



Programme d'indicateurs
du rendement scolaire

PIRS

Écriture III
2002



Rapport sur l'Évaluation en Écriture III

P I R S

Programme d'indicateurs
du rendement scolaire

2 0 0 2



Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], qui a été créé en 1967, permet aux ministres responsables de l'Éducation dans les provinces et territoires de se consulter sur des questions d'éducation qui les intéressent. Il facilite également la collaboration entre les provinces et territoires à des activités très diverses dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Les bureaux du Secrétariat du CMEC sont situés à Toronto.

Le financement du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) a été assuré par les instances participantes, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du Secteur des recherches appliquées du ministère du Développement des ressources humaines.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, Bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

N° de téléphone : (416) 962-8100
N° de télécopieur : (416) 962-2800
Adresse électronique : cmecc@cmecc.ca
© 2003 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 0-88987-146-9

This report is also available in English.



Imprimé sur du papier recyclé.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
CONTEXTE DE CE RAPPORT	1
PROGRAMME D'INDICATEURS DU RENDEMENT SCOLAIRE	2
CARACTÉRISTIQUES DES ÉVALUATIONS DU PIRS	3
HARMONISATION DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS	5
APERÇU DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE III DU PIRS (2002)	6
ÉLABORATION DE LA CONCEPTION DE L'ÉVALUATION ET DES INSTRUMENTS	7
Cadre conceptuel et critères	11
CADRE CONCEPTUEL	11
CRITÈRES DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE	12
ÉCHANTILLONS DE COPIES-TYPES ET DE JUSTIFICATION DE TRAVAUX D'ÉLÈVES	13
Résultats de l'Évaluation en Écriture 2002	24
CORRECTION DE L'ÉVALUATION DE 2002	24
REMARQUES SUR LES DONNÉES STATISTIQUES	25
GRAPHIQUE DE DÉMONSTRATION	27
RÉSULTATS DU CANADA	28
ATTENTES PANCANADIENNES CONCERNANT LE RENDEMENT EN ÉCRITURE	30
RÉSULTATS DES INSTANCES	32
APERÇU DU RENDEMENT PAR NIVEAU	32
RÉPARTITION DES NIVEAUX DE RENDEMENT	32
COLOMBIE-BRITANNIQUE	35
ALBERTA	37
SASKATCHEWAN	41
MANITOBA	45
ONTARIO	49
QUÉBEC	54

NOUVEAU-BRUNSWICK (ANGLOPHONE)	58
NOUVEAU-BRUNSWICK (FRANCOPHONE)	61
NOUVELLE-ÉCOSSE (ANGLOPHONE)	64
NOUVELLE-ÉCOSSE (FRANCOPHONE)	67
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD	70
TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR	73
YUKON	76
TERRITOIRES DU NORD-OUEST	79
Étude secondaire : Dispositions intellectuelles des élèves	82
TENDANCES ACTUELLES AU CANADA DE LA CONCEPTION ET DES ATTENTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES	82
RAISON D'ÊTRE DE LA RÉPONSE AU TEXTE DE LA SÉANCE A	83
CRITÈRES ET INSTRUMENT DE CODAGE	84
ÉLABORATION DES CRITÈRES ET DE L'ÉVALUATION	84
RÉSULTATS PANCANADIENS : TABLEAUX ILLUSTRANT LES RÉSULTATS	86
Conclusion	91
Annexe	95
Bibliographie	103

CONTEXTE DE CE RAPPORT

Ce document constitue le rapport public des résultats de l'évaluation pancanadienne du rendement en écriture des élèves de 13 et de 16 ans, administrée au printemps 2002 par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS).

Le PIRS est un programme cyclique d'évaluations pancanadiennes du rendement des élèves en lecture et écriture, en mathématiques et en sciences que le CMEC administre depuis 1993.

L'Évaluation en Écriture III du PIRS (2002) est la troisième d'une série d'évaluations en écriture. D'autres évaluations en écriture ont été administrées en 1994 et 1998 mais leurs résultats ne peuvent être comparés à ceux de 2002.

Outre les résultats du Canada et de chaque instance¹, ce rapport public présente le cadre conceptuel et les critères sur lesquels se fondent les épreuves. Il décrit également le développement et les modifications spécifiques apportées aux instruments d'évaluation. Une discussion préliminaire des données est incluse, ainsi que les résultats d'un processus pancanadien d'établissement des attentes au cours duquel les résultats réels des élèves sont comparés aux attentes définies par un groupe d'experts pancanadien.

Une analyse statistique des données plus détaillée ainsi qu'une discussion en profondeur de la méthodologie employée pourront être consultées dans le prochain rapport technique de l'évaluation, qui sera publié par le CMEC.

L'agrégation des données contextuelles par élève sur les possibilités d'apprentissage de l'écriture qui se présentent à eux, sur leurs attitudes envers la langue et l'apprentissage ainsi que sur leurs intérêts et activités par rapport à la lecture et à l'écriture constitue un aspect important de cette évaluation. D'autres renseignements contextuels ont été rassemblés auprès des directrices et directeurs d'écoles et des enseignantes et enseignants de langue. Un échantillon de ces données se trouve dans ce rapport, tandis que de plus amples renseignements, ainsi qu'une discussion détaillée, seront inclus dans le rapport d'accompagnement *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien*.

Boîte n° 1

Rapport du PIRS

Cette évaluation fera l'objet de trois rapports :

- Le présent rapport public visant à fournir un résumé des résultats et de la manière dont ils ont été obtenus.
- Un rapport complémentaire, *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien* qui analyse en détail les données des questionnaires des élèves, du personnel enseignant et des écoles publié en même temps que ce rapport.
- Un rapport technique qui suit habituellement le rapport public à quelques mois d'intervalle et qui fournit une description plus approfondie de l'élaboration et de l'administration, de même qu'un ensemble de données plus détaillées. Ce rapport s'adresse au milieu de la recherche et aux responsables de l'éducation.
- Les données peuvent être consultées sur demande à des fins de recherche.

Le rapport public et le rapport complémentaire seront affichés sur le site Web du CMEC au www.cmec.ca.

¹ Le terme «instance» désigne à la fois les provinces et les territoires.

Les Canadiennes et Canadiens, comme les citoyennes et citoyens de nombreux autres pays, désirent que leurs enfants reçoivent la meilleure formation scolaire possible. Ils se demandent par conséquent dans quelle mesure nos systèmes d'éducation préparent adéquatement leurs enfants à l'acquisition continue du savoir et à la participation à l'économie mondiale. Nos élèves ont-ils les capacités de raisonnement, les capacités de résolution de problèmes et de communication nécessaires pour relever les défis que renferme leur avenir?

Afin de donner aux instances un contexte pancanadien et international plus général permettant de répondre à ces questions, les ministères de l'Éducation ont pris part à diverses études depuis le milieu des années 80. À l'échelle internationale, les ministères de l'Éducation ont participé, par l'entremise du CMEC au Programme international des indicateurs de l'enseignement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), y compris au Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2000 (PISA) administré dans 32 pays. Les instances ont participé individuellement à diverses études sur le rendement scolaire telles que celles de la *Reading Literacy Study* de l'AIE, la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) et la *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). En outre, la plupart des instances effectuent, leurs propres évaluations des élèves à diverses étapes de leur scolarité.

Comme les ministres de l'Éducation s'efforcent de conférer à leurs systèmes une efficacité et une qualité maximales, il leur paraît utile d'agir collectivement pour évaluer ces systèmes dans un contexte canadien. En admettant que tous les élèves canadiens acquièrent des compétences identiques dans des matières spécifiques essentielles comme la langue, les mathématiques et les sciences, ces dernières fournissent une base commune à l'évaluation du rendement à l'échelon pancanadien. En conséquence, le rendement obtenu dans ces matières scolaires est généralement considéré comme étant un indicateur pertinent du rendement d'un système scolaire.

C'est dans ce contexte qu'en 1989 le CMEC a décidé de lancer le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Dans un protocole d'entente signé en décembre 1991, les ministres ont convenu d'évaluer le rendement des élèves de 13 et de 16 ans en lecture, en écriture et en mathématiques. En septembre 1993, ils se sont entendus pour inclure l'évaluation du rendement en sciences. Les ministres ont décidé d'utiliser les mêmes instruments de mesure pour les élèves des deux groupes d'âge afin d'étudier l'évolution des connaissances et des compétences au fil des années d'apprentissage. Chaque instance se servirait des renseignements recueillis lors des épreuves du PIRS pour établir des priorités en matière d'éducation et pour planifier l'amélioration de ses programmes.

Il a été décidé d'administrer ces évaluations chaque année, au printemps, conformément au calendrier présenté dans le Tableau 1.

Tableau 1

Calendrier des évaluations du PIRS

Mathématiques	Lecture et Écriture	Sciences
1993	1994	1996
1997	1998	1999
2001	2002 (écriture seulement)	2004

Les rapports des évaluations administrées depuis 1996 peuvent être consultés, dans les deux langues officielles, sur le site Web du CMEC. Pour consulter les rapports des administrations antérieures, veuillez vous adresser directement au CMEC au www.cmec.ca.

Bref historique de l'élaboration des instruments d'évaluation

La totalité des provinces et territoires ont participé à l'élaboration des évaluations en écriture originales à partir de décembre 1990. En suivant une démarche de collaboration motivée par l'atteinte d'un consensus, l'élaboration s'est déroulée sous la direction d'une équipe de consortium composée de l'Alberta, de l'Ontario et du Québec. Les ministères de l'Éducation ont examiné les propositions d'évaluations, les ébauches de critères et les instruments d'évaluation en fonction de leurs critères et du cadre conceptuel proposé. Toutes les suggestions et préoccupations ont été prises en considération au moment des révisions.

En ce qui concerne l'évaluation en écriture, les critères descriptifs anglais et français ont été définis en vue de la conception de l'évaluation et de la rubrique de correction. Ces critères et la rubrique ont été conçus d'après les examens de textes rédigés en classe par des élèves de 13 et de 16 ans. Les consultations qui ont eu lieu sur une période de deux ans ont ensuite été ouvertes au personnel des ministères, aux éducatrices et éducateurs de tous les niveaux ainsi qu'aux membres du public intéressés. Les critères et la conception de l'évaluation ont subi de multiples révisions d'après les préoccupations soulevées et les suggestions proposées.

En 1992, l'évaluation en écriture a été mise à l'essai dans l'ensemble du Canada dans les deux langues officielles. Le personnel enseignant francophone et anglophone de plusieurs instances a évalué les mises à l'essai, confirmant la pertinence et le degré de difficultés des instruments d'évaluation, des épreuves, des instructions, des procédures administratives, des critères et des procédures de correction. Le personnel enseignant et les élèves participant à la mise à l'essai ont passé en revue les instructions, les procédures administratives, le temps imparti, les critères, les questionnaires des élèves, les cahiers de ressources des élèves et les épreuves d'écriture. Les personnes qui ont développé l'évaluation ont aussi tenu compte des commentaires des élèves sur ces aspects de la mise à l'essai. Ces renseignements ont été le point de départ d'autres décisions et révisions de l'évaluation qui a été administrée en mai 1994.

Pour le second cycle de 1998, une équipe composée de représentantes et représentants des Territoires du Nord-Ouest, de la Saskatchewan, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick (francophone) et de la Nouvelle-Écosse (francophone) s'est réunie en avril 1997 afin de revoir les évaluations précédentes et de préparer la ré-administration ou la répétition de l'évaluation. Une analyse détaillée des statistiques et des résultats de l'évaluation de 1994, des conseils de statisticiens et de correctrices et correcteurs, et une étude de copies-types d'élèves ont guidé les discussions.

Globalement, les éducatrices et éducateurs, les élèves et les membres du public de chaque province et territoire ont tous contribué à l'évolution des instruments d'évaluation en lecture et écriture et ont donné ainsi naissance à une évaluation unique en lecture et écriture dans les deux langues officielles.

Programmes d'études et critères

Comme les programmes d'études varient d'une région à l'autre du pays, il est à la fois complexe et délicat de comparer les données des évaluations découlant de ces programmes. Les jeunes des diverses instances du Canada acquièrent néanmoins des aptitudes similaires en lecture et écriture, en mathématiques et en sciences. Depuis la création des évaluations du PIRS, des équipes de développement composées de représentantes et représentants de diverses instances ont coopéré avec le personnel du CMEC dans le cadre de consultations avec l'ensemble des instances visant à établir un cadre conceptuel commun et un ensemble de critères pour chacune des matières évaluées. Ce cadre conceptuel et ces critères représentent les connaissances et les aptitudes généralement reconnues que les élèves sont sensés acquérir au cours de leur éducation primaire et secondaire.

Lier l'innovation et la recherche aux pratiques pédagogiques

Depuis sa création, le rôle du PIRS est de fournir une direction pédagogique grâce à la production d'évaluations fondées sur les innovations actuelles et sur les recherches et les pratiques les plus récentes en matière d'évaluations des élèves. L'objectif est de relier l'innovation et la recherche à des pratiques pédagogiques familières et actuelles. C'est à cette fin que le Consortium de l'Écriture III a mis au point un nouveau modèle de conception de l'évaluation en écriture. Tout en conservant les principales caractéristiques des critères des deux évaluations précédentes, la nouvelle conception adopte un cadre plus contextuel et interdisciplinaire. En outre, une activité d'écriture a été ajoutée afin d'introduire la possibilité d'examiner les compétences générales relatives à la pensée critique.

Cinq niveaux de rendement

Les critères de rendement pour les évaluations du PIRS sont décrits sur une échelle de cinq niveaux représentant un continuum de connaissances et de compétences acquises par les élèves tout au long de leur éducation primaire et secondaire. Il importe de noter que les mêmes instruments d'évaluation sont administrés aux deux groupes d'âge (13 et 16 ans) afin d'étudier l'évolution des connaissances et compétences acquises après quelques années de scolarité additionnelles. L'équipe de développement a donc conçu une évaluation dans le cadre de laquelle la plupart des élèves de 13 ans devraient avoir un rendement au moins égal au niveau 2 et la plupart des élèves de 16 ans se classeraient au moins au niveau 3. Malgré des différences possibles dans les cours choisis par chaque élève au niveau secondaire, les évaluations du PIRS devraient toujours aider à déterminer si les élèves atteignent un même niveau de rendement à des âges similaires.

Évaluation des programmes, pas des élèves

Dans les évaluations du PIRS, le rendement individuel des élèves n'est jamais exprimé et il n'est jamais comparé à celui d'autres élèves. Les évaluations du PIRS mesurent avant tout le rendement scolaire dans une matière particulière qui rejailit ensuite sur chaque instance. Ces évaluations ne remplacent pas mais complètent les évaluations individuelles des élèves qui incombent au personnel enseignant, aux commissions/conseils scolaires et aux ministères de l'Éducation. Les rapports sont effectués à l'échelle du Canada et à l'échelle des instances uniquement.

Évaluation au fil du temps

Un facteur important dont il faut tenir compte concerne les répercussions des changements apportés au fil des ans aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques, tant en raison des développements intervenus dans la recherche sur l'éducation que de la nouvelle perception qu'a le public du rôle social de l'éducation. En général, pour toutes les matières, les évaluations du PIRS conservent suffisamment d'items d'un cycle à l'autre pour permettre des comparaisons longitudinales du rendement des élèves et incorporent certains changements pour tenir compte de l'évolution des politiques et des pratiques liées à l'éducation. Toutefois, il faut faire preuve de grande prudence lors de la comparaison des résultats de 2002 à ceux de 1994 et 1998 car des changements ont été apportés au cadre et à la conception des nouveaux instruments (voir la section Cadre conceptuel et critères, ci-après). Les évaluations en écriture de 1994 et de 1998 étaient pour ainsi dire identiques tandis que le sujet, les critères et les procédures de correction pour 2002 ont été définis de manière plus précise et un élément supplémentaire a été intégré. Le message d'incitation de l'épreuve d'écriture était plus normatif que celui de 1998. L'évaluation de 1998 présentait le thème humain plus général de «l'héroïsme» que les élèves devaient intégrer à leur texte sous la forme qui leur convenait le mieux. En 2002, les élèves devaient écrire au sujet d'un problème environnemental réel afin de *sensibiliser l'opinion publique à ce problème*. Les critères, en raison du message d'incitation plus normatif, décrivaient les textes des élèves comme démontrant que *les diverses composantes de*

l'écriture sont appropriées à l'intention du texte. De plus, au niveau 2, l'énoncé descriptif, *une compréhension incertaine et/ou inégale des composantes de l'écriture* a été modifié en *une application incertaine et/ou inégale des composantes de l'écriture*. Les éducatrices et éducateurs d'expérience ont étudié un large éventail de travaux réels des élèves et ont retenu des documents d'ancrage à l'intention des correctrices et correcteurs. Ces documents d'ancrage illustrent de manière valide les critères à la lumière des exigences du message d'incitation. Ces changements sont suffisamment importants pour suggérer que toute tentative de comparaison du rendement des élèves entre 1994 et 1998 et 2002 doit tenir compte des changements intervenus dans la conception et la correction. Par conséquent, ce rapport public ne fait pas de comparaison directe des résultats de l'Évaluation en Écriture III du PIRS avec les évaluations antérieures.

Néanmoins, une analyse spécifique au niveau des instances suggère qu'un type de comparaison puisse être effectué en faisant référence à des différences comparatives de pourcentage du rendement par sexe, par âge et par niveaux entre 1994, 1998 et 2002. Par exemple, si les filles de 16 ans font preuve d'un rendement de 15 p. 100 supérieur à celui des garçons au niveau 3 en 1998, comment ce résultat peut-il être comparé à la différence existant entre les mêmes groupes au même niveau en 2002?

HARMONISATION DE L'ANGLAIS ET DU FRANÇAIS

Dès le départ, les instruments utilisés dans toutes les évaluations du PIRS sont conçus par des éducatrices et éducateurs francophones et anglophones qui travaillent ensemble dans le but de prévenir les biais attribuables à la langue. Au cours de l'élaboration de chaque aspect de l'évaluation y compris les instruments, les manuels administratifs et les procédures de correction, tous les efforts sont mis en œuvre afin de garantir l'équivalence de l'évaluation d'une langue à l'autre. Pour l'Écriture III du PIRS, ces efforts ont consisté en éléments suivants :

En ce qui concerne le *Cahier de ressources des élèves*, une attention particulière a été accordée à l'équilibrage des proportions de ressources en anglais et en français. Parmi les 18 segments :

- huit ont été tirés de sources précédemment publiées dans les deux langues;
- trois ont été traduits du français à l'anglais et trois de l'anglais au français;
- quatre étaient en anglais seulement et quatre en français uniquement, parmi lesquels figuraient trois textes poétiques ainsi qu'un court extrait d'un magazine d'actualité. Tous étaient globalement d'un niveau de lecture équivalent et partageaient le même thème.

Les manuels d'évaluation et d'administration scolaire ont été rédigés par une équipe bilingue. Le processus a intégré les commentaires des instances anglophones et francophones au sujet de l'équivalence linguistique au cours du processus de consultation. En outre, tous les documents ont subi une stricte révision linguistique.

La mise à l'essai des thèmes, ressources, formes et processus d'échantillonnage a été effectuée avec soin de façon à garantir leur équivalence. Les commentaires des élèves et du personnel enseignant des deux groupes linguistiques ont été pris en considération lors des décisions finales à propos de ces éléments.

La correction a également été effectuée simultanément dans les deux langues. Les éléments suivants ont été intégrés à ce processus :

- une formation parallèle pour les chefs de table et les correctrices et correcteurs;
- un comité bilingue chargé de la révision de toutes les sélections des documents d'ancrage afin de garantir leur compatibilité à tous les niveaux;
- la mise en place de tables de correction bilingues, dont l'une a été formée par des correctrices et correcteurs francophones et l'autre par le groupe anglophone. Les correctrices et correcteurs de ces tables ont corrigé les cahiers des élèves dans les deux langues, dont un échantillon de cahiers identiques afin d'analyser la cohérence des pratiques de corrections entre les deux groupes linguistiques.

Tableau 2	
Aperçu de l'Évaluation en Écriture III du PIRS (2002)	
Instances participantes	L'ensemble des 10 provinces et 2 territoires
Population échantillonnée	Élèves de 13 et de 16 ans (la même évaluation a été administrée aux deux groupes d'âge)
Nombre d'élèves participant	23 680 élèves <ul style="list-style-type: none"> • 12 708 élèves de 13 ans • 10 972 élèves de 16 ans
Langues dans lesquelles le test a été développé et administré	Les deux langues officielles <ul style="list-style-type: none"> • 17 980 élèves anglophones • 5700 élèves francophones • Les provinces ayant des populations échantillonnées de taille importante dans les deux langues ont reçu des résultats pour les deux groupes linguistiques.
Cadre	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture de textes ayant un objet et un lectorat spécifiques • Répondre à un texte court
Administration de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Au cours des cinq jours précédant l'administration de l'épreuve d'écriture, les élèves ont passé une heure à répondre au thème et à discuter des ressources fournies. • Tous les élèves ont eu deux heures et demie pour composer, réviser et perfectionner un texte. • Tous les élèves ont rempli le questionnaire des élèves. • Le personnel enseignant et le personnel de direction ont chacun rempli des questionnaires distincts.
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats du Canada • Résultats des instances • Attentes pancanadiennes établies par un groupe pancanadien très représentatif
Correction	<ul style="list-style-type: none"> • Cinq niveaux de rendement en écriture • Huit codes de réponse écrite dans le cadre d'une brève activité de réflexion
Rapports	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport public (le présent document) • <i>Les élèves et l'écriture : Contexte canadien</i> (rapport contextuel) • Rapport technique

En avril et en mai 2002, l'Évaluation en Écriture III du PIRS a été administrée à un échantillon aléatoire d'élèves de toutes les instances participantes. L'échantillon total comprenait environ 23 700 élèves—12 700 élèves de 13 ans et 11 000 élèves de 16 ans. Les élèves ont effectué l'évaluation dans leur première langue officielle; environ 18 000 élèves ont rédigé l'évaluation en anglais et environ 5700 en français. Les élèves d'immersion en français ont rédigé leur évaluation en anglais. La ventilation détaillée du nombre d'élèves évalués dans chaque instance est présentée en annexe.

L'évaluation en écriture s'est effectuée en deux séances :

- La première séance, qui a duré environ une heure, a permis aux élèves de se familiariser avec le thème de l'épreuve d'écriture en réagissant tout d'abord à un texte court pendant 20 minutes. Cette première séance devait être effectuée dans les cinq jours précédant la deuxième séance. Les élèves ont ensuite discuté d'une série de textes brefs qui s'articulaient autour du cahier de ressources.

- Lors de la seconde séance, les élèves ont disposé de deux heures et demie pour effectuer l'épreuve d'écriture qui leur avait été assignée.

Les élèves pour lesquels des dispositions spéciales étaient prises au sein de leur classe régulière ont pu bénéficier des mêmes arrangements lors de cette évaluation. Par exemple, les élèves qui disposent normalement d'un scribe ont également pu y avoir recours lors de l'évaluation. Des épreuves en braille ou en gros caractères étaient également disponibles selon les besoins. Les élèves ont également bénéficié de plus de temps pour finir les évaluations dans les cas où, selon le personnel scolaire, ceci était nécessaire.

Tous les élèves échantillonnés ont été priés de remplir un questionnaire contextuel décrivant certaines de leurs habitudes de lecture et d'écriture, ainsi que leurs intérêts personnels. En outre, l'évaluation de 2002 comprenait des questionnaires à l'intention du personnel enseignant et du personnel d'administration des écoles. Les résultats de ces questionnaires seront présentés dans le document *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien* et dans le rapport technique.

ÉLABORATION DE LA CONCEPTION DE L'ÉVALUATION ET DES INSTRUMENTS

Afin de continuer à offrir des évaluations en écriture fondées sur les innovations actuelles et les recherches et pratiques contemporaines en ce qui a trait à l'évaluation du rendement, l'épreuve en écriture et l'activité de réflexion ont été élaborées après avoir étudié en détail les travaux de recherche et documents actuels et après avoir consulté les ministères de l'Éducation.

Fondements et conception

La recherche la plus actuelle et les pratiques de la pédagogie de l'écriture, de même que l'évaluation, mettent l'accent sur le fait que l'évaluation de l'écriture ne doit pas simplement mesurer la capacité d'un élève à rédiger un texte particulier mais si elle ou il peut appliquer ses connaissances de l'écriture à un but particulier dans un contexte spécifique. Un message d'incitation pour une évaluation en écriture ne doit pas donner l'idée que l'écriture est une fin en soi, mais doit plutôt suggérer une activité qui permet à la personne qui rédige de communiquer efficacement dans un contexte plus vaste et authentique pour des raisons qu'une classe pourraient vivre comme étant réelles.

À cette fin, le message d'incitation pour cette évaluation en écriture était plus normatif que celui de 1998. L'évaluation de 1998 s'était faite autour du thème humain général de *l'héroïsme* et demandait aux élèves d'écrire sur ce thème sous la forme qui leur convenait le mieux. En 2002, un problème environnemental réel a été donné aux élèves et ils ont été priés de rédiger un texte afin de *sensibiliser l'opinion publique à ce problème*.

Le thème général de l'épreuve d'écriture et les documents d'accompagnement était *Partager son espace vital*. Ce thème interdisciplinaire avait pour but d'établir des liens entre des renseignements et questions ayant trait à l'environnement, aux sciences, à la sociologie et à la politique, pertinents tant pour les classes que pour les collectivités locales. L'intention était de faire sortir l'évaluation du contexte de la classe de langue et de la placer dans le contexte plus large des besoins en matière d'écriture pour l'apprentissage et la vie dans la collectivité en général.

Les recherches actuelles sur l'écriture suggèrent qu'écrire est rarement une activité pratiquée en isolement. À l'école et sur les lieux de travail, la plupart des activités d'écriture comprennent un certain «soutien» en matière de ressources, direction et consultation. Lors d'une épreuve d'écriture limitée dans le temps, il importe de fournir une base de connaissances pour les rédactrices et

rédacteurs de sorte que l'on puisse se concentrer sur la qualité de la rédaction plutôt que sur les lacunes de connaissances et le manque de références concrètes des élèves pendant l'évaluation. À cette fin, la conception de l'épreuve comprenait :

- un manuel de ressources;
- une courte activité consistant à répondre à un texte afin de stimuler l'engagement envers le thème;
- un délai spécifique attribué à la discussion et à la réflexion entre camarades de classe, personnel enseignant et parents, d'après les textes tirés du cahier de ressources;
- des directives claires avec des suggestions concernant la manière d'aborder l'épreuve et les formes que les élèves pouvaient choisir;
- une liste de révision récapitulative.

Cahier de ressources des élèves

Conformément aux «pratiques exemplaires» du processus d'écriture, un cahier de ressources des élèves a été fourni pour les activités de préparation à l'écriture. Le cahier de ressources :

- établit et définit le thème;
- offre un vaste éventail de type de textes de différentes longueurs et niveaux de lecture allant du simple au complexe, dont éditoriaux, lettres, articles explicatifs, essais personnels, graphiques, images, brefs paragraphes d'information, illustrations, histoires, poèmes, articles de périodiques et citations;
- suit une séquence et un développement planifiés avec soin. Les documents passent de textes traitant le problème de façon générale à d'autres qui présentent des exemples spécifiques des questions soulevées et des démarches adoptées. Les documents s'articulent ensuite autour d'une espèce animale précise qui partage son habitat avec les êtres humains.

Activités de préparation à l'écriture

Dans la première séance préparatoire, les élèves ont commencé par lire un texte narratif court et y ont réagi par écrit. Le consortium a sélectionné un extrait suffisamment court et simple d'un point de vue linguistique pour que les élèves les plus faibles puissent le lire et le comprendre, mais suffisamment stimulant pour que le thème intéresse les deux groupes d'âge. Les élèves disposaient de 20 minutes pour lire et réagir à ce texte. À la lumière de ces paramètres, une fable s'est avérée être le choix le plus judicieux, car ce genre littéraire intègre une trame narrative relativement simple et un thème ou dénouement sophistiqué. La fable retenue présentait à la fois une narration concrète et descriptive et une morale clairement établie qui ont donné aux élèves un exemple de question abstraite applicable à d'autres expériences humaines. Par ailleurs, la morale de la fable était ouverte au débat, incitant ainsi à la réflexion.

L'incitation elle-même a été élaborée avec soin afin d'encourager la réflexion des élèves sans toutefois la guider. Les mots et les phrases ont été utilisés afin de déclencher la réflexion sans imposer d'activité scolaire : *Réfléchis bien au texte, suggère ce qu'il signifie pour toi, explique tes idées avec soin.*

À la suite de cette première activité d'écriture, les élèves ont été priés de discuter de deux textes courts dans le cahier de ressources. Ils ont été encouragés à continuer la lecture des documents à la maison et à en discuter avec leurs camarades de classe, leur famille ou d'autres adultes avant le début de la deuxième séance. Les élèves ont également été priés d'apporter le cahier de ressources avec eux à la deuxième séance d'écriture, ainsi que toute idée rassemblée dans les pages du cahier prévues à cet effet.

Au cours des cinq jours suivant la séance de préparation à l'écriture, les élèves ont été réunis de nouveau afin d'effectuer l'épreuve d'écriture principale. Un problème environnemental a été

spécifiquement souligné. Le contexte d'écriture a été décrit comme étant une classe de sciences. L'objectif était de fournir un texte écrit à une agence environnementale qui permettrait de *sensibiliser l'opinion publique à ce problème*. Les élèves ont disposé de deux heures et demie pour rédiger, réviser et perfectionner leur texte.

Processus d'élaboration

Proposition pré-mise à l'essai

Le Consortium a créé un profil de conception et une justification correspondant aux principes d'une incitation contextualisée et d'un thème interdisciplinaire et de ressources connexes. Les coordonnatrices et coordonnateurs ont examiné les changements et fourni leurs commentaires. Avec l'approbation du principe d'une nouvelle incitation à l'écriture, l'équipe a préparé les documents pilotes.

Processus pilote

En anglais et en français, cinq thèmes différents, une conception d'incitation et des cahiers de ressources ont été modelés de façon à correspondre aux critères et au cadre recommandés dans la proposition. Les messages d'incitation étaient différents afin de tester un éventail d'approches possibles au sein des paramètres du cadre conceptuel. Toutefois, tous les messages d'incitation ont établi un contexte clair ainsi qu'un thème contenant un problème à résoudre ou à examiner par écrit. Ils ont été mis à l'essai auprès d'un échantillon pancanadien de 3000 élèves anglophones et de 2000 élèves francophones dans les classes de langues de la 8^e à la 11^e année. De brefs questionnaires ont permis de rassembler les commentaires des élèves et du personnel enseignant.

Les commentaires du personnel enseignant et ceux des élèves ont été étudiés. Toutefois, un degré de priorité supérieur a été donné aux textes des élèves rédigés d'après chaque incitation. Bien que d'autres facteurs, tels l'enthousiasme du personnel enseignant, un débat préliminaire et le contexte immédiat de la mise à l'essai dans les écoles, peuvent tous affecter le rendement des élèves, l'équipe de développement a identifié cinq catégories permettant de juger de la réussite de chaque message d'incitation.

- Le niveau d'engagement ou d'intérêt évident dans le texte rédigé;
- L'éventail de discours ou de formes produit en présumant qu'un éventail plus riche de formes implique une meilleure accessibilité et sensibilisation aux possibilités d'expression;
- La qualité du texte, en présumant qu'un message d'incitation de qualité permet aux élèves de rédiger des textes de qualité supérieure;
- Le degré de compréhension de l'intention et du contexte de l'épreuve d'écriture dont font preuve les élèves;
- L'équivalence ou le degré auquel l'efficacité du message d'incitation semble égale dans les deux langues.

Qualités du message d'incitation choisi d'après les résultats de la mise à l'essai

Les textes rédigés par les élèves d'après le message d'incitation le plus efficace ont confirmé les recherches actuelles sur l'évaluation en écriture et la conception du message d'incitation. Le message d'incitation a été fortement contextualisé faisant allusion à une difficulté spécifique et à une intention générale d'écriture en réponse à cette difficulté. La nécessité de disposer de connaissances préalables quant au contenu était limitée. Des références concrètes ont été fournies de façon à ce que les élèves n'aient pas besoin de disposer de beaucoup de connaissances préalables et puissent se concentrer sur l'épreuve d'écriture plutôt que d'essayer de trouver des références. Le cahier de ressources contenait des sous-thèmes destinés à la situation d'écriture et encourageait la réflexion préliminaire. Il contenait non seulement un encouragement évident et la possibilité d'employer soit les formes d'expression narratives ou analytiques, mais des modèles de ces formes d'expression y figuraient également.

Dans les deux langues, les élèves ont bien répondu, avec imagination et engagement, ainsi qu'avec une idée claire de l'intention d'écriture spécifique. Certaines enseignantes et certains enseignants ont considéré que le message d'incitation était trop précis et moins intéressant car il s'apparentait davantage à une activité de classe de sciences qu'à un exercice linguistique. Néanmoins, un large éventail de formes a été employé par les élèves et plusieurs d'entre eux ont indiqué qu'ils avaient appris de nouvelles choses à la lecture du cahier de ressources.

Consultation et commentaires

La mise à l'essai choisie a été perfectionnée et soumise, avec un énoncé conceptuel et un ensemble de critères, aux ministères de l'Éducation afin qu'ils y apportent d'autres commentaires et révisions. Les ministères de l'Éducation ont été consultés au cours de trois étapes de perfectionnement, à la suite de la mise à l'essai de la conception.

Un groupe d'experts francophones et anglophones de l'ensemble du pays a également été consulté. Parmi ces expertes et experts se trouvaient notamment des professeures et professeurs d'éducation, des spécialistes et chercheurs du domaine de l'évaluation de la lecture et l'écriture, ainsi que des représentantes et représentants du personnel enseignant. Cet exercice de validation a permis de perfectionner davantage l'instrument.

Les consultations se sont articulées sur les différences principales entre les évaluations en écriture précédentes et l'Écriture III. Alors qu'en 1998, les élèves avaient pour épreuve d'écriture de réagir par écrit à un thème général, l'épreuve de 2002 leur demandait de prêter attention à une situation spécifique et de donner à leur texte une intention précise. Les élèves n'étaient pas obligés de relever le défi de «sensibiliser l'opinion publique» à ce problème. Le contexte correspondait clairement davantage aux sciences et aux études sociales plutôt qu'aux langues. Le cahier de ressources incluait néanmoins de nombreux textes littéraires et non littéraires, d'intérêt général et médiatique. La question soulevée par le thème *Partager son espace vital* a été perçue comme étant tout à fait contemporaine et comme étant d'intérêt public. L'objectif de l'épreuve était de motiver réellement une envie authentique d'écrire.

CADRE CONCEPTUEL

L'énoncé suivant figurait dans le Document d'information à l'intention des écoles 2002, fourni dans le cadre de l'administration de l'évaluation et communiqué aux directrices et directeurs, personnel enseignant et aux élèves.

Écrire se fait à l'intérieur d'un contexte ou d'une situation spécifique. Par conséquent, la situation, l'intention et le destinataire forment le cadre qui détermine comment toutes les composantes de l'écriture interagissent à l'intérieur même du texte. Ainsi l'évaluation de l'écriture considère la compétence de l'élève à intégrer les différentes composantes comme le développement des idées, l'organisation du texte, les règles du fonctionnement de la langue, l'orthographe d'usage et les moyens stylistiques au service de son intention.

Écrire est un acte social : le but en est d'être lu. Cette dimension sociale exige certaines qualités particulières comme l'habileté à communiquer clairement ses idées aussi bien que l'habileté à utiliser correctement la langue. Dans cette évaluation on doit donc mesurer la valeur globale de la communication.

Écrire est aussi un acte social dans le sens où on s'adresse à différents groupes tels que le monde académique ou le monde du travail. Une recherche sur les pratiques pédagogiques appliquées dans le domaine de l'éducation au Canada confirme qu'écrire est un moyen de générer et de communiquer ses idées et sa compréhension, peu importe le sujet enseigné. Lors de cette évaluation du PIRS, l'instrument portera la tâche d'écriture au-delà de la classe de français pour renforcer l'idée qu'écrire est une compétence générale favorisant l'apprentissage transversal, donc nécessaire au quotidien. Cette évaluation tente de créer un lien entre l'écriture telle que pratiquée à l'école et celle requise tous les jours.

Écrire est un processus complexe qui implique : l'exploitation d'un certain savoir basé sur les connaissances et l'expérience; le développement et l'organisation d'idées; le choix d'une forme de présentation appropriée à l'intention spécifique; la sélection du vocabulaire, de la syntaxe et des moyens stylistiques; l'application correcte et intentionnelle des règles de fonctionnement de la langue. Les élèves ont besoin de temps durant l'évaluation pour appliquer ces stratégies et démontrer clairement leur savoir-faire. À cet effet, un cahier de ressources textuelles (qu'ils pourront d'ailleurs apporter à la maison) a été fourni pour cette évaluation afin de permettre à tous les élèves de disposer des connaissances préalables suffisantes appropriées à la tâche. L'évaluation se fera en deux temps s'étalant sur deux à cinq jours afin de permettre aux élèves de se préparer et de réfléchir.

L'écriture sert à générer des idées et des informations. C'est également un moyen de communication : une manière de créer, d'explorer et de peaufiner des idées. Tout comme il existe divers styles d'apprentissage, certains modes d'expression sont privilégiés. La conception du test permet aux élèves l'utilisation du mode analytique ou du mode narratif. Les deux approches exigent l'intégration des composantes de l'écriture les plus communes et permettront aux élèves de montrer qu'ils sont capables d'acquiescer, d'interpréter et de communiquer des idées et des renseignements. Il importe ici de souligner le fait que ces approches comportent de nombreuses façons de s'exprimer par écrit comme des récits, des textes d'opinion, des comptes rendus d'expériences personnelles ou imaginaires, des articles de journaux ou de revues, des discours et des scénarios.

CRITÈRES DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

Premier niveau

Le texte démontre une utilisation rudimentaire et incertaine des composantes de base de l'écriture en rapport avec son intention. L'unification des éléments n'est pas évidente. Une impression d'extrême simplicité et/ou de fragmentation et/ou de non fini se dégage du texte.

- L'idée générale est développée de façon élémentaire et peut manquer de clarté.
- Le ton/la touche personnelle donnée au texte/l'attitude à l'égard du sujet sont perceptibles, mais ils peuvent être ambigus, inappropriés et/ou vagues.
- Le manque de connaissance des règles de la syntaxe et de la langue rend la communication obscure ou confuse.
- Le texte répond à peine ou pas du tout aux exigences de la tâche.

Deuxième niveau

Le texte démontre une application incertaine et/ou inégale des composantes de l'écriture en rapport avec son intention. L'unification de certains éléments est apparente, mais le développement demeure sommaire et/ou inconsistant. Une impression de simplicité et/ou d'inégalité se dégage du texte.

- L'idée générale est développée de façon limitée, mais elle est perceptible.
- Le ton/la touche personnelle donnée au texte/l'attitude à l'égard du sujet sont perceptibles, mais ils peuvent être inconsistants ou inégaux.
- L'utilisation correcte des règles de la syntaxe et de la langue est clairement limitée. Les erreurs distraient et elles entravent la communication.
- Le texte suffit à peine aux exigences de la tâche.

Troisième niveau

Le texte démontre la connaissance des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. En général, le texte est unifié; le développement est général, fonctionnel et se tient en grande partie jusqu'à la fin. Une impression de clarté se dégage du texte.

- L'idée générale est développée avec simplicité et clarté, mais peut se montrer plus globale que spécifique.
- Le ton/la touche personnelle donnée au texte/l'attitude à l'égard du sujet sont clairs et appropriés.
- L'application des moyens stylistiques, de la syntaxe et des règles de la langue commune est évidente. Les erreurs n'entravent pas la communication.
- Le texte satisfait aux exigences de la tâche.

Quatrième niveau

Le texte démontre un contrôle efficace des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. Le texte est unifié; le développement est clair et complet; l'ensemble forme un tout qui se tient bien. Une impression de réflexion se dégage du texte.

- L'idée générale est développée avec réflexion, clarté et à propos.
- Le ton/la touche personnelle donnée au texte/l'attitude à l'égard du sujet sont assurés et appropriés.
- Le contrôle des moyens stylistiques, de la syntaxe et des règles de la langue est évident et efficace. Les erreurs sont rares.
- Le texte répond aux exigences de la tâche.

Cinquième niveau

Le texte démontre une maîtrise assurée et efficace des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. Le texte est pleinement unifié; le développement est précis et complet; les éléments se renforcent les uns les autres. Une impression de perspicacité et de recherche se dégage du texte.

- L'idée générale est développée avec réflexion et discernement.
- Le ton/la touche personnelle donnée au texte/l'attitude à l'égard du sujet sont empreints d'assurance et renforcent l'impact du texte.
- La maîtrise du style, de la syntaxe et des règles de la langue rehausse la qualité de la communication. Les erreurs sont rares.
- Le texte répond pleinement aux exigences de la tâche.

ÉCHANTILLONS DE COPIES-TYPES ET DE JUSTIFICATION DE TRAVAUX D'ÉLÈVES

Introduction

Les exemples de travaux des élèves présentés ci-après sont issus de chacun des deux documents d'ancrage pour chaque niveau choisi au cours de la semaine d'étude et de discussions tenues par les chefs de table avant la séance de correction. Ces exemples sont également les copies-types qui ont été fournies à titre de démonstration aux comités d'établissement des attentes dans les régions de l'Ouest, du Centre et de l'Est du Canada. Cet ensemble particulier contient principalement des textes descriptifs, à part pour les travaux se situant au niveau 5, qui sont des textes écrits sous forme d'articles. Toutefois, il importe de noter que les réponses des élèves ont été rédigées dans de nombreux styles y compris des récits tels que des fables, des nouvelles, des histoires personnelles, des articles d'information et des essais, de même que des textes descriptifs comme des discours formels, des éditoriaux, des articles de magazines d'information, des débats, des annonces publiques ou des décrets, des traités politiques et des essais personnels. Peu nombreux sont les élèves ayant écrit des textes de moins d'une page et nombreux sont ceux ayant écrit trois pages ou plus en réponse aux exigences du message d'incitation. Toutefois, la longueur du texte n'est pas un descripteur des critères ni un facteur déterminant du niveau de rendement.

Critères du niveau 1

Le texte démontre une utilisation rudimentaire et incertaine des composantes de base de l'écriture en rapport avec son intention. L'unification des éléments n'est pas évidente. Une impression d'extrême simplicité et/ou de fragmentation et/ou de non fini se dégage du texte.

Un texte d'opinion

Je pense que les autoroutes canadienne
aurons pas le droit de faire une
^{autoroute} reproduction. Si il y a des lieux
de reproduction a l'endroit qu'il veut
mettre une autoroute. ~~mais~~ si nous faisons
sa but les fois que nous voulons
placer des autoroute nous aurons
~~pas~~ plus d'endroit pour reproduire
des animaux. il y aura plus
d'animaux sur la terre. ~~Car~~ Car les
couleuvres râlées seront en danger
pour disparaître. Si nous devons
vraiment placer des autoroutes dans
des endroits reproductives, on devrait
déplacer les couleuvres a une place
ou on ne va pas rien construire.
Si on garde les couleuvres dans
leur habitat et on construit l'autoroute
toute les couleuvres ~~alleront~~ ~~sur~~ sur l'autoroute
et sa produirait plus d'accident
~~d'autoroute~~ et plus de couleuvres qui
~~mourraient~~ mourraient.

Un des textes dans le Cahier de ressources
de l'élève dit que 705 accident survenus
dans la municipalité régionale du Comté de
Beauce-Sartigan en 2000, 25% de ce sont
ont été causé par des animaux.
il dit que les animaux cause
plusieur des accidents sur les routes
les animaux meure et les humains
son toujours blessés.

Nous devons éviter les accidents
en ~~transportant~~ démenageant les Couleuvres
dans des places plus sécuritaires si nous
allons construire une autoroute.
Ceci éliminerait les blessures des humains
et des animaux.

Justification

Le texte démontre une incertitude vis-à-vis de l'idée de la protection des couleuvres du Manitoba. Il contient une foule d'informations non pertinentes. La logique entre les éléments n'est pas évidente. (l. 5 à 9) «*Si nous faisons sa tout les fois que nous voulons placer des autoroute nous aurons plus d'endroit pour reproduire des animaux.*» Les éléments d'information nécessaires sont absents. Sur le plan des composantes de la langue, la structure des phrases est lourde et boiteuse et les éléments de base (déterminants, pronoms relatifs, etc.) sont manquants. Il y a très peu de pronominalisation et la syntaxe déficiente rend le texte obscur. La compréhension fragmentaire de la tâche reportée aux lignes 11 à 15, est reprise en conclusion.

Critères du niveau 2

Le texte démontre une application incertaine et/ou inégale des composantes de l'écriture en rapport avec son intention. L'unification de certains éléments est apparente, mais le développement demeure sommaire et/ou inconsistant. Une impression de simplicité et/ou d'inégalité se dégage du texte.

Moi je pense que la province du Manitoba devrait faire un genre de pont pour que les couleuvres peuvent passer en dessous de la route. De plus si mon idée se réalise je suis certain que beaucoup moins de couleuvres vont se faire écraser par les voitures. Beaucoup de gens pensent que ce n'est pas un gros problème mais ces couleuvres qui nous débarrassent de toute les insectes et les souris, rats etc. [...] Alors le gouvernement doit se réveiller puis faire quelque-chose.

Aussi peut-être on pourrait toute renfermer les couleuvres dans une cage et les garder là juste qui attende qu'il son fini de se jarder ensembles et après on pourrait les lâcher.

Justification

Le texte répond à la question sans poser le problème. «Moi je pense que la province du Manitoba devrait faire un genre de pont pour que les couleuvres peuvent passer en dessous de la route.» (l. 1-3). Le texte tente maladroitement de résoudre le problème. L'idée générale est perceptible mais limitée. Le manque de fil conducteur et une solution simpliste («renfermer les couleuvres dans une cage») [l. 10-11] indiquent un développement sommaire et inconsistant. En dernier lieu, une ponctuation déficiente, un problème d'homophonie et des phrases très simples signalent une application incertaine des composantes de la langue.

Critères du niveau 3

Le texte démontre un contrôle des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. En général, le texte est unifié; le développement est général, fonctionnel et se tient en grande partie, jusqu'à la fin. Une impression de clarté se dégage du texte.

Propre

Emma, la couleuvre

Un beau matin de mal, Emma se réveillait pour la première fois depuis l'automne. Elle sortait de son gîte avec toute sa force suivi par ses 14000 frères et sœur. Pour célébrer le retour des couleuvres, ils ont eu une grande fête. Emma suggérait un jeu de tag. Alors tout les couleuvres, Emma inclus, ont commencé une grande joute de tag. Après un bout de temps, Emma devenait fatigué et suggérait un autre jeu plus lent comme le cache-cache. Les couleuvres ont fait un vote et la majorité voulait jouer cache-cache alors là joute commençait et Emma avançait le plus vite possible et se met en-dessous d'une grande roche, mais il y avait déjà une couleuvre là. Emma réalisait que la couleuvre était Matthieu, le plus beau des couleuvres et le fils du chef. Elle s'excusait et commençait à partir mais Matthieu l'arrêtait et disait qu'il y avait assez de place pour deux couleuvres. Alors Emma et Matthieu attendaient et attendaient encore mais personne venait Emma décidait de commencer une conversation et les deux couleuvres ont parlé pour des heures.

Cahier d'écriture B de l'élève, page 5

Il était très tard et Emma était très fatiguée. Elle essayait de rester réveillée mais malgré tout ses efforts, Emma s'est endormi. Une chose très importante est arrivée ce soir là, Emma est tombée amoureux de Matthieu. Très tôt, le jour après, Emma et Matthieu réveillaient et sortaient de leur cachette. Tout à coup, les couleuvres partaient ensemble vers leurs lieux de reproduction. Cela arrivait chaque année, Emma le savait, elle l'a fait l'année avant. Ils voyageaient pendant plusieurs jours et arrivaient finalement au partie le plus dangereux. Leurs lieux de reproduction était juste sur l'autre bord de l'autoroute transcanadienne. Les premières couleuvres commencent à traverser et Emma observait plusieurs de ses amis être écrasés par des grosses géants. Finalement, c'était le tour de Emma et Matthieu. Même avec tout les peurs, Emma commençait à traverser, Matthieu à côté d'elle. Elle continuait le plus vite possible sans regarder à l'arrière d'elle. Emma avait réussi à traverser l'autoroute et elle se tournait pour embrasser Matthieu mais il n'était plus là. Elle ne voulait pas réaliser ce qui venait justement d'arriver. La fête plein

de visions, de mal et d'émotions, Emma retournait sur la route et aperçoit Matthieu encore moitié vivant. Elle couchait à côté de lui et les deux attendaient pour la prochaine géant qui va mettre un arrêt à tout le mal.

Emma et Matthieu n'avait même pas une chance de commencer leur vie ensemble et chaque jour il y a de plus en plus de couleuvres qui se font frapper et ça c'est pourquoi on doit faire quelque chose pour l'arrêter comme poster des annonces au bord des rues.

La Fin

Justification

Par l'entremise d'une personnification, l'élève nous sensibilise au dilemme des couleuvres.

«Ils voyageaient pendant plusieurs jours et arrivaient finalement au partie le plus dangereux.»

(l. 38-40). Les données de ce recueil sont bien utilisées et l'histoire se tient. On perçoit un fil conducteur et la structure narrative est respectée. Dans sa conclusion l'élève propose une solution au problème : «et chaque jour il y a plus de couleuvres qui se font frapper et ça c'est pourquoi on doit faire quelque chose pour l'arrêter...» (l. 63-65). Le message est clair et simple. Les phrases sont simples et peu variées quoique correctes. L'élève éprouve certaines difficultés à orthographier et à conjuguer. Dans l'ensemble, le contrôle de la langue est faible mais il est tout de même acceptable.

Critères du niveau 4

Le texte démontre un contrôle efficace des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. Le texte est unifié; le développement est clair et complet; l'ensemble forme un tout qui se tient bien. Une impression de réflexion se dégage du texte.

La croyance populaire tend à penser que tout ce qui ressemble à un serpent est dangereux. Cette pensée donne une envie aux gens de vouloir éliminer ces reptiles. Au Québec, la plupart des gens croient qu'il y a déjà trop de rampants. Par chance qu'ils ne vivent pas au Manitoba. Là, des milliers de couleuvres sortent de leurs gîtes à chaque printemps. Par contre, les couleuvres suivent un corridor traversant l'autoroute transcanadienne, ce qui met quelque peu à ce reptile sur le Farteur-vie. Malheureusement, la population s'en réjouit à cause de la haine qu'ils ont face à ce mignon visqueux serpent. Alors, comment empêcher que la couleuvre rayée se joigne à une des cinq espèces en voie de disparition? Il faudrait sans doute sensibiliser la population et trouver des moyens de sauver les couleuvres.

Bien que la société ait plusieurs préjugés sur les reptiles, il y a certainement des moyens qui aideraient les couleuvres à être acceptées. Si la société de nos jours ne fait plus d'efforts (voir télévision) pour s'informer, il faudrait donc se rendre jusqu'à elle. Prenons par exemple une autre espèce qui était auparavant rejetée: la chauve-souris. Grâce à «Batman» les gens acceptent plus facilement la chauve-souris. Il faudrait donc un nouveau film s'intitulant «Couleuvre rayéman», qui aiderait les gens à aimer cette espèce. Un autre endroit qu'il faudrait atteindre serait sans doute les écoles où est-ce que l'humain grandit. Si, dès son plus jeune âge, un enfant cohabite avec une couleuvre, il aura sans doute une grande affection envers son animal de compagnie.

Il faudrait donc faire des pressions dans les écoles, pour qu'ils se munissent de serpents et couleuvres et sur les parents pour que le petit chien soit remplacé par une adorable couleuvre rayée. Ces moyens serviraient donc à rejoindre la population.

Maintenant que les gens aiment les couleuvres, il serait beaucoup plus facile des les sauver. Un projet de loi disant de réduire la limite de vitesse lors de la traversée serait sans doute accepté à bras ouverts. En effet, si limite était réduite à 30km/h dans les zones de traversée et durant la saison de la sortie des couleuvres, plusieurs tragédies couleuvériennes seraient évitées. De plus, si tuer une couleuvre était considéré comme criminel, la société serait en peu plus respectueuse envers nos Frères reptiles. Ces changements à la loi seraient très appréciés... par les couleuvres. Une dernière initiative du gouvernement canadien aiderait aussi à la campagne pour la protection de la faune. Le lancement de la loterie «Loto-couleuvre» viendrait en aide à celle-ci. Les fonds recueillis seraient utilisés comme ressources pour aides les familles victimes de drames causés par des humains sans remords. L'argent pourrait aussi être utilisée pour dévier la Transcanadienne afin qu'elle ne dérange plus les couleuvres.

Si tous ces moyens étaient mis en place, il y aurait plus de place pour la race des couleuvres qui subit une menace face à la population. Néanmoins, tous ces moyens prendraient du temps. Il faut donc agir au plus vite.

Justification

Le texte démontre un raisonnement clair portant sur le problème des couleuvres. Dans l'introduction, nous sommes sensibilisés au mépris de la société vis-à-vis des «rampants». Dans le développement de son texte, l'élève continue à accentuer la problématique de façon générale mais précise le cas des couleuvres. Il nous offre «des moyens qui aideraient les couleuvres à être acceptées» (l. 17-19). Les idées s'enchaînent, le vocabulaire est efficace et précis et les phrases sont variées. Enfin, une impression de réflexion laissant apparaître des arguments logiques et pondérés caractérise cet écrit. La conclusion insiste sur l'importance d'agir : «Il faut donc agir au plus vite.» (l. 50).

Critères du Niveau 5

Le texte démontre une maîtrise assurée et efficace des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. Le texte est pleinement unifié; le développement est précis et complet; les éléments se renforcent les uns les autres. Une impression de perspicacité et de recherche se dégage du texte.

Quelle serait la réaction du public si la survie de l'espèce humaine était mise en péril par l'arrivée d'une nouvelle création de la nature, une espèce animale inconnue, prête à tout saccager? Les êtres humains accepteraient-ils leur sort sans broncher? Cela serait plutôt surprenant. Ils seraient probablement révoltés de la situation et feraient tout pour ne pas faire face à l'extinction. Par contre, les humains ne se gênent pas pour nuire aux autres espèces et n'ont qu'à faire de l'avenir des animaux qui peuplent le monde dans lequel ils vivent. Le Canada ne fait pas exception à la règle. La survie des couleuvres rayées du Manitoba semble compromise par la présence d'une autoroute transcanadienne au milieu de leur parcours de migration vers leurs lieux de reproduction.

L'organisme Nature à la une tente désespérément de sauver les couleuvres et a besoin d'appuis pour y arriver.

Les serpents, comme la plupart des reptiles, peuplent la Terre depuis des millions d'années, soit bien avant l'arrivée de l'homme. La couleuvre rayée, établie en Amérique du Nord, emprunte toujours la même route pour se rendre à son lieu de reproduction en compagnie de ses semblables. Ce pèlerinage est vital pour l'espèce. Les couleuvres se privent même de nourriture pendant un mois entier, alors qu'elles n'ont rien ingurgité durant les six mois qu'a duré leur hibernation. Tout ce rituel est important pour elles. Si leur migration est compromise, c'est toute l'espèce qui risque de disparaître, car il n'y aura plus de descendance pour prendre la relève des couleuvres trop âgées. Pendant des milliers d'années, les serpents ont su vivre en harmonie avec la nature. L'équilibre était atteint et rien ne semblait pouvoir bouleverser son rythme. Les espèces évoluaient sans rien chambouler et tous les nouveaux venus s'adaptaient facilement à leur environnement et à la présence des autres espèces. L'arrivée de l'homme a complètement changé le cours des choses. En voulant afficher sa suprématie, il a complètement ruiné cet

équilibre sur lequel le monde reposait. Il s'est mis à modifier son environnement de manière à en tirer un maximum de profits. Il a construit des barrages et des villes, même si cela impliquait d'inonder des régions entières ou de couper tous les arbres d'une forêt. Il a utilisé la nature pour son seul bénéfice, il l'a traitée comme un vulgaire outil. À cause de la présence de l'homme, l'espace d'habitat naturel restant aux autres espèces diminue chaque année. L'année dernière seulement, douze espèces vivantes ont disparu de la surface de la Terre et encore cent-quinze autres espèces sont en voie de disparition. À ce rythme, l'homme aura bientôt éliminé la majorité des espèces qui peuplent la Terre.

Mais qui a accordé à l'homme le droit de vie et de mort sur ceux qui l'entourent? L'être humain s'approprie son territoire comme il s'approprie le destin des autres espèces. Pour le bien de l'humanité, il ne peut pas faire passer une autoroute avant la survie d'une espèce animale. Il est encore temps pour l'homme de se repentir et de tenter de réparer ses erreurs. Ceci aiderait non seulement les couleurs rayées, mais aussi l'espèce humaine, car après tout, la nature trouve toujours le moyen de se débarrasser des individus nuisibles et, à force de saccager la Terre entière, les humains sont devenus de véritables parasites. Si le mode de vie des hommes ne change pas, qui sait le sort qui pourrait leur être réservé.

Justification

La grammaire de la phrase et du texte ainsi qu'un vocabulaire varié et juste indiquent une bonne maîtrise de la langue. Le ton constant et réaliste est empreint d'assurance quoique plutôt moralisateur. «*Il est encore temps pour l'homme de se repentir et de tenter de réparer ses erreurs.*» (l. 49-50). Le texte affiche tout au long une chronologie explicative bien réussie. Le dialogue permet une lecture facile et rend le texte plus vivant. Les différentes parties du texte sont facilement repérables. Les éléments de réflexion, de perspicacité et de recherche se dégagent clairement. Enfin, l'élève a pris des risques en s'affirmant lorsqu'il écrit «*Pour le bien de l'humanité il ne faut pas faire passer une autoroute avant la survie d'une espèce animale.*» (l. 48). Le croisement efficace des données permet le contraste au niveau des idées ainsi que l'anticipation du problème à venir.

CORRECTION DE L'ÉVALUATION DE 2002

Le processus de correction employé pour cette évaluation s'appuie sur le modèle de formation des correctrices et correcteurs également utilisé en 1994 et 1998. Les chefs de table ont été convoqués sept jours avant à la séance de correction afin qu'ils aient le temps de lire, d'étudier et de discuter en détail d'un échantillon important du travail des élèves et afin d'examiner avec soin les exigences et attentes du message d'incitation et de l'instrument conçus pour corriger les textes.

Après un long processus d'analyses et de discussions, un ensemble de documents d'ancrage a été sélectionné par les chefs de table pour représenter les descripteurs des niveaux 1 à 5. Ces documents d'ancrage, deux par niveau, sont devenus des exemples des niveaux d'écriture décrits pour chaque niveau. En outre, les chefs de table ont choisi les documents de formation et de fidélité à utiliser afin d'assurer une cohérence entre les différents correcteurs et correctrices. Les chefs de table ont ensuite formé leurs propres tables composées de six correctrices et correcteurs utilisant un scénario commun et des documents d'ancrage qu'ils ont sélectionnés en tant que comité.

Au cours du processus de correction, les documents de fidélité ont été corrigés deux fois par jour par l'ensemble des correctrices et correcteurs. Le degré de cohérence au sein et entre toutes les tables était surveillé. Toute incohérence a été discutée et les attentes revues.

Dans tous les cas, la correction a été confiée à des équipes de correctrices et correcteurs très bien formées qui ont comparé les réponses des élèves aux critères de rendement élaborés. À l'aide des énoncés généraux de rendement pour chaque niveau, de descripteurs spécifiques pour chaque niveau et de documents d'ancrage comme exemples des descriptions, les

Boîte n° 2

Termes techniques employés dans cette section

Chefs de table : éducatrices et éducateurs des instances, arrivant à l'avance de la séance de correction pour étudier le travail des élèves, sélectionner les documents d'ancrage, de formation et de fidélité et apprendre à former et à diriger des tables de six correctrices et correcteurs utilisant un même scénario.

Documents d'ancrage : exemples de travaux des élèves sélectionnés par un consensus de chefs de table comme étant les plus représentatifs de la description d'un niveau particulier dans les critères (voir la sous-section *Critères de l'évaluation en écriture* plus haut). Ces documents sont utilisés à plusieurs reprises par les correctrices et correcteurs afin de confirmer leur compréhension des critères au cours de la séance de correction.

Documents de formation : documents communs corrigés par l'ensemble des correctrices et correcteurs à titre d'exercice au cours de la formation et au début de chaque journée, souvent choisis par un chef de table afin d'arriver à une compréhension commune de l'application des critères de correction.

Documents de fidélité : documents sélectionnés par les chefs de table que l'ensemble des correctrices et correcteurs corrigeront simultanément deux fois par jour afin de s'assurer de la cohérence des tables de correction et d'identifier tout besoin de nouvelle formation.

Copies-types : copies sélectionnées à partir des documents d'ancrage pour montrer à la collectivité quel niveau de qualité des travaux des élèves était considéré approprié pour chaque niveau de rendement.

Message d'incitation : description du contexte et de l'objectif de l'épreuve d'écriture. Dans ce cas, il s'agit de la description d'un problème environnemental. Les élèves sont priés de *sensibiliser l'opinion publique à ce problème* au moyen d'un texte écrit.

correctrices et correcteurs ont défini quelle était la description identifiant le mieux la qualité du texte de l'élève examiné. Des procédures rigoureuses ont été mises en place afin d'assurer la fidélité de chaque correctrice et correcteur ainsi que la cohérence des applications des critères de correction. De plus, des techniques complexes de gestion mises au point au fil des évaluations du PIRS ont permis de garantir un processus fidèle et efficace de la gestion des cahiers des élèves et des données résultant du processus de correction. Les détails statistiques au sujet de la cohérence de la correction seront fournis dans le prochain rapport technique.

REMARQUES SUR LES DONNÉES STATISTIQUES

Ce rapport fournit des résultats pour le Canada dans son intégralité, ainsi que pour chaque instance. Afin de faciliter la compréhension des nombreux graphiques et tableaux qui suivent, cette section comprend une courte remarque sur l'interprétation des résultats.

Dans ce rapport, la plupart des graphiques présentant le rendement par niveau s'appuient sur **des résultats cumulés** et indiquent, en pourcentage, le nombre d'élèves dont le rendement est **égal ou supérieur** à chacun des niveaux. Ceci implique que les élèves dont le rendement se situe, par exemple, au niveau 5 ont également satisfait aux critères des niveaux 1, 2, 3 et 4.

Différences

Dans ce rapport, les termes «différence» ou «différent» utilisés dans le contexte des niveaux et pourcentages de rendement, font référence à une différence qui n'est pas due au hasard. D'un point de vue technique, ils font allusion à une **différence significative d'un point de vue statistique**. Une différence existe d'un point de vue statistique lorsque les *intervalles de confiance* entre deux mesures ne se chevauchent pas.

Intervalles de confiance

Dans cette étude, les pourcentages calculés par les chercheuses et chercheurs sont basés sur des échantillons d'élèves et ne sont donc que des estimations du rendement réel dont les élèves auraient fait preuve si la totalité des élèves de la population avaient participé à l'évaluation. Une estimation effectuée à partir d'un échantillon étant rarement exacte, il est pratique courante de fournir une fourchette de pourcentages au sein de laquelle le rendement réel se situerait probablement. Cette fourchette de pourcentages est appelée **un intervalle de confiance** et représente le point le plus haut et le point le plus bas entre lesquels le niveau de rendement réel se situe dans 95 p. 100 des cas. En d'autres termes, si l'évaluation était

Boîte n° 3

Comparaisons statistiques

Le rendement des élèves du Canada (et de chaque instance) a été comparé en examinant les notes moyennes de tous les élèves de chaque instance et leur répartition.

Les notes disponibles étant fondées sur des échantillons d'élèves provenant de toutes les instances, nous ne pouvons pas affirmer que ces notes seraient identiques si la totalité des élèves de 13 et de 16 ans avaient participé à l'évaluation. Nous utilisons une statistique appelée *erreur standard* pour exprimer le degré d'incertitude des résultats d'un échantillon comparé à la population. À l'aide de l'erreur standard, nous pouvons établir un *intervalle de confiance*, qui constitue la fourchette des résultats au sein de laquelle il est possible de dire, à l'aide d'une probabilité connue (95 p. 100), que les résultats de la population entière se situeront vraisemblablement. L'intervalle de confiance de 95 p. 100 employé dans ce rapport représente une fourchette de plus ou moins deux erreurs standard autour de la moyenne.

Les graphiques qui suivent font office de représentations des données numériques et en tant que tel ne peuvent pas toujours être interprétés avec le même degré de précision que les chiffres réels. Ceci est particulièrement vrai pour les faibles pourcentages et petits intervalles de confiance. Pour obtenir des données plus précises, consulter les tableaux numériques en annexe et le rapport technique qui sera publié prochainement.

administrée de nouveau à d'autres échantillons de la même population d'élèves, il est possible de dire avec confiance que le niveau de rendement réel de la totalité des élèves se situerait 19 fois sur 20 dans la fourchette établie.

Dans les graphiques de ce rapport, les intervalles de confiance sont représentés par le symbole suivant \pm . Si les intervalles de confiance se chevauchent, d'un point de vue statistique, les différences ne sont pas significatives. Notons que la taille de l'intervalle de confiance dépend de la taille de l'échantillon. Dans les instances ayant une population moins importante, un grand intervalle peut signifier qu'il a été difficile de rassembler un échantillon important et ne reflète pas nécessairement la compétence des élèves qui ont participé à l'évaluation.

Différences statistiques par rapport aux différences pédagogiques

L'importance d'un point de vue statistique est définie par des formules mathématiques et tient compte des questions telles que l'échantillonnage. Il s'agit d'interpréter si une différence de résultats a une importance sur le plan pédagogique ou non. Dans certains cas, une différence significative sur le plan statistique peut avoir peu d'importance sur le plan pédagogique (c'est-à-dire que la différence est minime). Il arrive également qu'une différence perçue comme étant significative sur le plan pédagogique n'ait en fait aucune importance sur le plan statistique. Par exemple, si l'on tentait de comparer les résultats de 1994, 1998 et 2002, il est possible que les différences statistiques n'aient aucune importance sur le plan pédagogique à la lumière des changements intervenus dans la conception de l'évaluation. Ce qui peut être important sur le plan pédagogique est le rétrécissement du fossé entre le niveau de rendement des élèves d'une instance et le rendement du Canada en 2002 par rapport à 1998. Le cas échéant, ces différences sont soulignées dans les rapports concernant chaque instance.

Comparaison entre les langues

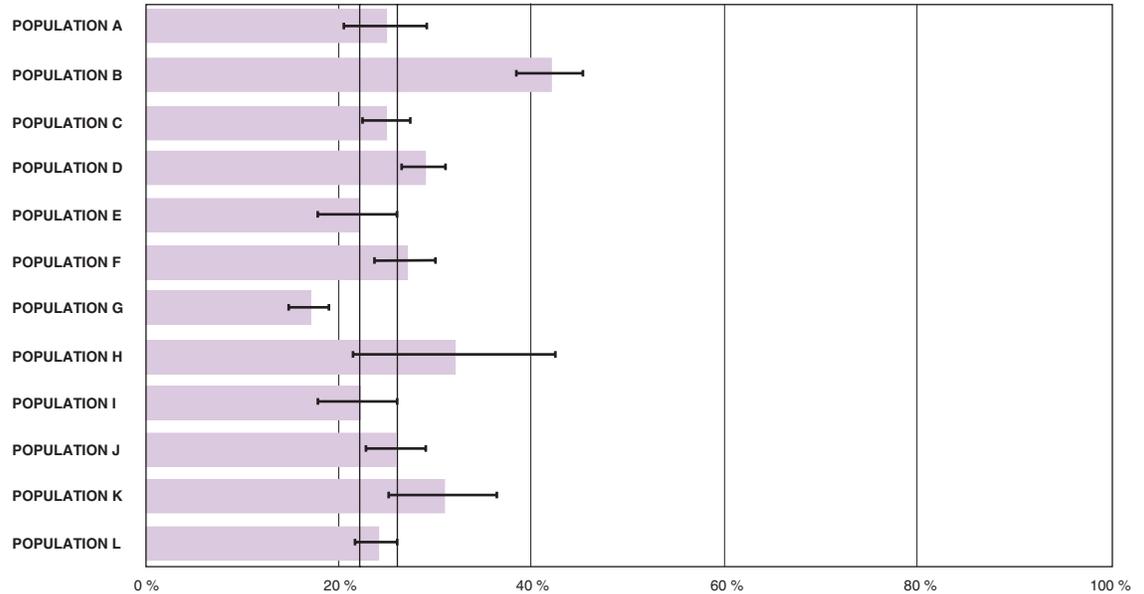
Il est recommandé d'être prudent au moment de comparer le rendement en fonction d'instruments d'évaluation préparés dans différentes langues, en dépit des efforts importants mis en œuvre afin de garantir l'équivalence au nom de l'égalité envers tous les élèves. Chaque langue a ses caractéristiques uniques qui ne sont pas totalement équivalentes. Alors que dans l'épreuve en écriture, les descripteurs de critères, les scénarios de correction et le processus de correction avaient un très haut degré d'équivalence en anglais et en français, les différences pédagogiques et culturelles relatives aux différences de structure de la langue et de l'emploi rendent les comparaisons entre les langues difficiles par nature.

GRAPHIQUE DE DÉMONSTRATION

Le graphique suivant a pour but d'aider les lectrices et lecteurs à interpréter les intervalles de confiance utilisés dans ce rapport. Par exemple, il n'existe aucune différence notable entre la population L et les populations A, C, E, F, H, I, J et K, mais il y a des différences significatives entre la population L et les populations B, D et G, car leurs intervalles de confiance ne se chevauchent pas.

ÉCRITURE PIRS 2002 : GRAPHIQUE DE DÉMONSTRATION

Rendement par population avec intervalle de confiance

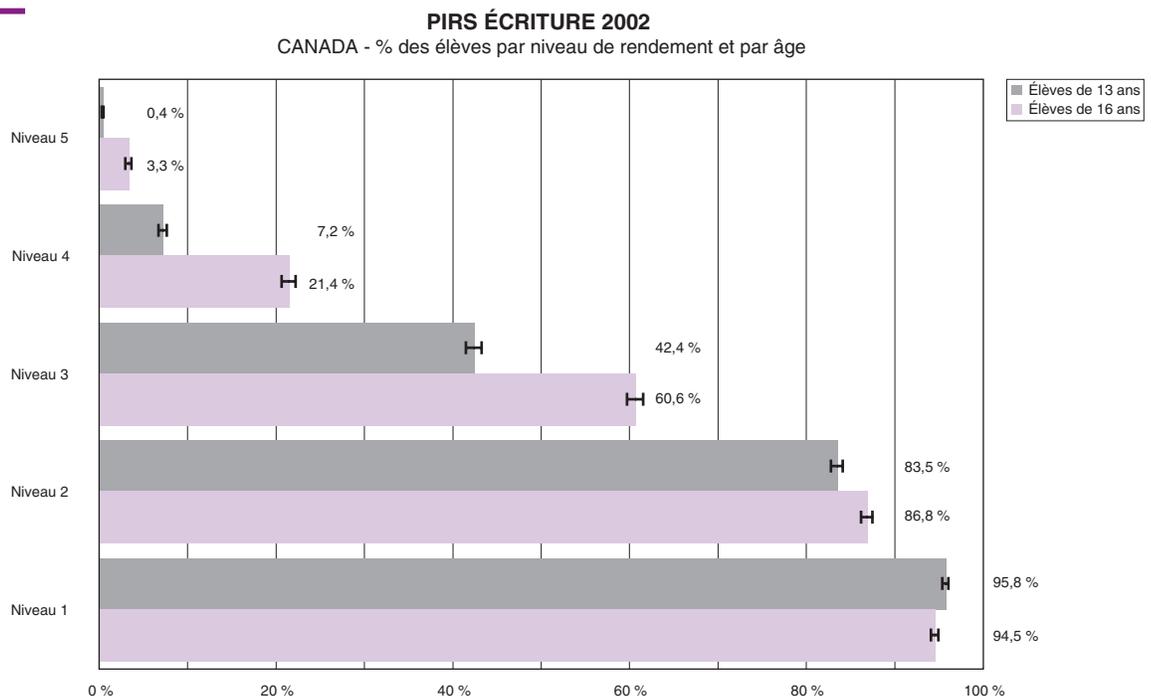


Introduction

Dans cette section, les résultats sont présentés pour l'ensemble du Canada. Les graphiques C1 à C3 comparent les résultats globaux du Canada au rendement de toutes les instances dans les deux langues. Les graphiques C4 et C5 comparent les résultats de l'établissement des attentes.

- Graphique C1 : % des élèves par niveau de rendement et par âge
- Graphique C2 : % des élèves de 13 ans par niveau de rendement et selon le sexe
- Graphique C3 : % des élèves de 16 ans par niveau de rendement et selon le sexe
- Graphique C4 : Résultats et attentes – % d'élèves de 13 ans par niveau de rendement
- Graphique C5 : Résultats et attentes – % d'élèves de 16 ans par niveau de rendement

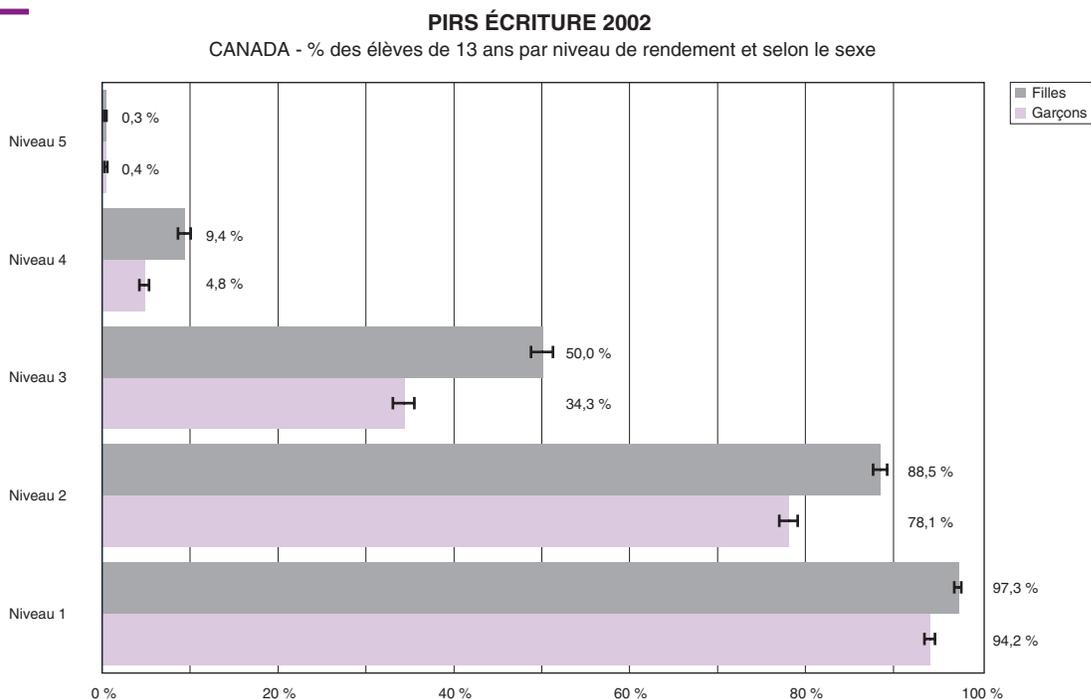
GRAPHIQUE C1



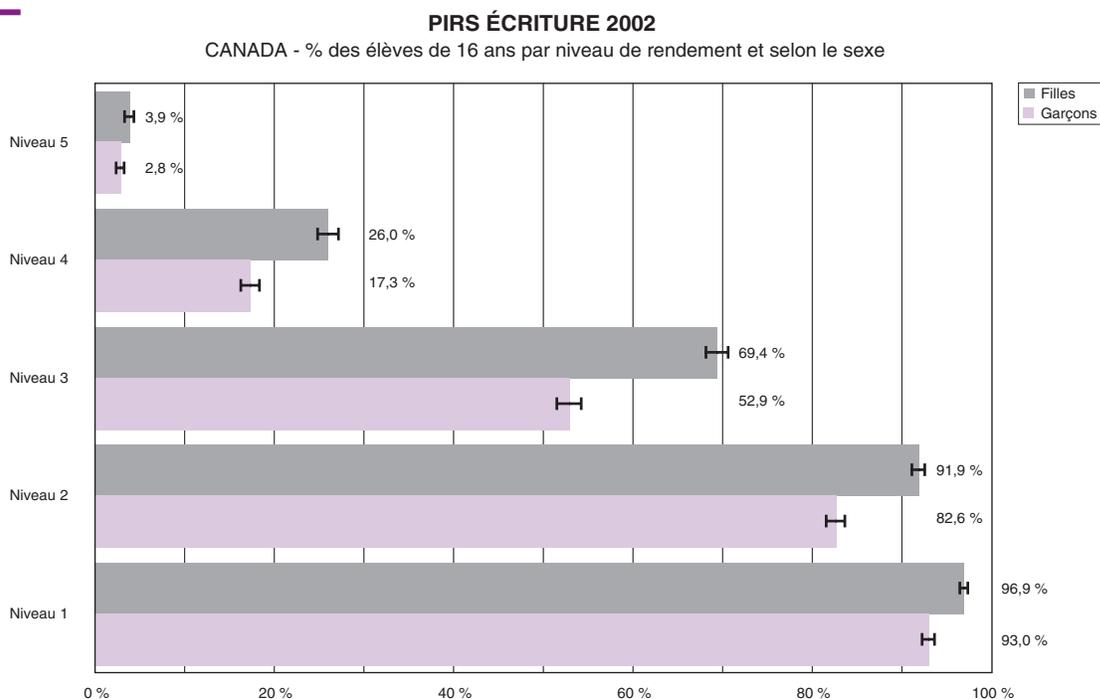
Les descripteurs de critères de 1994, qui sont plus ou moins similaires pour l'évaluation de 2002 ont été élaborés d'après un examen approfondi de textes réels rédigés par les élèves de 13 et de 16 ans de l'ensemble du Canada. En conséquence, les évaluations du PIRS assument qu'une majorité d'élèves de 13 ans atteindront le niveau 2 et que la plupart des élèves de 16 ans atteindront le niveau 3. En d'autres termes, une majorité d'élèves de 13 ans, compte tenu des demandes et du contexte de l'évaluation, feront preuve d'une maîtrise incertaine des composantes de l'écriture se rapportant à l'intention du texte. Certaines composantes seront unifiées, mais le développement sera inconsistant, ne communiquant qu'une signification simple (niveau 2). Cependant, une majorité d'élèves de 16 ans fera preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture appropriée à l'objet. Leur texte sera généralement unifié et le développement consistant tout au long. Une impression de clarté se dégagera du texte (niveau 3).

Il n'est donc pas surprenant que, selon le graphique C1, la plupart des élèves plus âgés aient des compétences en écriture égales ou supérieures au niveau 3, alors que moins de la moitié des élèves les plus jeunes se situe à ce niveau. En outre, 21 p. 100 des élèves de 16 ans, atteignent le niveau 4 ou 5, alors que seulement 7 p. 100 des élèves de 13 ans se situent à ce niveau. Il faut remarquer, toutefois, que 42 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'un rendement de niveau 3. Ces différences ne sont pas surprenantes, compte tenu de la différence d'âge et des possibilités d'apprentissage qui s'offrent aux élèves de 16 ans par rapport à ceux de 13 ans.

GRAPHIQUE C2



GRAPHIQUE C3



L'Évaluation du PIRS de 2002 confirme ce qui est maintenant reconnu comme étant un phénomène international pour de nombreuses cultures et langues, à savoir que les filles font preuve de compétences en écriture largement supérieures à celles des garçons. Ces graphiques indiquent que les différences entre les filles et les garçons à chaque niveau de rendement sont similaires pour les deux groupes d'âge. Pour les élèves de 13 ans, la différence significative est de 10 p. 100 au niveau 2, d'environ 16 p. 100 au niveau 3 et de 5 p. 100 au niveau 4. Pour les élèves de 16 ans, la différence au niveau 2 est de 9 p. 100, de 16 p. 100 au niveau 3 et de 9 p. 100 au niveau 4. Les différences observées dans l'Évaluation III du PIRS sont compatibles à celles remarquées pour les jeunes canadiens dans le cadre de l'étude des compétences en lecture du PISA de l'OCDE².

² OCDE, Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – premiers résultats du PISA 2000. Sommaire exécutif.

Dans le cadre de toute évaluation, l'importante question devant être soulevée est relative aux attentes. «Quel est le pourcentage d'élèves canadiens qui doit atteindre un rendement égal ou supérieur à chacun des cinq niveaux de rendement, tels qu'illustrés dans le cadre conceptuel et les critères et par l'épreuve d'écriture?». La réponse à cette question ne doit pas émaner uniquement des éducatrices et éducateurs mais également d'un maximum de Canadiennes et de Canadiens.

Pour faciliter l'interprétation des résultats des évaluations du PIRS, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a réuni un groupe pancanadien composé d'éducatrices et d'éducateurs et d'autres personnes ne faisant pas partie du milieu de l'éducation dont le rôle était de revoir les instruments d'évaluation et les procédures de correction. En ce qui concerne l'évaluation de l'Écriture III, les membres du groupe ont assisté à l'une des trois séances organisées en octobre 2002 dans la région de l'Atlantique, dans la région centrale et dans l'Ouest. Ce groupe se composait d'enseignantes et d'enseignants, d'élèves, de parents d'élèves, de professeures et professeurs d'université et de spécialistes des programmes d'études, de formatrices et formateurs du personnel enseignant autochtone, de chefs d'entreprise, de notables locaux et de membres d'organismes pancanadiens s'intéressant à l'enseignement de la langue. Il comptait des représentantes et représentants de l'ensemble du Canada.

Ce groupe, composé d'environ 100 membres, a examiné la totalité des instruments d'évaluation et de procédures de correction, ainsi que les résultats des élèves pour déterminer le pourcentage d'élèves de 13 et de 16 ans qui devrait atteindre chacun des cinq niveaux de rendement. Les membres du groupe ont eu libre accès à tous renseignements pertinents aux épreuves, y compris les procédures d'échantillonnage et les données sur les différentes possibilités d'apprentissage qu'ont les élèves de tout le pays en lecture et en écriture.

Les attentes pancanadiennes quant au rendement des élèves en lecture et en écriture ont été définies de façon concertée. Plus précisément, les participantes et participants ont été priés de répondre indépendamment à la question suivante : «Quel pourcentage d'élèves canadiens devrait réussir à chacun des cinq niveaux de rendement, d'après le cadre et les critères, de l'évaluation en écriture?». Les réponses des membres du groupe à cette question ont été regroupées pour déterminer le rendement que l'on attendait des élèves canadiens et aider à interpréter les résultats attendus des élèves par rapport aux résultats réellement obtenus.

Boîte n° 4

Quel a RÉELLEMENT été le rendement des élèves du Canada?

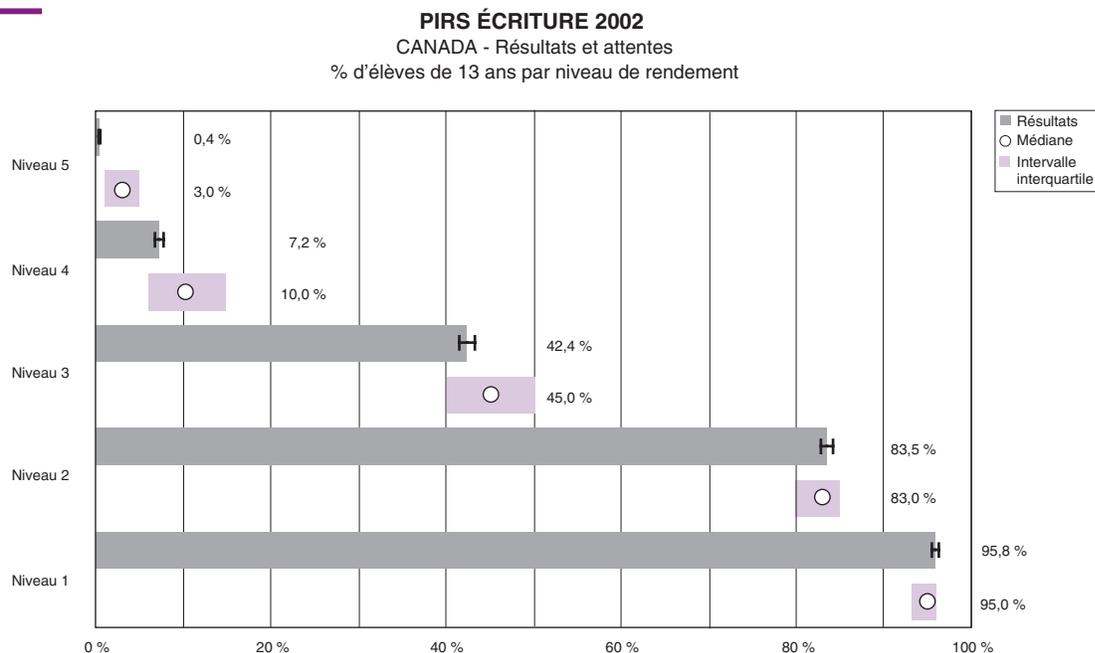
Pour que les évaluations du PIRS et les résultats qui en découlent puissent être comparés aux attentes réelles de la population du Canada à l'égard des élèves et des écoles, on a créé un groupe largement représentatif, constitué d'éducatrices et d'éducateurs ainsi que de représentantes et représentants du secteur privé et du grand public.

Lors des trois séances tenues dans trois endroits différents, les membres du groupe se sont penchés sur tous les instruments de l'évaluation et ont partagé leurs attentes quant au rendement des élèves du Canada.

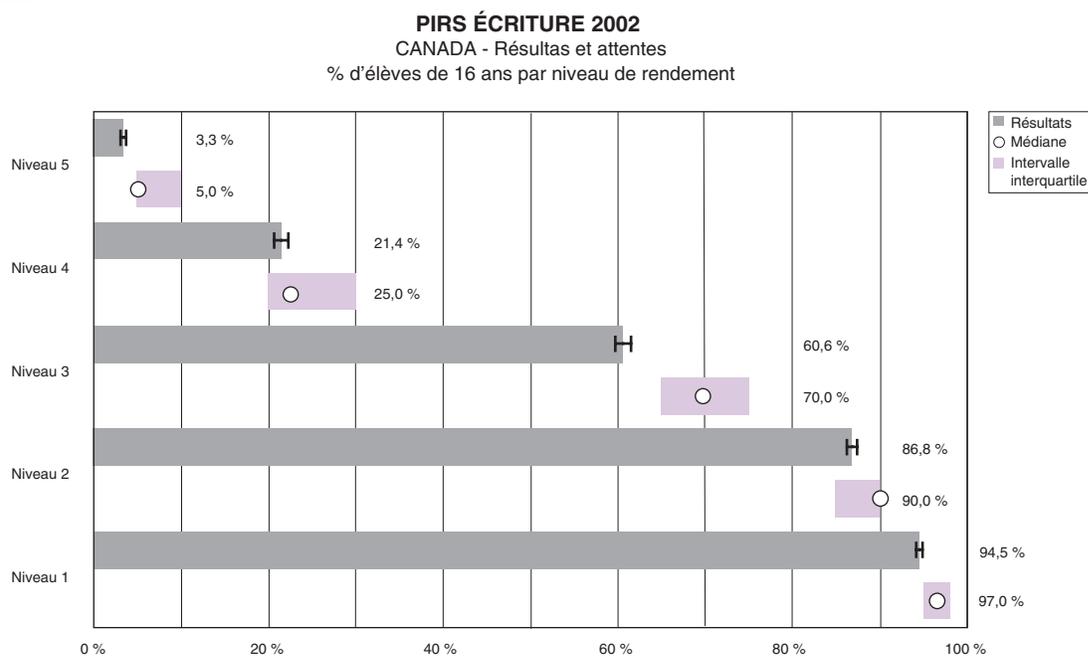
Les résultats de ces séances ont ensuite été comparés aux résultats actuels et intégrés au rapport public.

Comme le montrent les deux graphiques suivants, les membres du groupe sont en général satisfaits du rendement des élèves canadiens en écriture. Globalement, le rendement des élèves des deux groupes d'âge se situe aux niveaux attendus. À tous les niveaux sauf au niveau 3, le rendement des élèves de 16 ans se situe tout à fait dans la fourchette prévue. Aux niveaux les plus élevés, à savoir le niveau 4 et le niveau 5, le rendement des élèves correspond aux attentes.

GRAPHIQUE C4



GRAPHIQUE C5



RÉSULTATS DES INSTANCES

Cette partie du rapport comprend les graphiques présentant un aperçu comparatif de toutes les instances ainsi que les résultats de chacune des instances ayant participé à l'évaluation. Les résultats de chaque instance participante sont présentés. En ce qui concerne les résultats spécifiques des instances, des comparaisons sont effectuées avec les résultats du Canada selon la langue. Les instances anglophones sont comparées à la moyenne du Canada anglophone et les instances francophones, à la moyenne du Canada francophone.

Le tableau ci-dessous présente les résultats des instances participantes dont la proportion d'élèves était similaire ou supérieure au pourcentage d'élèves de 13 et de 16 ans se situant au niveau 2 et 3 respectivement.

APERÇU DU RENDEMENT PAR NIVEAU

Tableau 3	
Instances ¹ ayant un rendement supérieur ou environ égal à celui du Canada ²	
Élèves de 13 ans au niveau 2	
Canada (A) ³ (82,4 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 2)	Alberta Colombie-Britannique Manitoba (A) Ontario (A) Québec (A)
Canada (F) (87,3 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 2)	Québec (F)
Élèves de 16 ans au niveau 3	
Canada (A) (57,7 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3)	Alberta Colombie-Britannique Manitoba (A) Nouveau-Brunswick (A) Terre-Neuve-et-Labrador Ontario (A) Québec (A) Saskatchewan
Canada (F) (71,7 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3)	Québec (F)
¹ Les instances sont classées par ordre alphabétique. ² Les différences de résultats sont statistiquement importantes seulement lorsque les intervalles de confiance NE SE CHEVAUCHENT PAS. ³ (A) = Population anglophone (F) = Population francophone	

RÉPARTITION DES NIVEAUX DE RENDEMENT

Les graphiques suivants présentent le pourcentage d'élèves se situant à chaque niveau de rendement pour toutes les instances et pour le Canada. Les données constituent un aperçu et indiquent le pourcentage d'élèves se situant à chaque niveau.

Boîte n° 5

Veillez noter que les graphiques qui suivent ne sont **pas** cumulatifs, c'est-à-dire que les barres représentent le pourcentage réel d'élèves à un niveau particulier et non pas le pourcentage de ceux ayant atteint ou dépassé un niveau particulier.

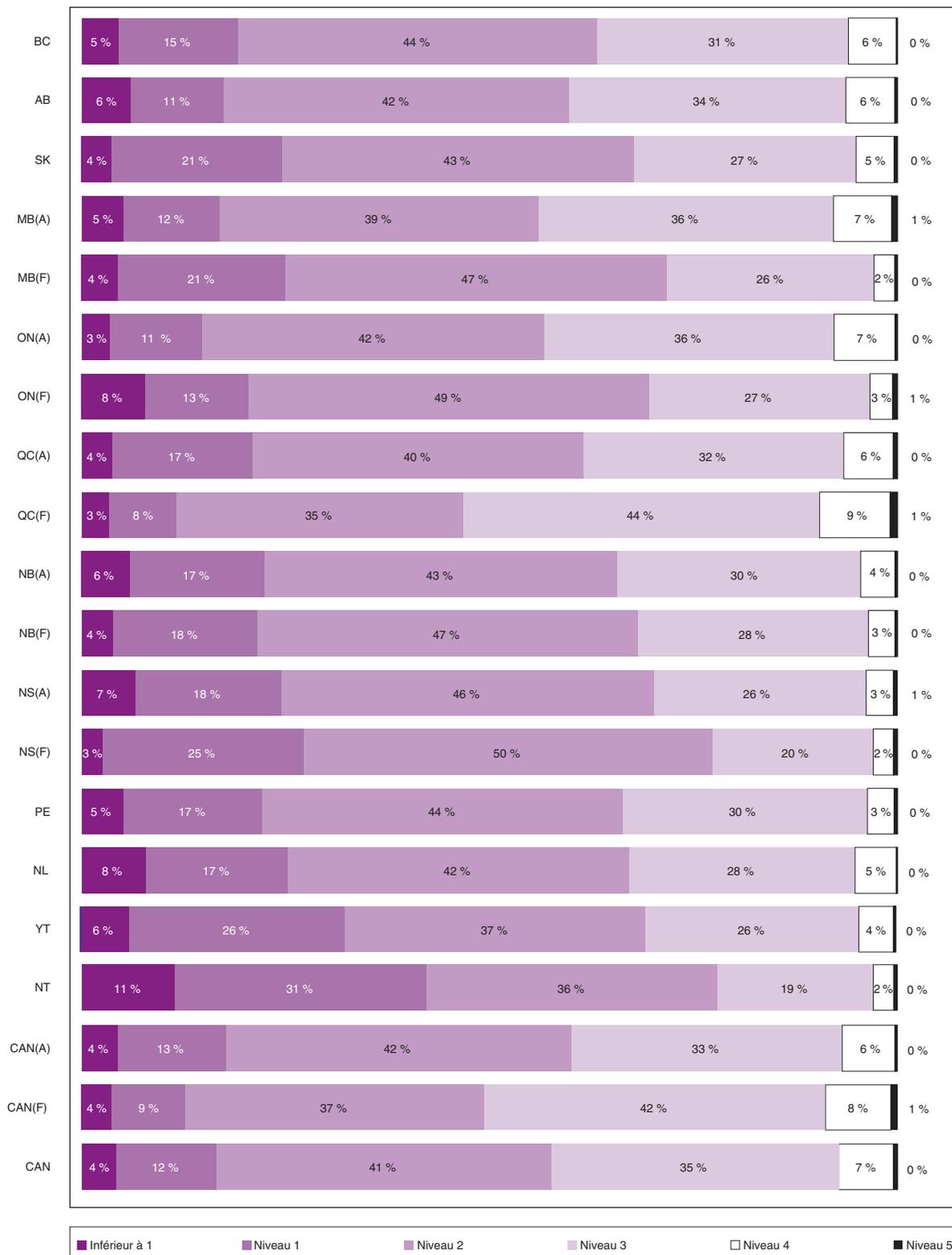
Les résultats varient d'une instance à l'autre. Dans certains cas, le rendement diffère beaucoup entre instance, entre la population anglophone et francophone ou entre celui de l'ensemble du Canada.

Comme auparavant, les pourcentages se fondent sur les échantillons d'élèves. Pour toutes les populations, les rendements ne représentent que des estimations du rendement réel qu'auraient atteint les élèves s'ils avaient tous été soumis à l'évaluation.

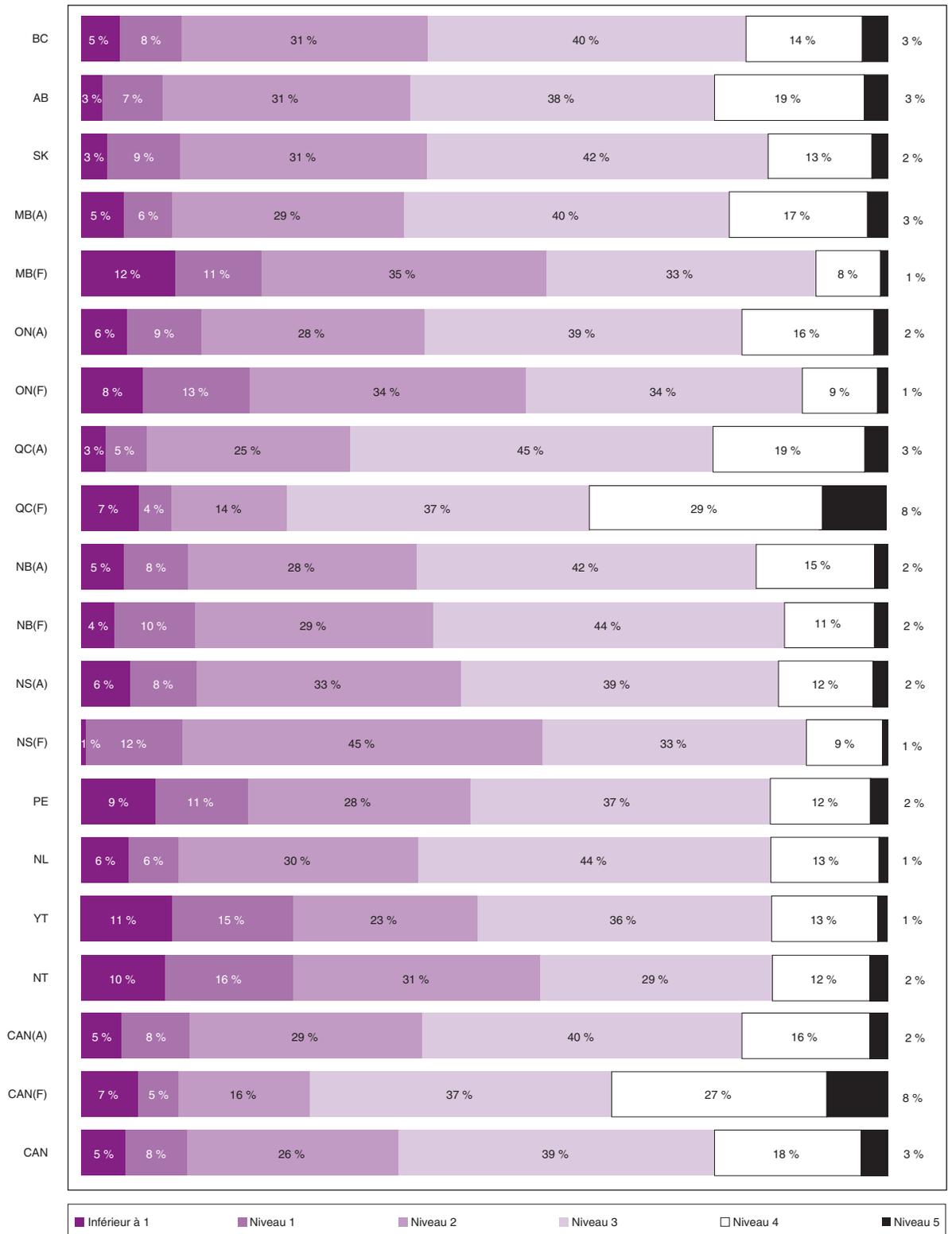
GRAPHIQUE C6

PIRS ÉCRITURE 2002

Distribution des niveaux de rendement des élèves de 13 ans : Instances et Canada



PIRS ÉCRITURE 2002
Distribution des niveaux de rendement des élèves de 16 ans : Instances et Canada



Énoncé de contexte

Contexte social

La population de la Colombie-Britannique s'élève à environ 4 millions de personnes, dont 86 p. 100 vivent en milieu urbain, principalement dans la région métropolitaine de Vancouver. La province appuie la réussite de tous les élèves, peu importe leur milieu socioculturel.

Organisation du système scolaire

Environ 600 000 élèves sont inscrits dans le système scolaire public, 60 000 fréquentent des écoles indépendantes et plus de 4000 suivent un enseignement à domicile. La province compte 59 conseils scolaires, en plus du Conseil scolaire francophone. La majorité des élèves âgés de 13 ans sont en 8^e ou 9^e année et la plupart des jeunes de 16 ans sont inscrits en 11^e ou 12^e année.

Enseignement des langues

Le programme primaire-secondaire de la Colombie-Britannique pour l'enseignement des langues est publié en français et en anglais dans les ensembles de ressources intégrées (ERI). Il englobe le programme d'études prescrit par la province (résultats d'apprentissage) et propose des stratégies d'apprentissage, une liste de ressources d'apprentissage (telles que livres, vidéos et ressources électroniques) ainsi que des stratégies d'évaluation pour mesurer le progrès des élèves.

La Colombie-Britannique a également mis au point une série de normes de rendement en lecture, en écriture, en mathématiques et en responsabilité sociale pouvant être utilisées sur une base volontaire à l'école. Axées sur l'évaluation du rendement, ces normes sont des outils qui appuient de façon soutenue l'enseignement et les évaluations. Elles traduisent une approche critériée pour l'évaluation des élèves et permettent au personnel enseignant, aux parents et aux élèves de comparer le rendement scolaire de ces derniers par rapport aux attentes provinciales.

Le programme d'études provincial englobe les six domaines généraux du langage (la lecture, l'expression écrite, l'écoute, l'expression orale, la visualisation et la représentation) selon trois grands niveaux : d'une matière du programme d'études à l'autre, d'une année scolaire à l'autre et dans la vie à l'extérieur de l'école. Les résultats d'apprentissage (ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire) sont regroupés en fonction de trois composantes : comprendre et réagir; communiquer des données et des idées; et se comprendre soi-même et comprendre la société.

Les élèves de la Colombie-Britannique doivent suivre des cours de langue de la maternelle à la 12^e année. En 11^e année, l'éventail de cours offerts aux élèves anglophones comprend les cours d'Anglais 11 et de Communication 11; les élèves francophones suivent le cours de Français langue première 11. En 12^e année, les élèves anglophones doivent réussir les cours d'Anglais 12, de Communication 12 et de Communication professionnelle et technique 12 et les élèves francophones doivent réussir le cours de Français langue première 12 ou de Communication professionnelle et technique 12 pour satisfaire aux exigences provinciales d'obtention du diplôme.

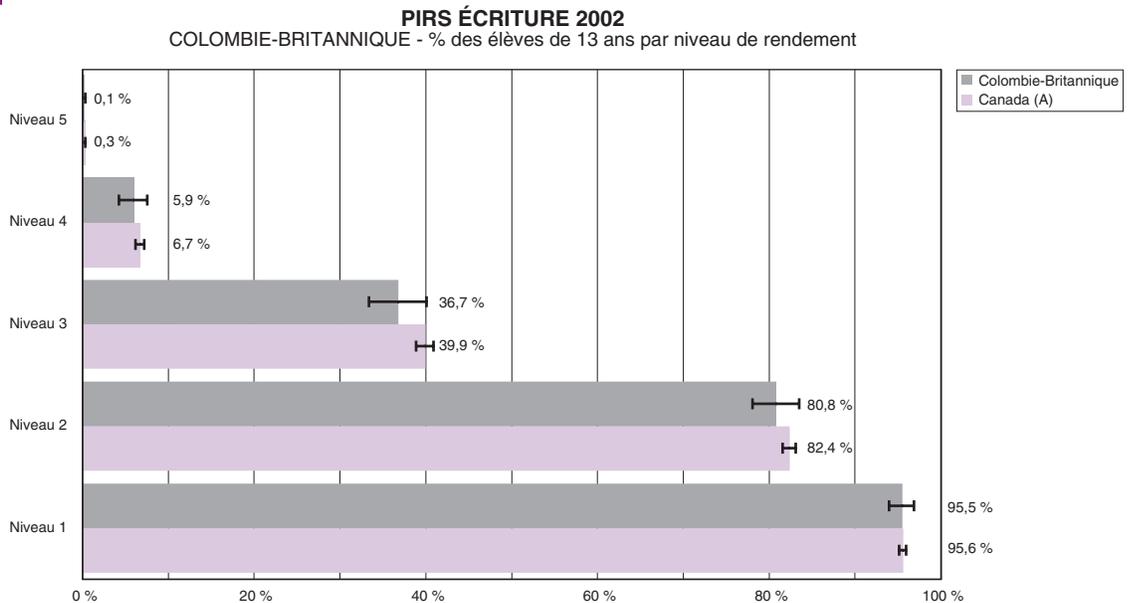
En plus de participer à des évaluations pancanadiennes (PIRS) et à des évaluations internationales (PISA), la Colombie-Britannique évalue annuellement le rendement de tous les élèves des 4^e, 7^e et 10^e années en lecture, écriture et mathématiques par l'entremise de la *Foundation Skills Assessment* – FSA (une évaluation des compétences de base). La FSA donne aux écoles de l'information qui les aide à améliorer le rendement scolaire des élèves. Elle fournit également au personnel enseignant, aux parents et aux élèves une autre source externe de renseignements sur le rendement de chaque élève dans ces importants domaines de compétence.

Résultats de la Colombie-Britannique

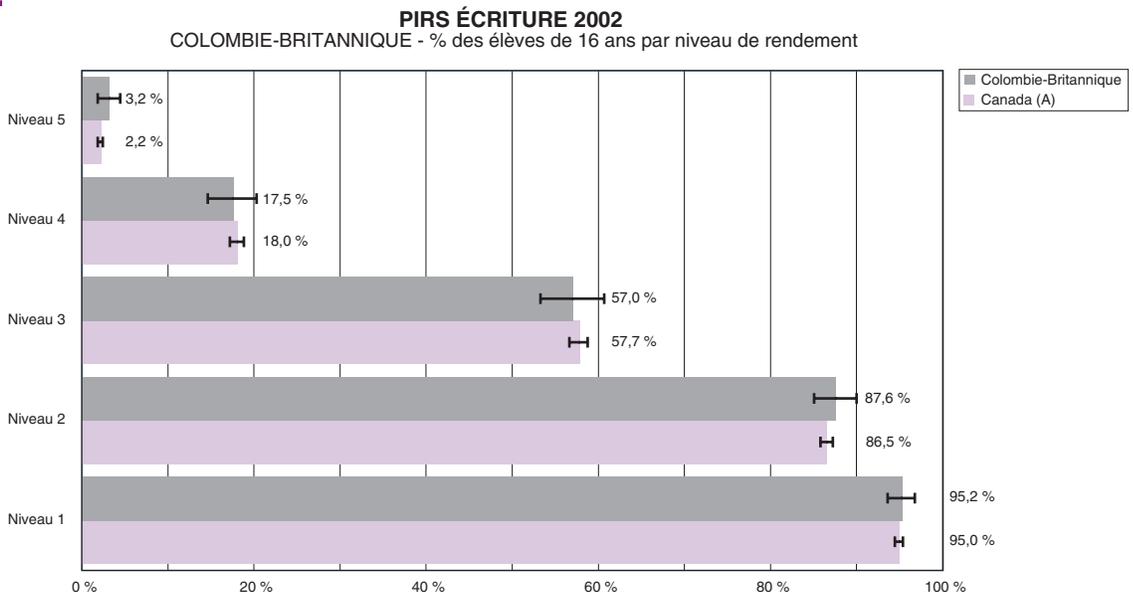
Aucune différence significative n'est constatée en ce qui concerne le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone, et ce, à tous les niveaux et pour tous les groupes d'âge. Plus de 80 p. 100 des élèves de 13 ans possèdent au minimum une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2) et près de 40 p. 100 produisent des textes unifiés dont se dégage une impression de clarté (niveau 3).

Près de 60 p. 100 des élèves de 16 ans maîtrisent les composantes de l'écriture (niveau 3) et près de 20 p. 100 rédigent en faisant preuve d'une maîtrise efficace ou supérieure (niveau 4).

GRAPHIQUE BC1



GRAPHIQUE BC2



Énoncé de contexte

Contexte social

La population de l'Alberta est multiculturelle et se chiffre à environ 3 millions de personnes. Tous les enfants âgés de six à 16 ans doivent y fréquenter l'école. Le gouvernement provincial est le principal responsable de l'éducation de la 1^{re} à la 12^e année et partage cette responsabilité avec les conseils scolaires.

Organisation du système scolaire

En Alberta, pendant l'année scolaire 2000-2001, 591 553 élèves étaient inscrits dans 2101 écoles. De ce nombre, 71 p. 100 fréquentaient les écoles publiques, 21 p. 100 fréquentaient les écoles séparées et les 8 p. 100 restants fréquentaient des écoles privées, provinciales ou fédérales ou encore des écoles à charte. Quelque 3200 élèves (0,5 p. 100) étaient inscrits aux programmes de français langue première offerts par les cinq autorités francophones.

Presque tous les élèves de 13 ans (99,2 p. 100) étaient inscrits au premier cycle du secondaire, soit 5,8 p. 100 en 7^e année, 65,4 p. 100 en 8^e année et 28 p. 100 en 9^e année. Tous les élèves, peu importe le programme, suivent des cours d'anglais langue première à chacune des années scolaires. De même, tous les élèves inscrits aux programmes francophones suivaient des cours de français langue première.

Le programme d'anglais langue première du deuxième cycle du secondaire comporte trois séquences de cours : Anglais langue première 10-1, 20-1 et 30-1; Anglais langue première 10-2, 20-2 et 30-2; et Anglais langue première 16, 26 et 36. Ces cours sont actuellement en révision. En septembre 2003, les cours d'Anglais langue première 30-1 et 30-2 remplaceront les cours d'Anglais langue première 30 et 33 respectivement et boucleront ainsi le processus de mise en œuvre du nouveau programme.

Le programme de français du deuxième cycle du secondaire, qui s'adresse aux élèves francophones, comporte lui aussi trois séquences de cours : Français 10, 20 et 30; Français 13, 23 et 33; et Français 16, 26 et 36. La séquence 10-20-30 a fait l'objet d'une révision. En septembre 2002, la mise en œuvre provinciale du nouveau cours de Français 30 est venue compléter la révision de la séquence 10-20-30. En septembre 2003, le nouveau programme d'études remplacera l'actuelle séquence de cours de Français 13, 23 et 33. La nouvelle séquence de cours de Français 16, 26 et 36 s'adresse aux élèves dont le français est la langue maternelle; sa mise en œuvre provinciale aura lieu en septembre 2003.

Le programme d'immersion française comporte trois cours : Français 10, 20 et 30. En septembre 2002, la mise en œuvre du nouveau cours de Français 30 est venue compléter la refonte de la séquence de cours de Français 10, 20 et 30.

La première séquence de cours de français et d'anglais vise les élèves inscrits aux programmes de préparation à l'université, la deuxième vise les élèves des programmes généraux et la séquence 16-26-36 s'adresse aux élèves inscrits au Programme d'intégration de la formation professionnelle. Les élèves peuvent passer d'une séquence de cours à l'autre. Les cours d'anglais langue seconde sont offerts aux élèves dont la première langue n'est pas l'anglais.

Au cours de l'année scolaire 2000-2001, les élèves de 16 ans ont terminé les cours de français et d'anglais suivants (les pourcentages entre parenthèses indiquent la portion de la population étudiante totale de 16 ans qui a terminé le cours) :

Anglais 10-1 (5 p. 100)	Français 10 (0,04 p. 100)	Anglais 10-2 (7,1 p. 100)	Français 13 (0,10 p. 100)	Anglais 16 (1,0 p. 100)
Anglais 20-1 (40,9 p. 100)	Français 20 (0,17 p. 100)	Anglais 20-2 (15,5 p. 100)	Français 23 (1,10 p. 100)	Anglais 26 (1,1 p. 100)
Anglais 30-1 (16,8 p. 100)	Français 30 (0,07 p. 100)	Anglais 30-2 (7,1 p. 100)	Français 33 (0,02 p. 100)	Anglais 36 (0,1 p. 100)
Anglais langue seconde (0,8 p. 100)				

Enseignement des langues

Les écoles de l'Alberta offrent diverses expériences d'apprentissage pour que les élèves puissent s'informer, comprendre et se divertir grâce à la lecture et qu'ils puissent également écrire et s'exprimer avec clarté, exactitude et confiance, et ce d'une façon adaptée au contexte.

Les principes suivants encadrent le programme d'anglais langue première.

- Les compétences langagières servent tout au long de la vie.
- La langue aiguisé la capacité de raisonnement, permettant ainsi aux élèves de prendre conscience de leurs propres processus de réflexion et d'apprentissage et de mieux les maîtriser.
- Les six domaines du langage — l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'expression écrite, la visualisation et la représentation — sont étroitement liés et interdépendants. Une aisance dans l'un d'eux stimule les autres.
- La littérature fait partie intégrante du programme d'apprentissage de la langue.
- La langue sert à communiquer des connaissances, des idées et des émotions ainsi qu'à appuyer le développement social et personnel.
- Les compétences langagières sont essentielles tout au long du programme d'études.
- La langue est étroitement liée aux expériences dans toutes les situations d'apprentissage. Les médias, imprimés et autres, présentent des idées de façons diversifiées et caractéristiques.
- Les compétences langagières s'améliorent avec la pratique.

Dans le cas des élèves francophones, l'acquisition de compétences langagières et le développement d'une identité francophone vont de pair. Les principes suivants encadrent donc l'apprentissage du français langue première.

- La langue est un outil de communication.
- La langue est considérée dans son ensemble.
- Il existe plusieurs possibilités d'utiliser la langue, particulièrement en situation d'interaction.
- Les élèves sont exposés à un vaste éventail de discours, de textes et d'extraits ainsi qu'à d'excellents modèles langagiers.
- L'apprentissage est axé sur la dynamique du sens.
- La prise de risques est encouragée dans un climat de confiance.
- Les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives.
- Les situations d'apprentissage tiennent compte des besoins et des intérêts des élèves.
- Les situations d'apprentissage permettent aux élèves de faire des choix.
- Les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence.
- De nombreuses communications sont établies avec le monde francophone, caractérisé par une grande diversité culturelle et linguistique.
- Les méthodes d'évaluation reflètent et appuient les principes ci-dessus.

Le nouveau programme d'anglais langue première comporte cinq résultats généraux et de multiples résultats plus précis que les élèves doivent atteindre avant la fin de chaque année scolaire. Ces résultats sont interdépendants et étroitement liés et chacun d'eux doit être atteint par l'entremise d'un éventail d'expériences d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'expression écrite, de visualisation et de représentation.

Les nouveaux programmes de français langue première sont conformes à l'actuel programme d'études et explicitent les stratégies de planification, de suivi et d'évaluation utilisées par les gens qui savent communiquer avec efficacité.

De nouvelles ressources pour les élèves et le personnel enseignant ont été sélectionnées et autorisées. Les programmes d'études, les ressources autorisées et d'autres documents associés au système provincial d'éducation sont accessibles en français et en anglais sur le site Web du ministère de l'Apprentissage, respectivement aux adresses <http://www.learning.gov.ab.ca/french/> et <http://www.learning.gov.ab.ca/>.

Évaluation des acquis langagiers

Depuis 1982, un programme provincial d'évaluation permet de suivre les acquis des élèves des 3^e, 6^e et 9^e années. On administre également depuis 1984 des examens provinciaux en vue du diplôme. Ces examens comptent pour 50 p. 100 de la note définitive des élèves de 12^e année dans certains cours sélectionnés. Les tests de rendement et les examens en vue du diplôme administrés pour évaluer les compétences langagières comportent un important volet écrit. Ces tests et ces examens se fondent sur des normes provinciales et permettent de mesurer l'atteinte de ces normes par les élèves de la province.

La province a mis au point des documents d'évaluation en classe (*Classroom Assessment Materials – CAMP*) à l'intention du personnel enseignant de 1^{re}, 2^e, 4^e, 5^e, 7^e, 8^e, 10^e et 11^e année. Cet ensemble primé de documents fournit des exemples de travaux d'élèves représentatifs des normes pour chacune des années. Il comprend un grand nombre d'auto-évaluations, de travaux d'équipe et de travaux oraux et écrits de tous genres.

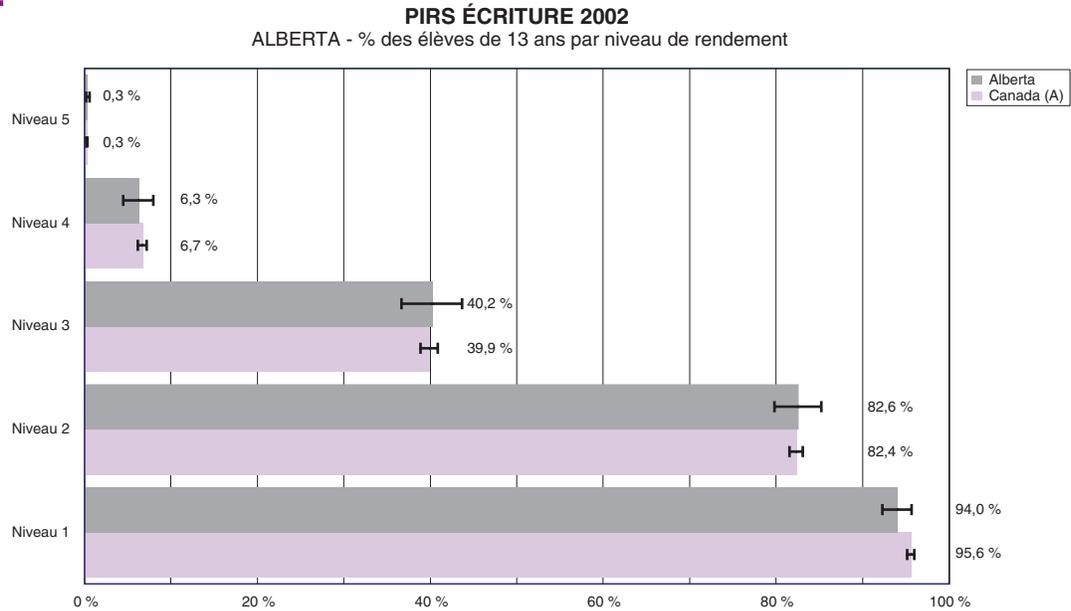
Le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta a publié une série complète de modèles de rendement en français (pour les programmes de français langue première et d'immersion française) qui comportent des exemples de travaux d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année. Ces modèles illustrent les normes de rendement acceptables et d'excellence dans les quatre domaines du langage que sont l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'expression écrite. Une série semblable de documents pour les élèves de la 7^e à la 12^e année a été publiée au printemps 2000.

Résultats de l'Alberta

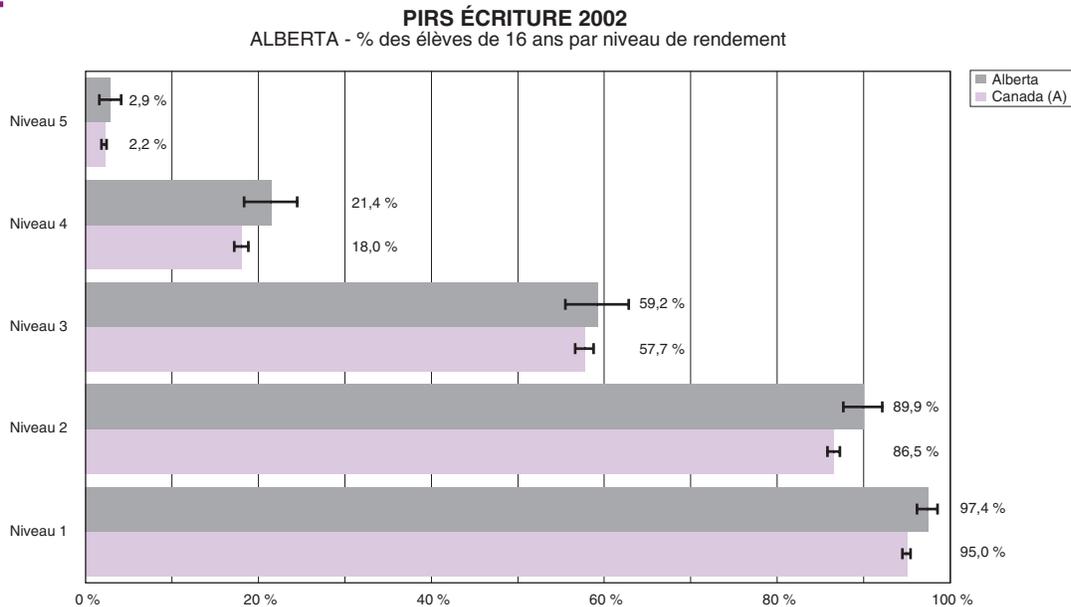
Aucune différence significative n'est constatée en ce qui concerne le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone, et ce, à tous les niveaux et pour tous les groupes d'âge, à l'exception des élèves de 16 ans au niveau 2. Plus de 80 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve au minimum d'une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2) et 40 p. 100 d'entre eux ont produit des textes unifiés desquels se dégage une impression de clarté (niveau 3).

Près de 60 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 3), tandis que plus de 20 p. 100 ont un rendement en écriture égal aux niveaux supérieurs (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE AB1



GRAPHIQUE AB2



Énoncé de contexte

Contexte social

La Saskatchewan a une population d'environ un million de personnes répartie sur un vaste territoire. Environ la moitié de la population vit dans de petites villes, des villages, des municipalités rurales ou des réserves autochtones, ce qui donne à la province un caractère nettement rural. Les principales activités économiques de la province sont l'agriculture, l'extraction minière de la potasse et de l'uranium, la production pétrolière et la sylviculture. La Saskatchewan jouit d'un patrimoine culturel et ethnique hétérogène, composé notamment d'une population autochtone et métisse importante. Quelque 181 000 élèves de la maternelle à la 12^e année y fréquentent les 784 écoles financées par la province.

Programmes d'études des langues

Depuis une dizaine d'années, la Saskatchewan consacre beaucoup d'efforts à la réforme de ses programmes d'études. Les programmes d'anglais langue première, en place depuis 1992, ont été renouvelés entre 2000 et 2002. Les nouveaux programmes d'études destinés aux élèves de la 6^e à la 10^e année et aux élèves de 11^e et 12^e année ont été publiés en 1997 et 1999 respectivement. Les programmes d'anglais langue première ont été élaborés parallèlement au *Curriculum Framework for English Language Arts* (cadre commun des programmes d'études de l'anglais langue première) du Protocole de l'Ouest canadien et lui sont conformes.

En 1989, la Saskatchewan a entrepris une réforme complète de ses programmes de français. Ces programmes ont été conçus pour les écoles d'immersion, les écoles francophones et l'enseignement du français langue seconde de la maternelle à la 12^e année dans les écoles anglophones. Ils s'alignent sur les cadres communs des programmes d'études du français langue première et du français langue seconde du Protocole de l'Ouest canadien et ont déjà été mis en œuvre dans les écoles de la province.

L'entente du Protocole de l'Ouest canadien et les projets de cadres communs des programmes d'études qui en découlent sont le fruit d'un effort concerté des ministères responsables de l'éducation primaire-secondaire de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon, avec la participation du corps enseignant et des éducatrices et éducateurs de ces provinces et territoires. Cette coopération a permis de définir des buts éducatifs et des résultats d'apprentissage communs afin de former les élèves à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture, à l'expression écrite, à la visualisation et à la représentation, de telle sorte qu'ils puissent :

- analyser leurs pensées, leurs idées, leurs sentiments et leurs expériences;
- comprendre des textes oraux et imprimés et des textes tirés d'autres médias et y répondre de façon personnelle et critique;
- gérer les idées et l'information;
- améliorer la clarté et l'esthétique de leurs communications;
- célébrer et bâtir leur communauté.

Enseignement des langues

Les programmes d'anglais langue première ont pour but de favoriser la croissance et l'évolution constantes des élèves de la maternelle à la 12^e année en ce qui a trait à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture, à l'expression écrite, à la visualisation, à la représentation et à la réflexion. Une stratégie d'enseignement intégrée et axée sur les ressources vise à aiguïser les connaissances des élèves à l'égard de la langue et de la littérature et à valoriser ces dernières. Le but ultime est de décerner des diplômes de fin d'études à des élèves qui manient la langue avec confiance et efficacité et qui soient ainsi aptes à relever les défis intellectuels, sociaux et professionnels de l'existence.

Les objectifs généraux des programmes d'anglais langue première de la maternelle à la 12^e année de la Saskatchewan sont les suivants :

- stimuler l'intérêt et l'adresse des élèves en ce qui a trait à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture, à l'expression écrite, à la visualisation et à la représentation;
- faire apprécier aux élèves la littérature et les encourager à prendre position;
- développer chez les élèves la maîtrise de l'anglais comme outil de raisonnement;
- encourager la croissance personnelle et sociale des élèves en développant leurs connaissances de l'anglais et leur maniement de cette langue.

Le programme de français langue première de la Saskatchewan vise à favoriser l'acquisition d'habiletés, de connaissances et d'attitudes dans les différents domaines de la langue : la communication orale, la lecture et l'expression écrite. Les capacités de communication, les habiletés stratégiques et les aptitudes cognitives des élèves dans ces trois domaines sont développées à l'aide de divers travaux. Un quatrième domaine, soit la culture et l'identité, fait également partie intégrante du programme d'études et y enrichit les trois domaines précédents.

De la maternelle à la 12^e année, les élèves francosaskois apprennent progressivement à planifier, à gérer et à évaluer leur apprentissage en fonction des objectifs suivants :

- apprendre le français grâce à des expériences langagières et culturelles;
- utiliser le français pour apprendre, réfléchir, communiquer efficacement et comprendre les différentes fonctions langagières;
- mieux comprendre le français, y compris sa grammaire, sa syntaxe, sa sémantique et tout ce qui permet de parler, d'écouter, d'interagir, de lire et d'écrire;
- étudier la littérature francophone régionale, provinciale, pancanadienne et internationale;
- étudier le français comme expression de l'identité et de la culture.

Les élèves francophones de la Saskatchewan doivent, au terme de leurs études secondaires, manier leur langue avec compétence, être conscients de leur identité et pouvoir participer activement à leur communauté pour en assurer la vitalité.

Tous les programmes d'immersion française de la maternelle à la 12^e année visent à permettre aux élèves de comprendre et d'utiliser le français comme outil de communication et de réflexion dans les diverses situations de la vie quotidienne.

Les objectifs généraux des programmes d'immersion française destinés aux élèves de la maternelle à la 12^e année de la Saskatchewan sont les suivants :

- stimuler l'intérêt des élèves à l'égard du français écrit et oral et leur faire apprécier cette langue;
- développer la capacité des élèves à utiliser le français comme outil de communication et d'interaction pour qu'ils puissent comprendre et s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un éventail de situations;
- développer la capacité des élèves à utiliser le français comme outil de raisonnement, que ce soit pour la formulation d'hypothèses, la résolution de problèmes ou l'apprentissage d'une nouvelle langue;
- faire apprécier la culture francophone aux élèves;
- encourager la croissance personnelle et sociale des élèves en développant leurs connaissances langagières.

Évaluation des acquis langagiers

De la maternelle à la 11^e année, il incombe au personnel enseignant de la Saskatchewan d'évaluer les élèves et de décider de leur passage d'une année scolaire à l'autre. Il attribue au moins 60 p. 100 de la note définitive des élèves de 12^e année. Les enseignantes et enseignants ayant un brevet en langue adjugent 100 p. 100 de la note définitive des élèves de 12^e année.

L'évaluation porte sur la gamme complète des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs acquises et utilisées tout au long de leurs études. Le personnel enseignant est encouragé à mettre sur pied divers plans d'évaluation en fonction des diverses méthodes d'enseignement auxquelles il a recours pour adapter la matière à chaque classe et à chaque élève.

En 1994 et 1996, les acquis en lecture et écriture de l'anglais chez les élèves de la 5^e, 8^e et 11^e année ont été évalués. En 1998, les acquis en écoute et en expression orale en anglais ont été évalués dans toute la province.

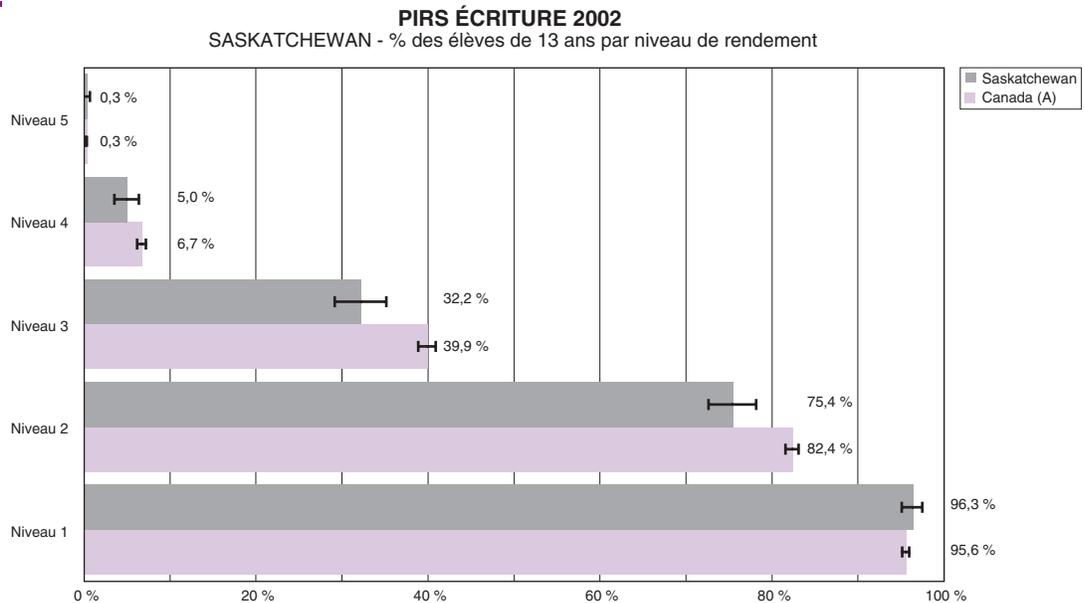
Pour ces deux évaluations, les écoles ont été sélectionnées au hasard. Les élèves ont été testés individuellement en lecture ou en écriture et en groupe de trois ou de quatre en écoute et en expression orale. Les résultats de ces évaluations ont ensuite été interprétés par rapport aux normes provinciales et ont fourni des renseignements sur le rendement en anglais des élèves de la province.

Résultats de la Saskatchewan

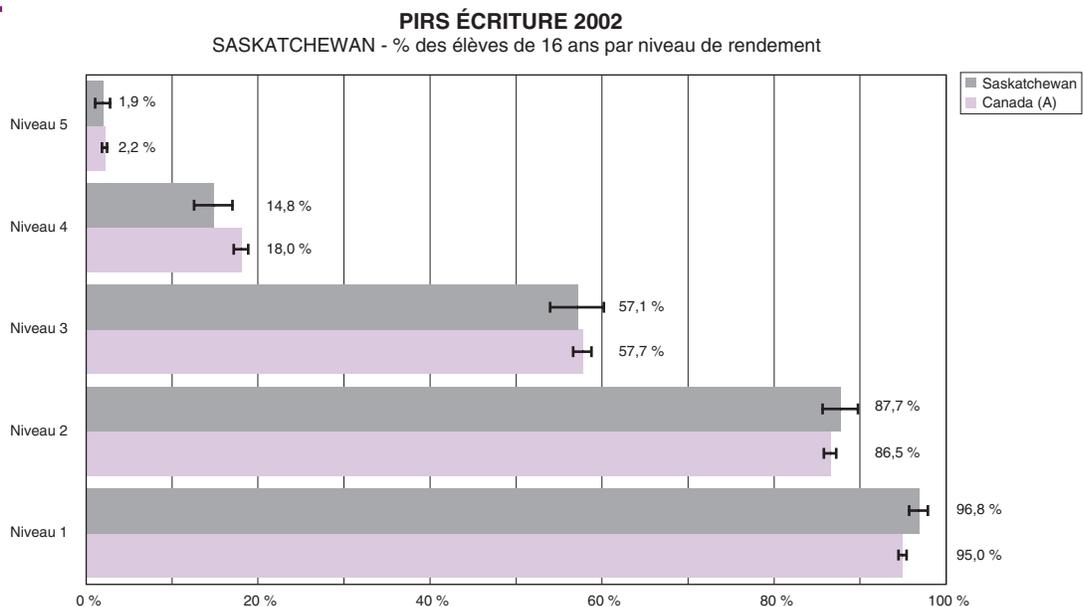
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et celui du Canada anglophone aux niveaux 2 et 3 pour les élèves de 13 ans. Plus de 75 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2). Plus de 30 p. 100 font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 3 ou mieux).

Il existe une différence significative entre le rendement des élèves de 16 ans de cette instance et le rendement du Canada anglophone pour le même groupe d'âge au niveau 4. Près de 60 p. 100 des élèves de 16 ans ont produit des textes dont les éléments sont au moins généralement unifiés, le développement cohérent et dont il se dégage une impression de clarté (niveau 3).

GRAPHIQUE SK1



GRAPHIQUE SK2



Énoncé de contexte

Contexte social

Le Manitoba a une population d'environ un million de personnes, dont 60 p. 100 vivent dans la capitale, Winnipeg. Le Manitoba doit satisfaire aux besoins éducatifs d'un large éventail de groupes ethniques et culturels. Il offre des cours d'anglais langue seconde aux élèves immigrés. La province compte une grande communauté franco-manitobaine et offre un programme français aux élèves. Environ 9 p. 100 des élèves du Manitoba ont choisi de s'inscrire au programme d'immersion française. De plus, la communauté autochtone est largement représentée dans les écoles publiques des villes et des régions rurales et éloignées de la province. La base économique du Manitoba est vaste et diversifiée.

Organisation du système scolaire

Le système scolaire du Manitoba compte plus de 200 000 élèves de la maternelle au secondaire 4 (12^e année). Les écoles de la province emploient près de 13 500 enseignantes et enseignants, répartis entre 46 divisions scolaires, huit districts scolaires et plus de 60 écoles indépendantes subventionnées. Pour faciliter la prestation des programmes scolaires, les écoles sont encouragées à disposer les années scolaires en trois groupes : les années primaires (M-4), intermédiaires (de la 5^e à la 8^e année) et secondaires (S1-S4). Les élèves peuvent choisir entre quatre programmes : anglais, français, immersion française et études technologiques (programme de niveau secondaire). Les élèves qui ont été choisis pour participer à l'évaluation en écriture du PIRS avaient soit 13 soit 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans étaient en 8^e année ou en secondaire 1 (9^e année), et la plupart des élèves de 16 ans étaient en secondaire 3 (11^e année) ou en secondaire 4 (12^e année).

Enseignement des langues

De 1996 à 2000, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba a mis en œuvre ses nouveaux programmes de langues (anglais et français). Le *Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Standards* (programme-cadre du Manitoba pour les résultats et les normes), pour l'anglais, a été créé à partir du *Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12* (cadre commun des résultats d'apprentissage en anglais langue première, de la maternelle à la 12^e année). Le programme d'études intitulé «Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-S4)» a été créé à partir du document «Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)». Les deux projets ont été entrepris dans le cadre du Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien.

Les programmes de langues définissent les résultats d'apprentissage et les normes de performance des élèves manitobains de la maternelle au secondaire 4. Le programme d'anglais langue première comprend cinq résultats d'apprentissage généraux servant de fondement à la détermination des connaissances, des habiletés, des stratégies et des attitudes dont les élèves devraient faire preuve avec de plus en plus de compétence et de confiance. Ces résultats généraux sont en interaction les uns avec les autres. Chaque résultat doit être atteint par l'entremise de diverses expériences d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture, de visualisation et de représentation.

Le programme de français langue première repose sur quatre domaines : la culture et l'identité, la communication orale, la lecture et l'écriture. Chacun de ces domaines permet de définir les habiletés, les connaissances et les attitudes que doivent avoir les élèves de manière à ce que, à la fin de leurs études secondaires, ils soient en mesure d'utiliser le français pour communiquer efficacement dans la vie de tous les jours, pour penser, pour apprendre, pour construire leur identité et pour créer leur espace culturel.

Évaluation des acquis langagiers

Durant l'année scolaire 2001-2002, après l'instauration des programmes de langues, des tests, provinciaux, basés sur les normes ont été mis en œuvre pour les élèves du secondaire 4. Tous les élèves de secondaire 4 ont dû se soumettre aux tests basés sur les normes des programmes d'anglais langue première, de français langue première et de français langue seconde – immersion de secondaire 4. Les tests ont été corrigés localement par des enseignantes et enseignants, dans le cadre de séances de correction organisées par des coordonnatrices et coordonnateurs de la correction à l'échelle locale ayant reçu une formation. Les résultats des tests comptent pour 30 p. 100 de la note finale des élèves.

Les tests basés sur les normes visent à évaluer la performance des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage et aux normes. Les résultats des tests constituent une information permettant d'améliorer les programmes et les apprentissages des élèves.

Avant l'instauration, en 1996, des tests basés sur les normes, les élèves de secondaire 4 devaient se soumettre aux examens provinciaux de secondaire 4 en anglais langue première et en français langue première.

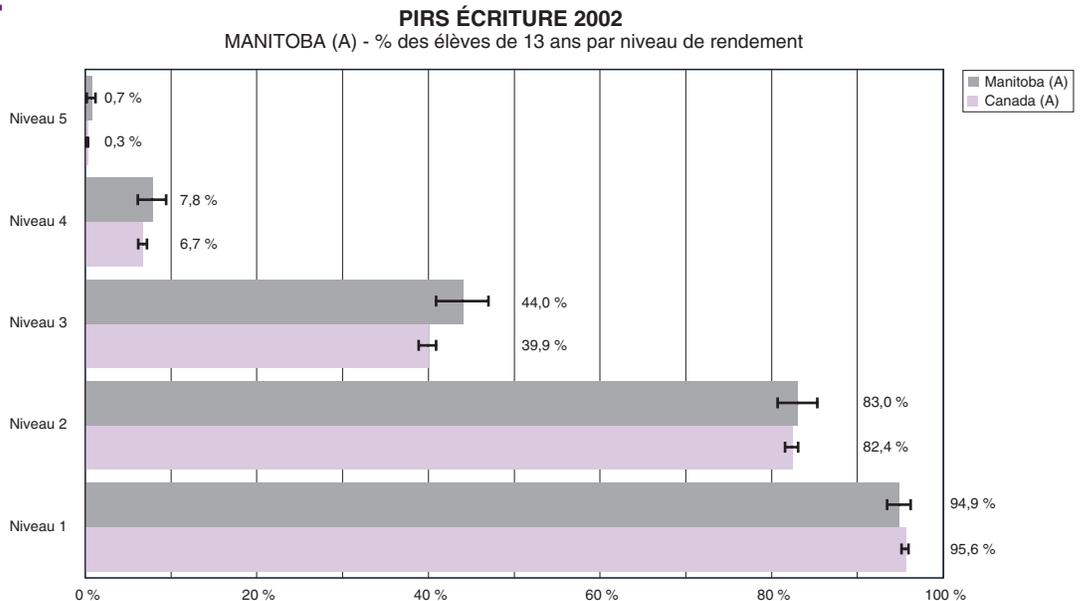
Les enseignantes et enseignants sont responsables de l'évaluation en langues des élèves de la maternelle au secondaire 4. Les tests basés sur les normes de langue de 6^e année créés par le ministère sont offerts aux divisions scolaires et aux écoles en tant qu'activité d'évaluation optionnelle.

Résultats du Manitoba (anglophone)

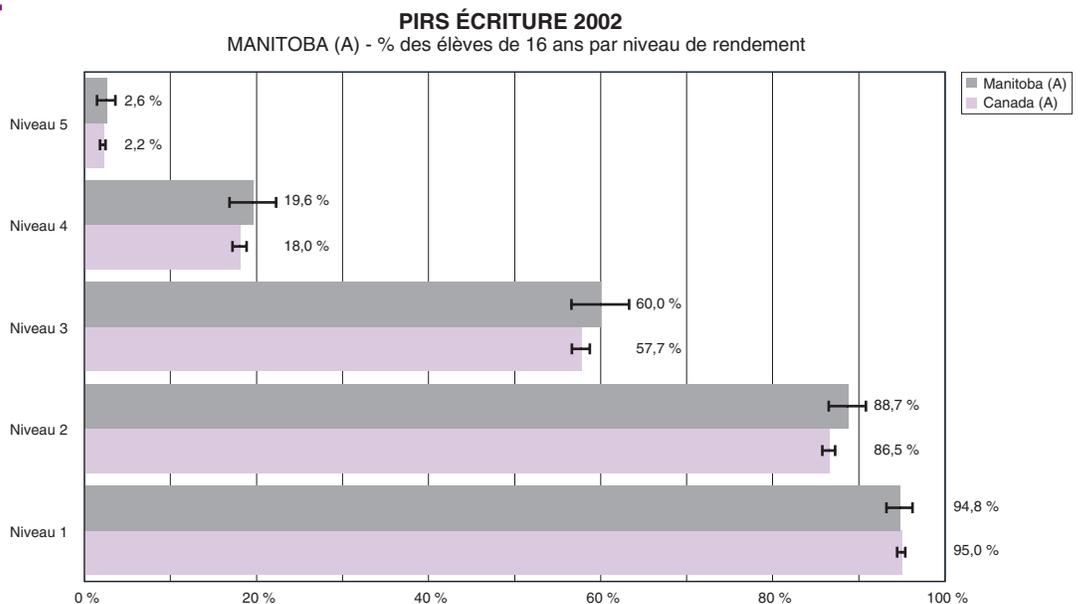
Il n'existe aucune différence significative entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone et ce pour les deux groupes d'âge. Plus de 80 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2). Plus de 40 p. 100 font preuve d'un rendement égal ou supérieur au niveau 3.

Parmi les élèves de 16 ans, 60 p. 100 écrivent au moins de façon généralement unifiée et claire (niveau 3). Près de 20 p. 100 ont un rendement égal aux niveaux les plus élevés de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE MB(A)1



GRAPHIQUE MB(A)2

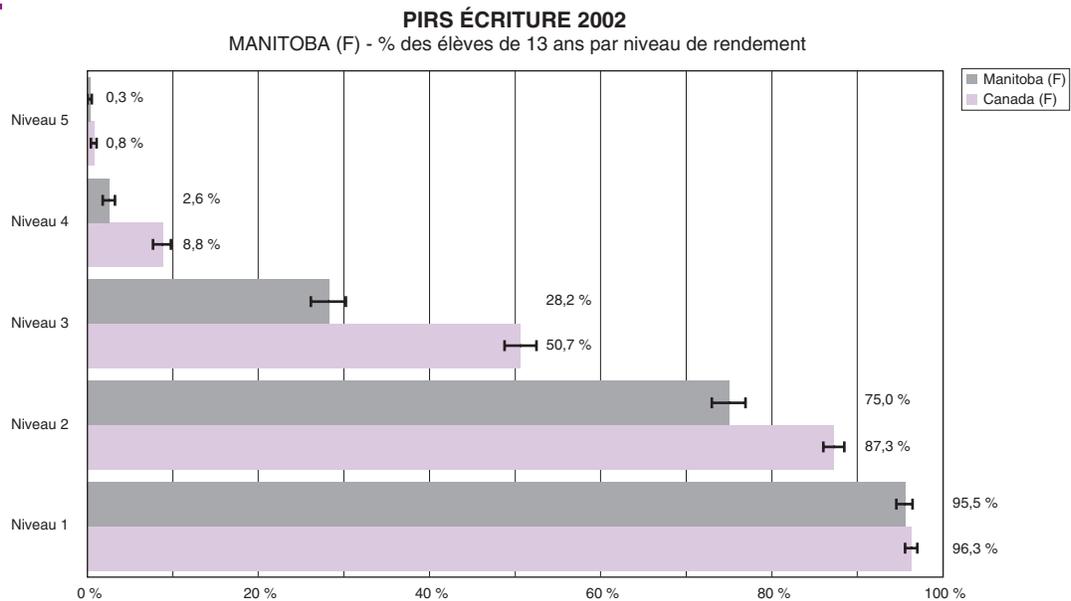


Résultats du Manitoba (francophone)

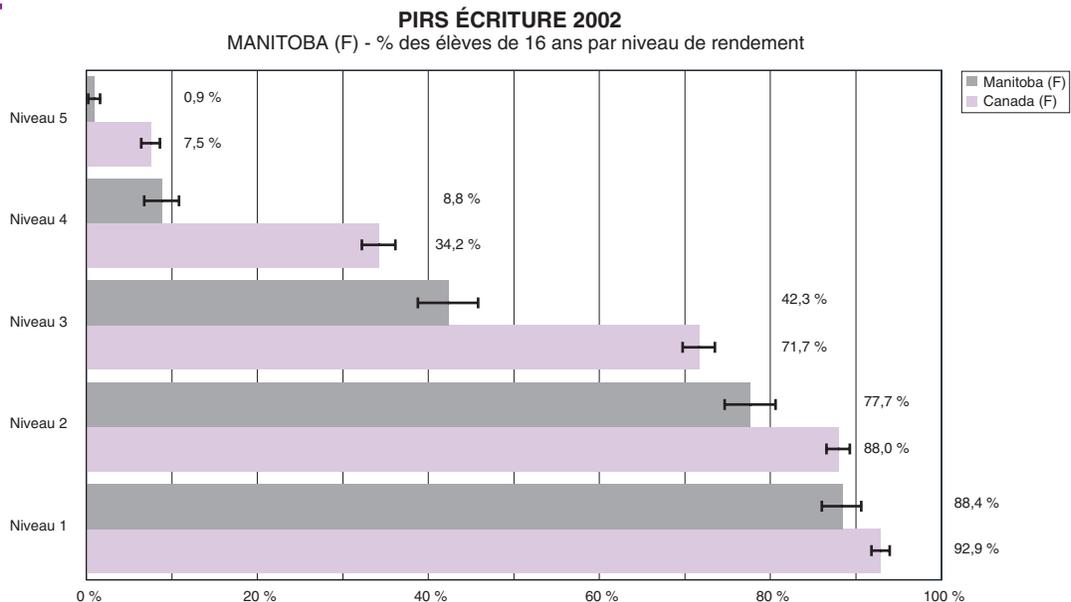
Le rendement en écriture des élèves de 13 ans diffère du rendement du Canada francophone aux niveaux 2, 3 et 4 et à tous les niveaux pour les élèves de 16 ans. La différence en 2002 pour les élèves de 13 ans aux niveaux 3 et 4 est considérablement moins grande que par rapport à 1998. Également, 75 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et d'une certaine unification des éléments du texte (niveau 2). Près de 30 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3.

Près de 80 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et d'une certaine unification des éléments (niveau 2) tandis que plus de 40 p. 100 produisent un texte au développement fonctionnel et généralisé duquel se dégage une impression de clarté (niveau 3).

GRAPHIQUE MB(F)1



GRAPHIQUE MB(F)2



Énoncé de contexte

Contexte social

En 2002, la population de l'Ontario s'élevait à environ 12 068 301 personnes. L'Ontario accueille environ 68 p. 100 des nouveaux arrivants et arrivantes au Canada. L'un des défis importants que doit relever la province consiste à offrir des services et des programmes d'éducation à une population scolaire très diversifiée du point de vue ethnoculturelle. Afin d'aider les élèves à surmonter les obstacles linguistiques et culturels qui risquent de nuire à leur rendement scolaire, les conseils scolaires et les écoles de langue anglaise (dans les grands centres tout particulièrement) donnent un enseignement en anglais langue seconde et offrent des services d'action communautaire. Les conseils scolaires et les écoles de langue française offrent des programmes de perfectionnement et d'actualisation linguistique en français ainsi qu'un programme d'anglais pour débutantes et débutants. Les conseils scolaires dispensent des programmes et des services communautaires grâce à divers partenariats entre les écoles et la collectivité.

L'Ontario se distingue par la diversité de ses conseils scolaires, depuis les grands conseils scolaires qui desservent les collectivités urbaines densément peuplées, jusqu'aux conseils scolaires de district qui, dans le nord, desservent un petit nombre d'élèves répartis sur de vastes territoires. La province compte 60 conseils scolaires de langue anglaise, 12 conseils scolaires de langue française et 34 administrations scolaires chargées des écoles des collectivités rurales ou isolées.

Organisation du système scolaire

En Ontario, il existe deux types de conseils scolaires financés par les fonds publics, soit les conseils d'écoles publiques, que fréquentent environ 70 p. 100 des élèves, et les conseils d'écoles catholiques, que fréquentent les autres 30 p. 100.

En 2000-2001, l'Ontario comptait 1 434 745 élèves répartis dans 3963 écoles élémentaires et 708 854 élèves inscrits dans 830 écoles secondaires. On y dénombrait environ 120 319 enseignantes et enseignants à temps plein et administratrices et administrateurs. Cinq pour cent des élèves étaient inscrits dans des écoles de langue française. La majorité des conseils scolaires anglophones offrent le programme d'immersion française. Le programme d'études peut s'étendre de la maternelle (quatre ans) jusqu'aux cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), ces derniers étant généralement suivis pendant la dernière et cinquième année du secondaire en préparation aux études postsecondaires. Cependant, les élèves qui ont commencé leur 9^e année à l'automne 1999 suivent le nouveau programme d'études secondaires de quatre ans.

Enseignement des langues

L'Ontario a restructuré et réorienté ses programmes et leur mise en œuvre, de la 1^{re} à la 12^e année. Dans les écoles de langue anglaise, l'anglais est une matière obligatoire à chacune des années d'étude. Il en va de même pour le français dans les écoles de langue française.

Le ministère de l'Éducation a coopéré avec des linguistes et d'autres partenaires du secteur de l'éducation pour élaborer les directives des programmes-cadres de la province. Ces documents énoncent les connaissances et habiletés générales et précises que les élèves doivent avoir acquises à la fin de chaque année d'études ou cours. Dans chaque école et chaque classe, le personnel enseignant met en œuvre les programmes d'études en fonction des besoins et des compétences des élèves ainsi que des besoins de la collectivité.

À l'élémentaire, soit de la 1^{re} à la 8^e année, le programme d'études de la langue est le même pour tous les élèves. Dans les écoles de langue anglaise, les attentes du programme d'anglais au chapitre des connaissances et des aptitudes sont axées sur trois composantes : l'écriture, la lecture ainsi que la

communication orale et visuelle. Dans les écoles de langue française, ces composantes sont l'écriture, la lecture et la communication orale.

Au secondaire, en 9^e et 10^e année, les élèves ont le choix entre deux types de cours : théoriques ou appliqués. En 11^e et 12^e année, trois types de cours obligatoires sont offerts selon que l'élève se destine à l'université, au collège ou au marché du travail. Dans les écoles de langue anglaise, les attentes du programme d'anglais de la 9^e à la 12^e année sont regroupées selon quatre domaines de connaissances et d'habiletés : la lecture et l'étude de la littérature; l'écriture; le langage; et l'étude des médias. Dans les écoles de langue française, les domaines du programme obligatoire de français de la 9^e à la 12^e année sont la lecture, l'écriture, la communication orale et les technologies de l'information et des communications. D'autres cours optionnels sont offerts en 11^e et 12^e année. Ces cours optionnels préparent les élèves à l'université, à l'université comme au collège, au collège ou encore au marché du travail. Il peut également s'agir de cours ouverts. Les attentes de ces cours optionnels peuvent être organisées en fonction de divers domaines de connaissances et d'habiletés.

Voici les principes et pratiques appliqués en Ontario dans tous les programmes d'études des langues :

- La langue est un élément essentiel du développement affectif, intellectuel et social et est à la base du raisonnement, de la communication et de l'apprentissage.
- L'apprentissage de la langue se fait de façon progressive et cumulative tout au long des études – les élèves acquièrent au fil des ans une meilleure maîtrise de la langue et une plus grande aisance de son utilisation.
- L'expression écrite est un processus complexe qui s'appuie sur un éventail d'habiletés complémentaires de raisonnement et de composition ainsi que sur d'autres processus langagiers, telles la lecture, l'expression orale et l'écoute.
- L'un des objectifs essentiels de l'enseignement de l'écriture est de favoriser la croissance des élèves en faisant d'eux des personnes capables d'écrire avec assurance et compétence à l'aide d'une gamme de formes et de styles adaptés à des objectifs précis et au public ciblé.
- La capacité de communiquer avec clarté et précision aidera les élèves à réussir dans le monde après leurs études.
- Lors de la communication de leurs idées, les élèves sont censés employer des structures langagières de manière efficace tout en respectant les règles d'écriture communes à la langue.

Évaluation des acquis langagiers

Il incombe au personnel enseignant d'évaluer le rendement des élèves et de décider s'ils peuvent passer d'une année d'études à l'autre. L'Ontario n'administre pas d'examens à l'échelle de la province à cette fin. Cependant, au cours de la dernière décennie, l'Ontario a administré des évaluations provinciales pour améliorer le rendement des élèves. Ces évaluations donnent lieu à des rapports individuels qui permettent aux élèves, de même qu'à leurs parents, d'identifier clairement leurs forces et leurs faiblesses. Elles génèrent également des rapports sur le rendement de la province, des conseils scolaires et des écoles qui permettent aux écoles et aux conseils scolaires de prendre des mesures nécessaires pour améliorer le rendement.

En 1993-1994 et 1994-1995, une révision provinciale du programme de 9^e année en lecture et écriture a donné lieu à l'administration d'un examen à tous les élèves de 9^e année de la province. Cet examen visait à donner aux parents, au personnel enseignant et aux élèves une idée du rendement de ces derniers. Le rendement individuel des élèves en lecture et en écriture a été comparé à une échelle descriptive provinciale comportant six niveaux. L'examen consistait en une unité de travail intégrant l'évaluation des compétences en lecture et en écriture dans les activités quotidiennes en classe. Des correctrices et correcteurs formés ont corrigé de façon centrale les travaux des élèves. Le rendement des élèves en écriture a été évalué en fonction de trois écrits : deux écrits issus de l'unité de travail et un écrit choisi par l'élève à partir de son propre dossier d'écriture. L'évaluation du rendement en lecture a été effectuée à l'aide d'un questionnaire portant sur divers extraits de textes.

En 1995, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) était créé afin d'assurer une plus grande transparence en éducation et d'améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. L'OQRE administre dorénavant des évaluations annuelles en lecture, en écriture et en mathématiques aux élèves de 3^e et 6^e année, en mathématiques aux élèves de 9^e année et en compétences langagières aux élèves de 10^e année. Les élèves de 10^e année doivent réussir l'examen en compétences linguistiques pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Les évaluations des élèves de 3^e, 6^e et 9^e année ont été introduites respectivement en 1996-1997, 1998-1999 et 1999-2000. Pour ce qui est de l'évaluation de 10^e année conditionnelle à l'obtention du diplôme, elle a été introduite en 2001-2002. Ces évaluations provinciales se fondent sur les attentes formulées dans le curriculum de l'Ontario en fonction de quatre niveaux de rendement. En ce qui a trait aux programmes d'études des langues, l'Ontario participe depuis plusieurs années à des évaluations internationales, y compris celles menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) et, plus récemment, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

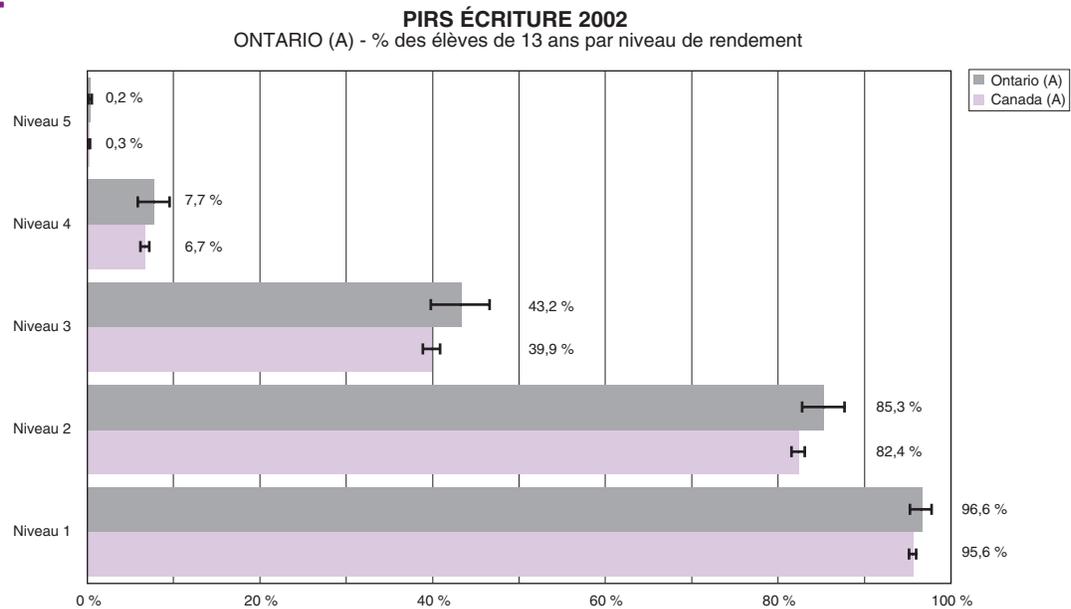
Au moment de l'administration de l'Évaluation en Écriture III du PIRS (2002), la plupart des élèves de 13 ans étaient en 8^e ou 9^e année. La majorité des élèves de 16 ans suivaient des cours de français ou d'anglais de 11^e année en préparation à l'université, au collège ou au marché du travail.

Résultats de l'Ontario (anglophone)

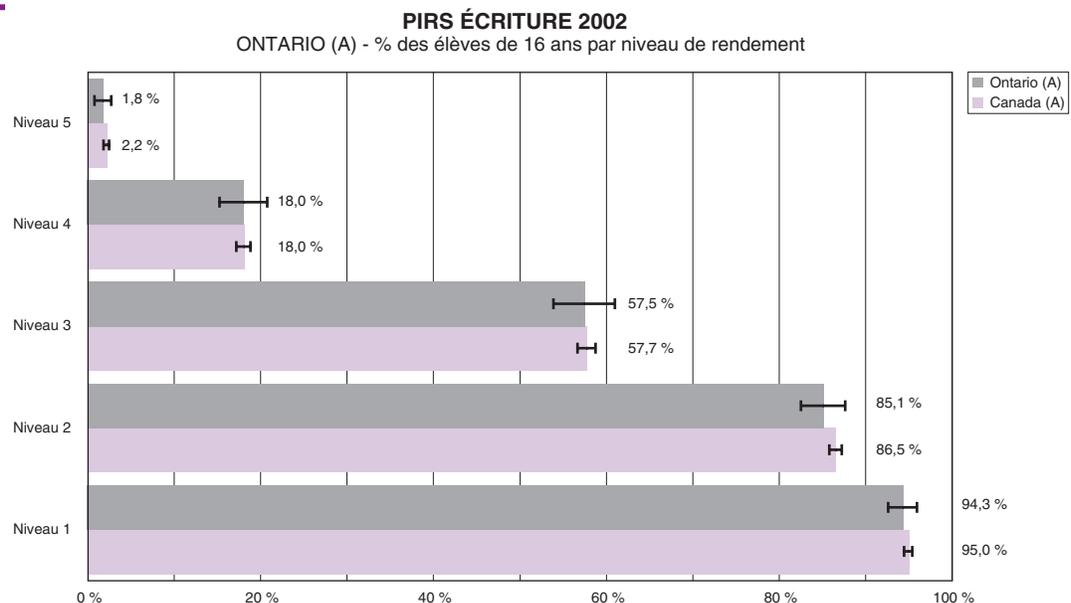
Les intervalles de confiance pris en compte, les résultats en écriture des deux groupes d'âge sont similaires au rendement du Canada anglophone à tous les niveaux. Plus de 85 p. 100 des élèves de 13 ans démontrent au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture, les éléments du texte sont unifiés et son sens est simple (niveau 2). Plus de 40 p. 100 des élèves ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3.

Près de 60 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture, certains éléments du texte sont unifiés et il s'en dégage une impression de clarté (niveau 3). Près de 20 p. 100 ont un rendement égal aux niveaux les plus élevés de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE ON(A)1



GRAPHIQUE ON(A)2

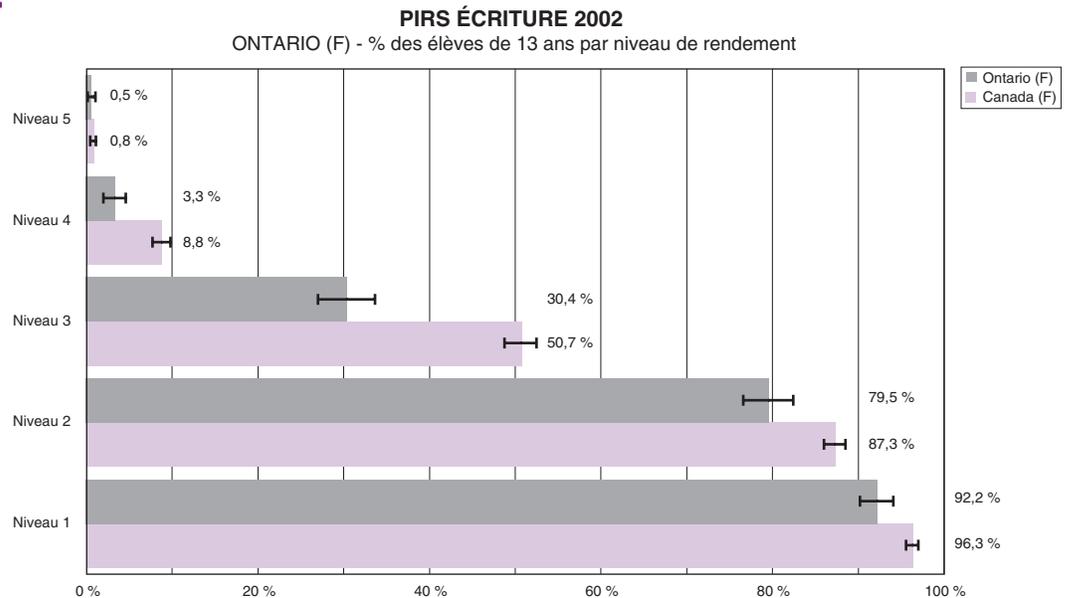


Résultats de l'Ontario (francophone)

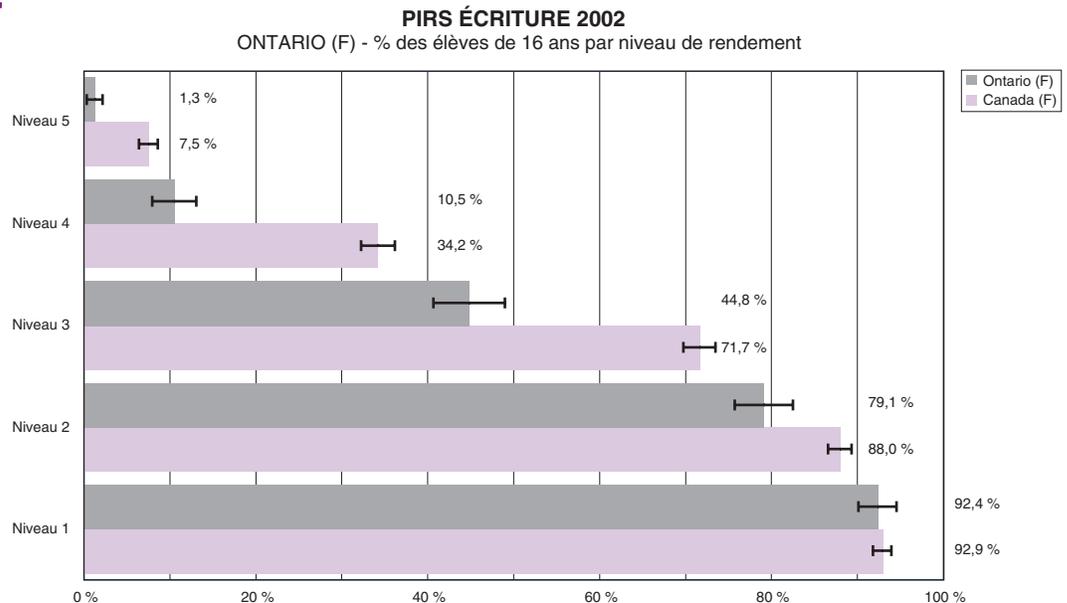
Il existe des différences significatives pour les élèves de 13 ans entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada francophone aux niveaux 1, 2, 3 et 4. Pour les élèves de 16 ans, les différences significatives se situent aux niveaux 2, 3, 4 et 5. Toutefois, aux niveaux 2, 3 et 4, les différences qui apparaissent en 2002 sont considérablement moins importantes que celles constatées en 1998 pour les élèves de 13 ans. Près de 80 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et certains éléments du texte sont unifiés (niveau 2) et 30 p. 100 font preuve au minimum d'une maîtrise de l'écriture, leur texte est unifié et il s'en dégage une impression de clarté (niveau 3).

Près de 80 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'une certaine maîtrise et unification des composantes de l'écriture (niveau 2) alors que 45 p. 100 démontrent au moins une maîtrise, unification et perspective claire de l'écriture (niveau 3).

GRAPHIQUE ON(F)1



GRAPHIQUE ON(F)2



Énoncé de contexte

Contexte social

Depuis quelques années, le Québec s'est engagé dans la modernisation de son système éducatif afin de satisfaire aux exigences de la société actuelle. Cette réforme est le fruit d'un processus démocratique. En effet, les États généraux sur l'éducation lancés en 1995 ont été organisés de manière à ce que la population de toutes les régions du Québec soit consultée sur les problèmes qui se posent en éducation, les mesures à mettre en place pour y remédier ainsi que les modifications à envisager à moyen ou à long terme pour s'assurer que le système d'éducation s'adapte aux changements socioéconomiques et socioculturels qui s'annoncent en ce début du XXI^e siècle.

La population du Québec compte plus de 7 millions de personnes; celles-ci sont concentrées dans le sud du territoire, où l'on retrouve la métropole, Montréal, et la capitale, Québec. La langue officielle du Québec est le français. La collectivité francophone regroupe à peu près 80 p. 100 de la population totale du Québec. Les anglophones correspondent à environ 9 p. 100 de cette population et ils ont accès à un réseau complet d'établissements d'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire. En ce qui concerne les Autochtones, ils se divisent en 11 nations au Québec. Huit d'entre elles sont sous la responsabilité fédérale alors que les trois autres sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation du Québec; le financement des coûts est assuré par les deux gouvernements.

Par ailleurs, l'accroissement de l'immigration a entraîné l'arrivée massive, surtout dans la région métropolitaine de Montréal, d'une population d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Ces élèves fréquentent les écoles francophones. Afin de répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle, les écoles mettent en place des mesures spéciales d'accueil ainsi que de francisation et créent des classes d'accueil.

Organisation du système scolaire

Il y a quatre ordres d'enseignement au Québec, soit l'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. L'âge d'admission à l'enseignement primaire est fixé à six ans et la fréquentation de l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Au primaire et au secondaire, la langue officielle d'enseignement est le français. L'enseignement en anglais est disponible principalement pour les enfants dont le père ou la mère a reçu l'enseignement primaire en anglais au Canada. Environ 10 p. 100 des jeunes reçoivent leur enseignement en anglais au Québec.

L'entrée au cours primaire est ordinairement précédée d'une année de classe maternelle à temps complet pour les enfants de cinq ans. Celle-ci n'est pas obligatoire, mais en pratique presque tous les jeunes y sont inscrits. Certains enfants issus de milieux défavorisés peuvent avoir accès à la maternelle à raison d'une demi-journée par jour de classe dès l'âge de quatre ans.

La durée de l'enseignement primaire est de six ans. L'année scolaire compte 180 jours de classe. La semaine normale de classe est de cinq jours complets et compte 23,5 heures d'enseignement. Les élèves en difficulté d'apprentissage ou qui ont des troubles de comportement ou encore un handicap léger sont intégrés dans les classes ordinaires. Les élèves qui présentent des problèmes plus importants sont regroupés dans des classes particulières dont les effectifs sont réduits.

Les études secondaires durent cinq ans, réparties sur deux cycles d'enseignement. La semaine de classe est de cinq jours et doit comprendre un minimum de 25 heures consacrées aux activités éducatives. Le premier cycle, d'une durée de trois ans, est résolument centré sur la formation de base. Le second cycle, d'une durée de deux ans, permet à l'élève de poursuivre sa formation générale tout en ayant l'occasion d'explorer, par un système de cours optionnels, diverses avenues avant d'accéder aux études collégiales. En 4^e secondaire, l'élève peut aussi s'engager dans une formation

professionnelle de deux ou trois ans qui conduit à l'exercice d'un métier. L'élève obtient son diplôme d'études secondaires ou son diplôme d'études professionnelles selon les exigences fixées par le régime pédagogique.

Ainsi, à 13 ans, la majorité des élèves sont inscrits en 2^e secondaire; à 16 ans, la majorité d'entre eux arrivent au terme de la 5^e secondaire et environ 5 p. 100 des élèves commencent leurs études collégiales.

En 2001-2002, un total de 1 111 502 élèves étaient inscrits dans l'une ou l'autre des 2999 écoles publiques et privées du primaire ou du secondaire gérées par 72 commissions scolaires et 339 écoles privées.

Enseignement des langues

Au Québec, l'enseignement du français ou de l'anglais est obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Le temps consacré à l'enseignement du français ou de l'anglais est d'au moins sept heures par semaine au primaire et d'environ cinq heures au secondaire. Le temps alloué à la langue d'enseignement au primaire a augmenté depuis septembre 2000 et il en sera de même au secondaire à partir de septembre 2004.

Pour les élèves inscrits à l'école française, l'enseignement du français est obligatoire dans toutes les classes du primaire et du secondaire. Ces mêmes élèves, sont tenus d'apprendre l'anglais, langue seconde, à partir de la 3^e année du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

Pour les élèves inscrits à l'école anglaise, l'enseignement de l'anglais est obligatoire dans toutes les classes du primaire et du secondaire et l'enseignement du français, langue seconde, débute en 1^{re} année du primaire. Il faut noter que beaucoup de parents anglophones choisissent d'envoyer leurs enfants dans les classes d'immersion française dès la 1^{re} année du primaire et que ces élèves ne commencent les cours d'*English Language Arts* qu'en 3^e année.

Le ministère de l'Éducation détermine le contenu des programmes d'enseignement des langues, comme celui des autres programmes obligatoires. Les programmes de français, langue d'enseignement, sont différents de ceux d'anglais, langue d'enseignement. Les programmes de français au primaire et au secondaire mettent l'accent sur les compétences à lire et à écrire des textes littéraires et des textes courants ainsi que sur la communication orale. Les programmes d'anglais proposent l'intégration de la lecture, de l'écriture et de la communication orale; ils mettent également l'accent sur l'intégration des discours littéraires, écrits, oraux et médiatiques.

Évaluation des langues

La plupart des activités d'évaluation sommative sont menées par les enseignantes et enseignants ainsi que par les commissions scolaires.

En français, langue d'enseignement, le ministère de l'Éducation administre une épreuve unique d'écriture à la fin de la 5^e secondaire. Cette épreuve est corrigée par le ministère et les résultats représentent la moitié des notes de l'année en écriture.

En anglais, langue d'enseignement (*English Language Arts*), le ministère impose à la fin du secondaire une épreuve unique dans laquelle la lecture, l'écriture et la communication orale sont intégrées. Les enseignantes et enseignants corrigent eux-mêmes les copies de leurs élèves.

Pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève doit avoir réussi les cours de français ou d'anglais, langue d'enseignement, de 4^e et de 5^e secondaire ainsi que le cours de langue seconde de 4^e secondaire.

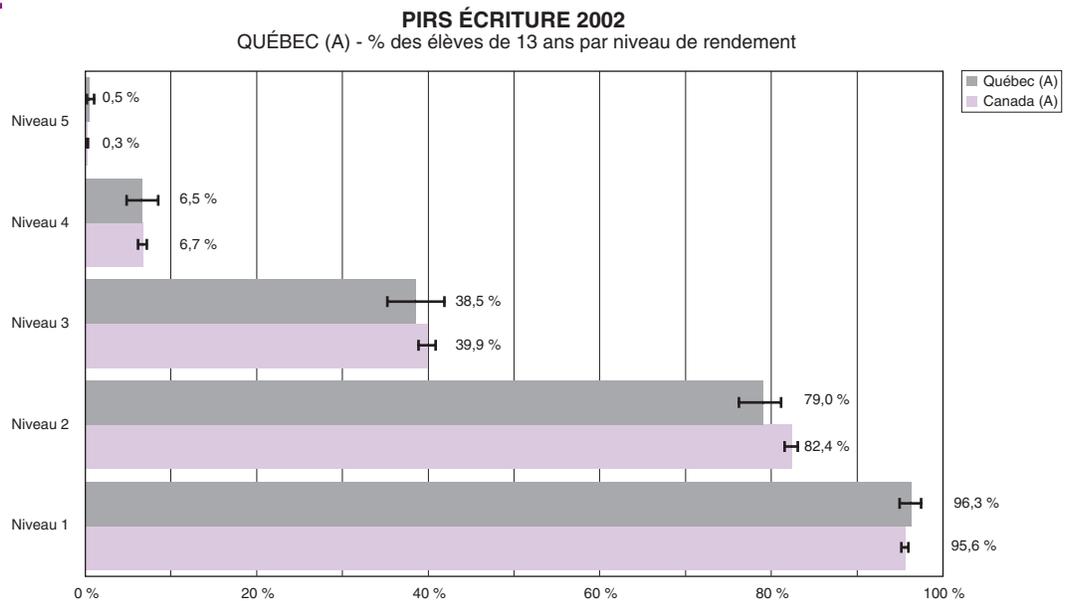
Comme pour les autres matières, la note de passage est fixée à 60 p. 100. Après modération, les notes obtenues aux évaluations administrées par l'école comptent pour la moitié de la note finale. L'autre moitié est basée sur les résultats obtenus aux épreuves ministérielles.

Résultats du Québec (anglophone)

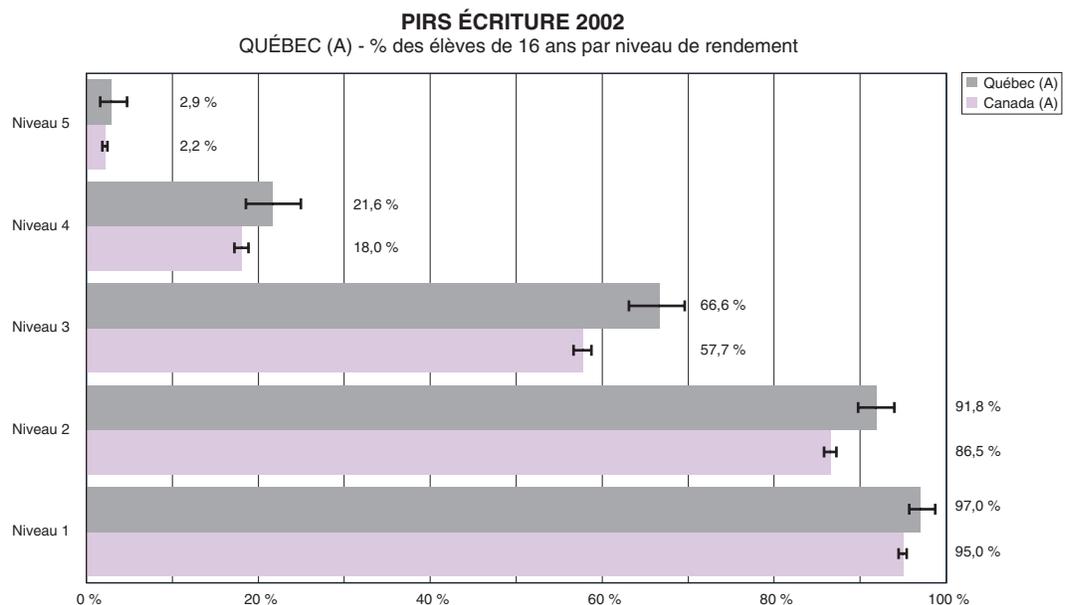
Lorsque les intervalles de confiance sont pris en compte, les résultats en écriture des élèves de 13 ans sont similaires à ceux du Canada anglophone à tous les niveaux. Il existe des différences significatives aux niveaux 2 et 3 pour les élèves de 16 ans. Près de 80 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et certains éléments du texte sont unifiés (niveau 2). Près de 40 p. 100 maîtrisent l'écriture et produisent des textes unifiés desquels se dégage une impression de clarté (niveau 3).

Plus de 65 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve au minimum d'une maîtrise des composantes de l'écriture, le texte est globalement unifié, le développement se tient jusqu'à la fin et une impression de clarté se dégage du texte (niveau 3). Plus de 20 p. 100 d'entre eux ont un rendement qui se situe aux niveaux supérieurs de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE QC(A)1



GRAPHIQUE QC(A)2

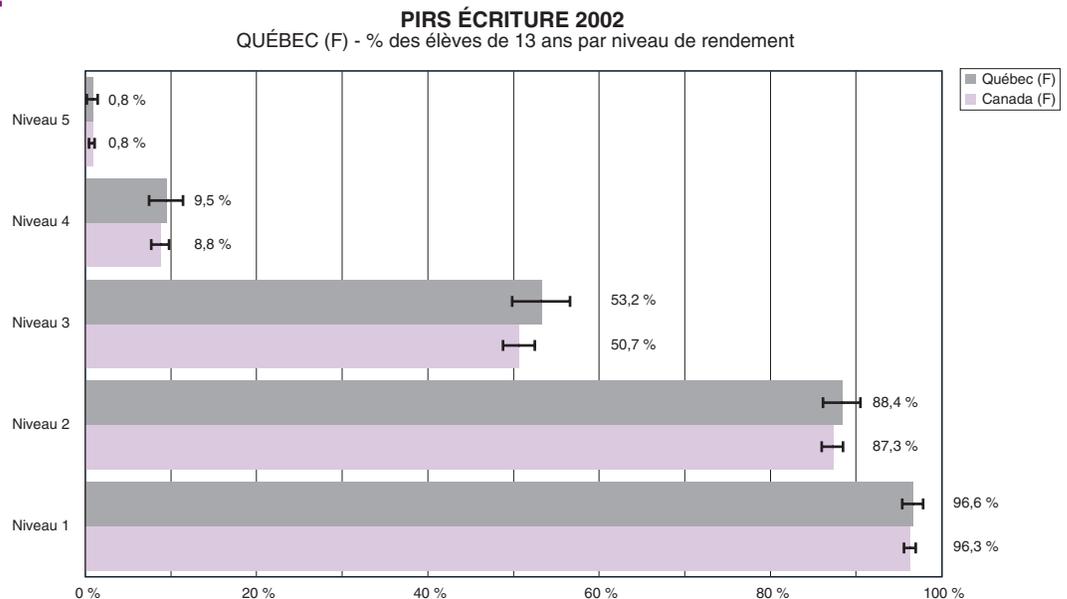


Résultats du Québec (francophone)

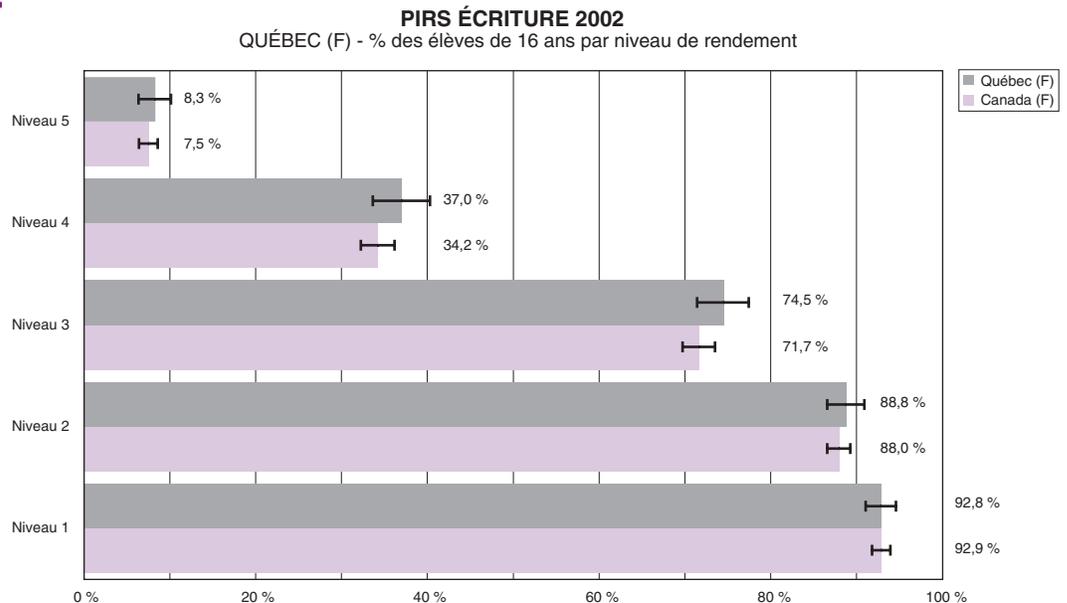
Il n'existe aucune différence significative entre le rendement de cette instance et celui du Canada francophone, quel que soit le niveau ou le groupe d'âge. Près de 90 p. 100 des élèves de 13 ans ont une certaine maîtrise des composantes de l'écriture (niveau 2) et plus de 50 p. 100 produisent des textes qui sont généralement unifiés et desquels se dégage une impression de clarté (niveau 3).

Environ 75 p. 100 des élèves de 16 ans maîtrisent les composantes de l'écriture (niveau 3) et plus de 35 p. 100 ont un rendement égal aux plus hauts niveaux de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE QC(F)1



GRAPHIQUE QC(F)2



Énoncé de contexte

Contexte social

Au 1^{er} juillet 2001, le Nouveau-Brunswick avait une population totale de 757 077 personnes. Desservant la seule province officiellement bilingue du Canada, le système d'éducation publique du Nouveau-Brunswick joue un rôle de premier plan en offrant aux élèves la possibilité d'apprendre en français comme en anglais. Le double système de la province dispense un programme d'études et des services complets dans les deux langues officielles.

Le ministère de l'Éducation a déployé des efforts considérables pour instaurer un système d'éducation répondant aux besoins de tous les élèves. Il a mis en œuvre divers programmes pour réduire le nombre de décrocheuses et décrocheurs, intégrer les élèves aux prises avec des difficultés physiques et faciliter l'insertion dans le système scolaire du plus grand nombre d'élèves possible. C'est pourquoi la province enregistre les plus hauts taux de rétention (élèves qui restent à l'école) au sein d'un système d'éducation qui s'est engagé à appliquer les principes de l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux.

Organisation du système scolaire

Depuis 1967, le gouvernement provincial a l'entière responsabilité du financement des écoles publiques et il s'est engagé à fournir des occasions d'apprentissage égales à tous les élèves. Le ministre de l'Éducation a le pouvoir de décider du programme d'études et d'établir les objectifs et les normes d'éducation.

En 1969, la province du Nouveau-Brunswick est devenue officiellement bilingue. Reconnaissant la dualité linguistique, la province a établi en 1974 deux systèmes scolaires parallèles, mais distincts. Chaque division linguistique du ministère de l'Éducation est responsable de son propre programme d'études et de ses propres évaluations.

Depuis 10 ans, la structure de gestion de l'éducation publique du Nouveau-Brunswick a connu plusieurs réformes. En 1996, les conseils scolaires ont été abolis. Entre 1996 et 2001, 18 districts scolaires (regroupés en huit entités administratives) s'occupaient du bon fonctionnement des écoles. Un réseau de structures de gestion composé de groupes de parents avait été mis sur pied au niveau des écoles, des districts et de la province. En 2001, le nombre de districts scolaires a été réduit à 14 unités (cinq francophones et neuf anglophones) administrées de façon indépendante. Des conseils d'éducation de district (CÉD), composés de membres élus par la population de la collectivité, ont été créés. Ces CÉD fixent les orientations et les priorités du district scolaire et décident du fonctionnement du district et de ses écoles. Les CÉD ont de nombreuses responsabilités au chapitre de l'élaboration des politiques et de la planification et doivent, en bout de ligne, rendre des comptes à la collectivité quant au rendement des écoles et au respect des normes provinciales.

En 2001-2002, les effectifs de la maternelle à la 12^e année totalisaient 122 792 élèves, dont 85 689 dans le secteur anglophone et 37 103 dans le secteur francophone. L'âge d'admission à l'école est de cinq ans et l'école est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Le nombre de jours d'école par année est actuellement de 187.

Enseignement de l'anglais

Au milieu des années 1990, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques a demandé à un groupe d'enseignantes et d'enseignants d'anglais chevronnés d'élaborer un programme d'études commun. Publié en 1998, le programme d'études du Nouveau-Brunswick précise les résultats visés dans l'apprentissage de l'anglais de la maternelle à la 12^e année. Les ressources et les attentes deviennent de plus en plus précises à mesure que les élèves évoluent dans le système, bien que les

domaines d'apprentissage prescrits soient les mêmes pour tout le monde. Les 10 résultats généraux du programme d'études de l'anglais sont divisés en trois volets : l'expression orale et l'écoute; la lecture et la visualisation; et l'écriture et la représentation. Des documents d'appui s'appliquant aux élèves de la maternelle à la 3^e année, aux élèves de la 4^e à la 6^e année, aux élèves de 6^e et 8^e année ainsi qu'aux élèves de la 9^e à la 12^e année expliquent en détail les résultats attendus pour chaque année d'études. Le programme d'études est souple et donne de la latitude quant à l'organisation des cours, aux méthodes d'enseignement, aux ressources didactiques et aux évaluations scolaires. Le personnel enseignant peut ainsi organiser et structurer l'enseignement et l'apprentissage de diverses manières pour répondre aux besoins des élèves.

Évaluation en anglais

Le ministère de l'Éducation administre un programme global d'évaluations provinciales du rendement des élèves à des moments particuliers de leur scolarité. Ces évaluations fournissent des données provinciales, locales et individuelles importantes sur les connaissances et les compétences acquises par les élèves.

À l'heure actuelle, des évaluations annuelles sont administrées aux élèves de 3^e et 5^e année pour mesurer les résultats énoncés dans les documents sur les programmes d'études des mathématiques, des sciences et des langues. Elles visent à évaluer les programmes d'études et sont axées sur le rassemblement de données collectives pour déterminer si les attentes ont été atteintes ou non.

Au premier cycle du secondaire, les élèves de 8^e année sont évalués en lecture et écriture de l'anglais au début de l'année scolaire. Ils doivent réussir à cette évaluation pour obtenir le diplôme d'études secondaires du Nouveau-Brunswick. Les élèves ont plusieurs autres occasions de satisfaire à cette exigence en compétences langagières de base avant la remise du diplôme.

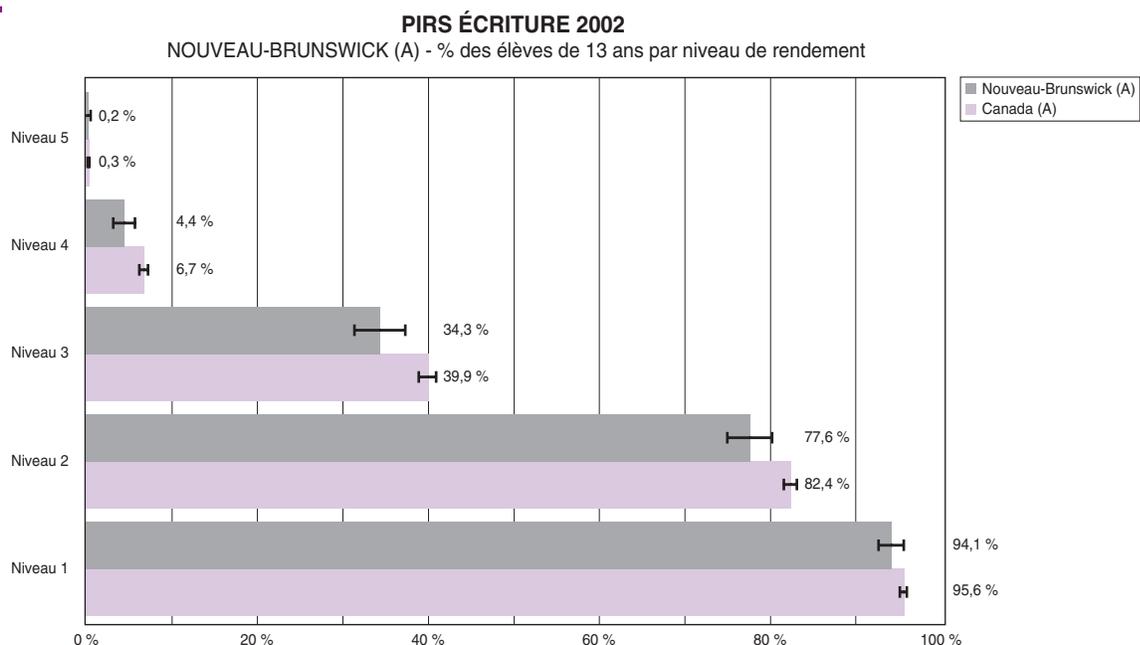
Depuis 1993, le ministère de l'Éducation administre également un examen d'anglais à l'échelle de la province aux élèves de 11^e année, lequel compte pour 30 p. 100 de la note définitive des élèves.

Résultats du Nouveau-Brunswick (anglophone)

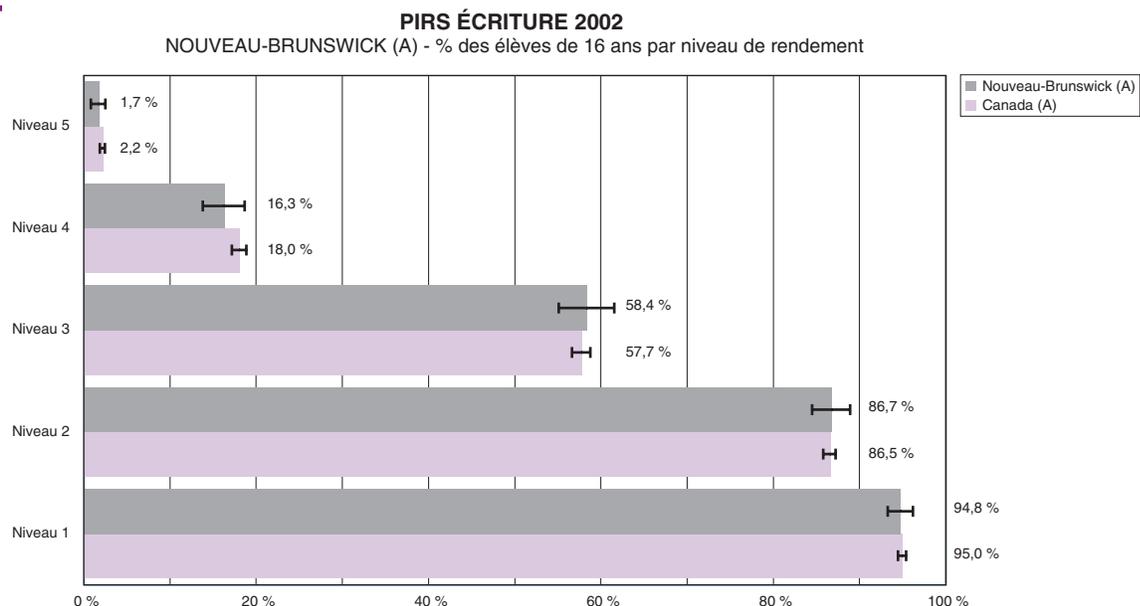
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et celui du Canada anglophone des élèves de 13 ans aux niveaux 2, 3 et 4. Plus de 75 p. 100 des élèves appartenant à ce groupe d'âge font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture, d'une certaine unification et leur texte a un sens simple (niveau 2). Près de 35 p. 100 démontrent une maîtrise des composantes de l'écriture, une unification globale et une perspective claire (niveau 3).

Lorsque les intervalles de confiance sont pris en compte, les résultats de l'écriture des élèves de 16 ans sont similaires au rendement du Canada anglophone, et ce, à tous les niveaux. Près de 60 p. 100 démontrent une maîtrise des composantes de l'écriture, le texte est unifié et le développement est général et fonctionnel (niveau 3). Plus de 15 p. 100 des élèves ont un rendement qui se situe aux niveaux supérieurs de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE NB(A)1



GRAPHIQUE NB(A)2



Énoncé de contexte

Contexte social

Le développement socioéconomique s'est amélioré au Nouveau-Brunswick au cours des dernières années. Malgré cette tendance, le taux de chômage est supérieur au taux du pays, avec un écart plus marqué dans les régions francophones de la province. Au 1^{er} juillet 2001, le Nouveau-Brunswick avait une population totale de 757 077 personnes. Le taux de chômage moyen en 2001 était de 11,2 p. 100, le taux pancanadien correspondant étant de 7,2 p. 100. Par rapport à la population des 15 ans et plus, le Nouveau-Brunswick signalait, en 2001, un taux d'activité «population active/population en âge de travailler» de 62,2 p. 100 et un rapport «emploi/population» de 55,2 p. 100. La population est rurale à 49,6 p. 100 et urbaine à 50,4 p. 100.

Le Nouveau-Brunswick est officiellement bilingue depuis 1969. Plus du tiers de sa population est d'origine francophone. Le nombre total d'élèves est de 122 792 et 37 103 d'entre eux (30,2 p. 100) fréquentent des écoles francophones. Près de la moitié des élèves inscrits à des écoles francophones vivent dans un milieu majoritairement anglophone.

Organisation du système scolaire

Depuis 1967, le gouvernement provincial a l'entière responsabilité du financement des écoles publiques et il s'est engagé à fournir des occasions d'apprentissage égales à tous les élèves. Le ministre de l'Éducation a le pouvoir de décider du programme d'études et d'établir les objectifs et les normes d'éducation.

En 1969, la province du Nouveau-Brunswick est devenue officiellement bilingue. Reconnaisant la dualité linguistique, la province a établi en 1974 deux systèmes scolaires parallèles, mais distincts. Le secteur francophone du ministère de l'Éducation est responsable des programmes d'études et d'évaluation répondant aux besoins de la population francophone.

La structure de gestion a subi d'importantes réformes en 2001. Le nombre de districts scolaires a été réduit de 18 à 14, soit cinq districts scolaires francophones et neuf districts scolaires anglophones.

Des conseils d'éducation de district (CÉD) constitués de membres élus publiquement et localement jouent un rôle important dans la nouvelle structure de gestion. Les CÉD sont responsables d'établir les orientations et de prendre des décisions concernant le fonctionnement des écoles et des districts. Les CÉD ont de vastes responsabilités pour l'élaboration de politiques et la planification. Ils ont l'ultime responsabilité de rendre des comptes à la collectivité quant à la performance des écoles et au respect des normes provinciales.

Le système scolaire du Nouveau-Brunswick s'échelonne de la maternelle à la 12^e année. L'âge d'admission à la maternelle est de cinq ans révolus au 31 décembre. Les élèves sont tenus de fréquenter l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires ou jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 18 ans. L'année scolaire compte 187 jours d'enseignement.

Depuis plusieurs années, des efforts considérables sont faits afin de répondre aux besoins spéciaux des élèves et de rendre l'école accessible à toutes et tous. Selon la Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick et ses règlements, les autorités scolaires doivent placer les élèves ayant des besoins spéciaux dans les salles de classe ordinaires, dans la mesure où l'on tient compte des besoins éducatifs de tous les élèves. De plus, des programmes sont mis en place visant à prévenir l'abandon scolaire en dépistant tôt les décrocheuses et décrocheurs potentiels. C'est pourquoi le taux d'abandon scolaire demeure l'un des plus bas au Canada : les écoles francophones ont enregistré un taux d'abandon scolaire de 3,1 p. 100 pour l'année scolaire 1999-2000.

La sanction des études au primaire (de la 1^{re} à la 8^e année) est laissée à la discrétion des districts scolaires. En ce qui a trait au secondaire (de la 9^e à la 12^e année), le seuil de réussite pour l'obtention d'un crédit est de 55 p. 100. Depuis 1991, des examens provinciaux de fin d'études secondaires, contribuant pour 40 p. 100 de la note finale dans sept matières obligatoires, dont le français en 12^e année, sont administrés à tous les élèves.

Enseignement du français

Le français est une discipline de base dans le régime pédagogique du Nouveau-Brunswick. Les cours de français offerts dans cette province sont obligatoires pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année.

À l'âge de 13 ans, l'élève a reçu depuis la 1^{re} année de scolarité environ 1300 heures de formation en français, et celui de 16 ans approximativement 500 heures additionnelles. À l'école secondaire, l'élève francophone doit réussir six crédits en français avant d'obtenir son diplôme d'études secondaires.

Les cours de français prônent une approche communicative s'inscrivant dans un contexte multimédiatique et une philosophie axée sur le développement des habiletés. Ils développent chez l'élève de grandes habiletés langagières grâce à une variété de types de discours de caractère expressif, informatif, analytique, critique, ludique, etc. Les éléments essentiels des programmes de français sont la communication et les rouages de la langue. Les dimensions contenues dans les épreuves du PIRS sont pour la plupart couvertes dans les programmes puisqu'on y trouve les mêmes habiletés, à l'exception de l'habileté à extrapoler.

Au primaire

En plus de participer à des évaluations pancanadiennes (PIRS) et internationales (Programme international pour le suivi des acquis des élèves – PISA) le Nouveau-Brunswick administre, depuis 1993 un programme d'évaluation formative en français au primaire. Les évaluations ont lieu en septembre de chaque année pour tous les élèves de 4^e et 8^e année. Les résultats sont remis aux écoles avant la mi-octobre. Ils servent d'indicateurs sur les forces et les lacunes des élèves et permettent également de situer leurs acquis à des moments stratégiques de leur cheminement scolaire. Un rapport détaillé de la performance de chaque élève est publié à l'intention de ses parents et de son enseignante ou enseignant. Les résultats des élèves n'influencent aucunement leur bulletin scolaire.

Au secondaire

Au niveau provincial, le secteur francophone du ministère de l'Éducation administre, depuis 1991, un examen de français en 12^e année, soit à la fin du dernier cours obligatoire en français à l'école secondaire. Administré en deux temps, l'examen comporte une épreuve de production écrite et une autre de compréhension de l'écrit. Les résultats de cet examen, qui comptent pour 40 p. 100 de la note finale de l'élève, sont remis aux écoles dans les cinq jours qui suivent l'administration. Par la suite, un rapport statistique détaillé est distribué dans les districts scolaires et dans toutes les écoles secondaires.

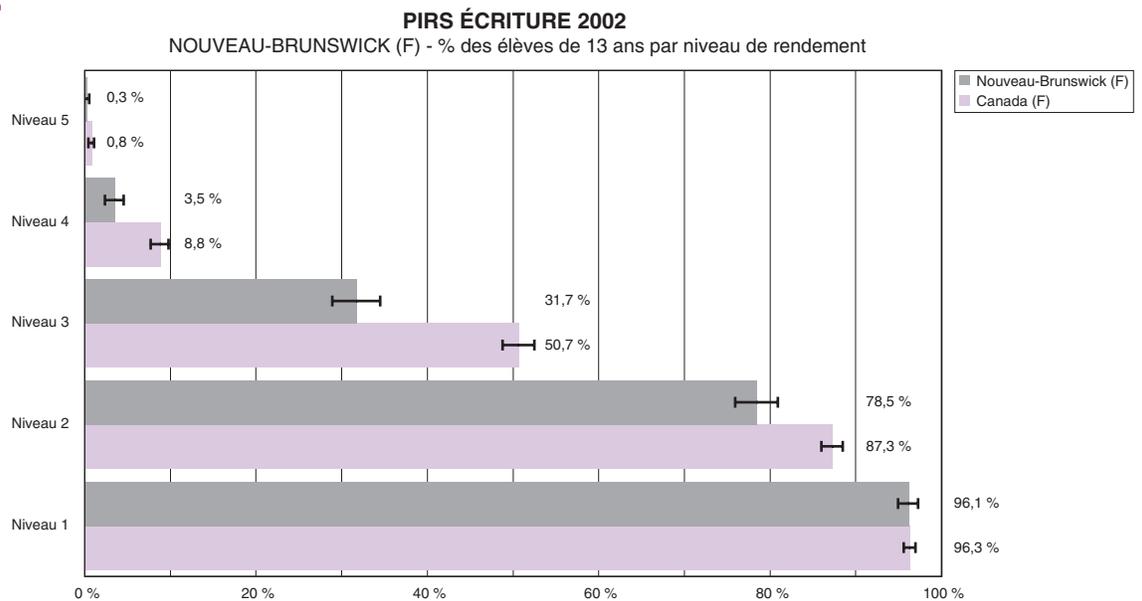
La participation des enseignantes et enseignants à chacune des phases d'élaboration, d'administration et de correction de ces examens est essentielle. Entre autres choses, cette participation s'avère un exercice formateur en ce qui a trait à leurs pratiques évaluatives en français.

Résultats du Nouveau-Brunswick (francophone)

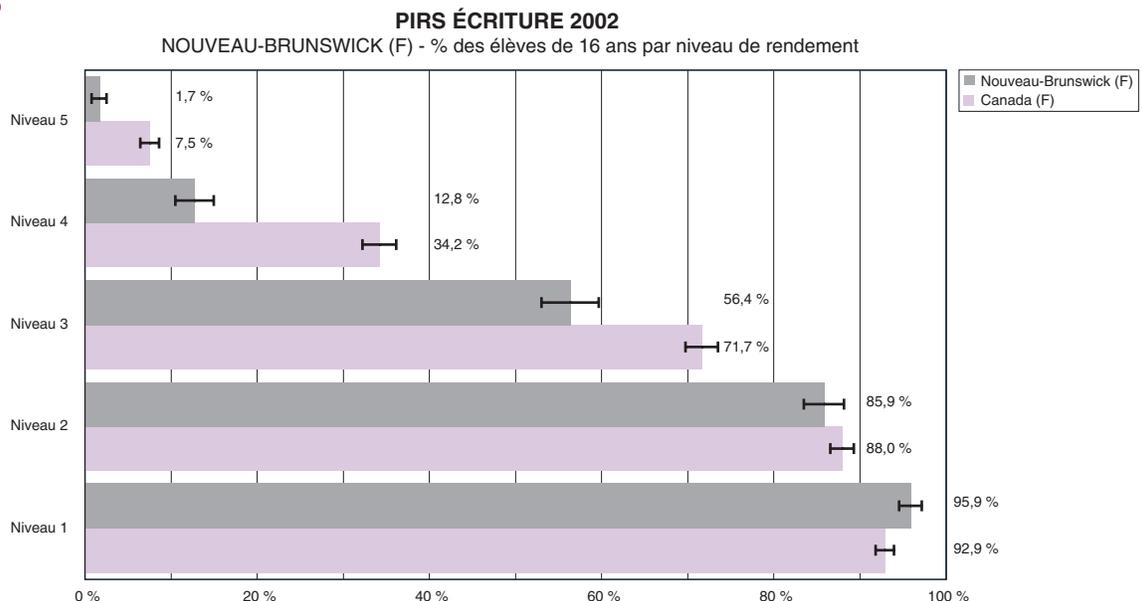
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada francophone pour les élèves de 13 ans aux niveaux 2, 3 et 4 et aux niveaux 1, 3, 4 et 5 pour les élèves de 16 ans. Près de 80 p. 100 des élèves de 13 ans font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et d'une certaine unification (niveau 2). Près de 30 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3 et font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture et leur texte dégage une impression de clarté.

Plus de 55 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture. Leur texte est généralement unifié, le développement est fonctionnel et se tient jusqu'au bout. Le texte est clair (niveau 3 ou mieux). Près de 15 p. 100 ont un rendement égal aux plus hauts niveaux de l'écriture efficace (niveaux 4 et 5).

GRAPHIQUE NB(F)1



GRAPHIQUE NB(F)2



Énoncé de contexte

Contexte social

La Nouvelle-Écosse est une petite province qui compte 944 765 personnes, dont une proportion plus élevée que la moyenne canadienne vit à la campagne. La croissance démographique est à l'heure actuelle d'environ 0,5 p. 100 par an. L'immigration est faible aussi bien en valeur absolue que par rapport au taux d'immigration dans l'ensemble du Canada. Environ 9,2 p. 100 des gens parlent le français et l'anglais ou le français seulement. En outre, 2 p. 100 de la population est afro-canadienne, 1,2 p. 100 est autochtone et 1,2 p. 100 appartient à d'autres minorités visibles. Le taux de chômage en Nouvelle-Écosse est généralement supérieur à la moyenne canadienne.

Organisation du système scolaire

La population scolaire de la province, de la maternelle à la 12^e année, s'élève à 153 450 élèves. La province compte 9655 enseignantes et enseignants et est divisée en sept conseils scolaires. Environ 97 p. 100 des élèves sont inscrits à des conseils scolaires anglophones et 3 p. 100 sont inscrits au Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). On prévoit que les effectifs scolaires de la province diminueront d'ici cinq ans.

Les enfants âgés de cinq ans au 1^{er} octobre sont admis à l'école publique. La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans sont en 7^e ou 8^e année, et ceux de 16 ans en 10^e ou 11^e année.

Enseignement des langues

La mise en œuvre du programme d'anglais langue première du Canada atlantique a été amorcée en 1997. Les principaux éléments de ce programme d'études sont les suivants :

- les élèves étudient un vaste éventail de textes et se familiarisent avec eux;
- les élèves étudient les diverses stratégies du langage;
- les élèves étudient les caractéristiques et les objectifs de divers types de textes;
- les élèves étudient les structures et les systèmes sous-jacents des textes;
- l'accent est mis sur le contexte personnel, social et culturel de l'apprentissage de la langue;
- le concept textuel est élargi pour porter sur toute situation langagière, qu'elle soit orale, écrite ou visuelle;
- les milieux d'apprentissage sont axés sur les ressources;
- les classes d'anglais sont des centres d'enquête où les élèves peuvent faire des recherches sur le langage et son apprentissage;
- l'apprentissage est interactif et utilise des interactions sociales comme contextes éducatifs;
- les possibilités pour les élèves de se servir de technologies actuelles et d'avant-garde sont accrues;
- on intègre des évaluations dans l'enseignement et utilise une vaste gamme de méthodes d'évaluation.

La Nouvelle-Écosse met, à l'heure actuelle, l'accent sur le soutien apporté à la mise en œuvre des composantes de lecture du programme d'anglais langue première du Canada atlantique et a lancé une initiative appelée *Active Young Readers* (Jeunes lecteurs actifs en français) de la maternelle à la 6^e année. Une initiative analogue intitulée *Writers in Action* (Écrivains à l'œuvre en français) sera lancée en vue de soutenir le travail scolaire dans les composantes du programme se rapportant à l'écriture, aux structures de la langue et à l'usage, en commençant par les élèves de la 4^e à la 6^e année.

Évaluation en écriture

Le Programme d'évaluation de l'apprentissage de la Nouvelle-Écosse (PEANE) comprend l'élaboration d'évaluations des élèves de 6^e et 9^e année ainsi que les examens de la Nouvelle-Écosse (ENE) en 12^e année.

Les examens et évaluations en langue comprennent une tâche d'écriture. Les examens sont administrés en janvier et un juin, chaque année scolaire et représentent 30 p. 100 de la note finale des élèves.

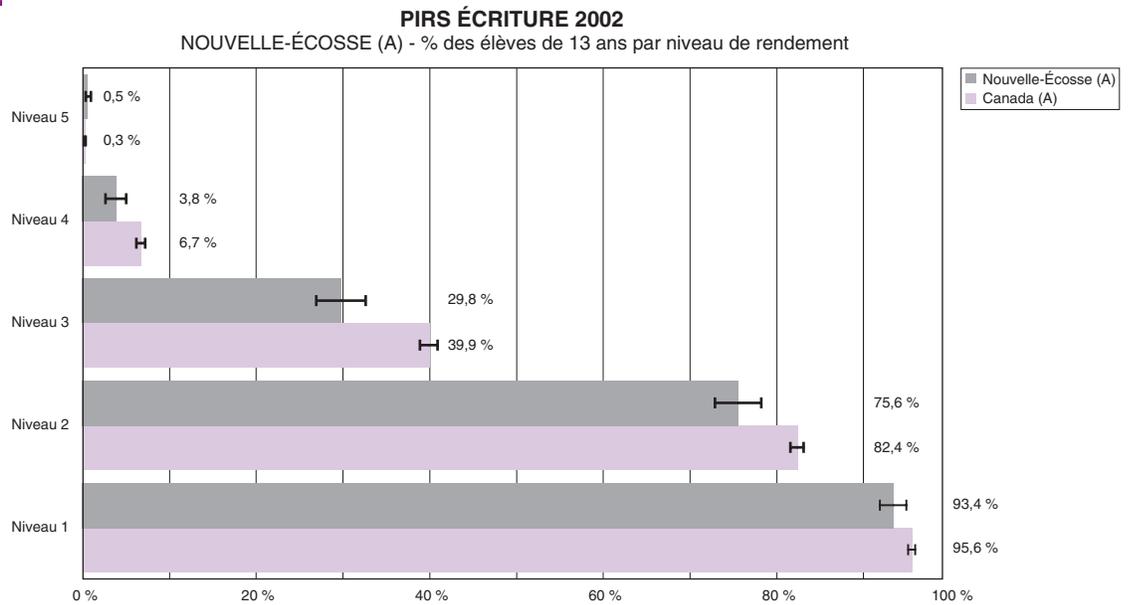
Les résultats des EP et des ENE sont publiés tous les ans dans le rapport ministériel destiné aux parents d'élèves.

Résultats de la Nouvelle-Écosse (anglophone)

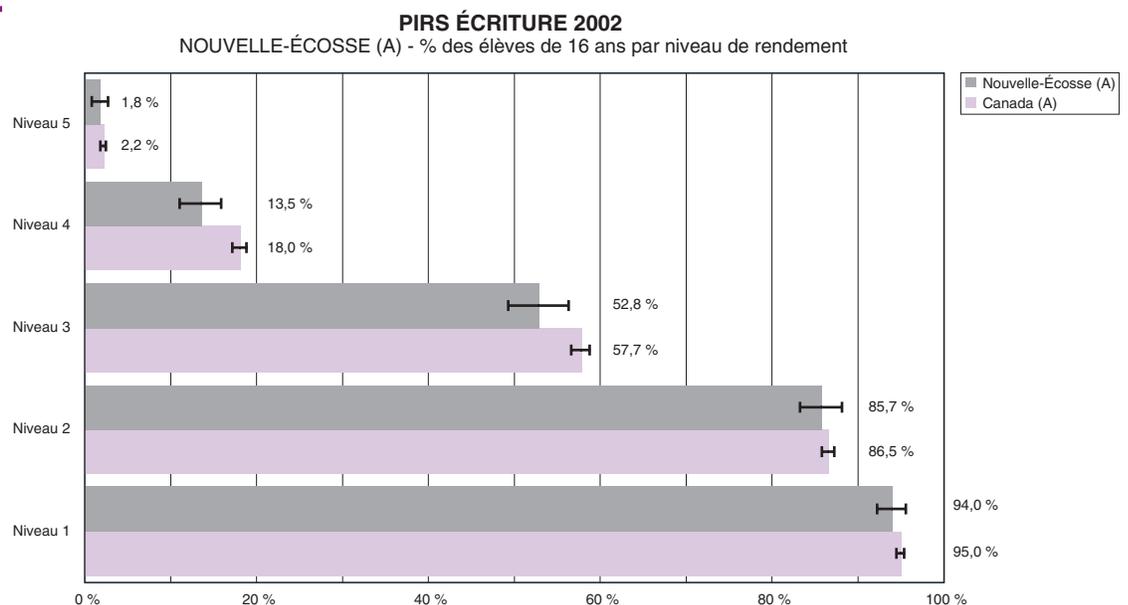
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone pour les élèves de 13 ans aux niveaux 1, 2, 3 et 4 et aux niveaux 3 et 4 pour les élèves de 16 ans. Plus de 75 p. 100 des élèves de 13 ans font au moins preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture et leur texte est unifié (niveau 2). En outre, 30 p. 100 des élèves ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3 et font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture et d'une perspective claire.

Plus de 50 p. 100 des élèves de 16 ans rédigent avec une maîtrise des composantes de l'écriture, le texte est globalement unifié et le développement se tient jusqu'au bout. Le texte dégage une impression de clarté (niveau 3).

GRAPHIQUE NS(A)1



GRAPHIQUE NS(A)2



Énoncé de contexte

Contexte social

La Nouvelle-Écosse compte 944 765 personnes, dont une proportion plus élevée que la moyenne canadienne vit à la campagne. La croissance démographique est à l'heure actuelle d'environ 0,5 p. 100 par an. L'immigration est faible aussi bien en valeur absolue que par rapport au taux d'immigration dans l'ensemble du Canada. Environ 9,2 p. 100 des gens parlent le français et l'anglais ou le français seulement. En outre, 2 p. 100 de la population est afro-canadienne, 1,2 p. 100 est autochtone et 1,2 p. 100 appartient à d'autres minorités visibles. Le taux de chômage en Nouvelle-Écosse est généralement supérieur à la moyenne canadienne.

Organisation du système scolaire

La population scolaire de la province, de la maternelle à la 12^e année, s'élève à 153 450 élèves, dont 4109 étudient en français (langue première). La province compte 9655 enseignantes et enseignants et est divisée en sept conseils scolaires. On prévoit que les effectifs scolaires de la province diminueront légèrement d'ici cinq ans. L'enseignement en français (langue première) relève uniquement du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), qui emploie quelque 311 enseignantes et enseignants.

En Nouvelle-Écosse, les enfants âgés de cinq ans au 1^{er} octobre sont admis à l'école publique. La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans sont en 7^e ou 8^e année, et ceux de 16 ans en 10^e ou 11^e année.

Enseignement des langues

Le programme de français langue première est appliqué dans toutes les écoles du CSAP, de la maternelle à la 8^e année, par chaque enseignante et enseignant. Depuis 10 ans, ce programme se caractérise principalement par les éléments suivants :

- les méthodes d'enseignement ont évolué, reflétant une appréciation holistique de l'acquisition du langage;
- les programmes d'études à chaque niveau insistent sur l'utilisation de la langue pour apprendre et communiquer et mettent particulièrement l'accent sur l'exploration, la création et la communication du sens des textes;
- les programmes intègrent, dans la mesure du possible, l'enseignement de diverses aptitudes langagières, les considérant comme des éléments du processus de communication;
- l'accent est davantage mis sur l'expression orale, l'apprentissage en petits groupes, les aptitudes sociales, l'esprit de collaboration et l'apprentissage indépendant;
- l'écriture est autant considérée comme un processus d'apprentissage que comme un savoir;
- une attention plus soutenue est accordée aux réactions personnelles et critiques en lecture;
- le programme encourage les élèves à s'engager activement dans la lecture de textes tirés de divers médias et à se familiariser avec diverses technologies de l'information et des communications;
- le programme exige l'emploi de ressources tirées de la presse et d'autres médias, et appartenant à des niveaux, des genres et des cultures multiples;
- l'évaluation est intégrée à l'instruction.

Le personnel du ministère, de concert avec les enseignantes et enseignants de toute la province, fait actuellement la mise à l'essai d'un programme d'études de la 9^e à la 12^e année. De plus, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques a entrepris d'élaborer un programme d'études commun, de la 9^e à la 12^e année.

La Nouvelle-Écosse met, à l'heure actuelle, l'accent sur le soutien apporté à la mise en œuvre des composantes de lecture du programme de français et a lancé une initiative appelée «Jeunes lecteurs

actifs» de la maternelle à la 6^e année. Une initiative analogue intitulée «Écrivains à l'œuvre» sera lancée en vue de soutenir le travail scolaire dans les composantes du programme se rapportant à l'écriture, aux structures de la langue et à l'usage, en commençant par les élèves de la 4^e à la 6^e année.

Évaluation en écriture

Le Programme d'évaluation de l'apprentissage de la Nouvelle-Écosse (PEANE) comprend l'élaboration d'évaluations des élèves de 6^e et 9^e année ainsi que les examens de la Nouvelle-Écosse (ENE) en 12^e année.

Les examens et évaluations en langue comprennent une tâche d'écriture. Les examens sont administrés en janvier et en juin, chaque année scolaire et représentent 30 p. 100 de la note finale des élèves.

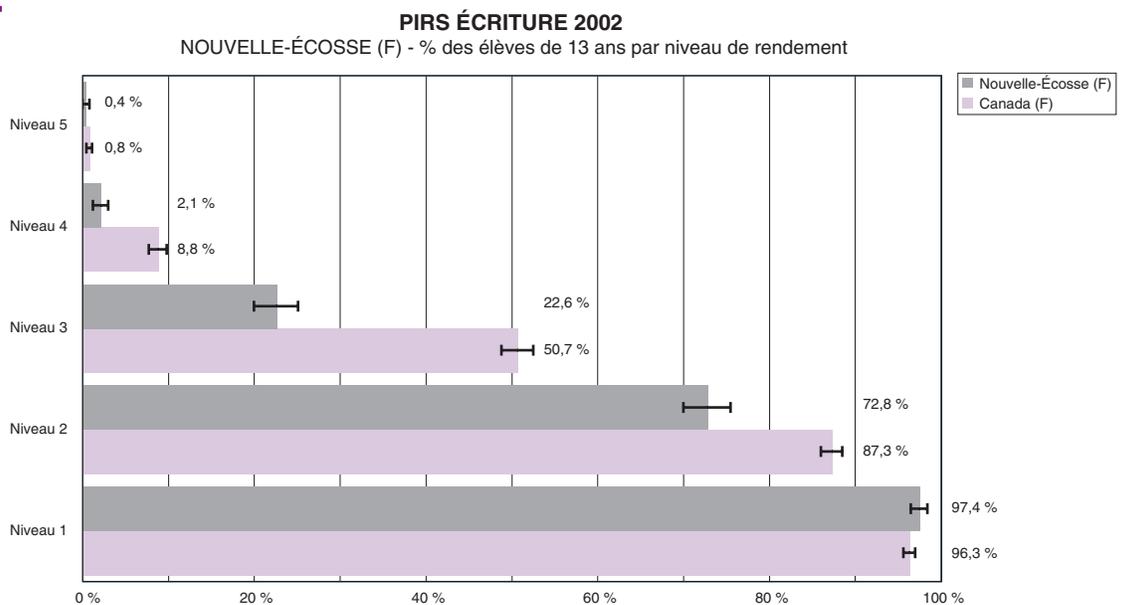
Les résultats des EP sont publiés tous les ans dans le rapport ministériel destiné aux parents d'élèves.

Résultats de la Nouvelle-Écosse (francophone)

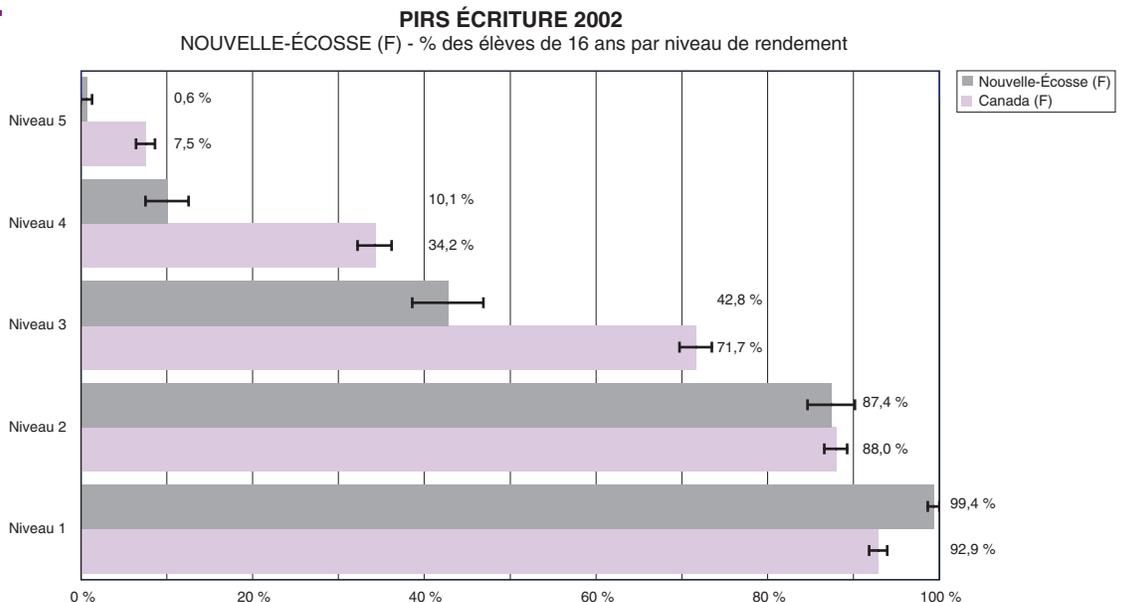
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada francophone pour les élèves de 13 ans aux niveaux 2, 3 et 4. Les différences qui existent aux niveaux 2, 3 et 4 sont remarquablement moindres que celles constatées en 1998. Près de 75 p. 100 des élèves appartenant à ce groupe d'âge font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et d'une certaine unification (niveau 2). De plus, près de 25 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3 et font preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture et d'une perspective claire.

Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada francophone pour les élèves de 16 ans aux niveaux 1, 3, 4 et 5. Les différences remarquées aux niveaux 2, 3 et 4 sont moins importantes que celles relevées en 1998. Plus de 40 p. 100 des élèves démontrent au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture une unification globale et une perspective claire (niveau 3).

GRAPHIQUE NS(F)1



GRAPHIQUE NS(F)2



Énoncé de contexte

Contexte social

L'Île-du-Prince-Édouard est la plus petite province du Canada (5600 km²) et la moins peuplée (138 500 personnes). Quatre-vingt-quinze pour cent de la population parle l'anglais.

Soixante pour cent des gens habitent en zone rurale et environ 7 p. 100 vivent sur des fermes. Les principales activités économiques de cette province au caractère nettement rural sont l'agriculture, le tourisme et la pêche. Comparativement à la moyenne du Canada, le taux de chômage y est supérieur et le revenu par personne y est inférieur. Le Pont de la Confédération, le plus long pont à travées multiples du monde, a été inauguré en 1997 et relie cette île en forme de croissant au continent.

Organisation du système scolaire

Au moment de l'Évaluation en Écriture III du PIRS 2002, le système d'éducation publique de l'Île-du-Prince-Édouard comptait trois commissions scolaires et 23 660 élèves inscrits dans 69 écoles publiques. Le corps enseignant de la province se compose d'environ 1500 enseignantes et enseignants embauchés par les commissions scolaires. Environ 2,5 p. 100 de tous les élèves sont inscrits dans cinq écoles francophones et 15 p. 100 sont inscrits à des cours d'immersion française. De plus, il existe quatre écoles privées desservant 220 élèves et une école administrée par les Premières nations.

La province s'attend à ce que l'effectif diminue au cours des prochaines années.

En 2001, l'Île-du-Prince-Édouard a mis en œuvre un programme communautaire provincial pour la maternelle. Ce programme, financé par les fonds publics, attire 97 p. 100 des enfants de cinq ans admissibles de la province.

Les années scolaires vont de la 1^{re} à la 12^e année. Pour pouvoir commencer l'école au début de l'année scolaire, l'enfant doit avoir six ans à la fin du mois de janvier suivant.

Les écoles de l'Île-du-Prince-Édouard comportent diverses configurations de niveaux scolaires : de la 1^{re} à la 3^e année; de la 1^{re} à la 4^e année; de la 1^{re} à la 6^e année; de la 5^e à la 8^e année; de la 4^e à la 6^e année; de la 1^{re} à la 8^e année; de la 1^{re} à la 9^e année; de la 7^e à la 9^e année; de la 9^e à la 12^e année; et de la 10^e à la 12^e année. Cette diversité découle des exigences formulées par les collectivités auprès de leur école, de l'effectif scolaire et de la taille des installations disponibles.

La majorité des élèves de 13 ans de l'Île-du-Prince-Édouard qui ont participé à l'Évaluation en Écriture III du PIRS étaient en 7^e et 8^e année. Pour ce qui est des élèves de 16 ans, ils étaient inscrits aux programmes d'études des langues de 10^e ou 11^e année. Ces élèves doivent suivre au moins trois cours de langue de niveau secondaire pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Enseignement des langues

À l'Île-du-Prince-Édouard, l'apprentissage est très valorisé et l'égalité des chances au chapitre de l'apprentissage continu est prioritaire.

La province travaille en collaboration avec les trois autres provinces atlantiques à l'élaboration d'un programme de langue pour les niveaux de la 1^{re} à la 12^e année. La philosophie et les résultats d'apprentissage de ce programme de langue sont formulés dans le document *Foundation for the Atlantic Canada Language Arts curriculum*.

À l'heure actuelle, les révisions au programme de langue et la mise à jour des ressources ont été mises en œuvre à la plupart des niveaux. La mise à l'essai et la mise en œuvre sont actuellement effectuées aux niveaux supérieurs.

Évaluation des acquis langagiers

L'Île-du-Prince-Édouard n'administre pas de programmes d'évaluation provinciaux d'envergure. Le personnel enseignant s'occupe de l'évaluation des élèves et décide de leur progression de la 1^{re} à la 12^e année.

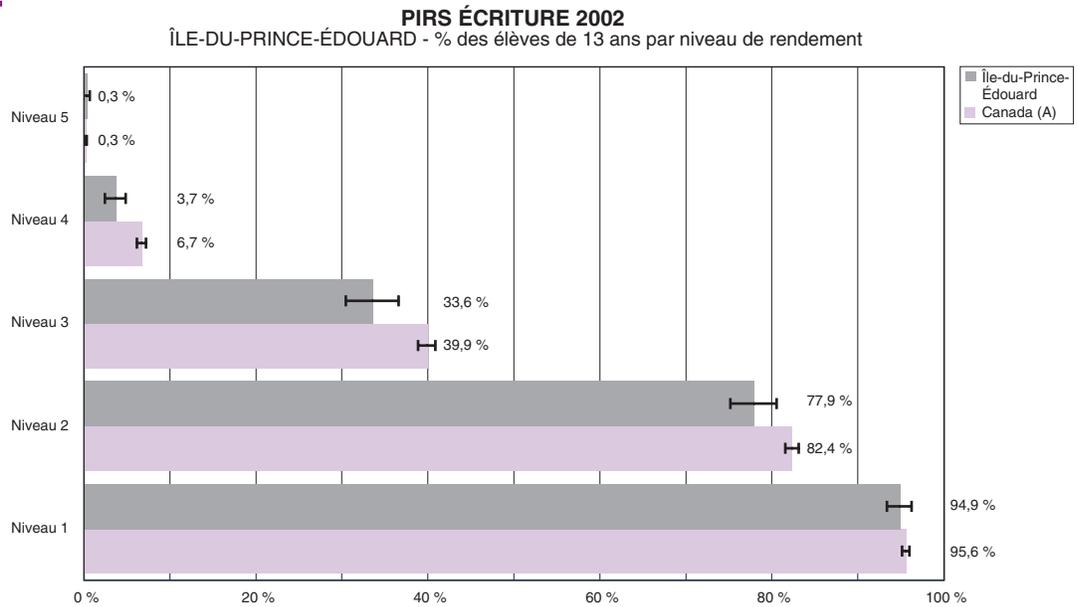
Les enseignantes et enseignants de l'Île-du-Prince-Édouard sont encouragés à utiliser diverses stratégies d'évaluation qui concordent avec les objectifs d'apprentissage et à intégrer le processus d'évaluation à l'enseignement. Ils utilisent ensuite les résultats obtenus pour revoir leurs pratiques et stratégies d'enseignement et informer les parents, les autres membres du personnel de l'école et les élèves du progrès de ces derniers.

Résultats de l'Île-du-Prince-Édouard

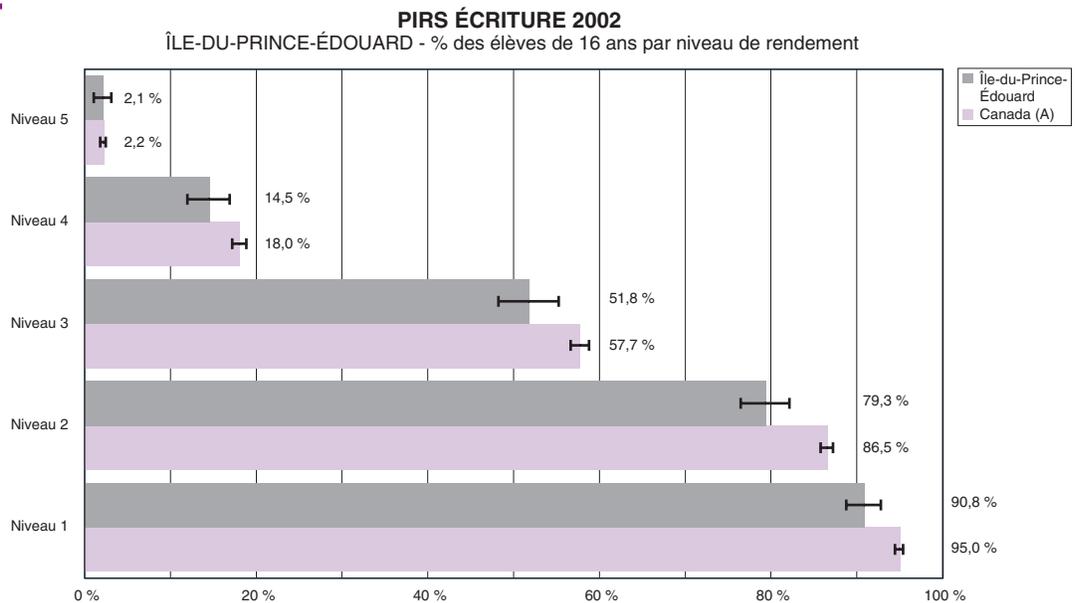
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone en ce qui concerne les élèves de 13 ans aux niveaux 2, 3 et 4. Près de 80 p. 100 des élèves de cet âge font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et de l'unification de certains éléments (niveau 2). Plus de 30 p. 100 des élèves font preuve de maîtrise, leur texte est unifié et il s'en dégage une impression de clarté ou mieux (niveau 3).

Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et celui du Canada anglophone pour les élèves de 16 ans aux niveaux 1, 2, 3 et 4. Plus de 50 p. 100 des élèves de 16 ans font preuve d'au moins une maîtrise des composantes de l'écriture, d'une unification globale et d'une perspective claire (niveau 3).

GRAPHIQUE PE1



GRAPHIQUE PE2



Énoncé de contexte

Contexte social

Terre-Neuve-et-Labrador compte une population de moins d'un demi-million de personnes dispersée sur un vaste territoire. La faible densité de la population et l'immensité de la province créent de nombreux problèmes pour la mise en œuvre de services et de programmes d'éducation. En outre, le système scolaire de la province enregistre un déclin de son effectif depuis 1972, ce qui rend de plus en plus difficile le maintien de programmes adéquats, surtout dans les collectivités rurales. En raison de l'intensification des activités dans le secteur minier, de l'essor de l'industrie touristique et d'un rendement accru des pêches, l'économie devrait connaître une croissance importante, accompagnée d'une augmentation prévue du produit intérieur brut de 4,6 p. 100 d'ici 2003. L'emploi à l'échelle de la province devrait lui aussi connaître une hausse de 2,1 p. 100 au cours de la prochaine année.

Organisation du système scolaire

Le système d'éducation de la province est entièrement public et compte 11 conseils scolaires élus, dont un conseil francophone. Les 6246 enseignantes et enseignants répartis dans les 326 écoles de la province enseignent à un effectif total de 86 898 élèves.

Bien que l'école soit obligatoire pour les enfants âgés de six ans au 31 décembre, la plupart des enfants âgés de cinq ans à cette date sont inscrits à la maternelle. Généralement, les élèves de 13 ans sont en 8^e année et ceux de 16 ans sont en 11^e année.

Enseignement de l'écriture

Les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador suivent le programme d'anglais langue première du Canada atlantique. En général, les élèves de 13 et 16 ans apprennent à manier l'écrit dans le cadre du programme d'études de la langue et doivent :

- utiliser l'écrit pour approfondir et clarifier leurs idées, leurs sentiments, leurs expériences et leur apprentissage, y réfléchir et développer leur imagination;
- créer des textes en équipe et individuellement en utilisant un éventail de formes adaptées à divers auditoires et objectifs;
- avoir recours à une gamme de stratégies pour apprendre à écrire de façon efficace, claire et précise.

Les élèves suivent un cours d'anglais donnant droit à deux crédits pendant chacune des trois années du palier secondaire. Bon nombre d'entre eux prennent également un cours de littérature ou des cours supplémentaires en écriture. Environ 20 p. 100 des élèves du palier secondaire s'inscrivent aux cours d'anglais de base.

Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir quatre cours de deux crédits chacun dans le cadre du programme d'études prescrit. Chacun de ces cours totalise au moins 110 heures d'enseignement.

Évaluation en écriture

Depuis quelques années, l'accent est davantage mis sur les épreuves critériées. De telles épreuves en écriture ont été administrées aux élèves de 3^e année en 1995, aux élèves de 6^e année en 1997 et aux élèves de 9^e année en 1996 et 1999. Depuis 2001, la portée des épreuves critériées a été élargie pour englober tous les domaines d'utilisation de la langue, y compris l'écrit. Une évaluation des acquis langagiers est administrée chaque année aux élèves de 3^e et 6^e année et tous les trois ans aux élèves de 9^e année.

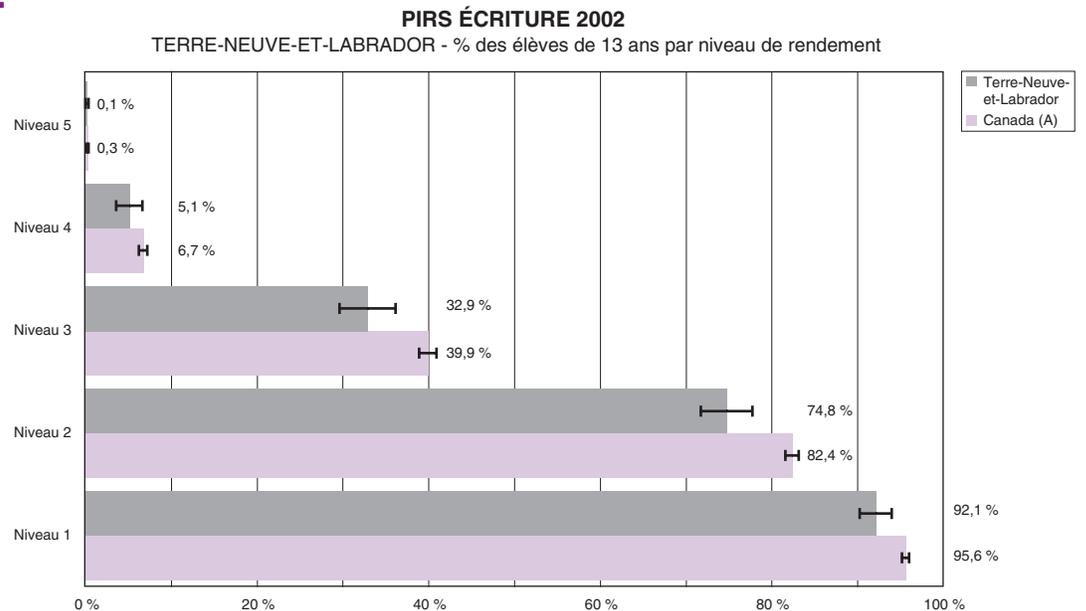
En juin 2001, les examens provinciaux destinés aux élèves du deuxième cycle du secondaire ont été rétablis et administrés pour les cours de littérature anglaise. Ils comportent un volet écrit qui n'évalue pas uniquement le contenu mais également les éléments de l'écrit.

Résultats de Terre-Neuve-et-Labrador

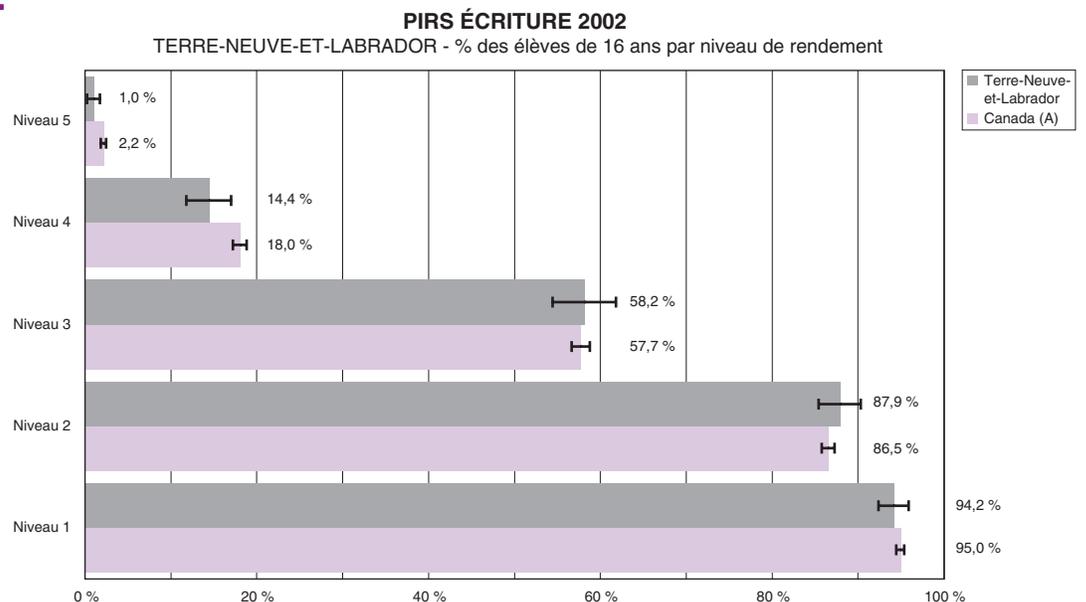
Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone en ce qui concerne les élèves de 13 ans aux niveaux 1, 2 et 3. Chez les élèves de 13 ans, 75 p. 100 font preuve d'au moins une maîtrise des composantes de l'écriture et les éléments du texte sont unifiés (niveau 2). Plus de 30 p. 100 ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3 et maîtrisent l'écriture, leur texte est unifié et il s'en dégage une impression de clarté.

Il n'existe aucune différence significative entre le rendement des élèves de 16 ans de cette instance et celui du Canada anglophone, sauf pour le niveau 4. Près de 60 p. 100 des élèves de 16 ans ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3. Leur texte est unifié et se tient jusqu'au bout. Il s'en dégage une impression de clarté.

GRAPHIQUE NL1



GRAPHIQUE NL2



Énoncé de contexte

Contexte social

La superficie du Yukon est de 483 450 km² et sa population s'élève à 30 418 personnes. De ce nombre, 22 545 habitent Whitehorse, la capitale. Le reste est regroupé au sein de 19 agglomérations rurales.

Organisation du système scolaire

On dénombre 28 établissements scolaires que fréquentaient, au moment de l'évaluation, 5526 élèves, depuis la maternelle jusqu'à la 12^e année. La moitié de ces établissements (14) sont désignés écoles rurales. Généralement, celles-ci comptent une population d'élèves peu nombreuse, plusieurs classes à niveaux multiples et un faible rapport élèves/enseignant. Bon nombre des écoles rurales n'ont pas de 11^e ni de 12^e année et offrent un moins grand nombre de programmes optionnels au niveau secondaire.

Contrairement à la majorité des instances du Canada, le Yukon ne perçoit aucune taxe pour l'éducation. Il n'y a qu'une seule commission scolaire, celle de l'École Émilie-Tremblay, la seule école francophone du territoire. Les surintendantes et surintendants scolaires travaillent pour le ministère de l'Éducation, qui est responsable de la majeure partie des facettes du fonctionnement scolaire. Presque toutes les écoles ont un comité d'école – une entité possédant quelques-uns des pouvoirs conférés à une commission scolaire, comme la responsabilité d'établir les règlements et les plans d'école et de régler les différends.

Le Yukon suit le programme d'études de la Colombie-Britannique pour toutes les matières. Cependant, ce programme doit parfois être adapté – avec la permission du ministère – à la réalité et aux besoins locaux. Il arrive en outre qu'on élabore localement jusqu'à 20 p. 100 du programme d'études. L'organisation scolaire se divise en deux paliers : le primaire (de la maternelle à la 7^e année) et le secondaire (de la 8^e à la 12^e année). On compte trois écoles catholiques au sein du système scolaire public du Yukon. Le temps alloué à l'enseignement de chacune des matières varie au primaire mais est normalisé à 120 heures par matière de la 8^e à la 12^e année.

Approximativement 25 p. 100 des élèves du Yukon sont d'origine autochtone. Ces jeunes participent souvent aux programmes en langue autochtone de même qu'aux cours mis au point localement en vue de faire apprécier et connaître la culture et les traditions des Premières nations. Le reste des élèves sont principalement d'ascendance européenne ou britannique. Environ 6 p. 100 des élèves du Yukon suivent un programme d'immersion française et 2,3 p. 100 fréquentent l'école francophone.

Enseignement des langues

Le programme d'études des langues se fonde sur les ensembles de ressources intégrées de la Colombie-Britannique. De la maternelle à la 12^e année, le programme d'études est axé sur trois résultats d'apprentissage : comprendre et réagir; communiquer des données et des idées; et se comprendre soi-même et comprendre la société. Les élèves doivent communiquer leurs idées par l'intermédiaire de documents écrits et non écrits et réagir à des données et à des textes littéraires en faisant appel à leur sens critique.

Évaluation des acquis langagiers

Diverses méthodes d'évaluation sont utilisées pour mesurer les progrès accomplis par les élèves. Le Yukon administre un test de rendement en anglais, ou examen ministériel, aux élèves de 9^e année. Cette évaluation comporte deux volets : le premier porte sur la compréhension de textes et le second sur la narration et l'écrit pratique.

Lien avec l'évaluation en écriture du PIRS

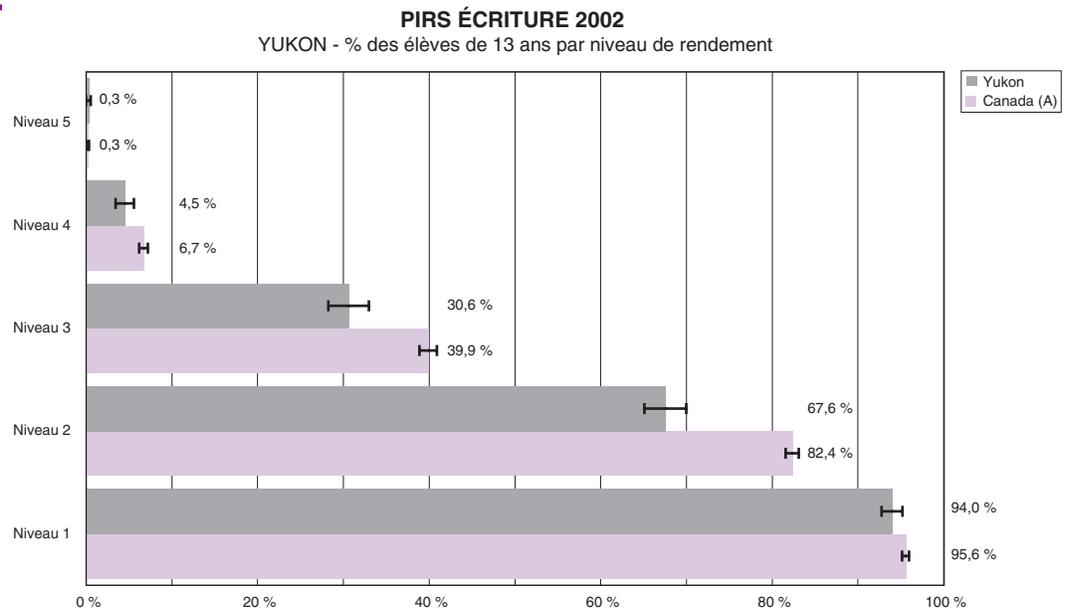
Tous les élèves du Yukon âgés de 13 et 16 ans ont participé à l'Évaluation en Lecture et Écriture du PIRS 1998. L'échantillon était relativement grand en raison de la faible population (l'échantillon regroupait l'ensemble des élèves de 13 et 16 ans du territoire; dont la moitié ont participé au volet sur la lecture et l'autre moitié au volet sur l'écriture, pour chaque groupe d'âge).

Résultats du Yukon

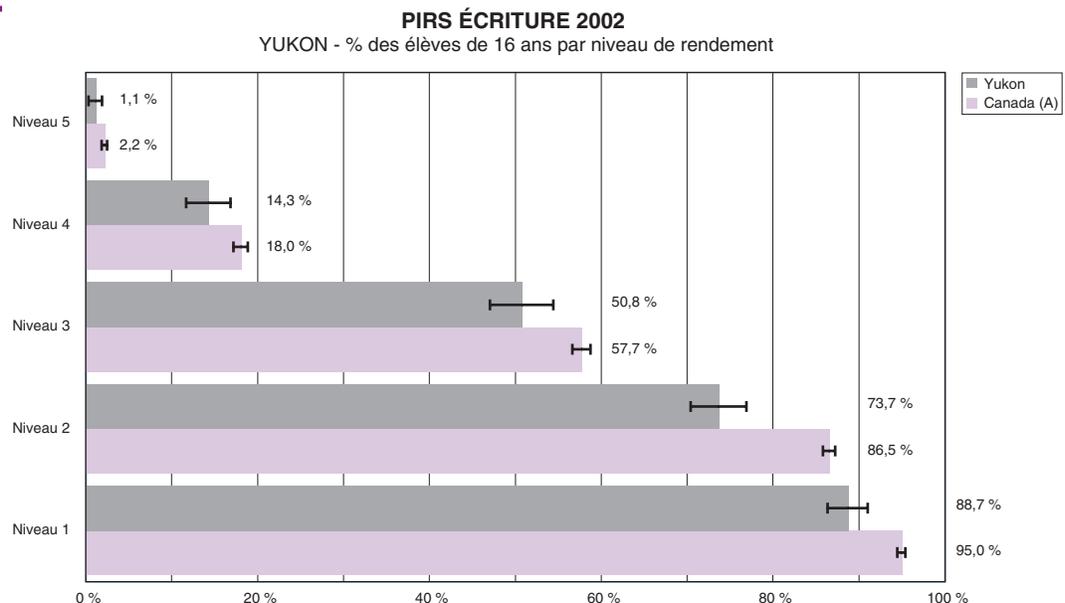
Le rendement des élèves de 13 ans est similaire à celui du Canada anglophone pour les niveaux 1 et 5, mais il existe des différences significatives aux niveaux 2, 3 et 4. Près de 70 p. 100 des élèves de ce groupe d'âge font preuve d'au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture et leur texte communique un message simple (niveau 2). Plus de 30 p. 100 font preuve d'un niveau d'écriture plus élevé, dont une maîtrise des composantes de l'écriture, l'unification des éléments du texte dont il se dégage une impression de clarté (niveau 3).

Il existe d'importantes différences entre le rendement des élèves de 16 ans de cette instance et le rendement du Canada anglophone à tous les niveaux à l'exception du niveau 5. Environ 50 p. 100 des élèves de ce groupe d'âge font preuve au minimum d'une maîtrise des éléments de l'écriture par rapport à l'intention. Leur texte est de manière générale unifié, fonctionnel et cohérent. Il s'en dégage une impression de clarté (niveau 3).

GRAPHIQUE YT1



GRAPHIQUE YT2



Énoncé de contexte

Contexte social

Les Territoires du Nord-Ouest couvrent 1 171 918 km². La population totale s'élève à quelque 43 000 personnes, dont environ la moitié est d'origine autochtone. Environ 2 p. 100 de la population est francophone. On y dénombre 33 collectivités, dont la population respective varie de 18 500 à 36 personnes.

La plupart des non-Autochtones vivent dans les collectivités les plus importantes. À Yellowknife, 77 p. 100 de la population est non autochtone. Dans les collectivités plus petites, les Dénés, les Métis et les Inuits composent 84 p. 100 de la population. Les langues officielles parlées dans les Territoires du Nord-Ouest sont le chippewyan, le cri, le dogrib, l'anglais, le français, le kutchin, l'inuinnaqtun, l'inuktitut, l'inuvialukton, le slave du nord et le slave du sud. Environ la moitié de la population des Territoires du Nord-Ouest parle une langue autochtone. Bien que l'anglais soit la principale langue d'enseignement dans les écoles, les langues et les cultures autochtones font partie intégrante du système d'éducation des Territoires du Nord-Ouest, un système axé sur la culture.

Organisation du système scolaire

En 2001-2002, le système d'éducation des Territoires du Nord-Ouest, soit de la maternelle à la 12^e année, regroupait 9720 élèves et 665 enseignantes et enseignants répartis dans 49 écoles publiques. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi offre à huit conseils scolaires de division des recommandations sur les politiques et les programmes d'études. Ces conseils scolaires mettent en œuvre et adaptent les programmes d'études et développent d'autres programmes de façon à répondre aux besoins de tous les élèves de leur région.

Il y a quelques années, les Territoires du Nord-Ouest ont mis en œuvre dans les petites écoles une politique d'adjonction des programmes d'enseignement. En 1990, seulement 73 p. 100 des élèves pouvaient terminer leurs études secondaires dans leur propre collectivité. Cette proportion était passée à 92 p. 100 en 1998-1999. Ainsi, un plus grand nombre d'élèves poursuivent leurs études et les jeunes qui ont décroché avant d'obtenir un diplôme de 12^e année sont plus nombreux à retourner à l'école. Le défi consiste à offrir une sélection de programmes de qualité dans des écoles qui ne comptent parfois qu'un ou deux élèves par année scolaire. L'élaboration de programmes innovateurs, le recours à l'informatique et l'enseignement à distance contribuent à offrir plusieurs cours dans les petites collectivités.

Enseignement de l'anglais

Dans les Territoires du Nord-Ouest, la culture, le patrimoine et la langue sont les fondations de l'apprentissage. Chaque collectivité a ses propres priorités et besoins culturels et chacune d'elles doit déterminer les programmes et services qui y répondront. À l'heure actuelle, l'anglais est généralement la langue d'enseignement, les langues autochtones étant enseignées comme langues secondes. Les Territoires du Nord-Ouest, à titre de membre du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC), ont joué un rôle de premier plan dans l'élaboration du *Common Curriculum Framework for Aboriginal Language and Culture Programs: Kindergarten to Grade 12* (cadre commun des programmes d'études des langues et des cultures autochtones : de la maternelle à la 12^e année). La formation en cours d'emploi du personnel enseignant a débuté en janvier 2001.

Les Territoires du Nord-Ouest utilisent le *Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12* (cadre commun des programmes d'études de l'anglais, de la maternelle à la 12^e année) et recommandent au personnel enseignant les documents *Foundation for Implementation* (fondements pour la mise en œuvre) du Manitoba et le *Guide to Implementation*:

Grade 10 (guide de mise en œuvre : 10^e année) du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta comme ressources de base du cadre commun des programmes d'études. Le déploiement du nouveau *Program of Studies for Senior High English Language Arts: Interim 2001* (programme d'études de l'anglais au deuxième cycle du secondaire : programme intérimaire 2001) du ministère de l'Apprentissage de l'Alberta a débuté en août 2001 auprès des élèves de 10^e année. Ce programme devrait avoir été complètement mis en œuvre en juin 2004. L'élaboration d'un programme d'anglais pour les Territoires du Nord-Ouest, inspiré du *Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12* est en cours.

Tout dépendant des écoles, l'anglais est enseigné aux francophones et aux élèves du programme d'immersion française dès la 3^e ou 4^e année. Les documents *Grades 1 to 4 English LA – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards* (programme d'immersion de la 1^{re} à la 4^e année : programme-cadre du Manitoba pour les résultats et les normes de 3^e année) et *Grades 3 to 8 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards* (programme d'anglais de la 3^e à la 8^e année : cadre des programmes du Manitoba pour les résultats et les normes de 6^e année) sont des ressources recommandées. De la 9^e à la 12^e année, les élèves suivent le *Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12*.

Évaluation en anglais

Actuellement, il n'existe aucun système territorial d'évaluation, sauf le PIRS et les examens du diplôme de 12^e année. Six des huit conseils scolaires de division administrent annuellement des évaluations en anglais dans l'ensemble de leurs écoles. Dès juin 2003, cinq de ces six conseils scolaires utiliseront le même instrument d'évaluation, soit les Tests de rendement de l'Alberta. Les Territoires du Nord-Ouest ont élaboré un *Cahier d'évaluation des élèves* afin d'aider le personnel enseignant à développer des pratiques et des outils pour l'évaluation des élèves.

En février 2001, l'élaboration d'une directive ministérielle sur l'évaluation des élèves, l'analyse des résultats et la production de rapports (*Departmental Directive: Student Assessment, Evaluation and Reporting*) a été achevée. Cette directive vise les élèves de la maternelle à la 12^e année et a pour but de mesurer :

- le rendement individuel des élèves;
- le rendement du système d'éducation.

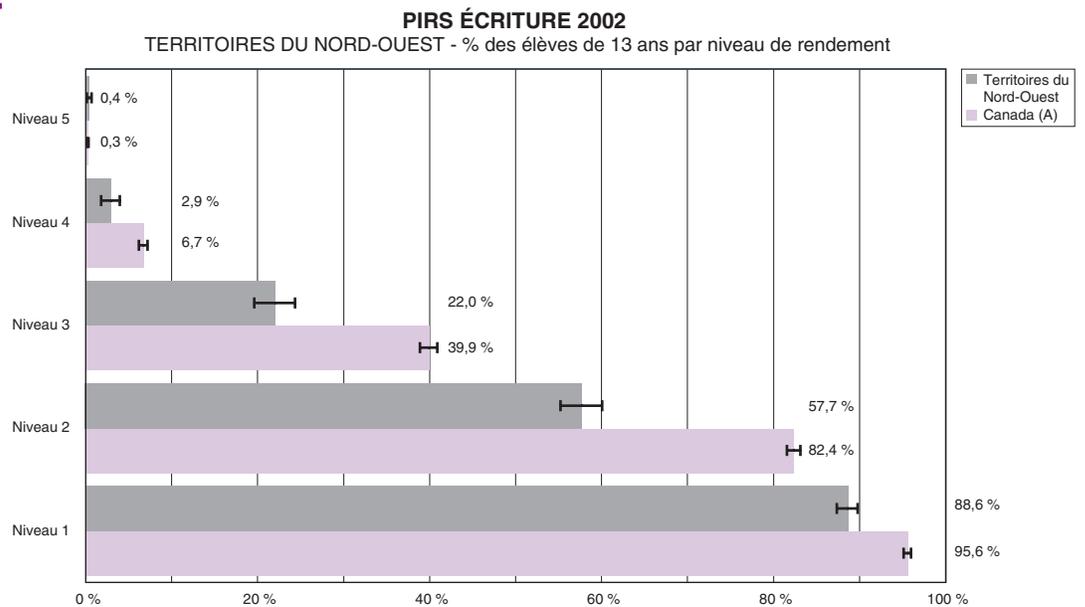
Sa mise en œuvre a débuté en septembre 2001 et devrait être terminée en juin 2003. Une équipe composée de représentantes et représentants du ministère et de chaque conseil scolaire de district guide et appuie cette mise en œuvre, qui s'échelonne sur deux ans, et veille à la durabilité des plans. La formation en cours d'emploi pour les évaluations en classe devait débuter en septembre 2002.

Résultats des Territoires du Nord-Ouest

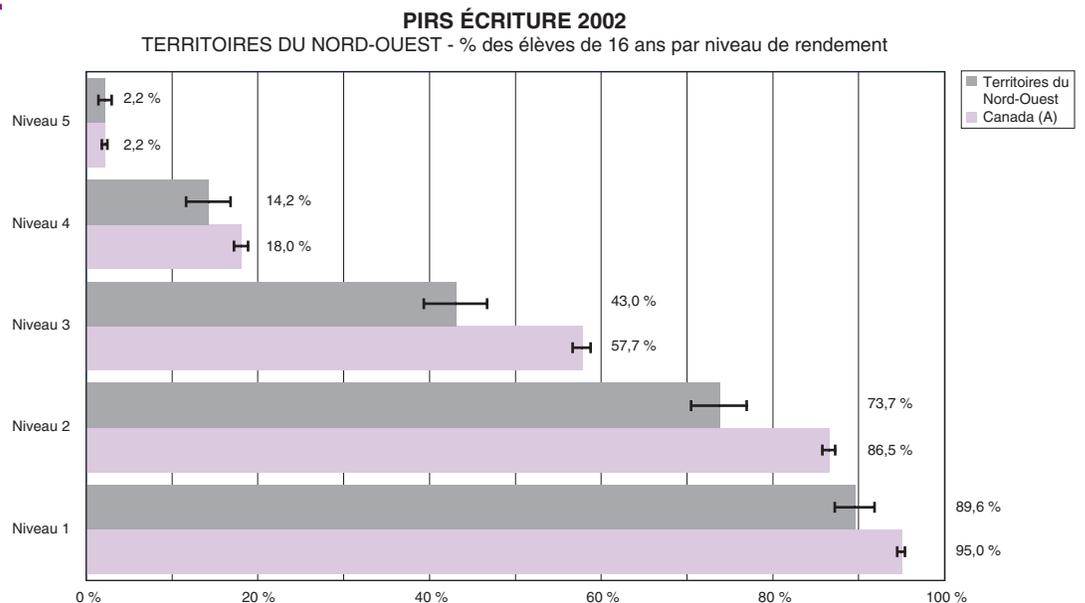
Il existe des différences significatives entre le rendement des élèves de 13 ans de cette instance et le rendement du Canada anglophone aux niveaux 1, 2, 3 et 4. Les différences qui existent aux niveaux 2, 3 et 4 sont considérablement moins importantes en 2002 qu'en 1998. Près de 60 p. 100 des élèves de ce groupe d'âge font preuve d'au moins une maîtrise des composantes de l'écriture et de l'unification de certains éléments du texte. Le texte est simple (niveau 2).

Il existe des différences significatives entre le rendement de cette instance et le rendement du Canada anglophone en ce qui concerne les élèves de 16 ans à tous les niveaux sauf au niveau 5. Les différences aux niveaux 2, 3 et 4 sont considérablement moins importantes en 2002 qu'elles ne l'étaient en 1998. Plus de 40 p. 100 des élèves de ce groupe d'âge ont un rendement égal ou supérieur au niveau 3, faisant preuve d'une maîtrise des composantes de l'écriture, de l'unification des éléments du texte duquel il se dégage une impression de clarté.

GRAPHIQUE NT1



GRAPHIQUE NT2



ÉTUDE SECONDAIRE : DISPOSITIONS INTELLECTUELLES DES ÉLÈVES

TENDANCES ACTUELLES AU CANADA DE LA CONCEPTION ET DES ATTENTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES

À la fin des années 80 et dans les années 90, les instances canadiennes ont entrepris un processus de réforme des programmes d'études. Un effort concerté a été mis en œuvre afin de passer d'un ensemble d'exigences fondées sur le savoir à une description fondée sur le rendement de ce dont les élèves doivent être capables dans chaque matière étudiée. Au cours de ce processus, la plupart des instances ont établi un ensemble de normes d'évaluation communes auxquelles les élèves doivent pouvoir satisfaire dans les matières du programme d'études.

Depuis les 10 dernières années, les programmes d'études au Canada s'articulent avant tout autour des compétences générales. La terminologie diffère d'une instance à l'autre, mais l'intention est la même, à savoir, d'intégrer dans le processus d'apprentissage, à tous les niveaux scolaires, le développement de ces compétences générales nécessaires à la vie au travail, à la vie scolaire et à la vie quotidienne. Par exemple, la Saskatchewan fait référence à six apprentissages essentiels communs, le Québec identifie neuf compétences transversales, le Canada atlantique, six résultats d'apprentissages transdisciplinaires essentiels et l'Ontario, quatre catégories de rendement. Les compétences générales fournissent une base commune aux apprenantes et apprenants sans égard pour l'axe des études ou de l'apprentissage appliqué, et ce, dans toutes les matières.

Parmi les compétences générales identifiées par les instances canadiennes, l'accent est mis sur la communication et la pensée critique. La pensée critique, l'apprentissage et l'emploi de la langue sont des processus interactifs. Comme le soulignent les documents relatifs au programme d'études de l'Alberta, «les élèves emploient la langue afin d'examiner de nouvelles expériences et connaissances par rapport à leur savoir, expériences et croyances préalables. Ils établissent des liens, identifient des possibilités, évaluent et réfléchissent à des idées et définissent des moyens d'agir. En devenant des penseurs critiques, les élèves deviennent également autonomes, ils réussissent et peuvent contribuer à la société.» Ceci reflète plusieurs des déclarations émises au sujet des attentes en matière de raisonnement et d'emploi de la langue dans les programmes d'études de l'ensemble du Canada.

Les spécialistes de la cognition et les chercheuses et chercheurs du milieu de l'éducation placent au cœur de la pensée critique des compétences telles que *l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation ou la méta-cognition*. Par méta-cognition les spécialistes entendent la surveillance consciente de ses propres activités cérébrales, les stratégies utilisées dans ce contexte et les résultats du processus. Ceci entraîne un questionnement et la confirmation ou la révision de son propre raisonnement et travail, une activité d'apprentissage souvent considérée comme une «disposition intellectuelle essentielle».

La réforme des programmes d'études, relative à la pensée et à la langue, met également l'emphase sur la méta-cognition ou sur le fait de «penser au processus de la pensée» dans le cadre d'un apprentissage. Ou encore, comme le souligne le programme d'études du Manitoba, sur le fait que «modéliser et encourager les stratégies méta-cognitives aident les élèves à comprendre, à surveiller et à diriger leurs processus d'apprentissage».

L'Alberta déclare que la méta-cognition «permet aux élèves d'être davantage conscients de leur propre processus de raisonnement et d'apprentissage et de mieux maîtriser ces processus. Les élèves qui pratiquent la méta-cognition sont capables d'identifier les exigences de la tâche, réfléchissent aux

stratégies et compétences qu'ils pourront employer, évaluent leurs atouts et faiblesses en ce qui concerne ces stratégies et compétences, apportent des modifications et surveillent les stratégies subséquentes».

D'autres instances définissent de nombreuses normes et rendements à l'aide du langage et de la conception des dispositions intellectuelles méta-cognitives. Par exemple, la Colombie-Britannique s'attend à ce que les élèves «décrivent et évaluent les stratégies qu'ils utilisent, emploient consciemment des stratégies qui les aideront à maintenir leur concentration, formulent des questions qui guideront leur apprentissage, identifient et expliquent les liens entre ce qu'ils apprennent et leurs idées et croyances personnelles».

Plusieurs instances mentionnent le cas d'élèves qui décrivent leurs stratégies de raisonnement et de planification en mettant en avant des objectifs personnels pour chaque démonstration de l'apprentissage, en réfléchissant au travail accompli ou en cours, en ayant un journal d'apprentissage, ou encore à l'aide de portfolios et l'utilisation des rubriques et du langage de l'évaluation dans le but de comprendre leurs progrès en fonction des attentes de la classe et du public. S'il existe une tendance commune importante entre les instances canadiennes en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes d'études et des pratiques pédagogiques, il s'agit du fait que l'activité de l'élève devrait encourager l'apprentissage conscient, des dispositions intellectuelles critiques et l'établissement de liens entre le soi et le contenu et les compétences apprises. Ceci apparaît clairement dans les manuels des enseignantes et enseignants, les ressources, les énoncés des attentes des programmes d'études, les directives de mise en œuvre, les profils de cours et copies-types et dans les descriptions des normes d'évaluations.

Tenir compte de la réforme du programme d'études dans le cadre du PIRS 2002

À la lumière des réformes des programmes d'études au Canada, et afin de «demeurer un programme novateur et produire des analyses qui permettent de tirer des conclusions valides et utiles à toutes les parties intéressées, le Consortium a entrepris un nouvel instrument d'évaluation dans le cadre du PIRS 2002. Cet instrument constitue un premier pas vers la reconnaissance de la tendance actuelle axée sur les indicateurs de compétences générales. Cela permettrait d'établir des liens entre le rendement en lecture et en écriture à une étude de la pensée critique. Ceci se fonde sur l'hypothèse que cet instrument permettrait d'obtenir des données et d'ouvrir la voie à d'autres développements de l'évaluation du rendement des élèves en ce qui a trait à des actes de pensée critique et de méta-cognition, se taillant ainsi une place unique parmi les évaluations à grande échelle³. À cette fin, les personnes chargées du développement ont demandé aux élèves de lire et de réagir à une courte fable partageant le même thème que l'épreuve d'écriture. Les élèves ont été incités à réfléchir au texte de manière approfondie, d'indiquer selon eux le sens de ce texte et d'expliquer leurs idées en détail. Ils disposaient de seulement 20 minutes pour effectuer cette tâche. La plupart des élèves ont fourni des réponses d'une longueur surprenante compte tenu du temps qui leur était imparti.

RAISON D'ÊTRE DE LA RÉPONSE AU TEXTE DE LA SÉANCE A

L'énoncé suivant figurant dans le Document d'information à l'intention des écoles 2002 a été communiqué aux directrices et directeurs d'écoles, au personnel enseignant et aux élèves, en vue de l'administration de l'évaluation.

Cet exercice demande à l'élève de réagir à un texte court, facile à lire mais contenant un sens profond. L'exercice est limité dans le temps : la lecture, la réflexion et la rédaction doivent s'effectuer en 20 minutes.

³R. Forgette-Giroux et M. Simon, 2000. *Évaluation du deuxième cycle du Programme d'indicateurs du rendement scolaire*, préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation, p. 54.

Ce court exercice de rédaction/réflexion poursuit deux objectifs :

- Donner un aperçu des dispositions intellectuelles des élèves : comment la réflexion de l'élève se déploie-t-elle lorsqu'il a la possibilité de réagir à un texte comme dans le cas d'une activité d'apprentissage typiquement scolaire?
- Inciter les élèves à réfléchir sur le thème présenté dans le Cahier de ressources de l'élève et dans l'épreuve d'écriture principale.

L'exercice classe le degré avec lequel les élèves passent de la dénotation à la connotation, d'une signification explicite à une signification inférée, de références concrètes et d'illustrations à l'abstraction et à l'application, de l'observation au jugement critique et esthétique.

CRITÈRES ET INSTRUMENT DE CODAGE

Lorsque l'élève est incité à réfléchir sur un texte spécifique, il ou elle :

A Donne un sens au texte

- A1 Offre des commentaires tangentiels ou se concentre sur des détails du récit ou fait une erreur d'interprétation.
- A2 Paraphrase ou résume des événements explicites du texte, y compris des événements, des relations ou la morale du récit.
- A3 Donne une signification au récit au-delà des événements, des relations ou de la morale de l'histoire (application, généralisation, illustration).

B Élabore

- B1 Justifie en quelque sorte sa compréhension du texte.
- B2 Explique en détail sa compréhension du texte.

C Évalue

- C1 Offre quelques indications de jugement personnel.
- C2 Offre un jugement critique.
- C3 Considère l'aspect esthétique du texte dans son jugement.

ÉLABORATION DES CRITÈRES ET DE L'ÉVALUATION

Une recherche des documents portant sur l'évaluation des compétences générales et plus particulièrement de l'évaluation des compétences de réflexion a été effectuée. Il a été décidé de restreindre l'étude à la question de savoir quel type de réflexion les élèves engagent-ils en réponse à un texte court ou comment le processus de réflexion se déroule-t-il chez les élèves. Le consortium a décidé de rassembler des faits sur les dispositions intellectuelles des élèves au cours d'une activité pédagogique typique. L'objectif N'ÉTAIT PAS de déterminer l'efficacité de la réflexion des élèves. Ceci constituerait un objectif de portée bien plus vaste et ambitieuse, plus adapté aux évaluations à venir; une initiative de cette sorte nécessiterait que les élèves disposent d'autant de temps pour effectuer la tâche que lors de l'épreuve d'écriture principale (au lieu des 20 minutes allouées) ainsi que d'un meilleur niveau de précision des instructions. Des critères limités mais observables ont été proposés autour de trois «dispositions intellectuelles» ou traits principaux, à savoir le processus employé par l'élève afin de donner un sens au texte, le processus employé par l'élève afin d'élaborer une réponse au texte et dans quelle mesure l'élève a évalué ou formulé un jugement sur le texte en ce qui a trait au sens et/ou à l'art d'écrire. Les critères ont été communiqués aux ministères de l'Éducation à deux reprises afin qu'ils les évaluent. Leurs commentaires se sont montrés perspicaces, utiles et encourageants. Certaines et certains se sont empressés de faire remarquer qu'il s'agit en effet d'un «très petit pas» vers la définition des orientations des évaluations à venir.

Penser, lire et écrire

L'acte de penser n'est pas en lui-même un comportement tangible puisqu'il s'agit d'un acte mental interne. Lire et écrire sont des compétences qui engagent la réflexion afin de tirer un sens de textes et d'expériences. Au cours du processus de lecture et d'écriture, nous employons l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation à divers degrés en fonction des demandes spécifiques des textes ou de l'activité écrite.

Lorsque nous lisons ou écrivons, nous appliquons nos préconceptions en matière de lecture et d'écriture et notre propre compréhension de nos connaissances et expériences personnelles préalables. Au cours du processus de lecture et d'écriture, nous révisons et reformons notre pensée; nous raisonnons souvent en essayant de l'exprimer par des mots. Nous nous attendons à ce qu'un élève à qui il est demandé de lire ou d'écrire fasse intervenir les attentes culturelles de l'apprentissage et de la collectivité en général (en matière de lecture et d'écriture) dans le processus d'apprentissage qui mène à l'intégration à la société adulte. Toutefois, l'élève fait également appel au sens qu'il a de lui-même dans le cadre du processus d'autonomisation résultant de la lecture et de l'écriture. En répondant aux exigences de la lecture et de l'écriture, nous nous engageons dans les activités internes du raisonnement et de la conscience tant des attentes sociales que de la réflexion personnelle. Le degré de conscience d'un élève d'une telle activité mentale dans le cadre de son apprentissage peut déterminer l'efficacité et la force du processus d'apprentissage. Un nombre considérable de recherches ont été effectuées par des spécialistes de la cognition tels que Scardamalia et Bereiter auprès d'enfants en âge scolaire afin de démontrer que l'apprentissage conscient entraîne des niveaux de réflexion plus élevés et une croissance plus rapide de l'alphabétisme. Toutefois, peu d'éléments ont été formulés dans le cadre du développement d'évaluations fiables de l'enseignement et de l'apprentissage de la pensée critique. Il se peut que ceci soit dû à la complexité des actes de lecture et d'écriture et de notre dépendance envers ces activités en tant que manifestations de la pensée. Parmi les recherches actuelles, la majorité a été entreprise au premier cycle collégial ou universitaire et a été effectuée principalement dans le domaine de la psychologie et du cognitivisme.

Le fait de savoir si la pensée critique est un ensemble de compétences ou s'il s'agit d'un engagement de base envers l'interrogation rationnelle, d'une attitude qui caractérise la pensée critique, suscite des débats considérables. Comme M^{me} Sharon Bailin le fait remarquer dans un document préparé pour le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, «apprendre à penser de manière critique passe par la compréhension des principes, concepts et critères qui composent nos pratiques de réflexion inhérentes à nos habitudes de questionnement».

L'Étude secondaire de l'Écriture III du PIRS est unique dans le sens où elle est conçue afin de tenir compte de la disposition des élèves en matière de pensée critique et non pas dans le but d'examiner leurs compétences à cet égard et la qualité de leur réflexion. Les descripteurs utilisés dans l'instrument de codage reflètent les dispositions intellectuelles que les programmes d'études pancanadiens semblent caractériser de pensée critique. L'instrument de codage décrit les efforts des élèves pour offrir une interprétation, une explication ou une justification et une évaluation. Les élèves ont été priés de réagir à une fable, une forme de texte qui incite à pousser la réflexion au-delà des renseignements explicites du texte en prodiguant à la fois une trame narrative simple et une morale représentant un thème ou une question complexe. Comme l'indiquent les tableaux qui suivent, les élèves sont nombreux à avoir proposé une signification, expliqué leur point de vue et appliqué un certain degré de jugement soit à la signification qu'ils ont eux-mêmes donnée au texte ou à l'impact de la lecture.

Codages des réponses

Les correctrices et correcteurs ont été priés de traiter chacun des huit descripteurs comme étant des codes indépendants et d'identifier les codes apparaissant dans la réponse de l'élève. La qualité de l'écriture ne devait pas être prise en compte afin de déterminer le code. Par exemple, la code A1 est attribué à un élève qui s'est concentré sur un seul aspect tangentiel du texte. Si cet élève avait continué en fournissant une explication complète de son interprétation (tangentielle ou pas), la correctrice ou le correcteur devait alors ajouter le code B1 ou B2. Si l'élève avait également porté un jugement sur le texte ou sur l'interprétation présentée, la correctrice ou le correcteur devait également lui attribuer le code C1.

Un modèle similaire à celui employé pour l'épreuve principale d'écriture a permis de fournir des scénarios de formation et de codage aux chefs de table. Les chefs de table ont à leur tour formé leur équipe à l'aide d'un scénario spécifique et d'un ensemble de copies-types correspondant à chacun des codes appliqués aux réponses des élèves. Chaque code identifie un comportement de réflexion et non pas la qualité de la pensée elle-même.

Utilisation de l'information

Une étude de ce type soulève des questions importantes. Toutefois, un certain nombre de questions se rapportent spécifiquement aux objectifs de l'équipe de développement. Existe-t-il une corrélation directe entre les dispositions intellectuelles critiques et les compétences en écriture? Les dispositions intellectuelles critiques lient-elles la qualité de la lecture à la qualité de l'écrit? De quelle manière une mise en œuvre réussie d'un programme d'études des compétences générales telles la pensée critique pourrait-elle être évidente dans les démonstrations d'apprentissage des élèves? Dans les tableaux qui suivent, le pourcentage de réponse identifié par un code particulier a été clairement relié aux niveaux de rendement de l'évaluation en écriture. En outre, il est prévu que la première étape de ce type d'étude fournira au CMEC le point de départ nécessaire à d'autres travaux de développement d'un instrument pertinent et valide de la mesure de certaines compétences générales.

RÉSULTATS PANGANADIENS : TABLEAUX ILLUSTRANT LES RÉSULTATS

- Tableau 1 : indique les pourcentages pour chaque code en fonction de l'âge
- Tableau 2 : indique les pourcentages pour chaque code en fonction du sexe des élèves de 13 ans
- Tableau 3 : indique les pourcentages pour chaque code en fonction du sexe des élèves de 16 ans
- Tableau 4 : indique les pourcentages des rendements des élèves de 13 ans à chaque niveau de l'épreuve d'écriture pour chaque code
- Tableau 5 : indique les pourcentages des rendements des élèves de 16 ans à chaque niveau de l'épreuve d'écriture pour chaque code

Information pour l'interprétation de ces graphiques

- Le codage n'a pas été appliqué comme si ces descripteurs étaient hiérarchiques. Les correctrices et correcteurs ont été prié d'assigner des codes dont les descriptions s'appliquaient, selon eux, à la réponse de l'élève d'après la formation reçue et les documents d'ancrage pour chaque code. Il ne s'agit pas d'un codage cumulatif. En d'autres termes, une réponse qui *explique en détail la compréhension du texte* n'est pas également considérée comme *justifiant en quelque sorte la compréhension du texte*. Toutefois, les données qui en résultent doivent être lues de façon hiérarchique dans certains cas. Par exemple, le code A3 (donne une signification) est un acte d'interprétation plus efficace qu'un commentaire tangentiel (code A1) ou que le fait de paraphraser le récit (code A2). Dans la catégorie B, *expliquer en détail* est un acte d'élaboration plus efficace que de *justifier en quelque sorte la compréhension du texte*. Dans la catégorie C, *offrir un jugement critique* est un acte d'évaluation plus fort que de fournir *quelques indications de jugement personnel*. Par ailleurs, *considérer l'aspect esthétique du texte dans son jugement critique* (code C3) peut aussi bien être ou ne pas être un acte plus fort que d'*offrir un jugement critique*. Il peut s'agir tout simplement d'un fait plus rare. L'élève qui met en pratique l'énoncé C3 est un lecteur ou une lectrice qui a appris à faire attention aussi bien à la forme qu'au fond au moment de définir et d'évaluer le sens du récit. De la même façon, il est possible de faire valoir que l'interprétation, l'élaboration et l'évaluation constituent une séquence hiérarchique. Il est toutefois possible d'offrir une interprétation et une évaluation sans que l'interprétation ne soit élaborée.
- Les pourcentages représentent la proportion des réponses qui correspondent à un code particulier. Cependant, ils sont pondérés de façon à fournir une estimation des dispositions intellectuelles réelles dont les élèves auraient fait preuve si tous les élèves de la population avaient fait l'objet de l'évaluation. Il s'agit du même processus que pour la première évaluation en écriture. En plus des pourcentages correspondant à chaque code, les tableaux présentent les pourcentages globaux pour chacun des deux domaines de l'élaboration et de l'évaluation.

Tableau 1 : Pourcentages pour chaque code en fonction de l'âge

Tel que prévu, les élèves de 16 ans ont répondu plus efficacement que les élèves de 13 ans. Néanmoins, les personnes chargées du développement pensaient que le fait de moins insister sur la qualité de l'écrit et plus sur la pensée atténuerait la différence entre les élèves les plus jeunes et les plus âgés par rapport aux évaluations de la lecture et de l'écriture. Dans une certaine mesure ceci semble être confirmé par les données. Seul un faible pourcentage des deux groupes paraphrase simplement le récit. La différence qui existe entre les deux groupes concernant l'expression de commentaires tangentiels est de moins de 10 p. 100. De même, la différence est d'un peu plus de 10 p. 100 entre les deux groupes d'âge dans les réponses qui atteignent le niveau de l'élaboration (code B) et dans celles qui font preuve d'évaluation (code C). Toutefois, en ce qui concerne les dispositions intellectuelles les plus efficaces pour chaque domaine, les élèves de 16 ans sont 15 p. 100 plus nombreux à offrir «une signification au récit au-delà des événements», 21 p. 100 plus nombreux à offrir «une explication en détail» et 19 p. 100 plus nombreux à faire preuve de «jugement critique». À l'heure actuelle, il n'y a pas d'instrument pouvant servir à déterminer les attentes du public ou des instances en matière du rendement des élèves en ce qui concerne les activités de raisonnement. Certaines questions méritant d'être soulevées pourraient comprendre les points suivants :

- Près de 70 p. 100 des élèves de 13 ans et plus de 80 p. 100 des élèves de 16 ans ont tendance à étoffer leur raisonnement (code B) lorsqu'ils sont incités à répondre à un texte. Ceci démontre-t-il la «réussite» de la programmation concernant les compétences génériques et les dispositions intellectuelles?

- Le fait que 60 p. 100 des élèves les plus jeunes et plus de 70 p. 100 des élèves les plus âgés font preuve de volonté en ce qui concerne l'évaluation de leur propre raisonnement ou des idées du texte (code C) démontre-t-il une «réussite»?
- Le fait que 20 p. 100 des élèves de 13 ans et 40 p. 100 des élèves de 16 ans font déjà preuve de pensée critique en réponse à un texte semble-t-il être une découverte positive?

TABLEAU 1 : POURCENTAGES POUR CHAQUE CODE EN FONCTION DE L'ÂGE

		ÂGE	
		13 ans	16 ans
CODE A	Offre des commentaires	27,9	18,9
	Paraphrase ou résumé	13,1	6,9
	Donne une signification	58,8	74,0
	<i>Total code A</i>	<i>99,8</i>	<i>99,8</i>
CODE B	Appuie son interprétation	44,9	36,3
	Élabore avec étoffe	24,8	45,8
	<i>Total code B</i>	<i>69,7</i>	<i>82,1</i>
CODE C	Capacité de jugement personnel	38,5	31,4
	Esprit critique	20,3	39,1
	Aspects esthétiques pris en compte dans le jugement	1,2	1,9
	<i>Total code C</i>	<i>60,0</i>	<i>72,4</i>

Tableau 2 : Pourcentages pour chaque code en fonction du sexe des élèves de 13 ans

De manière générale, les filles de 13 ans font preuve de dispositions intellectuelles plus efficaces que les garçons du même âge. Toutefois, l'équipe de développement pensait que le fait de moins insister sur la qualité de l'écrit et plus sur la pensée atténuerait considérablement la différence entre les dispositions intellectuelles des garçons et des filles par rapport à d'autres évaluations de l'alphabétisme. Ce postulat semble être valide. Dans la plupart des descripteurs, les filles ont surpassé le rendement des garçons de 5 p. 100 seulement. Dans les cas où il existe une différence plus importante, elle n'est que de 6 à 8 p. 100.

TABLEAU 2 : POURCENTAGES POUR CHAQUE CODE EN FONCTION DU SEXE DES ÉLÈVES DE 13 ANS

		SEXE	
		Garçons	Filles
CODE A	Offre des commentaires	30,4	25,8
	Paraphrase ou résumé	15,0	11,5
	Donne une signification	54,5	62,6
	<i>Total code A</i>	<i>99,9</i>	<i>99,9</i>
CODE B	Appuie son interprétation	44,1	45,7
	Élabore avec étoffe	21,4	27,8
	<i>Total code B</i>	<i>65,5</i>	<i>73,5</i>
CODE C	Capacité de jugement personnel	37,1	39,9
	Esprit critique	17,2	22,9
	Aspects esthétiques pris en compte dans le jugement	1,6	0,9
	<i>Total code C</i>	<i>55,9</i>	<i>63,7</i>

Tableau 3 : Pourcentages pour chaque code en fonction du sexe des élèves de 16 ans

En général, les différences qui existent entre les filles et les garçons de 16 ans sont plus grandes que celles remarquées entre les filles et les garçons de 13 ans. Il y a une différence de plus de 10 p. 100 entre les réponses des garçons et des filles lorsqu'il s'agit de donner un sens au texte qui va au-delà des événements et d'offrir une généralisation significative. Lorsqu'il s'agit de fournir une explication détaillée, la différence est de 13 p. 100. Alors que la volonté de faire preuve de jugement personnel est quasiment identique, il existe une différence de 10 p. 100 entre les deux groupes d'âge lorsqu'il s'agit de faire preuve de pensée critique.

TABLEAU 3 : POURCENTAGES POUR CHAQUE CODE EN FONCTION DU SEXE DES ÉLÈVES DE 16 ANS

		SEXE	
		Garçons	Filles
CODE A	Offre des commentaires	22,4	15,5
	Paraphrase ou résumé	8,8	5,1
	Donne une signification	68,4	79,3
	<i>Total code A</i>	<i>99,6</i>	<i>99,9</i>
CODE B	Appuie son interprétation	37,6	34,9
	Élabore avec étoffe	39,3	52,2
	<i>Total code B</i>	<i>76,9</i>	<i>87,1</i>
CODE C	Capacité de jugement personnel	31,8	31,1
	Esprit critique	33,8	44,3
	Aspects esthétiques pris en compte dans le jugement	2,0	1,7
	<i>Total code C</i>	<i>67,6</i>	<i>77,1</i>

Tableaux 4 et 5 : Pourcentages des rendements des élèves de 13 et de 16 ans à chaque niveau de l'évaluation en écriture pour chaque code

Donne une signification au récit : les élèves des deux groupes d'âge qui ont généralement donné une signification tangentielle à la fable ou qui se sont contentés de paraphraser ou de résumer des événements du texte ont fait preuve d'un rendement se situant en général aux niveaux inférieurs de l'évaluation en écriture. Les élèves qui donnent une interprétation valide de la fable ont fait preuve d'un rendement qui se situe en

général aux niveaux supérieurs de l'évaluation en écriture. Alors que plus de 50 p. 100 de tous les élèves ayant un rendement égal au niveau 2 ont fourni une interprétation valable, près de 70 p. 100 se situant au niveau 3 et 80 p. 100 de celles et ceux se situant aux niveaux 4 et 5 ont donné une interprétation valable de la fable. Les élèves de 16 ans qui ont de bonnes pratiques d'écriture ont tendance à offrir une interprétation valide. Même parmi les élèves dont le rendement se situe au niveau 2, près de 70 p. 100 ont reçu le code A3 (donne une signification) lors de l'étude secondaire.

Élabore : Pour les deux groupes d'âge, les niveaux de rendement des élèves qui offrent une justification incomplète de leur interprétation sont répartis généralement entre les cinq niveaux de rendement. Toutefois, les plus hauts pourcentages de celles et ceux qui donnent une justification solide de leur interprétation se situent aux niveaux 4 et 5. Parmi les élèves de 16 ans ayant un rendement en écriture se situant aux niveaux 4 et 5, les proportions de celles et ceux qui offrent un raisonnement poussé sont de 17 à 32 p. 100 plus élevées que pour les élèves de 13 ans.

Boîte n° 6

Remarque : L'Étude secondaire étant un instrument général, les tableaux 1 à 5 relient le codage de tous les élèves, quel que soit leur langue aux niveaux de rendement en écriture. La distribution en fonction de la langue figurera dans le *Rapport technique de l'Écriture III du PIRS*.

Évalue : Les niveaux de rendement en écriture de celles et ceux qui offrent quelques indications de jugement critique sont répartis généralement sur l'ensemble des cinq niveaux. Toutefois, les élèves qui fournissent un jugement critique sont proportionnellement plus nombreux à faire preuve d'un niveau supérieur d'écriture. Les pourcentages d'élèves de 16 ans qui ont fait preuve d'un rendement aux niveaux 3, 4 et 5 et qui tendent à penser de manière critique sont considérablement plus élevés que ceux des élèves de 13 ans. Celles et ceux qui ont fourni un jugement esthétique se situent aux niveaux 3 et 4, alors que pour les élèves de 16 ans, ils se situent principalement aux niveaux 3, 4 et 5.

TABLEAU 4 : POURCENTAGES DES RENDEMENTS DES ÉLÈVES DE 13 ANS À CHAQUE NIVEAU DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE POUR CHAQUE CODE*

		Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
CODE A	Offre des commentaires	56,1	39,0	32,3	21,9	13,6	2,8	28,1
	Paraphrase ou résumé	26,2	23,5	13,5	10,5	6,9	3,2	13,2
	Donne une signification	17,1	37,3	54,2	67,5	78,9	94,0	58,5
	<i>Total code A</i>	<i>99,4</i>	<i>99,8</i>	<i>100,0</i>	<i>99,9</i>	<i>99,4</i>	<i>100,0</i>	<i>99,8</i>
CODE B	Appuie son interprétation	32,2	41,1	46,4	47,0	41,9	36,9	45,4
	Élabore avec étoffe	18,5	9,7	20,4	29,2	44,5	45,4	24,1
	<i>Total code B</i>	<i>50,7</i>	<i>50,8</i>	<i>66,8</i>	<i>76,2</i>	<i>86,4</i>	<i>82,3</i>	<i>69,5</i>
CODE C	Capacité de jugement personnel	29,4	32,9	40,0	40,3	33,8	43,5	38,7
	Esprit critique	8,4	9,0	15,7	25,2	37,6	37,2	19,9
	Aspects esthétiques pris en compte dans le jugement	0,0	0,6	0,9	1,4	2,5	0,5	1,1
	<i>Total code C</i>	<i>37,8</i>	<i>42,5</i>	<i>56,6</i>	<i>66,9</i>	<i>73,9</i>	<i>81,2</i>	<i>59,7</i>

*Les pourcentages des tableaux 4 et 5 comprennent uniquement les élèves dont les résultats étaient disponibles pour les deux tâches d'écriture. C'est pourquoi, les pourcentages totaux ne correspondent pas forcément aux proportions indiquées dans les Tableaux 1 à 3.

TABLEAU 5 : POURCENTAGES DES RENDEMENTS DES ÉLÈVES DE 16 ANS À CHAQUE NIVEAU DE L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE POUR CHAQUE CODE

		Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
CODE A	Offre des commentaires	43,6	36,7	24,7	15,6	10,6	4,8	18,8
	Paraphrase ou résumé	13,4	16,7	9,2	5,6	3,6	1,0	7,0
	Donne une signification	42,9	45,8	65,8	78,5	85,8	94,2	74,0
	<i>Total code A</i>	<i>99,9</i>	<i>99,2</i>	<i>99,7</i>	<i>99,7</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>99,8</i>
CODE B	Appuie son interprétation	41,2	36,8	45,1	34,7	29,3	16,7	36,1
	Élabore avec étoffe	14,6	24,5	31,0	50,5	61,9	76,7	45,8
	<i>Total code B</i>	<i>55,8</i>	<i>61,3</i>	<i>76,1</i>	<i>85,2</i>	<i>91,2</i>	<i>93,4</i>	<i>81,9</i>
CODE C	Capacité de jugement personnel	25,4	28,3	35,6	30,4	29,2	21,1	31,1
	Esprit critique	23,5	20,6	26,7	43,8	51,9	64,1	39,3
	Aspects esthétiques pris en compte dans le jugement	0,4	0,5	0,9	1,8	3,5	4,8	1,9
	<i>Total code C</i>	<i>49,3</i>	<i>49,4</i>	<i>63,2</i>	<i>76,0</i>	<i>84,6</i>	<i>90,0</i>	<i>72,3</i>

Ce rapport décrit le rendement à l'Évaluation en Écriture III du PIRS (2002) de 23 680 élèves anglophones et francophones âgés de 13 et de 16 ans provenant de 17 instances⁴ de l'ensemble du Canada. Cette évaluation pancanadienne en écriture est la deuxième des évaluations du PIRS à être administrée pour la troisième fois essentiellement à l'aide des mêmes critères mais à la suite d'une révision importante du cadre conceptuel et des instruments eux-mêmes.

Les instruments d'évaluation ont été conçus, développés et révisés conjointement par les représentantes et représentants des instances, sous la direction de l'équipe de développement. Cette évaluation a également été rendue possible grâce à la coopération que les élèves, les parents, le personnel enseignant et les partenaires ont apportée à l'équipe de développement.

En dépit de la diversité des situations relatives aux élèves et des expériences pédagogiques des instances, cet exercice ambitieux a produit une évaluation exhaustive des textes des élèves, composés à des fins spécifiques dans un contexte particulier. En outre, une étude secondaire des dispositions intellectuelles critiques des élèves a été entreprise par l'intermédiaire d'une tâche consistant à répondre brièvement à un texte présentant le thème de l'écriture *Partager son espace vital*.

Le thème du cahier de ressources et de l'activité d'écriture *Partager son espace vital* se devait d'être un thème interdisciplinaire établissant des liens entre l'information et les enjeux de nature environnementale, scientifique, sociale et politique représentant un intérêt pour les classes et les collectivités locales. Le but était de faire sortir l'évaluation du cadre des classes d'apprentissage de la langue et de la situer dans le contexte plus général des besoins en matière d'écriture en vue d'apprendre et de vivre au sein de l'école et de la collectivité en général.

Résultats globaux des deux groupes d'âge

Étant donné que la même évaluation est administrée aux élèves de 13 et de 16 ans, les personnes chargées du développement du PIRS ont présumé que la majorité des élèves de 13 ans atteindront au moins le niveau 2 et la majorité des élèves plus âgés atteindront au moins le niveau 3 de l'échelle de cinq niveaux. La plupart des élèves de 13 ans ont atteint ou dépassé le niveau 2, tandis que la majorité des élèves de 16 ans ont atteint ou dépassé le niveau 3. En particulier, plus de 40 p. 100 des élèves les plus jeunes ont également fait preuve d'un rendement égal ou supérieur au niveau 3, tandis que 20 p. 100 des élèves plus âgés ont fait preuve d'un rendement égal aux niveaux 4 et 5.

Pour que le niveau 3 soit attribué à un élève, le texte devait démontrer une certaine maîtrise des diverses composantes de l'écriture appropriées à son intention. Globalement, les textes se situant à ce niveau sont unifiés et leur développement est général, fonctionnel et cohérent. Une impression de clarté se dégage du texte. Plus particulièrement, les idées générales et le développement sont simples et clairs, mais peuvent se montrer plus globaux que spécifiques. Le point de vue de l'élève exprimé par un ton et un style choisis est clair et approprié. Les règles de la langue sont maîtrisées et les erreurs n'entravent pas la communication.

⁴ La totalité des 10 provinces, deux territoires (Yukon et Territoires du Nord-Ouest) et cinq provinces ayant des populations anglophones et francophones.

Attentes du public

En 2002, un groupe pancanadien composé de représentantes et représentants des divers secteurs de la société a établi un ensemble d'attentes afin de faciliter l'interprétation des résultats des élèves. Les résultats des élèves de 13 ans correspondent presque exactement aux attentes établies par le public, sauf pour le niveau de rendement le plus élevé. Les élèves de 16 ans ont également satisfait aux attentes du public, sauf au niveau 3 et au-dessus, où leurs résultats étaient environ 10 p. 100 inférieurs aux attentes du public. Ceci peut indiquer que de manière générale, les autorités scolaires canadiennes ont établi des normes en matière d'écriture qui correspondent aux attentes du public.

Différences selon l'âge et le sexe

Tel qu'attendu, les élèves les plus âgés ont fait preuve d'un meilleur rendement que les plus jeunes. Ceci suggère que les programmes d'études et pratiques pédagogiques en ce qui a trait à l'écriture encouragent l'amélioration du niveau de compétence en écriture entre les âges de 13 et de 16 ans.

Pour plusieurs instances, le fossé qui existe entre le rendement des filles et des garçons est une préoccupation bien connue. Des conférences professionnelles et des études des programmes d'études à l'échelon des instances ont été organisées afin d'aborder spécifiquement cette question. En outre, des préoccupations ont été soulevées sur la scène internationale à la suite de récents projets d'évaluation internationaux. L'équipe de développement, consciente de la différence entre le rendement des garçons et celui des filles lors de l'évaluation en écriture de 1998, a conçu une épreuve en écriture qui permettrait de faire sortir l'écriture de la classe de langue et de la situer dans le cadre des sciences et des études sociales. L'hypothèse était que les garçons seraient plus motivés par de telles exigences en matière d'écriture et que leurs résultats égaleraient ceux des filles. Les résultats de l'administration semblent confirmer cette hypothèse. Les différences de rendement entre les garçons et les filles âgés de 13 ans en 2002 sont légèrement moins importantes que celles observées en 1998. Les différences de rendement des élèves de 16 ans en 2002 étaient plus importantes qu'en 1998 aux niveaux 1, 2 et 3 et moins importantes aux niveaux 4 et 5. Toutefois, même dans les cas où les différences entre les sexes ont augmenté en 2002, les différences entre les filles et les garçons restent inférieures à 20 p. 100.

Résultats des instances

Il existe certaines tendances pancanadiennes qu'il est intéressant de souligner dans les résultats de chaque instance.

- En général, le rendement est réparti de manière cohérente sur les cinq niveaux à travers les instances.
- Bien qu'aucune comparaison directe entre les résultats de l'évaluation 2002 et ceux des évaluations précédentes ne soit souhaitable ni ne soit faite dans ce rapport public, il peut être pertinent de comparer les écarts de pourcentages entre le rendement d'une instance et les résultats pancanadiens pour chaque évaluation. Par exemple, dans les cas où les instances francophones ont un rendement moins élevé que les résultats du Canada francophone ou les instances anglophones ont un rendement inférieur aux résultats du Canada anglophone, la différence de pourcentage est généralement moins importante qu'en 1998. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves de 13 ans dans les instances francophones où le français est la langue de la minorité.
- De la même façon, là où il existe des différences de pourcentage entre les garçons et les filles de 13 ans dans une instance, les écarts de pourcentage sont généralement moindres que ceux observés en 1998.

L'Étude secondaire

Lors de la réforme des programmes d'études des 10 dernières années, les instances canadiennes ont incorporé les compétences générales de la pensée critique et de la méta-cognition aux énoncés relatifs aux attentes et aux normes de rendement à la pratique pédagogique recommandée, aux processus d'apprentissage et aux outils d'apprentissage d'évaluation formative. Toutefois, bien que ces changements soient intervenus dans le monde entier y compris au Canada, peu de mesures ont été prises afin de développer les instruments d'évaluation dans le but de déterminer la validité de ces changements. Quelle forme d'instrument permettrait d'évaluer la réussite de la mise en œuvre et de l'apprentissage des dispositions intellectuelles critiques?

En outre, il est souvent pris pour acquis que le processus de réflexion est l'activité cognitive centrale qui relie la lecture et l'écriture. Nous comprenons et révisons notre réflexion par l'entremise d'actes d'alphabétisme tels l'écriture. Que peut-on apprendre en corrélant un instrument d'évaluation des dispositions intellectuelles et un instrument d'évaluation des compétences en écriture?

L'équipe de développement de l'Écriture III du PIRS a décidé de mettre en œuvre les étapes initiales de la construction d'un outil limité mais fiable d'étude de la manière dont se développe la réflexion des élèves lorsqu'on leur demande de répondre à un texte simple mais inspirant. Les personnes chargées du développement présument que les dispositions intellectuelles cultivées seront associées à des niveaux de rendement plus élevés. De surcroît, les descriptions de chaque code de l'instrument de codage sont à l'image des pratiques actuelles et des attentes des programmes d'études en matière d'interrogation, d'analyse, d'interprétation, d'explication et d'évaluation. Cependant, les descriptions des dispositions intellectuelles des élèves utilisées pour coder les réponses ne sont ni assez précises ni assez raffinées pour mesurer la qualité de la pensée des élèves. Les descriptions sont générales : elles identifient simplement le degré de volonté d'un élève à procéder à une interprétation, à un développement et à une évaluation en réponse à un texte donné.

Il est important de souligner qu'aucune norme ou attente n'a été établie afin de déterminer la force ou la faiblesse des divers pourcentages de données. Quel est le pourcentage d'élèves de 16 ans qui tend à penser de manière critique face à un texte particulier? La pensée critique est un acte humain complexe et, de toute évidence, plus d'un tiers des élèves de 16 ans ont eu tendance à faire intervenir un jugement critique. De la même façon, quel est le pourcentage d'élèves de 13 ans qui devrait comprendre que simplement exprimer un sens ne suffit pas, que l'on doit expliquer et justifier ce sens? Il s'agit en outre d'une croissance importante en matière de développement de la pensée critique et deux tiers des élèves de 13 ans ont fait preuve d'un tel acte d'élaboration.

Les réponses des élèves de 13 ans comportaient le moins de différences en matière de dispositions intellectuelles selon le sexe. Toutefois, parmi les élèves de 16 ans, groupe d'âge dans lequel apparaissent des différences entre filles et garçons, les pourcentages étaient considérablement en dessous des tendances actuelles relevées lors d'évaluations de la lecture et de l'écriture. Avec un accent moindre sur la qualité de l'écriture et un axe sur les dispositions intellectuelles remarquées dans les réponses, les élèves filles et garçons ont apparemment des dispositions intellectuelles plus égales en matière de lecture que d'écriture. Ceci est important au moment de la comparaison des dispositions intellectuelles démontrées et des niveaux de rendement en écriture atteints lors de la principale épreuve d'écriture.

En général, l'Étude secondaire tend à confirmer les suggestions des spécialistes de la cognition et des chercheuses et chercheurs du milieu de la pensée critique. Les élèves qui font intervenir des dispositions intellectuelles de niveau supérieur, en particulier l'examen complet d'une question, démontrent également un plus haut degré d'alphabétisme. Dans le cadre de cette évaluation, les degrés d'alphabétisme figurent dans les niveaux de rendement en écriture. Celles et ceux qui sont capables d'offrir une interprétation viable d'un texte ont tendance à faire preuve d'un plus haut niveau d'écriture que les autres. De la même façon, les élèves qui comprennent qu'une observation ou

signification requiert une explication ou justification ont un rendement en lecture supérieur à celles et ceux qui ne le comprennent pas. En outre, bien qu'un petit nombre d'élèves ait tendance à offrir un jugement ou une signification du texte, celles et ceux qui y parviennent ont toujours un niveau d'écriture plus élevé que celles et ceux qui n'y arrivent pas. Cette évaluation ne peut pas définir les éléments qui en sont la cause et quelles en sont les conséquences. Elle a permis de fournir un aperçu des possibilités offertes lorsque les dispositions intellectuelles sont étudiées dans le même contexte que le rendement en lecture. De plus, l'étude a fourni un instrument permettant de corréler l'évaluation en lecture et en écriture à un élément fondamental de ces deux matières, à savoir, l'acte de penser. Toutefois il s'agit uniquement d'un petit pas vers la compréhension de ces phénomènes alors que les instances s'efforcent de cultiver les compétences générales au nom de l'apprentissage à vie et d'une existence réussie.

**TABLEAU 1 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR ÂGE**

	Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
13 ans	4,2 (0,4)	12,3 (0,6)	41,1 (0,9)	35,2 (0,9)	6,8 (0,5)	0,4 (0,1)
		95,8 (0,4)	83,5 (0,7)	42,4 (0,9)	7,2 (0,5)	0,4 (0,1)
16 ans	5,5 (0,4)	7,7 (0,5)	26,2 (0,8)	39,2 (0,9)	18,1 (0,7)	3,3 (0,3)
		94,5 (0,4)	86,8 (0,6)	60,6 (0,9)	21,4 (0,8)	3,3 (0,3)

N.B. : Pour chaque groupe d'âge, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 2 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR SEXE**

	Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Fille	2,7 (0,4)	8,8 (0,7)	38,5 (1,2)	40,7 (1,2)	9,0 (0,7)	0,3 (0,1)
		97,3 (0,4)	88,5 (0,8)	50,0 (1,3)	9,4 (0,7)	0,3 (0,1)
Garçon	5,8 (0,6)	16,1 (0,9)	43,8 (1,3)	29,5 (1,2)	4,3 (0,5)	0,4 (0,2)
		94,2 (0,6)	78,1 (1,1)	34,3 (1,2)	4,8 (0,6)	0,4 (0,2)
Total	4,2 (0,4)	12,3 (0,6)	41,1 (0,9)	35,2 (0,9)	6,8 (0,5)	0,4 (0,1)
		95,8 (0,4)	83,5 (0,7)	42,4 (0,9)	7,2 (0,5)	0,4 (0,1)

N.B. : Pour chaque sexe, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 3 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR SEXE**

	Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Fille	3,1 (0,5)	5,1 (0,6)	22,5 (1,1)	43,4 (1,3)	22,2 (1,1)	3,9 (0,5)
		96,9 (0,5)	91,9 (0,7)	69,4 (1,2)	26,0 (1,2)	3,9 (0,5)
Garçon	7,0 (0,7)	10,3 (0,8)	29,7 (1,2)	35,6 (1,3)	14,5 (1,0)	2,8 (0,4)
		93,0 (0,7)	82,6 (1,0)	52,9 (1,4)	17,3 (1,0)	2,8 (0,4)
Total	5,0 (0,4)	7,7 (0,5)	26,3 (0,8)	39,4 (0,9)	18,2 (0,7)	3,3 (0,3)
		95,0 (0,4)	87,3 (0,6)	61,0 (0,9)	21,5 (0,8)	3,3 (0,3)

N.B. : Pour chaque sexe, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Plusieurs élèves de 16 ans n'ont pas précisé leur sexe. En conséquence, les totaux du tableau 3 ne correspondent pas forcément à ceux du tableau 1.

**TABLEAU 4 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Colombie-Britannique	4,5 (1,5)	14,6 (2,5) 95,5 (1,5)	44,1 (3,5) 80,8 (2,7)	30,8 (3,2) 36,7 (3,4)	5,8 (1,6) 5,9 (1,6)	0,1 (0,2) 0,1 (0,2)
Alberta	6,0 (1,7)	11,5 (2,3) 94,0 (1,7)	42,3 (3,5) 82,6 (2,7)	34,0 (3,4) 40,2 (3,5)	6,0 (1,7) 6,3 (1,7)	0,3 (0,4) 0,3 (0,4)
Saskatchewan	3,7 (1,2)	20,9 (2,6) 96,3 (1,2)	43,2 (3,2) 75,4 (2,8)	27,2 (2,9) 32,2 (3,0)	4,7 (1,4) 5,0 (1,4)	0,3 (0,4) 0,3 (0,4)
Manitoba (A)	5,1 (1,4)	11,8 (2,0) 94,9 (1,4)	39,1 (3,0) 83,0 (2,3)	36,2 (3,0) 44,0 (3,1)	7,1 (1,6) 7,8 (1,6)	0,7 (0,5) 0,7 (0,5)
Manitoba (F)	4,5 (0,9)	20,5 (1,8) 95,5 (0,9)	46,8 (2,3) 75,0 (2,0)	25,6 (2,0) 28,2 (2,0)	2,2 (0,7) 2,6 (0,7)	0,3 (0,3) 0,3 (0,3)
Ontario (A)	3,4 (1,3)	11,3 (2,2) 96,6 (1,3)	42,0 (3,4) 85,3 (2,4)	35,5 (3,3) 43,2 (3,4)	7,5 (1,8) 7,7 (1,8)	0,2 (0,3) 0,2 (0,3)
Ontario (F)	7,8 (2,0)	12,6 (2,4) 92,2 (2,0)	49,2 (3,6) 79,5 (2,9)	27,1 (3,2) 30,4 (3,3)	2,7 (1,2) 3,3 (1,3)	0,5 (0,5) 0,5 (0,5)
Québec (A)	3,7 (1,3)	17,3 (2,5) 96,3 (1,3)	40,5 (3,3) 79,0 (2,7)	32,0 (3,1) 38,5 (3,3)	6,1 (1,6) 6,5 (1,7)	0,5 (0,5) 0,5 (0,5)
Québec (F)	3,4 (1,2)	8,3 (1,9) 96,6 (1,2)	35,1 (3,2) 88,4 (2,2)	43,8 (3,4) 53,2 (3,4)	8,6 (1,9) 9,5 (2,0)	0,8 (0,6) 0,8 (0,6)
Nouveau-Brunswick (A)	5,9 (1,5)	16,5 (2,3) 94,1 (1,5)	43,3 (3,1) 77,6 (2,6)	29,9 (2,9) 34,3 (3,0)	4,2 (1,3) 4,4 (1,3)	0,2 (0,3) 0,2 (0,3)
Nouveau-Brunswick (F)	3,9 (1,2)	17,7 (2,3) 96,1 (1,2)	46,7 (3,0) 78,5 (2,5)	28,3 (2,7) 31,7 (2,8)	3,2 (1,1) 3,5 (1,1)	0,3 (0,3) 0,3 (0,3)
Nouvelle-Écosse (A)	6,6 (1,5)	17,9 (2,4) 93,4 (1,5)	45,8 (3,1) 75,6 (2,7)	26,0 (2,7) 29,8 (2,8)	3,3 (1,1) 3,8 (1,2)	0,5 (0,4) 0,5 (0,4)
Nouvelle-Écosse (F)	2,6 (2,0)	24,7 (2,7) 97,4 (1,0)	50,2 (3,1) 72,8 (2,7)	20,4 (2,5) 22,6 (2,6)	1,7 (0,8) 2,1 (0,9)	0,4 (0,4) 0,4 (0,4)
Île-du-Prince-Édouard	5,1 (1,8)	16,9 (2,4) 94,9 (1,4)	44,4 (3,2) 77,9 (2,7)	29,9 (3,0) 33,6 (3,1)	3,3 (1,2) 3,7 (1,2)	0,3 (0,4) 0,3 (0,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	7,9 (1,9)	17,4 (2,6) 92,1 (1,9)	41,9 (3,4) 74,8 (3,0)	27,8 (3,1) 32,9 (3,3)	5,0 (1,5) 5,1 (1,5)	0,1 (0,2) 0,1 (0,2)
Yukon	6,0 (2,6)	26,4 (2,3) 94,0 (1,2)	36,9 (2,5) 67,6 (2,4)	26,1 (2,3) 30,6 (2,4)	4,2 (1,0) 4,5 (1,1)	0,3 (0,3) 0,3 (0,3)
Territoires du Nord-Ouest	11,4 (2,8)	30,9 (2,2) 88,6 (1,5)	35,7 (2,3) 57,7 (2,4)	19,1 (1,9) 22,0 (2,0)	2,5 (0,7) 2,9 (0,8)	0,4 (0,3) 0,4 (0,3)
Canada (A)	4,4 (0,4)	13,2 (0,7) 95,6 (0,4)	42,4 (1,0) 82,4 (0,8)	33,2 (1,0) 39,9 (1,0)	6,4 (0,5) 6,7 (0,5)	0,3 (0,1) 0,3 (0,1)
Canada (F)	3,7 (0,7)	9,0 (1,1) 96,3 (0,7)	36,6 (1,8) 87,3 (1,2)	41,9 (1,8) 50,7 (1,9)	8,0 (1,0) 8,8 (1,1)	0,8 (0,3) 0,8 (0,3)
Canada	4,2 (0,4)	12,3 (0,6) 95,8 (0,4)	41,1 (0,9) 83,5 (0,7)	35,2 (0,9) 42,4 (0,9)	6,8 (0,5) 7,2 (0,5)	0,4 (0,1) 0,4 (0,1)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 5 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	<i>Inférieur à 1</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Niveau 5</i>
Colombie-Britannique	4,8 (1,6)	7,7 (2,0) 95,2 (1,6)	30,5 (3,4) 87,6 (2,5)	39,5 (3,6) 57,0 (3,7)	14,3 (2,6) 17,5 (2,8)	3,2 (1,3) 3,2 (1,3)
Alberta	2,6 (1,2)	7,4 (2,0) 97,4 (1,2)	30,8 (3,5) 89,9 (2,3)	37,8 (3,6) 59,2 (3,7)	18,5 (2,9) 21,4 (3,1)	2,9 (1,3) 2,9 (1,3)
Saskatchewan	3,2 (1,1)	9,1 (1,8) 96,8 (1,1)	30,6 (2,9) 87,7 (2,1)	42,3 (3,1) 57,1 (3,1)	12,9 (2,1) 14,8 (2,2)	1,9 (0,9) 1,9 (0,9)
Manitoba (A)	5,2 (1,5)	6,1 (1,6) 94,8 (1,5)	28,7 (3,1) 88,7 (2,2)	40,4 (3,4) 60,0 (3,3)	17,0 (2,6) 19,6 (2,7)	2,6 (1,1) 2,6 (1,1)
Manitoba (F)	11,6 (2,3)	10,7 (2,2) 88,4 (2,3)	35,3 (3,4) 77,7 (3,0)	33,5 (3,4) 42,3 (3,5)	7,9 (1,9) 8,8 (2,0)	0,9 (0,7) 0,9 (0,7)
Ontario (A)	5,7 (1,7)	9,2 (2,1) 94,3 (1,7)	27,6 (3,2) 85,1 (2,6)	39,4 (3,5) 57,5 (3,6)	16,3 (2,7) 18,0 (2,8)	1,8 (0,9) 1,8 (0,9)
Ontario (F)	7,6 (2,2)	13,2 (2,8) 92,4 (2,2)	34,3 (4,0) 79,1 (3,4)	34,3 (4,0) 44,8 (4,2)	9,3 (2,4) 10,5 (2,6)	1,3 (0,9) 1,3 (0,9)
Québec (A)	3,0 (1,3)	5,2 (1,6) 97,0 (1,3)	25,2 (3,2) 91,8 (2,0)	45,0 (3,7) 66,6 (3,5)	18,8 (2,9) 21,6 (3,1)	2,9 (1,2) 2,9 (1,2)
Québec (F)	7,2 (1,8)	4,1 (1,4) 92,8 (1,8)	14,3 (2,4) 88,8 (2,2)	37,5 (3,3) 74,5 (3,0)	28,7 (3,1) 37,0 (3,3)	8,3 (1,9) 8,3 (1,9)
Nouveau-Brunswick (A)	5,2 (1,5)	8,0 (1,8) 94,8 (1,5)	28,4 (2,9) 86,7 (2,2)	42,1 (3,2) 58,4 (3,2)	14,6 (2,3) 16,3 (2,4)	1,7 (0,8) 1,7 (0,8)
Nouveau-Brunswick (F)	4,1 (1,3)	10,0 (2,0) 95,9 (1,3)	29,5 (3,0) 85,9 (2,3)	43,6 (3,3) 56,4 (3,3)	11,1 (2,1) 12,8 (2,2)	1,7 (0,9) 1,7 (0,9)
Nouvelle-Écosse (A)	6,0 (1,7)	8,2 (1,9) 94,0 (1,7)	32,9 (3,3) 85,7 (2,5)	39,3 (3,4) 52,8 (3,5)	11,7 (2,3) 13,5 (2,4)	1,8 (0,9) 1,8 (0,9)
Nouvelle-Écosse (F)	0,6 (0,7)	11,9 (2,7) 99,4 (0,7)	44,7 (4,1) 87,4 (2,8)	32,7 (3,9) 42,8 (4,1)	9,4 (2,4) 10,1 (2,5)	0,6 (0,7) 0,6 (0,7)
Île-du-Prince-Édouard	9,2 (2,0)	11,5 (2,2) 90,8 (2,0)	27,6 (3,1) 79,3 (2,8)	37,3 (3,4) 51,8 (3,5)	12,4 (2,3) 14,5 (2,5)	2,1 (1,0) 2,1 (1,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	5,8 (1,8)	6,3 (1,8) 94,2 (1,8)	29,7 (3,4) 87,9 (2,4)	43,7 (3,7) 58,2 (3,7)	13,4 (2,6) 14,4 (2,6)	1,0 (0,8) 1,0 (0,8)
Yukon	11,3 (2,3)	15,0 (2,6) 88,7 (2,3)	22,9 (3,1) 73,7 (3,2)	36,5 (3,5) 50,8 (3,7)	13,2 (2,5) 14,3 (2,6)	1,1 (0,8) 1,1 (0,8)
Territoires du Nord-Ouest	10,4 (2,3)	15,8 (2,8) 89,6 (2,3)	30,7 (3,5) 73,7 (3,3)	28,8 (3,4) 43,0 (3,8)	12,0 (2,5) 14,2 (2,7)	2,2 (1,1) 2,2 (1,1)
Canada (A)	5,0 (0,5)	8,4 (0,6) 95,0 (0,5)	28,8 (1,0) 86,5 (0,7)	39,7 (1,0) 57,7 (1,1)	15,9 (0,8) 18,0 (0,8)	2,2 (0,3) 2,2 (0,3)
Canada (F)	7,1 (1,1)	4,9 (0,9) 92,9 (1,1)	16,3 (1,5) 88,0 (1,4)	37,4 (2,0) 71,7 (1,9)	26,7 (1,8) 34,2 (2,0)	7,5 (1,1) 7,5 (1,1)
Canada	5,5 (0,4)	7,7 (0,5) 94,5 (0,4)	26,2 (0,8) 86,8 (0,6)	39,2 (0,9) 60,6 (0,9)	18,1 (0,7) 21,4 (0,8)	3,3 (0,3) 3,3 (0,3)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABEAU 6 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE DE GARÇONS DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	<i>Inférieur à 1</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Niveau 5</i>
Colombie-Britannique	5,2 (2,2) 94,8 (2,2)	19,9 (4,0) 74,8 (4,4)	44,4 (5,0) 30,4 (4,6)	27,0 (4,5) 3,4 (1,8)	3,4 (1,8) 0,0 (0,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Alberta	8,5 (2,9) 91,5 (2,9)	13,8 (3,6) 77,7 (4,3)	45,9 (5,2) 31,8 (4,8)	27,3 (4,6) 4,2 (2,1)	4,2 (2,1) 0,3 (0,6)	0,3 (0,6) 0,3 (0,6)
Saskatchewan	5,4 (2,0) 94,6 (2,0)	28,1 (4,0) 66,5 (4,2)	42,5 (4,4) 24,0 (3,8)	20,6 (3,6) 3,3 (1,6)	2,9 (1,5) 0,4 (0,6)	0,4 (0,6) 0,4 (0,6)
Manitoba (A)	5,9 (2,1) 94,1 (2,1)	16,4 (3,2) 77,7 (3,6)	43,4 (4,3) 34,3 (4,1)	30,0 (4,0) 4,3 (1,8)	3,7 (1,7) 0,6 (0,7)	0,6 (0,7) 0,6 (0,7)
Manitoba (F)	7,5 (1,7) 92,5 (1,7)	28,6 (2,9) 64,0 (3,0)	41,6 (3,1) 22,4 (2,6)	19,9 (2,5) 2,5 (1,0)	1,9 (0,9) 0,6 (0,5)	0,6 (0,5) 0,6 (0,5)
Ontario (A)	5,6 (2,3) 94,4 (2,3)	14,5 (3,5) 79,9 (4,0)	46,1 (4,9) 33,8 (4,7)	28,5 (4,5) 4,8 (2,1)	4,8 (2,1) 0,5 (0,7)	0,5 (0,7) 0,5 (0,7)
Ontario (F)	9,2 (3,1) 90,8 (3,1)	18,5 (4,1) 72,3 (4,8)	49,7 (5,3) 22,6 (4,5)	19,6 (4,2) 3,0 (1,8)	2,7 (1,7) 0,3 (0,6)	0,3 (0,6) 0,3 (0,6)
Québec (A)	6,1 (2,4) 93,9 (2,4)	22,8 (4,1) 71,1 (4,5)	41,0 (4,9) 30,1 (4,5)	25,8 (4,3) 4,1 (1,9)	4,1 (1,9) 0,3 (0,5)	0,3 (0,5) 0,3 (0,5)
Québec (F)	3,8 (1,9) 96,2 (1,9)	10,7 (3,1) 85,4 (3,5)	38,1 (4,8) 47,3 (4,9)	40,9 (4,9) 6,4 (2,4)	5,6 (2,3) 0,8 (0,9)	0,8 (0,9) 0,8 (0,9)
Nouveau-Brunswick (A)	6,2 (2,1) 93,8 (2,1)	21,6 (3,7) 72,3 (4,0)	42,5 (4,4) 29,8 (4,1)	27,5 (4,0) 2,3 (1,3)	2,3 (1,3) 0,0 (0,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Nouveau-Brunswick (F)	6,1 (2,1) 93,9 (2,1)	23,2 (3,6) 70,7 (3,9)	53,3 (4,3) 17,4 (3,3)	16,1 (3,2) 1,3 (1,0)	1,3 (1,0) 0,0 (0,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Nouvelle-Écosse (A)	8,6 (2,5) 91,4 (2,5)	23,0 (3,7) 68,5 (4,1)	44,7 (4,4) 23,8 (3,7)	20,4 (3,5) 3,4 (1,6)	3,0 (1,5) 0,4 (0,6)	0,4 (0,6) 0,4 (0,6)
Nouvelle-Écosse (F)	3,7 (3,5) 96,3 (1,7)	30,3 (4,1) 66,1 (4,3)	50,5 (4,5) 15,6 (3,3)	13,8 (3,1) 1,8 (1,2)	0,9 (0,9) 0,9 (0,9)	0,9 (0,9) 0,9 (0,9)
Île-du-Prince-Édouard	7,3 (3,0) 92,7 (2,4)	21,9 (3,9) 70,8 (4,3)	47,6 (4,7) 23,3 (4,0)	21,9 (3,9) 1,4 (1,1)	1,4 (1,1) 0,0 (0,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	11,3 (3,1) 88,7 (3,1)	23,4 (4,2) 65,3 (4,7)	43,7 (4,9) 21,6 (4,0)	19,1 (3,9) 2,3 (1,5)	2,3 (1,5) 0,3 (0,5)	0,3 (0,5) 0,3 (0,5)
Yukon	8,3 (4,0) 91,7 (1,9)	33,1 (3,3) 58,6 (3,5)	38,1 (3,4) 20,4 (2,8)	17,1 (2,6) 3,3 (1,3)	2,8 (1,1) 0,6 (0,5)	0,6 (0,5) 0,6 (0,5)
Territoires du Nord-Ouest	18,2 (5,0) 81,8 (2,7)	33,8 (3,3) 48,0 (3,5)	34,7 (3,3) 13,3 (2,4)	12,9 (2,3) 0,4 (0,5)	0,4 (0,5) 0,0 (0,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Canada (A)	6,3 (0,7) 93,7 (0,7)	17,3 (1,1) 76,5 (1,2)	45,0 (1,5) 31,4 (1,4)	27,0 (1,3) 4,4 (0,6)	4,1 (0,6) 0,4 (0,2)	0,4 (0,2) 0,4 (0,2)
Canada (F)	4,3 (1,1) 95,7 (1,1)	11,9 (1,8) 83,8 (2,0)	39,5 (2,7) 44,3 (2,7)	38,3 (2,7) 5,9 (1,3)	5,2 (1,2) 0,7 (0,5)	0,7 (0,5) 0,7 (0,5)
Canada	5,8 (0,6) 94,2 (0,6)	16,1 (0,9) 78,1 (1,1)	43,8 (1,3) 34,3 (1,2)	29,5 (1,2) 4,8 (0,6)	4,3 (0,5) 0,4 (0,2)	0,4 (0,2) 0,4 (0,2)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 7 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE DE FILLES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	Inférieur à 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Colombie-Britannique	3,3 (1,7)	10,0 (2,9) 96,7 (1,7)	43,6 (4,9) 86,7 (3,3)	34,8 (4,7) 43,1 (4,9)	8,0 (2,7) 8,3 (2,7)	0,3 (0,5) 0,3 (0,5)
Alberta	3,6 (1,8)	9,2 (2,9) 96,4 (1,8)	39,0 (4,8) 87,2 (3,3)	40,3 (4,9) 48,2 (5,0)	7,7 (2,6) 7,9 (2,7)	0,3 (0,5) 0,3 (0,5)
Saskatchewan	1,9 (1,3)	13,2 (3,2) 98,1 (1,3)	43,8 (4,7) 85,0 (3,4)	34,3 (4,5) 41,2 (4,6)	6,7 (2,4) 6,9 (2,4)	0,2 (0,5) 0,2 (0,5)
Manitoba (A)	4,2 (1,7)	7,1 (2,2) 95,8 (1,7)	34,9 (4,2) 88,7 (2,8)	42,6 (4,3) 53,9 (4,3)	10,5 (2,7) 11,3 (2,8)	0,8 (0,8) 0,8 (0,8)
Manitoba (F)	1,3 (0,7)	11,9 (2,1) 98,7 (0,7)	52,3 (3,3) 86,8 (2,2)	31,8 (3,0) 34,4 (3,1)	2,6 (1,0) 2,6 (1,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Ontario (A)	1,4 (1,1)	8,4 (2,7) 98,6 (1,1)	38,1 (4,7) 90,1 (2,9)	42,4 (4,8) 52,0 (4,8)	9,6 (2,8) 9,6 (2,8)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Ontario (F)	5,7 (2,3)	7,8 (2,7) 94,3 (2,3)	49,0 (5,0) 86,5 (3,4)	33,9 (4,7) 37,6 (4,8)	2,8 (1,7) 3,6 (1,9)	0,8 (0,9) 0,8 (0,9)
Québec (A)	1,5 (1,1)	12,5 (3,0) 98,5 (1,1)	40,3 (4,5) 86,0 (3,2)	37,4 (4,4) 45,7 (4,6)	7,9 (2,5) 8,3 (2,5)	0,4 (0,6) 0,4 (0,6)
Québec (F)	3,0 (1,6)	6,2 (2,3) 97,0 (1,6)	32,4 (4,4) 90,9 (2,7)	46,1 (4,7) 58,4 (4,6)	11,4 (3,0) 12,3 (3,1)	0,9 (0,9) 0,9 (0,9)
Nouveau-Brunswick (A)	5,4 (2,0)	11,3 (2,8) 94,6 (2,0)	44,5 (4,5) 83,3 (3,3)	32,4 (4,2) 38,8 (4,4)	6,1 (2,1) 6,5 (2,2)	0,4 (0,6) 0,4 (0,6)
Nouveau-Brunswick (F)	1,5 (1,0)	12,4 (2,8) 98,5 (1,0)	40,6 (4,1) 86,0 (2,9)	39,8 (4,1) 45,4 (4,2)	5,1 (1,9) 5,6 (1,9)	0,5 (0,6) 0,5 (0,6)
Nouvelle-Écosse (A)	4,5 (1,8)	12,7 (2,9) 95,5 (1,8)	46,8 (4,4) 82,8 (3,3)	31,7 (4,1) 36,0 (4,3)	3,7 (1,7) 4,3 (1,8)	0,6 (0,7) 0,6 (0,7)
Nouvelle-Écosse (F)	1,6 (2,2)	19,8 (3,4) 98,4 (1,1)	50,0 (4,2) 78,6 (3,4)	26,2 (3,7) 28,6 (3,8)	2,4 (1,3) 2,4 (1,3)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Île-du-Prince-Édouard	2,9 (1,9)	12,3 (3,0) 97,1 (1,5)	41,2 (4,5) 84,7 (3,3)	37,7 (4,4) 43,5 (4,5)	5,2 (2,0) 5,8 (2,1)	0,6 (0,7) 0,6 (0,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	4,5 (2,0)	11,5 (3,1) 95,5 (2,0)	40,1 (4,8) 84,0 (3,6)	36,2 (4,7) 43,9 (4,9)	7,7 (2,6) 7,7 (2,6)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Yukon	3,4 (2,9)	18,9 (3,0) 96,6 (1,4)	35,1 (3,7) 77,7 (3,2)	36,5 (3,7) 42,6 (3,8)	6,1 (1,9) 6,1 (1,9)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Territoires du Nord-Ouest	5,2 (2,7)	27,9 (3,0) 94,8 (1,5)	37,1 (3,2) 66,9 (3,1)	24,7 (2,9) 29,9 (3,0)	4,4 (1,4) 5,2 (1,5)	0,8 (0,6) 0,8 (0,6)
Canada (A)	2,5 (0,4)	9,5 (0,8) 97,5 (0,4)	39,9 (1,4) 88,0 (0,9)	39,4 (1,4) 48,1 (1,4)	8,5 (0,8) 8,7 (0,8)	0,2 (0,1) 0,2 (0,1)
Canada (F)	3,1 (0,9)	6,6 (1,3) 96,9 (0,9)	34,0 (2,4) 90,3 (1,5)	44,9 (2,6) 56,3 (2,6)	10,5 (1,6) 11,4 (1,6)	0,9 (0,5) 0,9 (0,5)
Canada	2,7 (0,4)	8,8 (0,7) 97,3 (0,4)	38,5 (1,2) 88,5 (0,8)	40,7 (1,2) 50,0 (1,3)	9,0 (0,7) 9,4 (0,7)	0,3 (0,1) 0,3 (0,1)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 8 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE DE GARÇONS DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	<i>Inférieur à 1</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Niveau 5</i>
Colombie-Britannique	7,1 (2,8)	9,2 (3,1) 92,9 (2,8)	31,3 (5,0) 83,7 (4,0)	38,7 (5,3) 52,5 (5,4)	10,7 (3,4) 13,8 (3,7)	3,1 (1,9) 3,1 (1,9)
Alberta	3,2 (1,9)	9,9 (3,2) 96,8 (1,9)	35,8 (5,1) 86,9 (3,6)	33,4 (5,0) 51,2 (5,3)	15,4 (3,8) 17,7 (4,0)	2,3 (1,6) 2,3 (1,6)
Saskatchewan	4,0 (1,7)	13,2 (3,0) 96,0 (1,7)	34,0 (4,2) 82,8 (3,3)	39,6 (4,3) 48,8 (4,4)	7,8 (2,4) 9,2 (2,5)	1,4 (1,0) 1,4 (1,0)
Manitoba (A)	6,3 (2,3)	7,0 (2,4) 93,8 (2,3)	31,5 (4,5) 86,8 (3,3)	34,9 (4,6) 55,3 (4,8)	17,1 (3,6) 20,4 (3,9)	3,4 (1,7) 3,4 (1,7)
Manitoba (F)	16,2 (3,8)	14,3 (3,6) 83,8 (3,8)	37,1 (4,9) 69,5 (4,7)	28,6 (4,6) 32,4 (4,8)	3,8 (2,0) 3,8 (2,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Ontario (A)	7,0 (2,6)	12,3 (3,3) 93,0 (2,6)	30,5 (4,7) 80,7 (4,0)	35,6 (4,9) 50,3 (5,1)	12,0 (3,3) 14,7 (3,6)	2,7 (1,6) 2,7 (1,6)
Ontario (F)	13,7 (4,2)	18,3 (4,7) 86,3 (4,2)	36,6 (5,8) 67,9 (5,7)	24,8 (5,2) 31,3 (5,6)	6,1 (2,9) 6,5 (3,0)	0,4 (0,7) 0,4 (0,7)
Québec (A)	4,4 (2,1)	8,3 (2,8) 95,6 (2,1)	28,0 (4,6) 87,3 (3,4)	41,0 (5,1) 59,3 (5,1)	15,5 (3,7) 18,3 (4,0)	2,8 (1,7) 2,8 (1,7)
Québec (F)	9,5 (3,0)	5,7 (2,4) 90,5 (3,0)	20,9 (4,1) 84,8 (3,7)	34,1 (4,8) 64,0 (4,9)	25,5 (4,4) 29,8 (4,7)	4,3 (2,1) 4,3 (2,1)
Nouveau-Brunswick (A)	7,6 (2,4)	10,2 (2,8) 92,4 (2,4)	30,5 (4,3) 82,2 (3,5)	36,1 (4,4) 51,7 (4,6)	14,0 (3,2) 15,6 (3,4)	1,6 (1,1) 1,6 (1,1)
Nouveau-Brunswick (F)	6,8 (2,5)	14,3 (3,5) 93,2 (2,5)	38,2 (4,9) 78,8 (4,1)	33,8 (4,7) 40,6 (4,9)	6,5 (2,5) 6,8 (2,5)	0,3 (0,6) 0,3 (0,6)
Nouvelle-Écosse (A)	6,5 (2,5)	11,1 (3,1) 93,5 (2,5)	33,4 (4,7) 82,4 (3,8)	35,2 (4,8) 49,0 (5,0)	12,4 (3,3) 13,7 (3,4)	1,3 (1,1) 1,3 (1,1)
Nouvelle-Écosse (F)	0,0 (0,0)	20,0 (5,2) 100,0 (0,0)	55,4 (6,5) 80,0 (5,2)	18,5 (5,1) 24,6 (5,6)	4,6 (2,7) 6,2 (3,1)	1,5 (1,6) 1,5 (1,6)
Île-du-Prince-Édouard	12,7 (3,3)	18,2 (3,8) 87,3 (3,3)	27,1 (4,3) 69,1 (4,5)	30,6 (4,5) 41,9 (4,8)	10,0 (2,9) 11,3 (3,1)	1,4 (1,1) 1,4 (1,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	7,4 (2,9)	9,6 (3,2) 92,6 (2,9)	30,9 (5,0) 83,0 (4,1)	40,7 (5,4) 52,2 (5,4)	10,5 (3,3) 11,4 (3,5)	0,9 (1,0) 0,9 (1,0)
Yukon	15,7 (3,9)	21,3 (4,4) 84,3 (3,9)	20,5 (4,3) 63,0 (5,1)	31,5 (5,0) 42,5 (5,3)	10,2 (3,2) 11,0 (3,3)	0,8 (0,9) 0,8 (0,9)
Territoires du Nord-Ouest	12,9 (3,5)	19,3 (4,1) 87,1 (3,5)	33,3 (4,9) 67,8 (4,8)	25,1 (4,5) 34,5 (4,9)	8,2 (2,8) 9,4 (3,0)	1,2 (1,1) 1,2 (1,1)
Canada (A)	6,4 (0,7)	11,2 (1,0) 93,6 (0,7)	31,4 (1,4) 82,5 (1,1)	36,1 (1,5) 51,0 (1,5)	12,4 (1,0) 14,9 (1,1)	2,5 (0,5) 2,5 (0,5)
Canada (F)	9,7 (1,8)	6,9 (1,6) 90,3 (1,8)	22,7 (2,6) 83,3 (2,3)	33,4 (2,9) 60,7 (3,0)	23,4 (2,6) 27,3 (2,7)	3,9 (1,2) 3,9 (1,2)
Canada	7,0 (0,7)	10,3 (0,8) 93,0 (0,7)	29,7 (1,2) 82,6 (1,0)	35,6 (1,3) 52,9 (1,4)	14,5 (1,0) 17,3 (1,0)	2,8 (0,4) 2,8 (0,4)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 9 : PIRS ÉCRITURE 2002
POURCENTAGE DE FILLES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET PAR INSTANCE**

	<i>Inférieur à 1</i>	<i>Niveau 1</i>	<i>Niveau 2</i>	<i>Niveau 3</i>	<i>Niveau 4</i>	<i>Niveau 5</i>
Colombie-Britannique	2,8 (1,7)	6,1 (2,5) 97,2 (1,7)	29,9 (4,7) 91,1 (3,0)	40,2 (5,1) 61,2 (5,0)	17,6 (3,9) 20,9 (4,2)	3,4 (1,9) 3,4 (1,9)
Alberta	2,1 (1,5)	4,7 (2,3) 97,9 (1,5)	25,7 (4,6) 93,2 (2,7)	42,2 (5,3) 67,6 (5,0)	21,8 (4,4) 25,4 (4,6)	3,5 (2,0) 3,5 (2,0)
Saskatchewan	2,3 (1,4)	4,7 (1,9) 97,7 (1,4)	27,1 (4,0) 93,0 (2,3)	44,9 (4,5) 65,9 (4,3)	18,4 (3,5) 21,0 (3,7)	2,5 (1,4) 2,5 (1,4)
Manitoba (A)	4,2 (1,9)	5,2 (2,2) 95,8 (1,9)	25,9 (4,3) 90,6 (2,8)	46,1 (4,8) 64,8 (4,6)	17,0 (3,7) 18,7 (3,8)	1,7 (1,3) 1,7 (1,3)
Manitoba (F)	7,3 (2,6)	7,3 (2,6) 92,7 (2,6)	33,6 (4,7) 85,5 (3,5)	38,2 (4,9) 51,8 (5,0)	11,8 (3,2) 13,6 (3,4)	1,8 (1,3) 1,8 (1,3)
Ontario (A)	2,3 (1,6)	6,0 (2,5) 97,7 (1,6)	24,1 (4,5) 91,7 (2,9)	45,3 (5,2) 67,6 (4,9)	21,5 (4,3) 22,3 (4,4)	0,9 (1,0) 0,9 (1,0)
Ontario (F)	1,8 (1,5)	8,8 (3,3) 98,2 (1,5)	31,8 (5,4) 89,4 (3,6)	43,1 (5,8) 57,6 (5,8)	12,4 (3,8) 14,5 (4,1)	2,1 (1,7) 2,1 (1,7)
Québec (A)	1,5 (1,3)	1,8 (1,4) 98,5 (1,3)	22,4 (4,5) 96,7 (1,9)	49,3 (5,4) 74,3 (4,7)	22,1 (4,4) 25,1 (4,6)	3,0 (1,8) 3,0 (1,8)
Québec (F)	4,8 (2,0)	2,8 (1,5) 95,2 (2,0)	8,5 (2,6) 92,4 (2,5)	40,1 (4,6) 83,9 (3,5)	32,0 (4,4) 43,8 (4,7)	11,8 (3,0) 11,8 (3,0)
Nouveau-Brunswick (A)	2,9 (1,6)	5,7 (2,2) 97,1 (1,6)	26,1 (4,1) 91,4 (2,6)	48,1 (4,7) 65,3 (4,4)	15,4 (3,4) 17,2 (3,5)	1,8 (1,2) 1,8 (1,2)
Nouveau-Brunswick (F)	1,9 (1,2)	6,6 (2,2) 98,1 (1,2)	22,5 (3,7) 91,5 (2,5)	51,4 (4,5) 69,0 (4,1)	14,8 (3,2) 17,6 (3,4)	2,7 (1,5) 2,7 (1,5)
Nouvelle-Écosse (A)	5,6 (2,3)	5,4 (2,2) 94,4 (2,3)	32,4 (4,6) 89,0 (3,1)	43,4 (4,9) 56,6 (4,9)	11,0 (3,1) 13,3 (3,4)	2,3 (1,5) 2,3 (1,5)
Nouvelle-Écosse (F)	1,1 (1,1)	6,4 (2,6) 98,9 (1,1)	37,2 (5,2) 92,6 (2,8)	42,6 (5,4) 55,3 (5,4)	12,8 (3,6) 12,8 (3,6)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Île-du-Prince-Édouard	5,1 (2,2)	4,4 (2,1) 94,9 (2,2)	27,6 (4,5) 90,4 (3,0)	44,9 (5,0) 62,9 (4,9)	15,1 (3,6) 18,0 (3,9)	2,9 (1,7) 2,9 (1,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	4,5 (2,1)	3,4 (1,9) 95,5 (2,1)	29,1 (4,7) 92,2 (2,8)	45,8 (5,2) 63,1 (5,0)	16,2 (3,8) 17,3 (3,9)	1,1 (1,1) 1,1 (1,1)
Yukon	7,5 (2,7)	9,0 (3,0) 92,5 (2,7)	26,1 (4,6) 83,6 (3,8)	39,6 (5,1) 57,5 (5,1)	16,4 (3,8) 17,9 (4,0)	1,5 (1,3) 1,5 (1,3)
Territoires du Nord-Ouest	7,8 (3,0)	11,3 (3,6) 92,2 (3,0)	28,4 (5,1) 80,9 (4,5)	31,9 (5,3) 52,5 (5,7)	17,0 (4,3) 20,6 (4,6)	3,5 (2,1) 3,5 (2,1)
Canada (A)	2,6 (0,5)	5,6 (0,7) 97,4 (0,5)	25,9 (1,3) 91,8 (0,8)	44,2 (1,5) 65,9 (1,5)	19,9 (1,2) 21,7 (1,3)	1,9 (0,4) 1,9 (0,4)
Canada (F)	4,5 (1,2)	3,3 (1,0) 95,5 (1,2)	10,7 (1,8) 92,2 (1,5)	40,7 (2,8) 81,5 (2,2)	30,0 (2,6) 40,8 (2,8)	10,8 (1,8) 10,8 (1,8)
Canada	3,1 (0,5)	5,1 (0,6) 96,9 (0,5)	22,5 (1,1) 91,9 (0,7)	43,4 (1,3) 69,4 (1,2)	22,2 (1,1) 26,0 (1,2)	3,9 (0,5) 3,9 (0,5)

N.B. : Pour chaque population, la première ligne présente les pourcentages d'élèves selon le plus haut niveau atteint; la deuxième ligne présente les pourcentages cumulatifs d'élèves se situant à chacun des niveaux ou à un niveau supérieur. L'intervalle de confiance ($\pm 1,96$ fois l'erreur-type) des pourcentages est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

**TABLEAU 10 : PIRS ÉCRITURE 2002
NOMBRE D'ÉLÈVES PAR INSTANCE**

	<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>	<i>Total</i>
Colombie-Britannique	830	725	1 555
Alberta	798	696	1 494
Saskatchewan	990	988	1 978
Manitoba (A)	1 025	833	1 858
Manitoba (F)	337	240	577
Ontario (A)	877	749	1 626
Ontario (F)	745	610	1 355
Québec (A)	869	785	1 654
Québec (F)	897	858	1 755
Nouveau-Brunswick (A)	1 021	906	1 927
Nouveau-Brunswick (F)	795	727	1 522
Nouvelle-Écosse (A)	998	824	1 822
Nouvelle-Écosse (F)	247	173	420
Île-du-Prince-Édouard	646	575	1 221
Terre-Neuve-et-Labrador	806	695	1 501
Yukon	338	270	608
Territoires du Nord-Ouest	489	318	807
<i>Total</i>	<i>12 708</i>	<i>10 972</i>	<i>23 680</i>

Évaluation de l'écriture

- BARTON, David et Mary HAMILTON. *Local literacies: Reading and writing in one community*, London & New York, Routledge, 1998.
- BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA. «An attainable version of high literacy : Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing», *Curriculum Inquiry*, vol. 17, n° 1 (1987), p. 9-30.
- GAMBELL, Trevor & Darryl M. HUNTER. «Rethinking gender differences in literacy», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 1 (1999), p. 1-16.
- GIPPS, Caroline. *Beyond testing*, Washington, D.C, Falmer Press, 1994.
- GITOMER, Drew H. «Performance assessment and educational measurement» in *Construction versus choice in cognitive measurement*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 241-263.
- HAMP-LYONS, Liz. «Uncovering possibilities for a constructivist paradigm for writing assessment», *College Composition and Communication*, vol. 46, n° 3 (1995), p. 446-455.
- HULL, Glynda Ann. «Research on writing: Building a cognitive and social understanding of composing», in *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research*, Chapitre 6, ASCD Yearbook, 1989, sous la direction de Resnick, Lauren B. & Klopfer, Leopold E., Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development. 1989, p. 105-128.
- JENNINGS, Martha *et al.* «The test-takers' choice: An investigation of the effect of topic on language test performance», *Language Testing*, vol. 16, n° 4 (1999), p. 426-456.
- LAVEAULT, Dany. *L'adaptation et l'utilisation de tests dans des contextes multilingues et multiculturels*, Faculté de l'Éducation, Université d'Ottawa, commandé par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 1999.
- MESSICK, Samuel. «Trait equivalence as construct validity of score interpretation across multiple methods of measurement» in *Construction versus choice in cognitive measurement*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- TAYLOR, Catherine. «Assessment for measurement or standards: the peril and promise of large-scale assessment reform», *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 2 (1994).
- WIGGINS, Grant P. *Assessing student performance*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993.
- WOOLCOT, Willa & LEGG, Sue M. *An overview of writing assessment: Theory, research and practice*. Urbana, IL., National Council of Teachers of English, 1998.

Pensée critique

- BAILIN, Sharon. *Skills, generalizability and critical thinking*, préparé pour le 20^e World Congress of Philosophy, Université Simon Fraser, 1997. <http://www.bu.edu/wcp/Papers/EducBail.htm>.
- BREIER, Mignonne. «The role of the generic skill in lifelong learning: Panacea or pipe-dream?», *Journal of Education*, School of Education, University of Napal, Pietermaritzburg, Afrique du Sud, n° 23 (1998).

- CHRISTEN, Richard, Mark DAVISON, Karen Anderson. «Performance assessments of critical thinking», *Research/Practice*, Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota, vol. 2, n° 1 (1994).
- FACIONE, Peter A. *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, Millbrae, CA., The California Academic Press, 1990.
- HALLIDAY, John. «Critical thinking and the academic vocational divide», *The Curriculum Journal*, London, British Curriculum Foundation, vol. 11, n° 2 (2000), p.159-175.
- JOHANNESSEN, Larry R. «Teaching thinking and writing for a new century», *The English Journal*, Washington, D.C., National Council of Teachers of English, vol. 90 n° 6, (2001) p. 38-45.
- KUHN, D. «A developmental model of critical thinking», *Educational Researcher*, vol. 28, n° 2, (1999) p. 16-26.
- NORRIS, S. P. et R. H. ENNIS. *Evaluating critical thinking*, Pacific Grove, California, Critical Thinking Press and Software, 1989.
- PAUL, Richard. *Critical thinking – What every person needs to survive in a rapidly changing world*, sous la direction de Jane Willson et A. Binker, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking, 1993.

Références aux documents relatifs aux programmes d'études

Colombie-Britannique

BC Performance Standards: Reading Grade 10.

http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/readg10.pdf

Alberta

Program of Studies for Senior High School, English Language Arts. 2002.

http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bysubject/English/default.ASP

Saskatchewan

«Core Curriculum Components and Initiatives: Common Essential Learnings», in

English Language Arts: A Curriculum Guide for the Secondary Level

www.sasked.gov.sk.ca/docs/elemsci/coreesc.htm

Manitoba

Implementation Overview: K-4 English Language Arts Instruction, the Importance of Reflection and Metacognitive Processing.

<http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/cur/ela/docs/ela-instruct.html>

Ontario

Planification des programmes et évaluations : le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/secondary/progplan/progplanf.html>

Québec

Niveaux de compétences par cycle. Compétences transdisciplinaires, www.MEQ.gouv.qc.ca

Provinces de l'Atlantique

Atlantic Canada Education: Foundation for Essential Graduation Learnings,

www.gnb.ca/0000/publications/curric/acef.html.