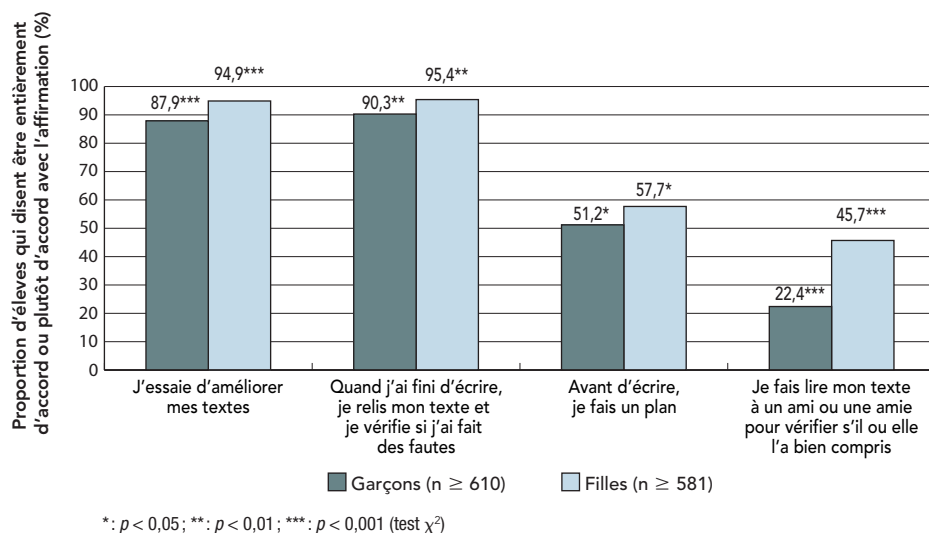
Figure 17: Lectures hebdomadaires à l'école selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010

Stratégies d'écriture utilisées par les filles et les garçons



Les pourcentages d'élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire disant utiliser diverses stratégies d'écriture sont illustrés dans la figure 18. Ces pourcentages ont été répartis en fonction du sexe des élèves. Il est important de rappeler que deux questions ont été ajoutées dans le questionnaire de 2010. Dans l'ensemble, les écarts entre les filles et les garçons sont significatifs sur le plan statistique; en effet, les filles rapportent qu'elles utilisent des stratégies d'écriture plus souvent que leurs pairs masculins. La stratégie qui obtient un écart important est celle qui consiste à faire lire le texte produit à un camarade: en 2010, près d'une fille sur deux (45,7%) déclare qu'elle adopte cette stratégie, tandis qu'elle n'est utilisée que par un garçon sur cinq (22,4%).

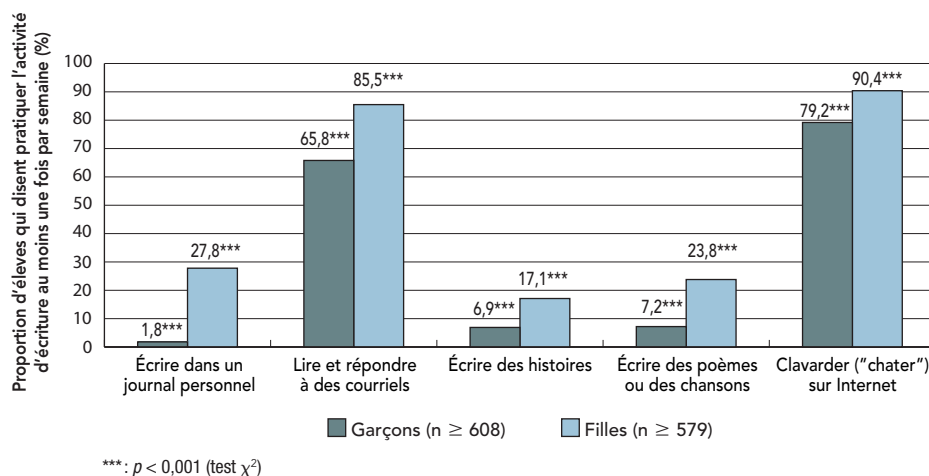
Figure 18: Stratégies d'écriture selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010



Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école

En 2010, relativement aux pratiques d'écriture parascolaires, les réponses des filles et des garçons de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont été comparées. Selon la figure 19, il ressort que les filles écrivent, durant leurs temps libres, plus souvent que les garçons. Ainsi, 27,8 % et 23,8 % d'entre elles, respectivement, disent qu'elles écrivent dans un journal personnel et qu'elles écrivent des poèmes ou des chansons au moins une fois par semaine. De plus, plus de huit filles sur dix disent qu'elles lisent leurs courriels et y répondent (85,5 %) et plus de neuf sur dix d'entre elles clavardent dans Internet (90,4 %). Il demeure que les garçons recourent également aux technologies numériques pour écrire, puisque 65,8 % d'entre eux disent qu'ils lisent leurs courriels et y répondent, et 79,2 % clavardent dans Internet au moins une fois par semaine.

Figure 19: Activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010



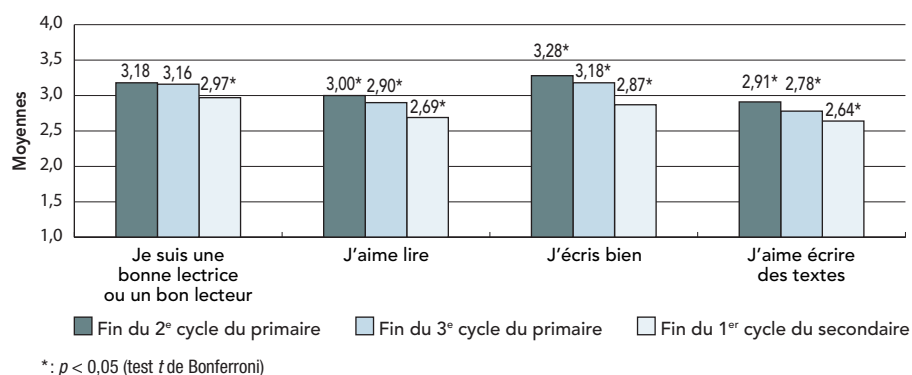
4.5 ANALYSE DES RÉPONSES SELON LE NIVEAU SCOLAIRE

Des analyses statistiques des données de 2010 ont également été effectuées pour déterminer dans quelle mesure les diverses attitudes et habitudes des élèves au regard de la littérature fluctuaient ou demeuraient stables durant le primaire et à la fin du premier 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 plutôt trois cohortes différentes qui ont rempli le même questionnaire durant la même période, soit au début du mois de juin 2010. Des moyennes ont été calculées, puis comparées à l'aide d'analyses de variance ($p < 0,001$) et du test t de Bonferroni ($p < 0,05$).

4.5.1 Perception de soi et motivation

Les moyennes (sur 4) de diverses dimensions comme la perception de soi et la motivation de l'ensemble des élèves de la fin du 2^e cycle et du 3^e cycle du primaire ainsi que du 1^{er} cycle du secondaire ont été calculées. Comme le montre la figure 20, la perception de compétence en lecture reste stable au primaire, pour diminuer à la fin du 1^{er} cycle du secondaire⁸⁴. De plus, à mesure que la scolarité augmente, il existe une diminution de la perception de compétence en écriture de même que de la motivation à lire et à écrire⁸⁵. Ces résultats vont sensiblement dans le même sens que ceux qui ont été obtenus en 2009.

Figure 20: Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire, 2010



84 4^e = 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la perception de compétence en lecture (ANOVA, test de Bonferroni).

85 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 lire; 4^e > 6^e > 2^e, $p < 0,05$ pour la motivation à écrire (ANOVA, test de Bonferroni).

Par la suite, les moyennes obtenues ont été calculées en fonction du sexe des élèves et de leur niveau scolaire. Comme l'illustre la figure 21, les filles de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire ont sensiblement le même degré de perception de compétence et de motivation en lecture et en écriture, tandis que les filles de la fin du 1^{er} cycle du secondaire se perçoivent comme étant moins compétentes et motivées en lecture et en écriture, comparativement aux filles de niveau primaire⁸⁶. Chez les garçons, les baisses de degrés sont significatives d'un niveau scolaire à l'autre, excepté pour la perception de compétence en lecture où la baisse est plus marquée au moment de la transition du primaire au secondaire et pour la motivation à écrire où la baisse se produit en fin de primaire (figure 22)⁸⁷.

Figure 21 : Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les filles, 2010

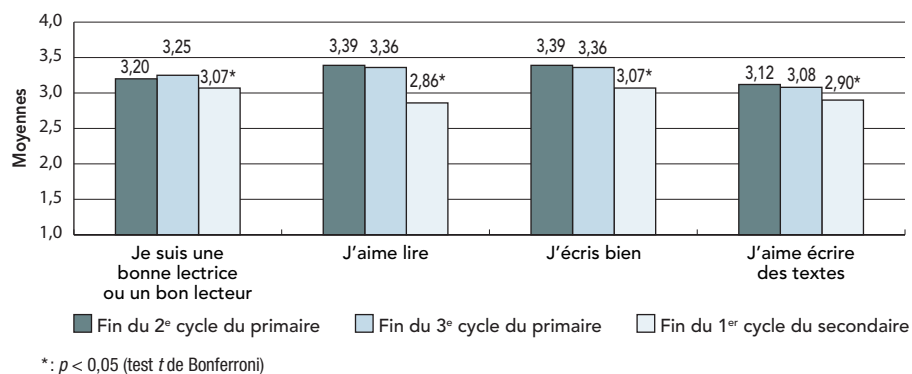
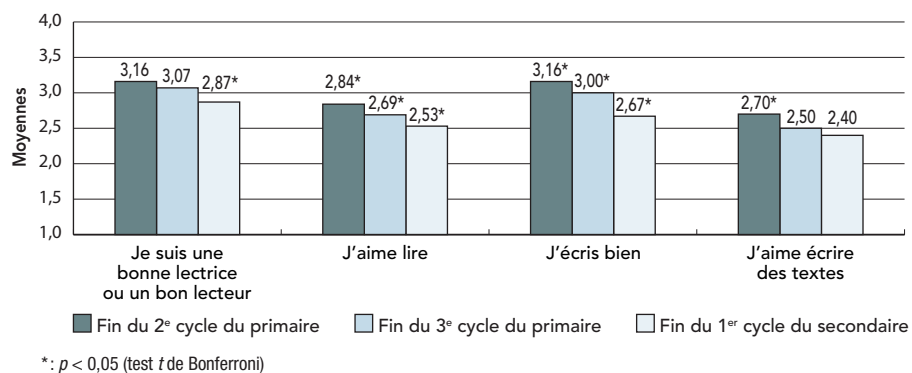


Figure 22 : Perception de soi et motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture en fonction du niveau scolaire chez les garçons, 2010



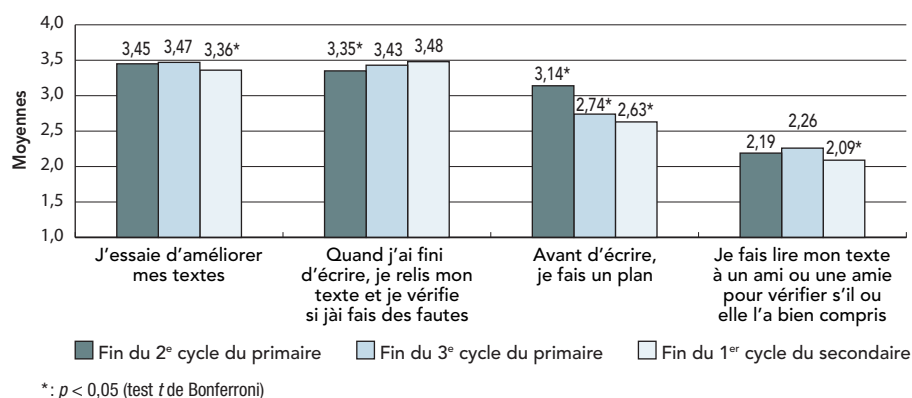
86 Chez les filles, $4^e = 6^e > 2^e$, $p < 0,05$, pour la perception de compétence en lecture, la perception de compétence en écriture, la motivation à lire et la motivation à écrire (ANOVA, test de Bonferroni).

87 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 (ANOVA, test de Bonferroni).

4.5.2 Stratégies d'écriture utilisées

La moyenne (sur 4) des diverses stratégies d'écriture utilisées par les élèves en fonction de leur niveau scolaire a été illustrée dans la figure 23. Ainsi, la proportion d'élèves de la fin du 2^e cycle du primaire qui font un plan avant d'écrire est significativement supérieure à celle des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire qui est elle-même significativement supérieure à celle de la fin du 1^{er} cycle du secondaire⁸⁸. Pour ce qui est des stratégies qui consistent à vouloir améliorer ses textes et à faire lire ses textes par un pair, le nombre d'élèves des deux cycles du primaire qui déclarent les utiliser est plus élevé que celui du secondaire⁸⁹. Enfin, la stratégie de relecture est utilisée plus fréquemment par les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire que par ceux de la fin du 2^e cycle du primaire⁹⁰.

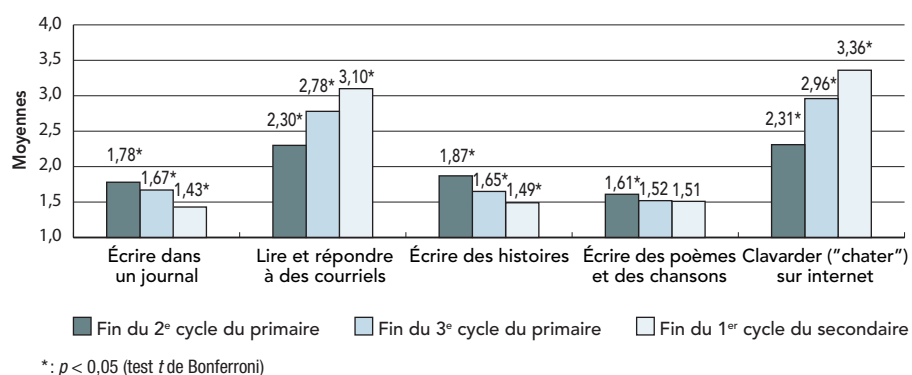
Figure 23: Stratégies d'écriture utilisées en fonction du niveau scolaire, 2010



4.5.3. Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école

La figure 24 illustre les activités d'écriture pratiquées en dehors de l'école par les élèves selon leur niveau scolaire. Il ressort que, à mesure que le niveau scolaire augmente, les élèves écrivent de moins en moins des histoires ou dans un journal personnel⁹¹. Par contre, plus ils sont avancés dans leur scolarité, plus ils utilisent des pratiques de communication écrite comme le courriel et le clavardage⁹².

Figure 24: Pratiques d'écriture à l'extérieur de l'école en fonction du niveau scolaire, 2010



88 $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour la stratégie *Je fais un plan avant d'écrire* (ANOVA, test de Bonferroni).

89 $4^e = 6^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour la stratégie *J'essaie d'améliorer mes textes* et pour la stratégie *Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou si elle l'a compris* (ANOVA, test de Bonferroni).

90 $4^e < 6^e = 2^e$, $p < 0,05$ pour la stratégie *Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes* (ANOVA, test de Bonferroni).

91 $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour l'écriture d'histoires; $4^e > 6^e > 2^e$, $p < 0,05$ pour la tenue d'un journal personnel (ANOVA, test de Bonferroni).

92 $4^e < 6^e < 2^e$, $p < 0,05$ pour les courriels; $4^e < 6^e < 2^e$, $p < 0,05$ pour le clavardage (ANOVA, test de Bonferroni).

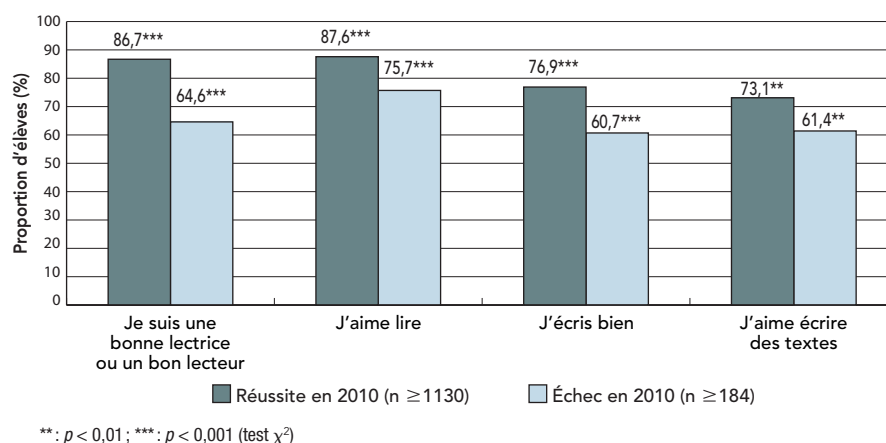
5 Liens entre les réponses au questionnaire et les résultats aux épreuves

Les réponses données en 2010 par les élèves dans le questionnaire contextuel ont été croisées avec leur performance à l'épreuve d'écriture. Pour ce faire, deux groupes d'élèves ont été formés : ceux qui ont obtenu un score moyen supérieur ou égal à 60 % à l'épreuve d'écriture (réussite) et ceux qui ont obtenu un score inférieur à 60 % (échec).

5.1 FIN DU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

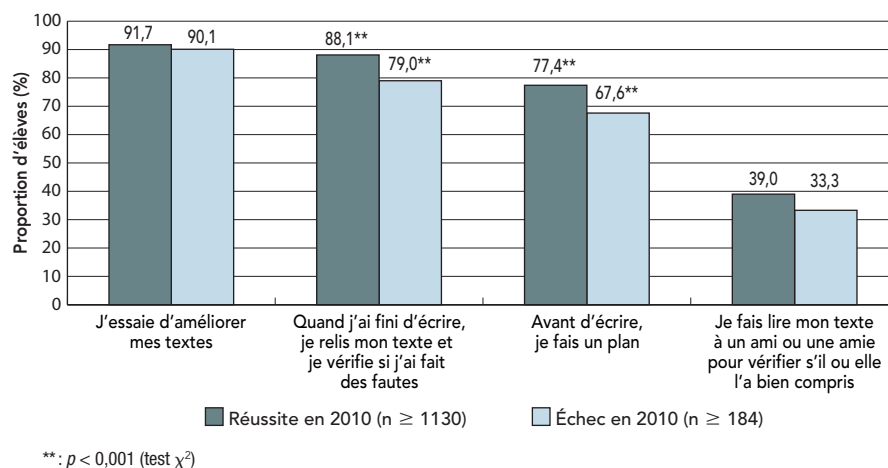
La figure 25 présente les proportions d'élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui a trait à leur perception de compétence ainsi qu'à leur motivation à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture. Il ressort que ceux qui ont réussi l'épreuve en 2010 ont le sentiment d'être plus compétents en lecture et en écriture, tout en étant davantage motivés à lire et à écrire, que leurs pairs qui n'ont pas réussi l'épreuve.

Figure 25 : Proportions des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



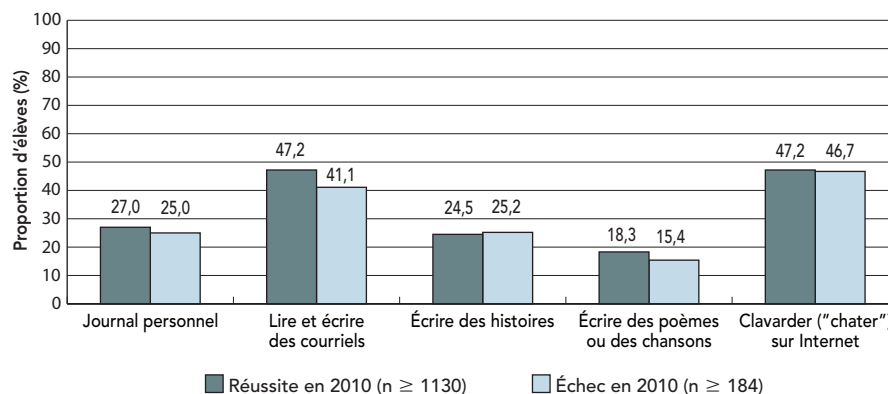
Quant aux différentes stratégies d'écriture utilisées par les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire selon qu'ils ont réussi ou non l'épreuve d'écriture, la figure 26 montre qu'aucune différence significative n'a été observée entre les élèves en ce qui concerne la stratégie qui consiste à vouloir améliorer les textes produits et celle qui consiste à demander à un autre élève de les lire une fois écrits. Par contre, les élèves qui ont réussi l'épreuve écrite rapportent qu'ils se relisent plus souvent et qu'ils font un plan avant d'écrire.

Figure 26 : Proportions des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire qui disent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



Enfin, les pratiques d'écriture parascolaires chez les élèves de la fin du 2^e cycle du primaire ont été mises en relation avec leur réussite à l'épreuve d'écriture. Comme l'illustre la figure 27, le groupe d'élèves qui a réussi l'épreuve ne se distingue pas significativement de celui qui n'a pas réussi l'épreuve, et ce, dans chacune des cinq pratiques d'écriture.

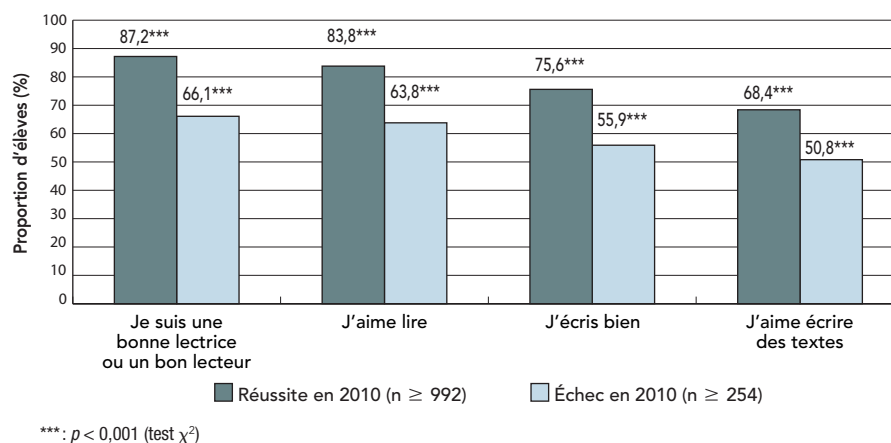
Figure 27 : Proportions des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire qui déclarent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



5.2 FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

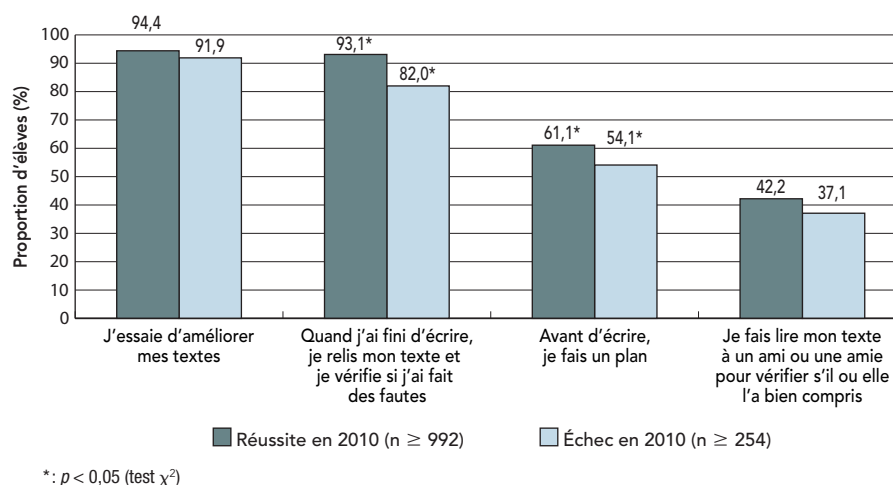
À la fin du 3^e cycle du primaire, les élèves qui ont réussi l'épreuve ont une perception de compétence et une motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture plus élevées que celles des élèves qui n'ont pas réussi l'épreuve (figure 28).

Figure 28 : Proportions des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



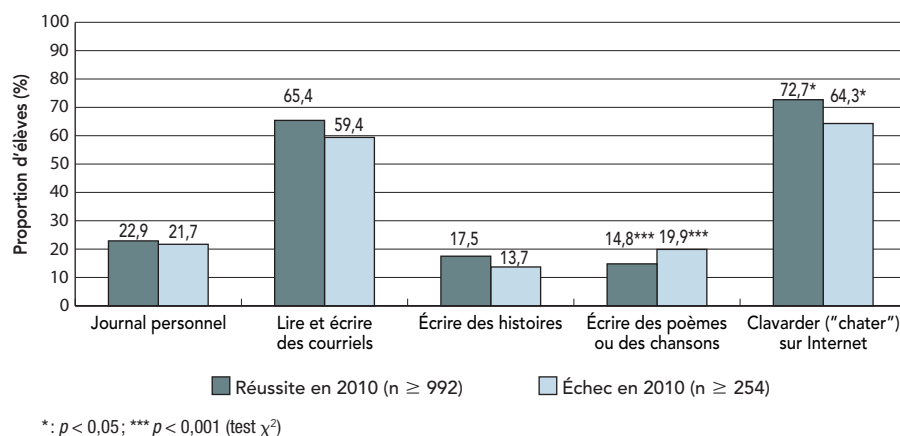
Pour ce qui est du rapport des stratégies utilisées pour écrire en fonction de la réussite à l'épreuve d'écriture, la figure 29 montre que les élèves qui ont réussi l'épreuve rapportent qu'ils font un plan et relisent leurs textes plus souvent que les élèves qui ne l'ont pas réussie. Les deux groupes d'élèves ne se distinguent pas en ce qui concerne l'utilisation des stratégies qui consistent à vouloir améliorer ses textes et à les faire lire à un ami.

Figure 29 : Proportions des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire qui disent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



Pour ce qui est de la comparaison des réponses obtenues dans les pratiques d'écriture en fonction de la réussite à l'épreuve d'écriture chez les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire, la figure 30 montre que les élèves qui ont réussi l'épreuve rapportent qu'ils clavardent plus souvent que ceux qui l'ont échouée. D'un autre côté, ceux qui ont échoué l'épreuve rapportent qu'ils écrivent un peu plus souvent des poèmes et des chansons que leurs pairs qui ont réussi l'épreuve écrite, bien que ce ne soit pas une activité pratiquée fréquemment par les jeunes. Le journal personnel, les histoires et les courriels n'ont pas été des pratiques d'écriture qui distinguent les deux groupes d'élèves de façon significative sur le plan statistique.

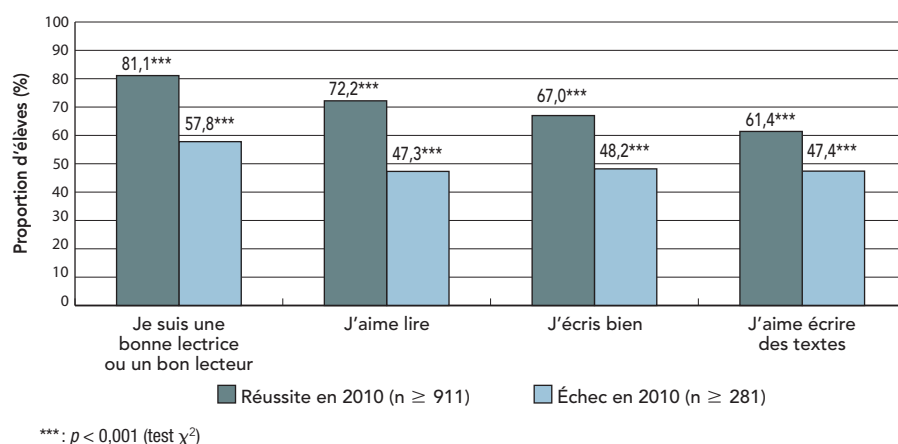
Figure 30 : Proportions des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire qui disent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



5.3 FIN DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

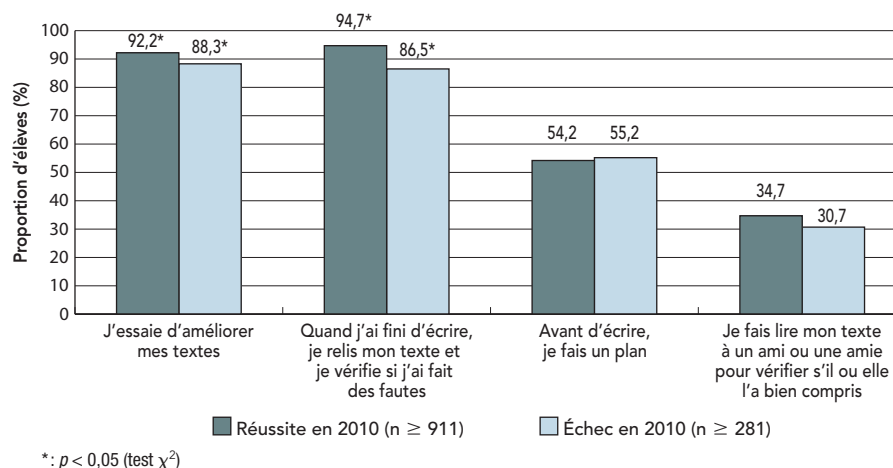
De nouveau, les réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ont été croisées avec leur résultat à la suite de l'épreuve d'écriture. La figure 31 révèle que les élèves qui ont réussi l'épreuve ont une perception de compétence et une motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture plus élevées que celles des élèves qui ne l'ont pas réussie.

Figure 31 : Proportions des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



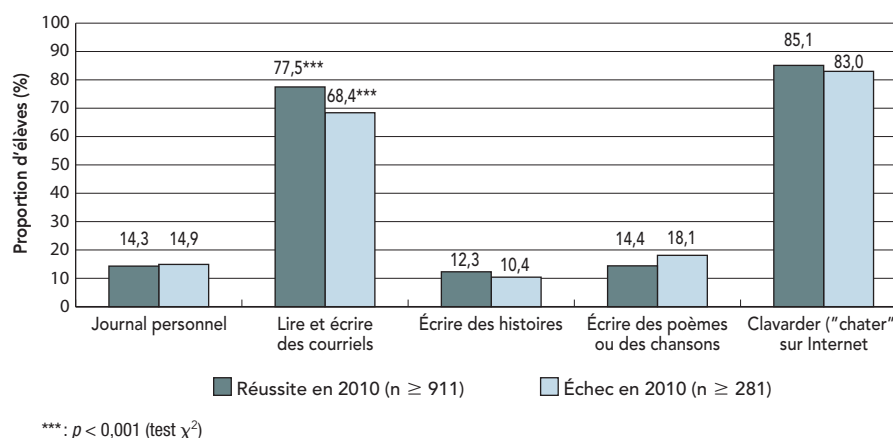
Quant aux stratégies d'écriture utilisées en fonction de la réussite à l'épreuve d'écriture chez les élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, la figure 32 révèle que les élèves qui ont réussi l'épreuve rapportent, dans une plus grande proportion, qu'ils essaient d'améliorer leurs textes et de les relire pour vérifier s'ils contiennent des erreurs. Les deux autres stratégies d'écriture sont sensiblement utilisées par les deux groupes selon la même fréquence.

Figure 32: Proportions des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire qui déclarent utiliser des stratégies d'écriture selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



En ce qui a trait aux pratiques d'écriture des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, selon leur résultat à l'épreuve d'écriture en 2010, la figure 33 illustre que seule la pratique de lecture et d'écriture de courriels obtient des différences significatives: les élèves qui ont réussi l'épreuve rapportent qu'ils lisent et écrivent des courriels plus souvent que ceux qui ne l'ont pas réussie. Pour ce qui est des autres activités d'écriture, les deux groupes les pratiquent sensiblement selon la même fréquence.

Figure 33: Proportions des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire qui disent écrire en dehors de l'école selon leur résultat à l'épreuve d'écriture (réussite, échec), 2010



Conclusion

Dans le contexte 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 et juin 2011) les résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture des élèves du primaire et du secondaire.

Ce deuxième rapport d'étape fait état de la comparaison des résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de juin 2010 (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 obtenus aux épreuves d'écriture

Synthèse des résultats

En juin 2010, les taux de réussite aux épreuves ministérielles d'écriture ont été de 85,9 % au 2^e cycle du primaire, de 79,4 % au 3^e cycle du primaire, de 76,1 % au 1^{er} cycle du secondaire et de 82,8 % en 5^e secondaire. De 2009 à 2010, une hausse significative a été observée en ce qui concerne les taux de réussite aux épreuves obligatoires de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire et de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, ce qui semble indiquer que les élèves ont progressé dans leur maîtrise de l'écriture et qu'ils répondent mieux aux exigences ministérielles. Quant au taux de réussite à l'épreuve unique de 5^e secondaire, il est demeuré stable de 2009 à 2010.

L'analyse par critère révèle qu'à la fin du 2^e cycle du primaire, les taux de réussite en *syntaxe et ponctuation*, en *vocabulaire* et en *orthographe* ont augmenté de 2009 à 2010, alors que le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué et que celui au critère *organisation appropriée du texte* est demeuré le même.

À la fin du 3^e cycle du primaire, une hausse des taux de réussite a été observée en *syntaxe et ponctuation* et en *orthographe*, de 2009 à 2010. Le taux de réussite au critère *pertinence et suffisance des idées* a diminué, et ceux aux critères *organisation appropriée du texte* et *vocabulaire* sont demeurés stables.

À la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il y a eu, de 2009 à 2010, une amélioration des taux de réussite dans tous les critères, à l'exception de l'*orthographe*, dont le taux de réussite est resté stable.

À l'épreuve unique de 5^e secondaire, les taux de réussite obtenus en 2010 dans chacun des critères sont équivalents à ceux obtenus l'année précédente.

Facteurs contextuels pouvant expliquer les résultats

Différents facteurs contextuels peuvent être évoqués pour tenter d'expliquer les résultats obtenus. En ce qui concerne les épreuves de la fin du 2^e cycle du primaire et de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, il faut rappeler qu'elles ont été passées, pour la première fois, dans les écoles en juin 2009. Ces épreuves ont été ajoutées dans le but d'assurer un meilleur suivi des élèves, conformément à la huitième mesure du plan d'action. Il est probable qu'en 2010, lors de la deuxième année de passation, le personnel enseignant savait mieux à quel type d'épreuve s'attendre et, ainsi, les élèves ont pu recevoir une meilleure préparation.

De plus, en 2009-2010, les enseignantes et enseignants du primaire avaient accès au document sur la progression des apprentissages. Ce document a peut-être aidé certains d'entre eux à mieux cibler les connaissances que les élèves devaient maîtriser à la fin de l'année scolaire. Toutefois, cette hypothèse aurait tout avantage à être vérifiée puisque le Ministère ne possède pas actuellement de données sur l'utilisation de la progression des apprentissages par le personnel enseignant.

En ce qui concerne l'épreuve de la fin du 1^{er} cycle du secondaire, les ajustements apportés à la grille d'évaluation ont pu, en partie, influencer sur les résultats. Il faut rappeler qu'en 2010, des ajustements ont été apportés à la description des cotes en ce qui concerne le critère *adaptation à la situation d'écriture*, de même qu'aux repères fournis pour ce qui est du critère *construction de phrases et ponctuation appropriées*. L'analyse des résultats de 2011 permettra de porter un jugement plus éclairé sur le rendement des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire.

Par ailleurs, la tâche d'écriture elle-même est toujours sujette à exercer une influence sur le rendement des élèves. À chaque niveau scolaire, bien que les épreuves soumises aux élèves en 2009 et en 2010 étaient semblables et concernaient le même genre de texte, il est possible que le sujet de rédaction proposé ait suscité plus ou moins d'intérêt chez les élèves ou ait représenté, pour eux, un défi plus ou moins grand. Cela pourrait, en partie, expliquer les fluctuations observées dans les résultats, à la hausse comme à la baisse.

Pour ce qui est de la 5^e secondaire, la grande stabilité des résultats tend à confirmer que l'épreuve de 2010 est équivalente à celle de 2009, bien que des modifications y aient été apportées pour l'ajuster au Programme de formation. Il faut également considérer que cette épreuve est administrée dans les écoles depuis de nombreuses années. Le personnel enseignant en connaît les normes ; ainsi, les élèves peuvent y être préparés.

Éléments suscitant une attention particulière

Bien que les taux de réussite aux épreuves ministérielles tendent à l'amélioration (pour les épreuves obligatoires) ou à la stabilité (pour l'épreuve unique), certains résultats suscitent une attention particulière. Ainsi, à tous les niveaux scolaires, des proportions non négligeables d'élèves ont obtenu à l'épreuve, un résultat variant de 60 à 69 sur 100, soit un résultat à la limite de la note de passage. Ces élèves semblent démontrer qu'ils ont atteint, de façon minimale, les exigences ministérielles, et qu'ils risquent d'accumuler des retards dans leur apprentissage de l'écriture et, éventuellement, de basculer dans la zone d'échec.

En ce qui concerne la maîtrise de l'*orthographe* plus particulièrement, bon nombre d'élèves du secondaire ont subi un échec dans ce critère (39,7 % d'échec à la fin du 1^{er} cycle du secondaire et 43,3 % d'échec en 5^e secondaire, en 2010). Il s'agit donc d'une zone de difficulté qui nécessite une attention particulière au secondaire. En contrepartie, il existe des élèves du secondaire qui sont forts en *orthographe*. Au primaire, les élèves sont plus nombreux à répondre aux attentes ministérielles sur le plan de l'*orthographe*. Bon nombre d'entre eux réussissent même très bien (plus de 40 % de cotes A). Néanmoins, plus de 20 % des élèves de la fin du 2^e et du 3^e cycle du primaire ont obtenu, en 2010, la cote C, D ou E en *orthographe*. Étant donné la faiblesse de leurs acquis de base, ces derniers risquent d'accumuler des retards sur le plan de l'*orthographe* dans la suite de leur scolarité.

D'autre part, il faut signaler qu'à tous les niveaux scolaires, un certain nombre d'élèves manifestent des faiblesses sur le plan du critère touchant la *syntaxe* ou *construction de phrases* et la *ponctuation*. Il s'agit, en effet, du critère le moins réussi au 3^e cycle du primaire et du deuxième critère le moins réussi aux autres niveaux scolaires en 2010.

Par ailleurs, au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire, des proportions relativement importantes d'élèves ont obtenu la cote C, soit un résultat considéré comme « acceptable » pour ce qui est des critères touchant la *pertinence et suffisance des idées* ou l'*adaptation à la situation*, l'*organisation* ou la *cohérence du texte* et le *vocabulaire*. Cette constatation se révèle particulièrement vraie chez les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire, où les proportions de cotes C pour ces critères varient de 43 % à 53 %, en 2010. Ces dimensions de l'écriture devraient donc continuer à faire partie des interventions du personnel enseignant en classe, dans le but d'aider les élèves à mieux les maîtriser.

Écarts entre les filles et les garçons

Les données recueillies, tant en 2009 qu'en 2010, confirment que les filles réussissent mieux que les garçons aux épreuves ministérielles d'écriture. Néanmoins, il faut signaler que les taux de réussite des garçons aux épreuves obligatoires de la fin du 2^e cycle du primaire et de la fin du 1^{er} cycle du secondaire se sont améliorés de 2009 à 2010, tout comme ceux des filles.

Il importe aussi de rappeler que, selon les critères d'évaluation, les écarts entre les filles et les garçons ne sont pas tous de la même ampleur. Ils sont généralement plus marqués en ce qui a trait aux critères touchant la *syntaxe* ou *construction de phrases* et *ponctuation*, ainsi que l'*orthographe*. Les écarts entre filles et garçons sont particulièrement importants en *orthographe* chez les élèves du secondaire, et ce, bien qu'il existe des filles éprouvant des difficultés en *orthographe* et des garçons maîtrisant très bien cet aspect de l'écriture.

Résultats du questionnaire contextuel sur la lecture et l'écriture

Tout comme en 2009, les données de 2010 confirment qu'une majorité des élèves, et ce, quel que soit le cycle d'études, estiment qu'ils sont de bons lecteurs et affirment qu'ils aiment lire. Cependant, ils préfèrent lire qu'écrire, tout en se percevant de meilleurs lecteurs que de scripteurs. Les technologies numériques semblent favoriser les pratiques d'écriture, car une majorité des élèves, et ce, dès la fin du 2^e cycle du primaire, rapportent qu'ils lisent et écrivent des courriels et qu'ils clavardent dans Internet durant leurs temps libres.

Comparativement aux garçons, les filles ont généralement une perception de compétence plus élevée en lecture et en écriture et sont davantage motivées à lire et à écrire. Ces résultats à propos des différences entre les sexes vont dans le même sens que ceux constatés dans d'autres études menées tant au Canada (Gambell et Hunter, 2000; McKenna et autres, 1995) que partout à travers le monde qui ont montré une différence chez les filles et les garçons dans le domaine de la lecture et de l'écriture (Pajares, 2003; Wigfield et autres, 1997). Les goûts littéraires diffèrent également selon le sexe des élèves: les filles préfèrent lire des romans, des revues, des magazines ou des journaux, tandis que les garçons optent plus souvent pour des bandes dessinées et des livres documentaires. La plus récente enquête PISA menée en 2009 a démontré sensiblement la même tendance (OCDE, 2011). Enfin, les filles déclarent utiliser dans une plus grande mesure diverses stratégies lorsqu'elles écrivent, tout en affirmant lire et écrire, durant leurs temps libres, plus souvent que les garçons.

Ces diverses représentations à l'égard de la lecture et de l'écriture tendent à diminuer d'un cycle d'études à l'autre, particulièrement au moment de la transition du primaire au secondaire. Cette tendance n'est pas observée seulement au Québec, puisque maintes recherches internationales ont montré ce phénomène (Eccles et autres, 1993; Jacob et autres, 2002). Toutefois, les nouvelles pratiques d'écriture qu'offre le Web 2.0 sont davantage utilisées par les élèves à mesure que le cycle d'études augmente. Ce résultat rejoint ceux obtenus dans de récentes enquêtes menées auprès des jeunes, qu'elles soient québécoises (CEFRIO, 2009), anglaises (Clarke et Dugdale, 2009) ou américaines (Lenhart et autres, 2008).

Les élèves qui ont réussi l'épreuve d'écriture ont une perception de compétence et une motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture plus élevées que ceux qui n'ont pas réussi l'épreuve. Ces résultats corroborent les écrits scientifiques qui ont montré que la motivation intrinsèque et la perception de compétence sont associées à la réussite scolaire des élèves (Guay et autres, 2008; Marsh, 2007). De même, les élèves qui ont réussi l'épreuve d'écriture rapportent qu'ils utilisent plus souvent la stratégie de relecture en guise de révision de texte. Toutefois, il ne faut pas ici établir de liens de causalité entre ces variables, dans la mesure où il n'est pas possible de déterminer si ce sont des perceptions plus positives qui entraînent une meilleure réussite, si ce sont de meilleurs résultats qui amènent l'élève à adopter des perceptions plus positives ou, encore, si d'autres facteurs influent sur les relations reconnues entre les perceptions et la réussite en écriture. Seule une étude longitudinale pourrait confirmer la relation de cause à effet entre les différentes dimensions présentées dans cette étude.

Enfin, les élèves de la fin du 3^e cycle du primaire qui ont réussi l'épreuve d'écriture rapportent qu'ils clavardent plus souvent que ceux qui ont échoué l'épreuve, tandis que ceux de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ayant réussi l'épreuve rapportent qu'ils lisent et écrivent des courriels plus souvent que ceux qui n'ont pas réussi l'épreuve. D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre la contribution des technologies numériques dans la réussite en écriture des élèves.

Poursuite de l'évaluation en 2011

Puisque les données analysées ne tiennent compte que de deux années (2009 et 2010), elles ne permettent pas de dégager, avec assurance, des tendances sur l'évolution des apprentissages des élèves, à la suite de la mise en œuvre du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Il faut également tenir compte du fait que la mise en œuvre des 22 mesures du plan d'action nécessite du temps, étant donné que les différents acteurs du milieu scolaire doivent s'adapter à de nouvelles pratiques. De plus, agir sur le rendement en écriture constitue un processus complexe qui peut se révéler long.

Le Ministère poursuivra, en 2011, le suivi des résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture. À la fin des trois années d'évaluation, il sera plus en mesure de porter un jugement sur le rendement des élèves. De même, le questionnaire sur les attitudes et les habitudes de lecture et d'écriture sera de nouveau rempli en 2011, ce qui permettra de suivre les perceptions des élèves à l'égard de ces deux pratiques.

Références

- CEFRIO (2009). *Les jeunes et Internet. Rapport de recherche - volet quantitatif*, Québec, CEFRIO.
- CLARKEE, C., et G. DUGDALE (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. [En ligne]: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0560/Writing_survey_2009_Executive.pdf (consulté le 11 décembre 2009).
- ECCLES, J. S., A. WIGFIELD, R. D. HAROLD et P. BLUMENFIELD (1993). « Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school », *Child Development*, vol. 64, n° 2, p. 830-847.
- GAMBELL, T., et D. HUNTER (2002). « Surveying gender differences in Canadian school literacy », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, n° 5, p. 689-719.
- GUAY, F., C. RATELLE et J. CHANAL (2008). « Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education », *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 3, p. 233-240.
- HAYES, J. R. (1998). « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », dans A. Piolat et A. Pélissier (éds), *La rédaction de textes : Approche cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 51-101.
- HAYES, J. R., et L. S. FLOWER, L. S. (1980). « Identifying the organization of writing processes », dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum p. 3-30.
- JACOBS, J. E., S. LANZA, D. W. OSGOOD, J. S. ECCLES et A. WIGFIELD (2002). « Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve », *Child Development*, vol. 73, n° 2, p. 509-527.
- LENHART, A., S. ARAFEH, A. SMITH et A. R. MacGILL (2008). *Writing, Technology and Teens*. Washington, DC, Pew Research Center. [En ligne]: http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2008/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf.pdf (consulté le 1^{er} mars 2011).
- McKENNA, M., D.J. KEAR et R. A. ELLSWORTH (1995). « Children's attitudes toward reading: A national survey », *Reading Research Quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 934-956.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2011). *Résultats de PISA 2009 : Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, volume III. [En ligne]: http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr (consulté le 15 avril 2011).
- PAJARES, F. (2003). « Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of literature », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 19, p. 139-158.
- WIGFIELD, A., J. S. ECCLES, K. S. YOON, A. J. A. ARBRETON, C. FREEMAN-DOAN et autres (1997). « Changes 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 pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, 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 (4e année du primaire et 2e 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.
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.

Annexe 2

Grille de correction – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 2^e cycle du primaire – Juin 2010

CRITÈRE		UNE CLÉ, DES HISTOIRES				
		CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
		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		• L'élève présente son personnage en donnant plusieurs détails pertinents. • Il explique ce que le personnage fait à la maison ou mentionne la raison de sa visite en donnant des précisions. • Il fournit des détails pertinents sur l'utilité de la clé et sur ses caractéristiques. • Il décrit un événement qui arrive à la maison. • Il décrit plusieurs actions entreprises par le personnage et présente les obstacles rencontrés en donnant des détails pertinents. • Il termine son histoire en donnant des précisions sur le dénouement. Des liens peuvent être établis avec le début de l'histoire.	• L'élève donne un nom à son personnage et énumère quelques traits de caractère. • Il explique ce que le personnage fait à la maison ou donne la raison de sa visite. • Il fournit quelques détails sur l'utilité de la clé. • Il présente un événement qui arrive à la maison en donnant quelques détails. • Il décrit les actions entreprises par le personnage et présente les obstacles rencontrés. • Il termine son histoire en donnant quelques détails sur le dénouement.	• L'élève présente brièvement son personnage. • Il mentionne ce que le personnage fait à la maison ou donne la raison de sa visite. • Il indique l'utilité de la clé. • Il mentionne un événement qui arrive à la maison. • Il énumère la ou les actions entreprises par le personnage et nomme les obstacles rencontrés. • Il termine son histoire de façon sommaire.	• Il manque un élément important du projet d'écriture. Par exemple : – La clé est peu présente dans l'histoire. – Les actions que le personnage entreprend sont insuffisantes ou peu pertinentes. OU • L'élève présente plusieurs informations imprécises ou superflues.	• Les idées ont peu ou pas de liens avec le projet d'écriture. Par exemple : – L'élève énumère une suite d'informations liées au sujet sans respecter le projet. – L'élève raconte une histoire qui n'a pas de lien avec la clé. – L'élève résume le contenu du bulletin <i>La Truelle</i>. – L'élève raconte une histoire qui porte sur une clé mais qui se déroule ailleurs qu'à la maison.
	2. Organisation appropriée du texte	• 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.	• 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.	• Les idées, présentées la plupart du temps selon un ordre logique, sont à certains moments décousues (absence de liens entre les phrases, terme substitué ou marqueur de relation inapproprié). • Le texte comprend un ou plusieurs paragraphes.	• Les idées sont assez souvent décousues, malgré la présence d'une certaine organisation.	• Les idées sont décousues. Respect des contraintes de la langue Formulation adéquate.
	3. Syntaxe et ponctuation	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées, malgré la présence de maladresse 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.	La plupart des 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. À l'occasion, les termes utilisés sont variés et précis.	Les expressions et les mots sont corrects.	Les expressions et les mots sont parfois imprécis et souvent répétés.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou relèvent de la langue familière.
	5. Orthographe (graphie des mots, accord dans le groupe du nom, accord dans le groupe du verbe dans les cas simples)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Annexe 3

Grille de correction – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 3^e cycle du primaire – Juin 2010

		LETTRE À GARY PROVENCHER, PILOTE MARITIME				
		CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
CRITÈRE		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
Respect des contraintes de la langue	Formation adéquate					
	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	- L'introduction de la lettre de l'élève est personnalisée : il établit le contact avec le destinataire, se présente, présente l'endroit où il habite, suscite l'intérêt du destinataire. - L'élève présente de manière détaillée son point de vue sur la brochure : - il démontre pourquoi le Saint-Laurent est important pour la population du Québec en s'appuyant sur des informations significatives du texte ; - il explique clairement ce qui l'intéresse le moins ; - il présente ce qu'il aimerait apprendre sur le fleuve en donnant des précisions. - L'élève expose de manière détaillée les raisons qui expliquent pourquoi les jeunes doivent connaître le Saint-Laurent : il reformule l'essentiel de ses propos sur son importance et propose d'autres pistes de réflexion. - L'élève utilise différents moyens pour maintenir le contact avec son destinataire.	- L'introduction de la lettre de l'élève est brève : il établit le contact avec le destinataire, se présente et présente l'endroit où il habite. - L'élève présente son point de vue sur la brochure en développant certaines idées : - il explique pourquoi le Saint-Laurent est important ; - il présente ce qui l'intéresse le moins ; - il expose ce qu'il aimerait apprendre sur le Saint-Laurent. - L'élève explique pourquoi les jeunes doivent connaître le Saint-Laurent en reformulant l'essentiel de ses propos sur son importance. Il présente parfois une raison de le connaître qui n'apparaît pas dans le texte.	- L'élève établit le contact avec le destinataire et se présente brièvement. - L'élève présente sommairement son point de vue sur la brochure : - il explique pourquoi le Saint-Laurent est important en se limitant à des informations qui l'ont intéressé ; - il mentionne au moins un aspect de la brochure qui l'intéresse moins ; - il nomme un aspect de la brochure sur lequel il aimerait en apprendre davantage. - L'élève présente pour quoi il importe de connaître le Saint-Laurent en l'expliquant de manière brève.	<i>Le texte de l'élève peut présenter une des caractéristiques suivantes :</i> - L'élève énumère plusieurs informations présentées dans la brochure. La suite de sa lettre respecte le projet d'écriture. - L'élève respecte les consignes du projet d'écriture, mais son point de vue sur la brochure est vague parce que les idées sont trop peu développées. - L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non pertinentes.	- 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	- Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. - Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. - Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	- Les idées progressent de façon logique ou chronologique. - Elles sont groupées en paragraphes. - Des liens appropriés sont établis entre les phrases.	- Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique. - Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. - Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	- Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. - OU - Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
	3. Syntaxe et ponctuation	- Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. - Plusieurs sont élaborées.	- Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. - Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladrotes.	- En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. - Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
	4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très précis et très variés.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
	5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Annexe 4

Grille de correction – Épreuve obligatoire d'écriture – Fin du 1^{er} cycle du secondaire – Juin 2010

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	Tient compte de la tâche ¹ en utilisant des moyens ² efficaces. ET Présente des éléments de description et de justification judicieux et le fait de façon personnalisée.	Tient compte de la tâche de façon appropriée. ET Présente des éléments de description et de justification pertinents.	Tient compte de la tâche, malgré des maladresses. ET Présente des éléments de description et de justification généralement appropriés.	Tient compte de certains éléments de la tâche. ET Présente des éléments de description ou de justification peu appropriés.	Présente quelques éléments sans tenir compte de 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 Assure la continuité au moyen d'une grande variété de substituts et fait progresser habilement ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée. ET Assure la continuité au moyen de substituts variés, généralement appropriés, et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte de façon généralement appropriée. ET Établit la continuité au moyen de substituts et fait généralement progresser ses propos, malgré des 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. Utilisation d'un vocabulaire approprié	Utilise des expressions et des mots précis, appropriés et parfois recherchés.	Utilise la plupart du temps des expressions et des mots précis et appropriés.	Utilise des expressions et des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou des répétitions.	Utilise des expressions et des mots dont plusieurs sont incorrects ou répétés de façon abusive.	Utilise des expressions et des mots peu adaptés à la situation d'écriture.
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

Note. – Au moment de porter un jugement global, l'enseignante ou enseignant accorde une attention particulière aux critères 4 et 5.

Cotes	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
	A	B	C	D	E

1 L'élève tient compte du texte à produire, du destinataire, du nombre de mots, etc.

2 L'élève pourrait utiliser des moyens tels la variété des phrases (types et formes), les procédés stylistiques, les champs lexicaux, etc.

Annexe 5

Grille de correction – Épreuve unique d’écriture – 5^e secondaire – Juin 2010

GRILLE D’ÉVALUATION (version provisoire)

Nom de l’élève : _____

Groupe : _____ 5^e secondaire (2009-2010)

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS – APPUYER SES PROPOS EN ÉLABORANT DES JUSTIFICATIONS ET DES ARGUMENTATIONS					
CRITÈRES	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication (25%)	Tient compte des éléments de la tâche ¹ en utilisant des moyens ² efficaces et variés. ET Appuie ses propos sur des éléments ³ pertinents et les développe de façon approfondie et personnalisée.	Tient compte des éléments de la tâche en utilisant des moyens efficaces. ET Appuie ses propos sur des éléments pertinents et les développe de façon généralement approfondie.	Tient compte de la plupart des éléments de la tâche en utilisant des moyens satisfaisants. ET Appuie généralement ses propos sur des éléments pertinents, la plupart du temps non contradictoires et les développe de façon satisfaisante.	Tient compte de certains éléments de la tâche. ET Appuie certains de ses propos et les développe de façon très sommaire ou souvent contradictoire.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche.
2. Cohérence du texte (25%)	Organise son texte de façon appropriée. ET Assure la continuité au moyen d’une grande variété de substituts ⁴ et fait progresser ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée, malgré de rares maladresses. ET Assure la continuité au moyen de substituts variés, généralement appropriés, et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte de façon généralement appropriée. ET Établit la continuité au moyen de substituts et fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresses.	Présente ses propos sans organisation évidente. ET Établit la continuité surtout au moyen de substituts souvent imprécis ou inappropriés et fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans les organiser ni les lier.
3. Utilisation d’un vocabulaire approprié (5%)	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l’usage, à l’exception de rares erreurs.	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l’usage, à l’exception de quelques erreurs.	Utilise des expressions et des mots généralement justes et conformes à la norme et à l’usage.	Utilise des expressions ou des mots dont plusieurs sont incorrects.	Utilise fréquemment des expressions ou des mots non conformes à la norme et à l’usage.
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées (25%)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d’erreurs ou en en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁵)	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d’erreurs. (5 à 9 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes. (15 à 17 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes. (18 erreurs et +)
5. Respect des normes relatives à l’orthographe d’usage et à l’orthographe grammaticale (20%)	Orthographie ses mots sans faire d’erreurs ou en en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁵)	Orthographie ses mots en faisant peu d’erreurs. (5 à 9 erreurs)	Orthographie ses mots de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Orthographie ses mots en faisant de nombreuses erreurs. (15 à 18 erreurs)	Orthographie ses mots en faisant de très nombreuses erreurs. (19 erreurs et +)

1 L’élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte demandé, du nombre de mots, etc.

2 La qualité du vocabulaire (champs lexicaux, procédés stylistiques, etc.) est l’un des éléments pris en compte dans ce critère.

3 Il s’agit d’éléments qui constituent les justifications et les argumentations.

4 La variété du vocabulaire (synonymie, pronominalisation, etc.) est prise en compte dans ce critère.

5 Ces nombres d’erreurs sont présentés comme des points de repère pour l’évaluation formelle d’un texte de 500 mots, rédigé dans un temps limité et avec des ressources restreintes. L’évaluation des critères 4 et 5 devrait faire appel, comme pour les autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au seul comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

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
Utilisation d'un vocabulaire approprié (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, 5^e secondaire (2010)

	A				B				C				D				E				
Adaptation à la situation de communication (25 %)	25				20				17				13				5				
Cohérence du texte (25 %)	25				20				17				13				5				
Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	5				4				3				2				1				
Construction de phrases et ponctuation (25 %)																					
	nombre d'erreurs		0	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14	15	16	17	18-19	20	21	>21	
	points		25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	12	10	7	4	1	0	
Orthographe d'usage et grammaticale (20 %)																					
	nombre d'erreurs		0	1-2	3-4		5-6	7-8	9	10-11	12-13		14	15	16	17	18	19	20	21	>21
	points		20	19	18		17	16	15	14	13		12	11	10	9	8	6	4	1	0

Annexe 9

Comparaison des moyennes 2009-2010

Tableau 1 : Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire

	2009 (n = 1347)	2010 (n = 1362)	ÉCART 2009-2010	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	70,75 (14,77)	75,04 (14,86)	+ 4,29	***
Nombre de mots du texte	231,83 (92,01)	246,35 (98,18)	+ 14,52	***
Proportion d'erreurs d'orthographe	5,96 (4,72)	5,15 (4,20)	- 0,81	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 2 : Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire

	2009				2010			
	FILLES (n = 662)	GARÇONS (n = 685)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 662)	GARÇONS (n = 700)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	74,28 (14,33)	67,34 (14,39)	6,94	***	78,03 (14,18)	72,21 (14,94)	5,82	***
Nombre de mots du texte	252,28 (93,66)	212,07 (85,95)	40,21	***	274,48 (104,22)	219,71 (83,89)	54,77	***
Proportion d'erreurs d'orthographe	5,22 (4,14)	6,67 (5,12)	1,45	***	4,41 (3,59)	5,86 (4,60)	1,45	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 3 : Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire

	2009 (n = 1383)	2010 (n = 1297)	ÉCART 2009-2010	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	67,05 (13,45)	69,22 (14,07)	+2,17	***
Nombre de mots du texte	315,51 (107,86)	335,57 (112,23)	+ 20,06	***
Proportion d'erreurs d'orthographe	6,46 (4,83)	5,55 (4,31)	- 0,91	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 4 : Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire

	2009				2010			
	FILLES (n = 686)	GARÇONS (n = 697)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 640)	GARÇONS (n = 657)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	69,88 (13,63)	64,27 (12,68)	5,61	***	72,53 (13,57)	65,99 (13,81)	6,54	***
Nombre de mots du texte	341,09 (110,63)	290,32 (98,86)	50,77	***	360,55 (112,17)	311,25 (106,89)	49,30	***
Proportion d'erreurs d'orthographe	5,58 (4,28)	7,32 (5,18)	1,74	***	4,61 (3,41)	6,46 (4,86)	1,85	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 5 : Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire

	2009 (n = 1258)	2010 (n = 1261)	ÉCART 2009-2010	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	66,87 (17,94)	70,66 (16,00)	+ 3,79	***
Nombre de mots du texte	339,28 (66,73)	361,26 (76,58)	+ 21,98	***
Proportion d'erreurs d'orthographe	3,43 (2,17)	3,34 (2,16)	- 0,09	ns
Proportion d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale	6,53 (4,91)	6,70 (4,68)	+ 0,17	ns

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 6 : Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire

	2009				2010			
	FILLES (n = 605)	GARÇONS (n = 653)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n = 610)	GARÇONS (n = 651)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	70,75 (17,25)	63,28 (17,83)	7,47	***	74,33 (15,58)	67,23 (15,63)	7,10	***
Nombre de mots du texte	353,58 (74,49)	326,01 (55,47)	27,57	***	377,08 (84,54)	346,42 (64,92)	30,66	***
Proportion d'erreurs de construction de phrases et ponctuation	2,99 (2,01)	3,83 (2,23)	0,84	***	2,97 (1,95)	3,68 (2,29)	0,71	***
Proportion d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale	5,11 (3,84)	7,85 (5,40)	2,74	***	5,56 (4,00)	7,77 (5,01)	2,21	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (anova)

Tableau 7 : Moyennes (écarts-types) de l'ensemble des élèves de la fin de la 5^e secondaire

	2009 (n = 61 466)	2010 (n = 59 287)	ÉCART 2009-2010
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	71,86 (13,92)	72,77 (14,84)	+ 0,91
Nombre de mots du texte ¹⁰⁹	541,93 (88,51)	526,90 (86,73)	-15,03
Nombre d'erreurs de construction de phrases et ponctuation	9,70 (5,80)	9,29 (5,70)	- 0,41
Nombre d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale	15,21 (9,98)	14,81 (9,85)	- 0,40

Tableau 8 : Moyennes (écarts-types) selon le sexe, fin de la 5^e secondaire

	2009			2010		
	FILLES (n = 33 212)	GARÇONS (n = 28 254)	ÉCART FILLES- GARÇONS	FILLES (n = 32 360)	GARÇONS (n = 26 927)	ÉCART FILLES- GARÇONS
Résultat total à l'épreuve (sur 100)	73,81 (13,23)	69,56 (14,35)	4,25	74,94 (14,21)	70,16 (15,15)	4,78
Nombre de mots du texte ¹¹⁰	550,82 (92,49)	531,21 (82,21)	19,61	535,16 (98,20)	516,78 (68,83)	18,38
Nombre d'erreurs de construction de phrases et ponctuation	9,35 (5,60)	10,12 (6,02)	0,77	8,91 (5,50)	9,75 (5,90)	0,84
Nombre d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale	13,36 (9,26)	17,39 (10,37)	4,03	13,09 (9,19)	16,89 (10,21)	3,80

109 Cette donnée est basée sur un nombre total de 47 074 élèves en 2009 et de 50 150 élèves en 2010, soit ceux qui ont compté, et inscrit sur leur copie, le nombre de mots contenus dans leur texte.

110 Cette donnée est basée sur un nombre total de 25 728 filles et 21 346 garçons en 2009, et de 27 620 filles et 22 530 garçons en 2010, soit les élèves qui ont compté, et inscrit sur leur copie, le nombre de mots contenus dans leur texte.

Annexe 10

Répartition des cotes par critère en 2009 et en 2010

Tableau 9 : Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009

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

Tableau 10 : Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2010

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	21,7	12,2	36,0	30,3	25,7	35,0	11,9	17,5	4,7	5,0
Organisation appropriée du texte	26,7	17,5	39,7	39,0	24,1	32,9	8,9	10,1	0,6	0,4
Syntaxe et ponctuation	29,9	20,2	38,4	35,5	20,8	25,1	8,3	12,5	2,6	6,8
Vocabulaire	25,3	16,6	44,2	42,4	28,1	36,6	2,5	4,3	0,0	0,0
Orthographe	55,8	44,1	29,4	27,4	8,4	12,6	4,2	10,4	2,2	5,5

Tableau 11 : Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009

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

Tableau 12: Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2010

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	11,7	5,7	35,0	25,4	39,6	45,5	12,9	21,1	0,8	2,3
Organisation appropriée du texte	10,6	5,4	39,2	27,9	42,5	50,2	7,4	14,9	0,3	1,7
Syntaxe et ponctuation	12,9	6,3	35,5	26,5	34,9	43,5	14,3	19,5	2,5	4,2
Vocabulaire	11,4	6,5	32,6	25,5	49,6	56,7	6,3	11,1	0,2	0,2
Orthographe	51,3	34,2	31,5	33,9	11,1	15,9	4,5	9,4	1,7	6,5

Tableau 13: Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009

CRITÈRES	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	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
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

Tableau 14: Répartition des cotes par critère selon le sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010

CRITÈRES	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Adaptation à la situation d'écriture	18,0	7,8	38,6	32,9	30,6	39,0	11,7	18,5	1,1	1,8
Cohérence du texte	18,4	7,9	38,4	32,9	30,9	42,8	11,0	14,4	1,2	2,0
Utilisation d'un vocabulaire approprié	17,7	6,0	46,0	41,0	31,3	43,8	4,0	7,4	1,1	1,8
Construction de phrases et ponctuation appropriées	25,9	17,9	35,2	31,1	22,6	25,6	10,5	14,5	5,8	10,9
Orthographe d'usage et grammaticale	25,2	11,1	24,5	20,0	19,8	20,7	17,5	21,8	13,0	26,4

Tableau 15 : Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5^e secondaire, 2009

CRITÈRES	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	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 (d'usage et grammaticale)	16,7	9,0	25,5	18,6	20,7	18,9	11,7	12,6	25,4	40,9

Tableau 16 : Répartition des cotes par critère selon le sexe, 5^e secondaire, 2010

CRITÈRES	A		B		C		D		E	
	Très satisfaisant (%)		Satisfaisant (%)		Acceptable (%)		Peu satisfaisant (%)		Insatisfaisant (%)	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Adaptation à la situation de communication	17,8	13,3	61,6	57,0	18,7	27,1	1,1	1,6	0,7	1,0
Cohérence du texte	26,9	18,1	55,2	55,0	16,7	25,4	0,9	1,2	0,3	0,3
Utilisation d'un vocabulaire approprié	62,0	58,7	26,8	27,8	7,9	7,7	1,4	1,2	1,8	4,6
Construction de phrases et ponctuation appropriées	22,5	18,4	39,4	38,4	23,1	24,5	6,5	7,2	8,5	11,6
Orthographe d'usage et grammaticale	17,4	9,9	26,1	19,1	20,5	18,8	11,2	13,0	24,8	39,1

Annexe 11

Présentation des résultats du questionnaire

Tableau 17 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1 321)				2010 (n ≥ 1 315)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	
<i>Lecture</i>									
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	39,1	46,8	12,5	1,6	36,4	47,2	14,1	2,3	ns
J'aime lire	43,5	41,2	13,5	1,8	44,1	41,8	11,6	2,5	ns
<i>Écriture</i>									
J'écris bien	29,6	49,0	16,8	4,6	29,1	45,6	21,6	3,7	ns
J'aime écrire des textes	28,7	41,2	21,6	8,5	26,0	45,4	21,8	6,7	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 18 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010

<i>Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?</i>	2009 (n ≥ 1 315)				2010 (n ≥ 1 313)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	35,3	42,3	9,5	12,9	32,8	42,0	9,9	15,3	ns
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	4,2	24,4	23,9	47,5	3,3	23,6	22,7	50,3	ns
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	14,0	46,7	27,1	12,2	12,3	47,8	26,2	13,8	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	3,3	13,1	22,1	61,5	2,9	11,5	22,1	63,5	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 19: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

<i>Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?</i>	2009 (n ≥ 1 282)				2010 (n ≥ 1 296)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
bande dessinée	22,3	39,3	18,5	20,0	23,1	37,2	20,8	18,9	ns
album illustré	6,5	21,1	27,6	44,8	4,5	24,4	28,2	42,9	ns
mini-roman	12,9	39,6	28,8	18,8	15,8	39,8	25,0	19,5	ns
roman	27,6	26,5	24,3	21,6	27,1	28,5	19,8	24,6	ns
revue, magazine ou journal	15,5	21,3	21,6	41,5	14,1	20,8	22,7	42,4	ns
livre documentaire	10,9	20,4	29,5	39,3	10,2	23,0	29,5	37,2	ns
biographie	3,7	10,3	20,3	65,6	2,4	7,5	19,6	70,4	ns
recueil de nouvelles	4,2	13,3	23,1	59,4	5,8	11,0	21,7	61,5	ns
recueil de poèmes	3,1	9,0	20,6	67,4	1,9	8,7	20,4	69,0	ns
recueil de contes	5,1	18,2	29,4	47,3	6,3	17,6	30,0	46,1	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 20: Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1 320)				2010 (n ≥ 1 318)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	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	54,7	36,8	7,4	1,1	ns
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	49,6	37,2	11,8	1,4	ns
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	44,7	31,3	17,5	6,4	-
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	13,1	25,1	29,2	32,6	-

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 21 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 2^e cycle du primaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1 308)			
	4	3	2	1
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	11,2	15,5	13,1	60,2
Lire et répondre à tes courriels	19,7	26,7	17,6	36,0
Écrire des histoires	6,6	18,0	31,5	44,0
Écrire des poèmes ou des chansons	5,7	12,2	19,7	62,4
Clavarder (« chater ») sur Internet	23,7	23,5	13,4	39,5

Tableau 22 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010

Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.	2009 (n ≥ 1 321)				2010 (n ≥ 1 250)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	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	35,2	47,7	14,7	2,4	ns
J'aime lire	34,5	43,4	17,8	4,2	41,2	38,5	17,0	3,3	ns
Écriture									
J'écris bien	20,5	49,1	23,5	6,8	25,2	46,4	21,4	7,0	ns
J'aime écrire des textes	20,3	42,7	28,6	8,4	22,1	42,8	26,7	8,5	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 23 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010

<i>Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?</i>	2009 (n ≥ 1 315)				2010 (n ≥ 1 241)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	29,7	39,9	14,3	16,1	32,2	37,8	14,0	16,1	ns
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	2,1	18,5	24,1	55,3	2,0	16,0	23,3	58,7	ns
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	5,2	33,7	34,6	26,5	5,7	31,6	35,8	27,0	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	3,3	13,2	23,5	59,9	2,6	12,6	22,2	62,6	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 24 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

<i>Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?</i>	2009 (n ≥ 1 282)				2010 (n ≥ 1 240)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
bande dessinée	18,7	35,5	24,9	20,9	17,8	34,0	25,7	22,6	ns
album illustré	3,6	16,2	25,2	55,0	3,9	14,0	25,3	56,8	ns
mini-roman	6,0	31,3	35,4	27,2	8,1	28,4	34,9	28,6	ns
roman	26,3	31,8	21,5	20,5	32,1	29,5	20,2	18,2	ns
revue, magazine ou journal	15,3	24,5	23,6	36,5	17,0	26,7	20,3	35,9	ns
livre documentaire	5,8	16,9	29,8	47,5	6,9	16,1	30,8	46,2	ns
biographie	1,9	7,2	16,7	74,2	1,9	6,6	18,4	73,2	ns
recueil de nouvelles	3,2	10,1	19,9	66,8	2,5	9,6	22,5	65,4	ns
recueil de poèmes	1,1	6,6	12,4	79,9	1,5	4,6	13,8	80,1	ns
recueil de contes	2,8	8,7	25,3	63,2	2,5	8,9	21,7	66,8	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 25 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1 320)				2010 (n ≥ 1 249)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	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	53,7	40,2	5,8	0,4	ns
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	53,4	37,3	8,1	1,1	ns
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	24,3	35,4	30,4	9,9	
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	15,9	25,3	27,7	31,2	

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 26 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1 308)			
	4	3	2	1
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	10,5	12,1	11,5	65,9
Lire et répondre à tes courriels	32,0	32,2	17,6	18,2
Écrire des histoires	5,2	11,5	26,8	56,5
Écrire des poèmes ou des chansons	5,8	10,0	14,9	69,3
Clavarder (« chatter ») sur Internet	41,7	29,3	12,6	16,4

Tableau 27 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne la perception de soi et la motivation à l'égard de la lecture et de l'écriture, 2009 et 2010

Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.	2009 (n ≥ 1 194)				2010 (n ≥ 1 192)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	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	25,1	50,5	20,5	4,0	ns
J'aime lire	28,2	36,0	28,1	7,7	28,1	38,2	26,2	7,5	ns
Écriture									
J'écris bien	14,7	45,7	30,7	8,9	15,0	47,5	28,6	8,8	ns
J'aime écrire des textes	17,7	39,9	30,8	11,6	17,0	41,0	31,1	10,8	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 28 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les pratiques de lecture, 2009 et 2010

<i>Combien de fois fais-tu les activités suivantes ?</i>	2009 (n ≥ 1 182)				2010 (n ≥ 1 185)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	19,5	30,6	19,1	30,7	17,8	32,1	21,7	28,4	ns
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	0,9	9,9	16,8	72,4	0,6	7,5	17,1	74,7	ns
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	2,8	19,3	41,9	36,0	2,9	19,0	41,5	36,6	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	6,4	14,3	30,1	49,2	3,6	15,1	31,0	50,3	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 29 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne le choix de livres à l'école, 2009 et 2010

<i>Lorsque tu choisis un livre pour toi-même, à l'école, quel type de livre choisis-tu ?</i>	2009 (n ≥ 1 177)				2010 (n ≥ 1 178)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par semaine (%)	presque jamais (%)	
bande dessinée	6,5	15,9	25,6	51,9	7,1	16,8	27,8	48,3	ns
album illustré	1,6	8,0	21,1	69,2	1,5	7,5	20,2	70,8	ns
mini-roman	2,4	15,7	38,0	44,0	2,3	14,2	38,6	45,0	ns
roman	18,1	24,9	33,9	23,1	17,1	26,5	34,1	22,3	ns
revue, magazine ou journal	18,4	26,8	20,2	34,7	14,7	25,9	24,6	34,8	ns
livre documentaire	2,9	10,3	24,3	62,5	2,5	8,9	22,9	65,7	ns
biographie	1,6	4,7	17,0	76,6	0,7	6,0	14,0	79,3	ns
recueil de nouvelles	2,5	7,7	19,1	70,7	2,7	7,2	17,4	72,6	ns
recueil de poèmes	1,7	5,8	11,9	80,6	1,6	4,5	10,4	83,5	ns
recueil de contes	1,2	6,6	16,7	75,5	1,0	5,3	19,0	74,7	ns

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 30 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les stratégies d'écriture, 2009 et 2010

<i>Indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes.</i>	2009 (n ≥ 1 193)				2010 (n ≥ 1 192)				ÉCART 2009-2010
	4	3	2	1	4	3	2	1	
	entièrement d'accord (%)	plutôt d'accord (%)	pas vraiment d'accord (%)	pas du tout d'accord (%)	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	45,2	46,1	7,7	1,0	ns
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	57,0	35,8	5,9	1,3	ns
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	20,4	34,0	33,5	12,1	-
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	10,2	23,5	31,1	35,2	-

ns : non statistiquement significatif à $p > 0,001$ (test du χ^2)

Tableau 31 : Répartition des réponses des élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire en ce qui concerne les activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, 2010

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence accordes-tu du temps aux activités suivantes ?</i>	2010 (n ≥ 1 180)			
	4	3	2	1
	chaque jour (%)	une ou deux fois par semaine (%)	une ou deux fois par mois (%)	presque jamais (%)
Écrire dans un journal personnel	5,8	8,7	8,4	77,2
Lire et répondre à tes courriels	44,7	30,7	14,4	10,2
Écrire des histoires	2,8	9,1	22,7	65,5
Écrire des poèmes ou des chansons	5,5	9,8	15,3	69,4
Clavarder (« chatter ») sur Internet	58,6	26,0	8,3	7,1

Annexe 12

Présentation des résultats du questionnaire, selon le sexe des élèves

Tableau 32: Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 649) (%)	GARÇONS (n ≥ 672) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 641) (%)	GARÇONS (n ≥ 673) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	87,6	84,3	3,3	ns	85,9	81,4	4,5	*
J'aime lire	87,4	81,9	5,5	***	89,7	82,4	7,3	***
J'écris bien	88,6	68,9	19,7	***	83,4	66,4	17,0	***
J'aime écrire des textes	79,9	60,3	19,6	***	80,8	62,5	18,3	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 33: Proportions des pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 645) (%)	GARÇONS (n ≥ 670) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 638) (%)	GARÇONS (n ≥ 675) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	83,7	71,7	12,0	***	83,5	66,5	17,0	***
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	29,1	28,0	1,1	ns	26,9	26,9	0	ns
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	62,0	59,4	2,6	ns	61,8	58,4	3,4	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	14,9	18,1	3,2	ns	12,7	16,0	3,3	ns

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 34 : Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 631) (%)	GARÇONS (n ≥ 651) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 633) (%)	GARÇONS (n ≥ 670) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
bande dessinée	45,5	77,1	31,6	***	46,7	73,2	26,5	***
roman	62,0	46,5	15,5	***	64,9	46,8	18,1	***
mini-roman	58,4	46,6	11,8	***	64,5	47,0	17,5	***
revue, magazine ou journal	41,0	32,8	8,2	**	36,0	33,8	2,2	ns
livre documentaire	26,6	35,8	9,2	***	26,5	39,7	13,2	***
album	26,6	28,6	2,0	ns	28,9	28,8	0,1	ns
biographie	12,8	15,2	2,4	ns	9,9	10,0	0,1	ns
recueil de nouvelles	14,8	20,1	5,3	*	13,9	19,6	5,7	**
recueil de poèmes	15,1	9,0	6,1	**	13,1	8,3	4,8	**
recueil de contes	24,1	22,5	1,6	ns	31,5	16,7	14,8	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 35 : Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 2^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 649) (%)	GARÇONS (n ≥ 671) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 642) (%)	GARÇONS (n ≥ 675) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
J'essaie d'améliorer mes textes	94,3	89,4	4,9	**	93,6	89,6	4,0	**
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	91,1	83,2	7,9	***	92,2	81,7	10,5	***
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	79,3	73,0	6,3	**
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	45,4	31,3	14,1	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 36 : Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 2^e cycle du primaire, 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2010			
	FILLES (n ≥ 639) (%)	GARÇONS (n ≥ 668) (%)	ÉCART FILLES-GARÇONS	
Écrire dans un journal personnel	44,8	9,3	35,5	***
Lire et répondre à des courriels	51,7	41,3	10,4	***
Écrire des histoires	30,2	19,2	11,0	***
Écrire des poèmes ou des chansons	28,0	8,2	19,8	***
Clavarder (« chater ») sur Internet	50,4	44,1	6,3	*

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 37 : Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 642) (%)	GARÇONS (n ≥ 672) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 611) (%)	GARÇONS (n ≥ 637) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	84,2	76,3	7,9	***	87,5	78,5	9,0	***
J'aime lire	82,1	73,8	8,3	***	86,9	72,7	14,2	***
J'écris bien	78,8	60,6	18,2	***	82,7	61,0	21,7	***
J'aime écrire des textes	72,5	53,5	19,0	***	78,7	48,6	30,1	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 38 : Proportions des pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 645) (%)	GARÇONS (n ≥ 670) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 607) (%)	GARÇONS (n ≥ 634) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	76,7	62,6	14,1	***	80,8	59,6	21,2	***
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	25,1	16,1	9,0	***	20,8	15,3	5,5	***
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	38,7	39,0	0,3	ns	37,7	36,8	0,9	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	16,4	16,7	0,3	ns	14,8	15,5	0,7	ns

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 39: Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 631) (%)	GARÇONS (n ≥ 651) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 609) (%)	GARÇONS (n ≥ 632) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
bande dessinée	38,0	70,1	32,1	***	39,3	63,8	24,5	***
roman	68,3	48,0	20,3	***	74,5	49,2	25,3	***
mini-roman	42,6	32,3	10,3	***	39,0	34,1	4,9	ns
revue, magazine ou journal	44,8	35,0	9,8	***	51,5	36,2	15,3	***
livre documentaire	16,3	29,0	12,7	***	16,7	29,1	12,4	***
album	15,5	23,9	8,4	***	13,4	22,2	8,8	***
biographie	6,5	11,6	5,1	**	7,9	9,0	1,1	ns
recueil de nouvelles	9,7	16,6	6,9	***	9,9	14,2	4,3	*
recueil de poèmes	10,8	4,6	6,2	***	8,6	3,8	4,8	***
recueil de contes	14,1	9,0	5,1	**	13,9	9,1	4,8	**

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 40: Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 3^e cycle du primaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 649) (%)	GARÇONS (n ≥ 671) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 611) (%)	GARÇONS (n ≥ 637) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
J'essaie d'améliorer mes textes	94,0	91,5	2,5	ns	95,7	92,1	3,6	**
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	92,6	85,4	7,2	***	95,8	86,0	9,8	***
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	65,6	54,0	11,6	***
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	53,4	29,4	24,0	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 41 : Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 3^e cycle du primaire, 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2010			
	FILLES (n ≥ 613) (%)	GARÇONS (n ≥ 633) (%)	ÉCART FILLES-GARÇONS	
Écrire dans un journal personnel	40,2	5,6	34,6	***
Lire et répondre à des courriels	74,2	54,5	19,7	***
Écrire des histoires	23,2	10,4	12,8	***
Écrire des poèmes ou des chansons	23,8	8,0	15,8	***
Clavarder (« chater ») sur Internet	76,4	65,7	10,7	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2).

Tableau 42 : Proportions des élèves qui se perçoivent compétents et qui sont motivés à lire et à écrire, selon leur sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 581) (%)	GARÇONS (n ≥ 613) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 580) (%)	GARÇONS (n ≥ 612) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur	82,5	69,5	13,0	***	81,7	69,8	11,9	***
J'aime lire	77,3	52,3	25,0	***	75,6	57,6	18,0	***
J'écris bien	72,3	49,7	22,6	***	72,5	53,2	19,3	***
J'aime écrire des textes	71,4	45,2	26,2	***	70,7	46,2	24,5	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 43 : Pratiques de lecture hebdomadaires, selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 581) (%)	GARÇONS (n ≥ 611) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 574) (%)	GARÇONS (n ≥ 611) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
Je lis pour le plaisir en dehors de l'école	63,7	38,1	25,6	***	59,0	41,3	17,7	***
Je discute de mes lectures en petit groupe à l'école	15,5	6,5	9,0	***	9,1	7,2	1,9	ns
Je réponds à des questions sur un texte que j'ai lu	22,8	21,5	1,3	ns	20,6	23,2	2,6	ns
J'utilise un ordinateur pour faire des travaux de lecture à l'école	19,4	21,8	2,4	ns	18,3	19,1	0,8	ns

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 44: Proportions des lectures hebdomadaires à l'école, selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 574) (%)	GARÇONS (n ≥ 603) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 574) (%)	GARÇONS (n ≥ 603) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
bande dessinée	12,8	31,2	18,4	***	13,1	34,3	21,2	***
roman	54,3	32,9	21,4	***	53,1	34,6	18,5	***
mini-roman	20,3	16,0	4,3	*	18,8	14,3	4,5	*
revue, magazine ou journal	52,0	38,9	13,1	***	45,8	35,7	10,1	***
livre documentaire	9,3	16,9	7,6	***	6,8	15,9	9,1	***
album	8,2	11,1	2,9	ns	5,7	12,0	6,3	***
biographie	6,7	5,9	0,8	ns	5,2	8,1	2,9	*
recueil de nouvelles	9,6	10,7	1,1	ns	9,2	10,9	1,7	ns
recueil de poèmes	11,0	4,5	6,5	***	10,8	1,8	9,0	***
recueil de contes	8,9	6,9	2,0	ns	8,3	4,3	4,0	**

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 45: Proportions des élèves qui disent utiliser des stratégies d'écriture, selon leur sexe, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2009 et 2010

<i>Entièrement ou plutôt d'accord</i>	2009				2010			
	FILLES (n ≥ 582) (%)	GARÇONS (n ≥ 611) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS		FILLES (n ≥ 581) (%)	GARÇONS (n ≥ 610) (%)	ÉCART FILLES- GARÇONS	
J'essaie d'améliorer mes textes	95,7	89,1	6,6	***	94,9	87,9	7,0	***
Quand j'ai fini d'écrire, je relis mon texte et je vérifie si j'ai fait des fautes	92,7	85,7	7,0	***	95,4	90,3	5,1	**
Avant d'écrire, je fais un plan	-	-	-	-	57,7	51,2	6,5	*
Je fais lire mon texte à un ami ou une amie pour vérifier s'il ou elle l'a compris	-	-	-	-	45,7	22,4	23,3	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)

Tableau 46: Proportions des activités d'écriture pratiquées à l'extérieur de l'école, selon le sexe des élèves, fin du 1^{er} cycle du secondaire, 2010

<i>Chaque jour ou une ou deux fois par semaine</i>	2010			
	FILLES (n ≥ 577) (%)	GARÇONS (n ≥ 608) (%)	ÉCART FILLES-GARÇONS	
Écrire dans un journal personnel	27,8	1,8	26,0	***
Lire et répondre à des courriels	85,5	65,7	19,8	***
Écrire des histoires	17,1	6,9	10,2	***
Écrire des poèmes ou des chansons	23,8	7,2	16,6	***
Clavarder (« chatter ») sur Internet	90,3	79,2	11,1	***

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$; ns: non statistiquement significatif (test χ^2)



**Éducation,
Loisir et Sport**

et Sport
Québec