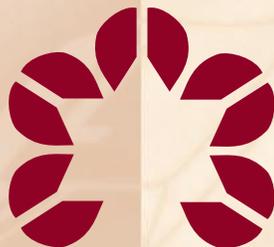
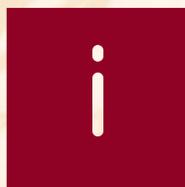


**Council of Ministers  
of Education, Canada**



**Conseil des ministres  
de l'Éducation (Canada)**



**PROGRAMME D'INDICATEURS  
DU RENDEMENT SCOLAIRE**

**1998**  
**ÉVALUATION EN**  
**LECTURE ET ÉCRITURE**

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 permet aussi aux provinces et territoires de collaborer 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 CMEC, et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du ministère du Développement des ressources humaines.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)  
252, rue Bloor Ouest, Bureaux 5-200  
Toronto, Ontario M5S 1V5

N° de téléphone : (416) 964-2551

N° de télécopieur : (416) 964-2296

Adresse électronique : [cmecc@cmecc.ca](mailto:cmecc@cmecc.ca)

Internet : [www.cmecc.ca](http://www.cmecc.ca)

© 1999 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 0-88987-117-5

*This report is also available in English.*

 Imprimé sur du papier recyclé

---

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>PROGRAMME D'INDICATEURS DU RENDEMENT SCOLAIRE</b>	<b>1</b>
<b>APERÇU GÉNÉRAL DE L'ÉVALUATION EN LECTURE ET ÉCRITURE, 1998</b>	<b>2</b>
<b>ÉLABORATION ET RÉVISION DU MATÉRIEL D'ÉVALUATION</b>	<b>3</b>
<b>HARMONISATION DES INSTRUMENTS ET DE LA PROCÉDURE EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS</b>	<b>3</b>
<b>COMPARABILITÉ DES ÉVALUATIONS DE 1994 ET DE 1998</b>	<b>4</b>
<b>CONCEPTS SOUS-JACENTS, CRITÈRES ET COPIES TYPES</b>	<b>5</b>
<b>CONCEPTS SOUS-JACENTS À L'ÉVALUATION EN LECTURE</b>	<b>5</b>
<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION EN LECTURE</b>	<b>6</b>
<b>COPIES TYPES POUR L'ÉVALUATION EN LECTURE</b>	<b>7</b>
<b>CONCEPTS SOUS-JACENTS À L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE</b>	<b>11</b>
<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE</b>	<b>11</b>
<b>COPIES TYPES POUR L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE</b>	<b>13</b>
<b>RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DE 1998</b>	<b>17</b>
<b>REMARQUES AU SUJET DE L'INFORMATION STATISTIQUE</b>	<b>17</b>
<b>RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DU CANADA</b>	<b>19</b>
<b>Rendement en lecture</b>	<b>19</b>
<b>Rendement en écriture</b>	<b>20</b>
<b>Différences de rendement entre 1994 et 1998</b>	<b>21</b>
<b>Différences de rendement selon le sexe et l'âge</b>	<b>24</b>
<b>ATTENTES PANCANADIENNES QUANT AU RENDEMENT EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DE 1998</b>	<b>26</b>

<b>RÉSULTATS DES INSTANCES</b>	<b>29</b>
<b>Aperçu général du rendement par niveau</b>	<b>29</b>
<b>Colombie-Britannique</b>	<b>40</b>
<b>Alberta</b>	<b>44</b>
<b>Saskatchewan</b>	<b>49</b>
<b>Manitoba</b>	<b>53</b>
<b>Ontario</b>	<b>59</b>
<b>Québec</b>	<b>65</b>
<b>Nouveau-Brunswick (anglophone)</b>	<b>71</b>
<b>Nouveau-Brunswick (francophone)</b>	<b>75</b>
<b>Nouvelle-Écosse (anglophone)</b>	<b>79</b>
<b>Nouvelle-Écosse (francophone)</b>	<b>83</b>
<b>Île-du-Prince-Édouard</b>	<b>87</b>
<b>Terre-Neuve et Labrador</b>	<b>90</b>
<b>Territoires du Nord-Ouest</b>	<b>94</b>
<b>Yukon</b>	<b>98</b>
<b>Autres populations francophones</b>	<b>101</b>
<b>INFORMATION PROVENANT DU QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE</b>	<b>104</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>119</b>
<b>ANNEXE</b>	<b>121</b>
<b>TABLE DE DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES</b>	<b>121</b>
<b>NOMBRE DE PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS</b>	<b>129</b>

# INTRODUCTION

## PROGRAMME D'INDICATEURS DU RENDEMENT SCOLAIRE

Au Canada, comme dans beaucoup d'autres pays, on souhaite que les enfants reçoivent la meilleure éducation possible. Se pose alors la question suivante : «Nos écoles préparent-elles bien les élèves à vivre dans un monde où la concurrence économique est mondiale et où il faut poursuivre son éducation tout au long de sa vie?».

Pour tenter de trouver réponse à cette question, les ministères de l'Éducation participent à diverses études depuis le milieu des années quatre-vingts. Au niveau international, ils ont collaboré par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] au Programme international des indicateurs de l'enseignement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Individuellement, ils collaborent à des études sur le rendement scolaire, comme celles de l'International Assessment of Educational Progress (IAEP), de l'Association internationale pour l'évaluation de l'enseignement (IAE) et la Troisième étude internationale des mathématiques et des sciences. De plus, dans la plupart des instances<sup>1</sup>, les ministères ont pris des dispositions, ou ont perfectionné celles existant, pour évaluer le rendement des élèves à différentes étapes de leur scolarité.

Comme tous les ministres de l'Éducation ont à cœur de faire atteindre à leur système respectif le niveau le plus élevé d'efficacité et de qualité, ils ont jugé utile de se donner collectivement des moyens pour évaluer ces systèmes. Comme de l'avis de tous, les résultats obtenus par les élèves dans les disciplines scolaires constituent généralement un indicateur valable du rendement d'un système d'éducation, ils voulaient répondre à la question suivante aussi clairement que possible : «Quel est le rendement de nos élèves en mathématique, en lecture et en écriture, ainsi qu'en sciences?»

En 1989, le CMEC lançait le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). C'était la première fois que tous les ministres de l'Éducation du pays tentaient de s'accorder sur les éléments d'une évaluation scolaire pancanadienne. Dans un protocole d'entente signé en décembre 1991, les ministres convenaient d'évaluer le rendement des élèves de 13 et 16 ans en lecture, en écriture et en mathématique. Puis, en septembre 1993, ils décidaient d'ajouter l'évaluation du rendement en sciences et d'utiliser les mêmes instruments d'évaluation aux deux groupes d'âge pour étudier les changements survenus dans leurs connaissances et habilités au cours de trois années de scolarité. Chaque instance s'appuierait sur les données recueillies grâce aux tests du PIRS pour établir ses priorités et améliorer ses programmes.

Selon le plan prévu par les ministres, les évaluations seraient effectuées au printemps de chaque année scolaire, conformément au calendrier suivant.

Mathématique	Lecture et écriture	Sciences
1993	1994	1996
1997	1998	1999
2001	2002	2003

Le premier cycle d'évaluations eut lieu comme prévu, les rapports en ayant été publiés en décembre 1993, décembre 1994 et janvier 1997. Le deuxième cycle a débuté par l'évaluation en mathématique, dont le rapport a paru en février 1998, l'évaluation en lecture et écriture a été effectuée en avril et mai 1998, et celle en sciences de 1999 est sur la bonne voie.

Comme il s'agit du deuxième cycle d'évaluation en lecture et écriture, deux questions se posent : «Quel est le rendement des élèves canadiens de 13 et 16 ans en lecture et en écriture en 1998?» et aussi «Est-ce que le rendement des élèves canadiens de 13 et 16 ans en lecture et en écriture a changé depuis 1994?»

<sup>1</sup> Dans le présent rapport, le mot «instances» englobe «province» et «territoire».

Comme les programmes d'études varient d'une extrémité à l'autre du pays, la tâche de comparer les résultats des épreuves est compliquée et délicate. Toutefois, les élèves de toutes les instances acquièrent beaucoup d'habiletés semblables en lecture et en écriture, en mathématique et en sciences. Grâce aux épreuves du PIRS, on devrait donc être en mesure de déterminer si les élèves atteignent des niveaux de rendement comparables à peu près au même âge.

Dans les évaluations du PIRS, le rendement individuel d'un élève n'est jamais divulgué et n'est pas non plus mis en rapport avec celui d'autres élèves. Les épreuves du PIRS servent essentiellement à mesurer dans chaque instance la qualité de l'enseignement dans les matières évaluées. Elles ne sauraient en aucune manière remplacer l'évaluation de chaque élève, laquelle incombe au personnel enseignant, aux écoles, aux commissions et conseils scolaires et aux ministères de l'Éducation. De plus, on n'y a jamais recours pour comparer des écoles, des commissions ou des districts scolaires entre eux. Les résultats font l'objet d'un rapport pancanadien et des provinces et territoires.

## APERÇU GÉNÉRAL DE L'ÉVALUATION EN LECTURE ET ÉCRITURE, 1998

En avril et en mai 1998, on a administré les épreuves de lecture et d'écriture du PIRS à un échantillon d'élèves choisi au hasard dans toutes les instances. On a assigné aussi au hasard soit l'épreuve de lecture, soit l'épreuve d'écriture à ces élèves. L'échantillon total se composait de quelque 46 000 élèves, 24 000 âgés de 13 ans et 22 000 âgés de 16 ans. Les élèves ont passé les épreuves dans leur première langue officielle, soit environ 34 000 élèves en anglais et 12 000 en français. Les élèves des classes d'immersion française ont rédigé en anglais. On trouvera à la fin de l'annexe une ventilation détaillée du nombre d'élèves évalués dans chaque instance. Les chiffres exacts sont différents dans ce tableau, car certains élèves n'ont pu être rattachés à une instance.

Nombre d'élèves évalués selon leur âge et leur langue

Élèves âgés de 13 ans				Élèves âgés de 16 ans			
Lecture		Écriture		Lecture		Écriture	
Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français
9263	3113	8520	3107	8406	2758	7641	2743

Les élèves disposaient de deux heures et demie pour passer les épreuves. Pour l'épreuve d'écriture, ils ont pu discuter du thème en groupe avant la date de l'épreuve et avec une ou un partenaire pendant les dix premières minutes de l'épreuve. Les élèves qui ont passé l'épreuve de lecture ont lu des extraits et ont répondu individuellement à des questions. Les élèves ont fait une pause au bout d'une heure.

Les élèves ont pu se servir d'un ordinateur pour la rédaction s'ils en utilisaient habituellement un pour ce genre d'exercice. De plus, les besoins spéciaux de certains élèves ont été pris en considération pour les épreuves, de la même façon qu'ils le sont en salle de classe. Ainsi, les élèves qui se servent habituellement d'un scribe avaient le droit d'en avoir un pour les épreuves. Des textes en braille ou en gros caractères d'imprimerie ont été distribués, le cas échéant. Si le personnel scolaire jugeait que certains élèves avaient besoin de plus de temps pour terminer les épreuves, celui-ci leur était accordé.

On a demandé à tous les élèves de remplir des questionnaires sur leurs comportements en lecture et en écriture et sur ce qui les intéressait à ce propos. On trouve à la fin du présent rapport un échantillonnage choisi de réponses. Les résultats complets seront publiés dans le *Rapport technique*. En 1994, lors de l'épreuve d'écriture, des échantillons de travaux faits en classe par les élèves avaient été ramassés et corrigés pour déterminer s'il existait des écarts entre les deux types d'écriture. En 1998, aucun échantillon de travaux faits en classe n'a été ramassé.

## ÉLABORATION ET RÉVISION DU MATÉRIEL D'ÉVALUATION

---

Toutes les provinces et les territoires ont participé à l'élaboration du premier matériel d'évaluation, à partir de décembre 1990. Un consortium se composant de spécialistes de l'Alberta, de l'Ontario et du Québec a mis en place une approche axée sur la coopération et le consensus. Les ministères de l'Éducation ont étudié les méthodes d'évaluation et les critères proposés, ainsi que le matériel d'évaluation en fonction de leurs propres programmes d'études et procédures. Du personnel enseignant en exercice et des groupes professionnels ont aussi étudié les critères et le cadre d'évaluation prévu. On a tenu compte de toutes les suggestions et préoccupations exprimées lors des révisions subséquentes.

Pour l'épreuve de lecture, des comités d'enseignantes et d'enseignants se sont rencontrés en Nouvelle-Écosse, au Québec et en Alberta pour choisir des textes de lecture pertinents et préparer des questions reflétant les critères de lecture. Les ministères ont également révisé le matériel pour éliminer tout élément partiel. Une première mise à l'essai s'est déroulée dans des classes du Québec, de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick et a servi de base pour effectuer une vaste révision du matériel et des critères, choisir des textes, rectifier la conception et modifier d'autres points techniques. Par la suite, une autre série d'examens a été élaborée en anglais et en français à travers le Canada (sauf en Saskatchewan). Le personnel enseignant dont les élèves avaient passé la mise à l'essai a examiné tous les volets de l'évaluation et fait des commentaires à ce propos. Les élèves, de leur côté, ont rempli des questionnaires sur l'évaluation.

Pour l'épreuve d'écriture, des critères descriptifs en anglais et en français ont été formulés en vue d'élaborer le processus d'évaluation et l'échelle de correction. Pour établir ces critères, des textes rédigés en classe par des élèves âgés de 13 et de 16 ans ont été étudiés. Cette consultation de deux ans a été ensuite élargie à des membres du personnel des ministères, à des éducatrices et éducateurs de tous les niveaux et à des membres du public que la question intéressait. Les préoccupations et les suggestions formulées ont orienté de multiples révisions des critères et du processus d'évaluation.

En 1992, l'épreuve d'écriture a été mise à l'essai dans tout le Canada, dans les deux langues officielles. Des enseignantes et enseignants de langue française et anglaise de plusieurs instances ont évalué la mise à l'essai, les tâches, les consignes, les modalités de déroulement et les critères de correction déterminant ainsi leur pertinence et leur difficulté. De même les enseignantes et enseignants dont les élèves passaient les épreuves ont examiné et critiqué les consignes, les modalités de déroulement, le temps alloué, les critères, les questionnaires aux élèves, les recueils de textes et la tâche d'écriture. Les personnes chargées de l'élaboration se sont penchées sur les commentaires faits par les élèves dans les questionnaires, le matériel des mises en situation, la tâche et les modalités de déroulement. Comme pour la lecture, les décisions et les révisions ultérieures ont découlé de toutes ces données. L'évaluation a eu lieu en mai 1994 et le rapport des résultats a paru en décembre 1994.

En 1997, une équipe se composant de personnes 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 pour étudier les évaluations et préparer le deuxième cycle d'épreuves. Une analyse en profondeur de toutes les statistiques et de tous les résultats de 1994, les conseils de statisticiennes et statisticiens ainsi que des correctrices et correcteurs des épreuves et une étude de copies types d'élèves ont guidé la discussion.

Somme toute, les éducatrices et éducateurs, les élèves et les membres du grand public de chaque instance ont contribué à l'amélioration du matériel nécessaire à l'évaluation en lecture et écriture. Résultat : un matériel d'évaluation en lecture et écriture dans les deux langues officielles, parfaitement adapté à la réalité canadienne.

## HARMONISATION DES INSTRUMENTS ET DE LA PROCÉDURE EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS

---

Comme il fallait des instruments d'évaluation comparables en français et en anglais, la première équipe d'élaboration du PIRS et celle chargée de la révision ont préparé simultanément le matériel d'évaluation en français et en anglais. En 1998, des modifications mineures ont été apportées aux instruments anglais et français pour les harmoniser.

Pour que le cahier 1 de l'évaluation de la lecture soit comparable sur le plan de la langue, on s'est servi de quatre textes déjà publiés dans les deux langues. Dans les cahiers 2 et 3, trois textes sur huit étaient communs aux deux langues. Un comité se composant d'éducatrices et d'éducateurs bilingues a établi la comparabilité des textes français et anglais. Ce comité a aussi veillé quotidiennement au respect des normes convenues, au sein des groupes chargés de la correction.

Pour l'évaluation de l'écriture, l'équipe du PIRS a traité quelque peu différemment la question de la comparabilité. Le matériel de mise en situation (*Recueil de textes*) contenait un certain nombre d'extraits sur l'héroïsme pour susciter la réflexion des élèves sur ce thème et sur la tâche d'écriture. Un tiers des extraits choisis sont des traductions du même texte. Toutefois, la plupart des extraits sélectionnés pour la version française étaient comparables aux textes anglais, sans être identiques. Pendant la séance de correction, des dispositions spéciales ont été prises pour être sûrs que les copies types en français et en anglais soient comparables.

En 1998, dans le cadre de l'administration des épreuves d'évaluation, deux équipes de correctrices et correcteurs bilingues ont corrigé les travaux des élèves dans leur langue seconde. Des correctrices et correcteurs unilingues, qui ne savaient pas que les copies des élèves avaient déjà fait l'objet d'une correction, corrigeaient à nouveau ces dernières. Ce processus, qui s'appliquait aux épreuves de lecture et d'écriture, visait à donner une mesure directe de la fiabilité des corrections faites par diverses personnes. De plus, correctrices et correcteurs anglais et français travaillaient dans la même salle, dans les mêmes conditions et selon les mêmes méthodes. Les personnes responsables de la formation des deux groupes (anglais et français) travaillaient en collaboration pour s'assurer que des normes et des méthodes similaires soient appliquées dans tous les cas.

## COMPARABILITÉ DES ÉVALUATIONS DE 1994 ET DE 1998

---

Pour ce cycle d'évaluations, l'équipe du PIRS tenait absolument à ce que l'administration des épreuves de 1998 soit comparable à celle de 1994. Pour ce faire, on a utilisé les mêmes critères, les mêmes procédures administratives, les mêmes méthodes de correction et les mêmes copies types qu'en 1994. Les changements apportés aux instruments d'évaluation ont été minimes, de façon à ne pas fausser les résultats. Même les questions annulées pour des raisons statistiques dans la première évaluation ont été conservées dans les cahiers pour qu'une modification de l'ordre n'affecte pas les résultats.

Des changements minimaux ont donc été apportés aux instruments d'évaluation et à la procédure de correction. Les mêmes critères et copies types d'élèves ont servi à évaluer les travaux des élèves de 1998. Le processus et les critères de correction s'appuyaient le plus possible sur les renseignements fournis par l'équipe précédente. Parmi les modifications (minimales) apportées aux instruments, citons les suivantes :

- corrections typographiques ou linguistiques;
- standardisation de la disposition de toutes les questions et adoption d'un format uniforme pour le français et l'anglais;
- changements mineurs dans quelques énoncés en vue de les clarifier;
- ajout de questions de réflexion dans le *Recueil de textes* français d'écriture pour qu'il y en ait le même nombre qu'en anglais;
- remplacement de deux textes français et de trois textes anglais désuets dans le *Recueil de textes* d'écriture par deux nouveaux textes (qui étaient les mêmes en français et en anglais).

Pour le reste, le matériel d'évaluation était le même. Les questions annulées en 1994 pour des raisons statistiques l'ont été aussi en 1998. Les élèves devaient répondre à toutes les questions, aucune indication n'étant donnée à propos des questions annulées de façon à conserver le parallélisme de l'évaluation. Les textes de lecture, ainsi que la présentation des extraits et des questions, étaient les mêmes. Pour l'épreuve d'écriture, le matériel de mise en situation, la présentation des tâches et les procédures étaient les mêmes en 1994 et en 1998.

Le deuxième élément de comparaison comprenait la participation aux séances de correction de 1998 de personnes (chefs et personnel de correction) ayant corrigé les épreuves de 1994, ce qui a permis d'établir des équipes de correction semblables dans des contextes semblables. Lors de la séance de correction des épreuves d'écriture, un échantillon de copies de 1994 a été à nouveau corrigé dans les conditions de 1998. Ce procédé a donné une mesure directe des changements survenus en ce qui concerne la correction. Le cas échéant, on a réutilisé en 1998 les documents de formation et les rapports de vérification de fiabilité ayant servi en 1994 pour que le contexte de formation des correctrices et correcteurs soit le même.

## CONCEPTS SOUS-JACENTS, CRITÈRES ET COPIES TYPES

### CONCEPTS SOUS-JACENTS À L'ÉVALUATION EN LECTURE

---

L'évaluation en lecture se fonde sur les concepts sous-jacents suivants.

L'habileté de l'élève à lire dépend de :

- ses expériences personnelles et de la manière dont elle ou il en tire parti dans l'épreuve de lecture;
- ses connaissances langagières (vocabulaire et techniques langagières);
- la complexité des données textuelles;
- la difficulté de la tâche.

Ses expériences personnelles, réelles et imaginaires, permettent à l'élève de comprendre plus ou moins bien le sujet d'un texte. Les ressources langagières d'un élève découlent de ses antécédents et de son milieu. Elles constituent une synthèse de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes.

La complexité des textes englobe des éléments comme le vocabulaire, la syntaxe, l'organisation, les idées, les techniques de rhétorique et le sujet. Dans un texte simple, ces aspects sont simples, directs, concrets et conventionnels. Dans un texte complexe, ils sont relativement élaborés, plus divers, indirects et davantage abstraits, mais restent en général conventionnels. Dans un texte de niveau avancé, ils sont recherchés, fréquemment abstraits et souvent novateurs; ils constituent un défi pour l'intellect et sortent des sentiers battus. Il fallait que les élèves lisent des textes relevant de ces trois niveaux de difficulté.

Les éducatrices et éducateurs, ainsi que les chercheuses et chercheurs reconnaissent que des évaluations menées à grande échelle, comme les évaluations individuelles, devraient refléter autant que possible les programmes d'études et méthodes d'enseignement appliqués dans les classes. C'est la raison pour laquelle, on a présenté aux élèves pour l'épreuve de lecture des cahiers contenant des textes littéraires connus, des essais et des articles de journaux, certains étant des extraits de longs ouvrages, d'autres des textes complets. Les textes, d'une à quatre pages et de niveau de difficulté varié, appartenaient à des genres différents. Après la lecture des textes, les élèves devaient répondre à des questions à réponse choisie ainsi qu'à des questions à réponse construite, ou encore accomplir une tâche demandée. Dans le cas des réponses exigeant un court travail de rédaction, l'élève devait :

- exprimer son opinion sur les textes;
- clarifier un élément du texte;
- porter un jugement sur les données textuelles;
- dégager des idées;
- faire un lien entre les concepts présentés dans le texte et ses expériences personnelles.

L'évaluation comptait trois types de questions. Pour les questions d'interprétation, l'élève devait montrer qu'elle ou il comprenait les extraits du point de vue littéral et interprétatif. Les questions d'évaluation exigeaient que l'élève porte un jugement sur les données textuelles et sur l'intention de l'auteur. Pour les questions d'extrapolation, il fallait que l'élève explique clairement le lien entre les concepts présentés dans le texte et ses expériences personnelles.

Pour les besoins de l'évaluation en lecture, cinq niveaux de rendement en lecture ont été cernés. Chaque niveau indique jusqu'à quel point l'élève peut lire des textes difficiles et élaborés et répondre à des questions subtiles et compliquées. Chaque niveau repose sur des critères relatifs à la complexité croissante des réponses, et sur des exemples des travaux de l'élève qui correspondent à ce niveau. Un cahier de réponses de l'élève était placé au niveau où l'élève avait fait preuve de résultats constants. On pouvait décider que les travaux d'un élève se situaient au-dessous du niveau 1, s'ils ne répondaient pas aux critères minimaux de ce niveau. Dans le rapport, les élèves dans cette situation sont classés dans le groupe de ceux étant d'un niveau inférieur au niveau 1.

## CRITÈRES D'ÉVALUATION EN LECTURE

---

L'évaluation selon l'approche globale se fonde sur la réaction de la lectrice ou du lecteur aux travaux de l'élève dans tout le cahier, en fonction des critères du niveau s'en rapprochant le plus.

### Niveau 1

L'élève interprète, évalue, et extrapole en fonction du sens premier ou superficiel de textes simples et de certains textes plus complexes, et ce, en :

- réagissant au vocabulaire, à la syntaxe, à l'information et aux détails concrets, de même qu'aux idées clairement énoncées ou explicites;
- portant des jugements élémentaires ou précaires sur l'intention, le contenu ou les rapports;
- explorant le texte dans le cadre de son expérience personnelle.

### Niveau 2

L'élève interprète, évalue, et extrapole en fonction du sens superficiel ou fait des inférences simples de textes simples et de certains textes plus complexes, et ce, en :

- réagissant à de l'information, à des détails concrets, et à des idées inférées simplement;
- portant des jugements fondés et simples sur l'intention, le contenu et les rapports du texte;
- explorant le texte dans le prolongement de son expérience et de sa compréhension personnelles.

### Niveau 3

L'élève interprète, évalue, extrapole en fonction du sens complexe de textes complexes et de certains textes de niveau plus avancé, et ce, en :

- réagissant à l'emploi d'une langue plus abstraite et à des idées et des détails plus abstraits;
- portant des jugements clairement fondés sur l'intention, le contenu et les rapports;
- explorant le sens et en démontrant une compréhension et une appréciation personnelles du texte.

## Niveau 4

L'élève interprète, évalue et extrapole relativement au sens complexe de textes complexes et de certains textes de niveau avancé, et ce, en :

- réagissant à des idées, des détails et une langue plus subtils et implicites;
- portant des jugements solides sur l'intention, le contenu et les rapports;
- explorant les divers sens et en y intégrant de manière réfléchie sa compréhension et son appréciation personnelles.

## Niveau 5

L'élève interprète, évalue et extrapole relativement au sens complexe de textes de niveau avancé, et ce, en :

- réagissant aux aspects stylistiques, à des détails particuliers, aux idées complexes, aux diverses dimensions de l'organisation et de la présentation des personnages;
- établissant des liens substantiels et justifiés entre le contenu, l'intention et le style;
- explorant les divers sens et en y apportant une compréhension et une appréciation personnelles et approfondies du texte.

## COPIES TYPES POUR L'ÉVALUATION EN LECTURE

---

Les copies types sont des exemples de travaux d'élèves qui illustrent les caractéristiques des critères à chaque niveau. Par conséquent, les erreurs qui apparaissent dans les travaux ont été commises par les élèves. Les correctrices et correcteurs se servent des critères et des copies types pour évaluer les travaux des élèves et leur assigner un niveau de rendement.

Comme les copies types sont en fait des travaux d'élèves, elles sont différentes en français et en anglais. Il ne s'agit pas de traductions. Des traductrices et traducteurs ainsi que des éducatrices et éducateurs bilingues ont vérifié que les copies types étaient comparables dans les deux langues. Dans la version française du présent rapport, on a utilisé des échantillons de travaux d'élèves en français. Par conséquent, ces copies types ne sont donc pas identiques à celles en anglais, mais sont censées se valoir.

On a demandé aux élèves de répondre à des questions à réponse choisie et à des questions à réponse construite sur chacun des quatre extraits dans chaque cahier de l'évaluation en lecture. Lors de la correction des travaux des élèves, les correctrices et les correcteurs ont tenu compte des questions à réponse choisie auxquelles les élèves avaient correctement répondu ainsi que de la profondeur, de la subtilité et de la complexité de leur réponse aux questions à réponse construite. Les questions à réponse construite pouvaient être évaluées à deux ou trois niveaux différents, en fonction de la qualité de la réponse de l'élève. Chaque niveau de réponse était décrit par le critère en lecture de ce niveau et par le type de question.

### Copies types des niveaux 1 et 2

On a demandé aux élèves de lire la nouvelle *L'école du rêve* de Roch Carrier, dans laquelle un ministre de l'Éducation reçoit une lettre d'un élève, du nom d'Éric. Éric suggère que l'emploi du temps scolaire comprenne tous les jours une période obligatoire réservée à la rêverie, car, selon lui, les élèves ont besoin de s'exercer à développer leur créativité. La secrétaire du ministre place la lettre d'Éric sur le dessus de la pile de courrier placée sur le bureau du ministre. Les élèves doivent comprendre la relation existant entre la secrétaire et le ministre pour répondre à la question mentionnée ci-dessous.

L'élève utilise les stratégies ou les habiletés de lecture dont elle ou il a besoin pour construire ou interpréter le sens premier ou superficiel de textes simples, de même que, dans une certaine mesure, le sens superficiel de certains textes plus complexes, et ce, à partir de questions simples ou plus complexes. Ainsi, elle ou il réagit à :

- un vocabulaire et à une syntaxe usuels;
- l'information et à des détails concrets; à des personnages présentés simplement et une structure de texte ordinaire;
- des idées clairement énoncées ou fortement suggérées.

**Réponses types de niveau 1\* :**

*Expliquez pourquoi la secrétaire place la lettre d'Éric sur le dessus de la pile avant de déposer le courrier sur le bureau du ministre.*

A. Parce qu'elle voulait quelle le li en premier.

B. car la secrétaire trouvait la lettre d'Éric importante.

L'élève utilise les stratégies ou les habiletés de lecture dont elle ou il a besoin pour construire ou interpréter le sens superficiel ou fortement suggéré de textes simples, de même que, dans une certaine mesure, le sens superficiel de certains textes plus complexes, et ce, à partir de questions ou de tâches simples ou plus complexes. Ainsi, elle ou il réagit à :

- un vocabulaire et à une syntaxe usuels;
- de l'information, et des détails concrets; à des personnages présentés simplement et une structure de texte ordinaire;
- des idées énoncées clairement ou fortement suggérées.

**Réponses types de niveau 2\* :**

*Expliquez pourquoi la secrétaire place la lettre d'Éric sur le dessus de la pile avant de déposer le courrier sur le bureau du ministre.*

A. Parce qu'elle voulait détendre son esprit parce qu'il était un homme stressé et presser.

B. La secrétaire savait qu'il travaillait trop. Elle voulait lui redonner de la force.

\* Les erreurs dans les réponses sont celles des élèves.

## Copies types des niveaux 3, 4 et 5

On a demandé aux élèves de lire un extrait du roman *Les mensonges d'Isabelle* de Gabrielle Poulin. Dans ce passage, Sophie, une petite fille qui habite chez ses grands-parents depuis la mort de sa mère, rencontre pour la première fois Isabelle, la fiancée de son père.

### Critère de niveau 3

### Type de question : Évaluation

L'élève évalue le sens de textes complexes et de certains textes de niveau plus avancé, et ce, à partir de questions complexes ou de niveau plus avancé, en portant des jugements appuyés et clairement fondés témoignant d'un certain niveau de complexité sur :

- l'intention de l'auteur, le destinataire et le choix des mots et des expressions, y compris l'emploi d'un langage figuré;
- le contenu (les idées, les valeurs et les personnages), l'organisation et la structure;
- les relations entre deux ou plusieurs de ces éléments.

#### Réponses types de niveau 3\* :

*Jacques et Isabelle n'ont pas offert de cadeau à Sophie au cours de cette première rencontre. Quelle conclusion pouvez-vous tirer de ce fait?*

A. Pour ne pas l'habituer à être gâtée.

B. Jacques a dit (lignes 56-57) qu'il résistait à la tentation de lui apporter des friandises et des jouets lors qu'il va la voir. Isabelle a dû décider de le faire comme lui.

### Critère de niveau 4

### Type de question : Évaluation

L'élève évalue le sens de textes complexes et de certains textes de niveau avancé, et ce, à partir de questions ou de tâches complexes ou de niveau avancé, en portant des jugements réfléchis, complexes et solides sur :

- l'intention, le ton et le point de vue de l'auteur, le destinataire et le choix du langage, y compris l'emploi d'un langage figuratif;
- le contenu (les idées, les valeurs et les personnages), l'organisation et la structure;
- les relations entre deux ou plusieurs de ces éléments.

#### Réponses types de niveau 4\* :

*Jacques et Isabelle n'ont pas offert de cadeau à Sophie au cours de cette première rencontre. Quelle conclusion pouvez-vous tirer de ce fait?*

A. Jacques et Isabelle n'ont pas amener aucun cadeau car ils voulaient pas que Sophie aime Isabelle seulement parce qu'elle lui aurait acheter un cadeau. Donc ils n'ont rien acheter.

B. Il ne lui ont pas offert de cadeaux pour que Sophie les aime pour se qu'ils sont et non pas pour ce qu'ils font (donnent).

C. Que Jacques voit souvent sa fille et qu'il n'a pas besoin de l'amadouer avec un cadeau pour qu'elle apprécie Isabelle!

\* Les erreurs dans les réponses sont celles des élèves.

L'élève évalue le sens des textes de niveau avancé, et ce, à partir de questions ou de tâches de niveau avancé, en portant des jugements analytiques, perspicaces et justifiés sur :

- l'intention, le ton et le point de vue de l'auteur, le destinataire et le choix du langage, y compris l'emploi d'un langage figuratif;
- le contenu (les idées, les valeurs et les personnages), l'organisation et la structure;
- les relations complexes et parfois ambiguës établies entre deux ou plusieurs de ces éléments.

**Réponses types des niveaux 5\* :**

*Jacques et Isabelle n'ont pas offert de cadeau à Sophie au cours de cette première rencontre. Quelle conclusion pouvez-vous tirer de ce fait?*

- A. Ils ne voulaient pas acheter son amitié. Ils voulaient qu'elle accepte Isabelle pour qui elle était et non pour les cadeaux qu'elle aurait pu lui apporter.

\* Les erreurs dans les réponses sont celles des élèves.

## CONCEPTS SOUS-JACENTS À L'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

---

L'habileté de l'élève à écrire dépend :

- de son expérience de l'écrit;
- de la facilité ou la difficulté avec laquelle ses ressources langagières lui permettent d'exprimer ses pensées;
- du degré de complexité de la tâche d'écriture.

Ses expériences personnelles, réelles et imaginaires, permettent à l'élève de comprendre plus ou moins bien le sujet d'un texte. Les ressources langagières d'un élève découlent de ses antécédents et de son milieu. Elles constituent une synthèse de ses connaissances, de ses habiletés et de ses attitudes.

La complexité de la tâche tient à la compréhension que l'élève a du sujet et le sujet proprement dit, à l'intention, au destinataire et à la forme ou au genre de texte.

Les épreuves d'écriture visent l'application de méthodes d'écriture typiques. Elles sont structurées de façon que les élèves :

- lisent des documents textuels portant sur un thème (héroïsme);
- prennent des notes sur les documents textuels;
- discutent de leurs idées avec leurs camarades de classe (facultatif);
- rédigent un premier brouillon;
- révisent et corrigent le brouillon à l'aide des livres de référence disponibles, dictionnaires ou grammaires par exemple.

Pour l'évaluation en écriture, on détermine cinq niveaux de rendement. Chaque niveau indique l'habileté de l'élève à rédiger de manière claire, originale, intéressante et perspicace. Pour accorder un niveau, on compare la composition d'un élève à la description des cinq niveaux. Chaque niveau repose sur des critères relatifs au raffinement croissant de l'écriture et sur des exemples des travaux de l'élève qui se conforment au niveau. On peut décider que les travaux d'un élève se situent au-dessous du niveau 1, s'ils ne répondent pas aux critères minimaux de ce niveau. Dans le rapport, les élèves dans cette situation sont classés dans le groupe de ceux étant d'un niveau inférieur au niveau 1.

## CRITÈRES D'ÉVALUATION EN ÉCRITURE

---

L'évaluation selon l'approche globale se fonde sur l'impression d'ensemble de la lectrice ou du lecteur à l'ensemble du texte, d'après les critères suivants.

### Niveau 1

L'élève manie les composantes de base de l'écriture de façon rudimentaire et incertaine. L'assimilation de ces composantes n'est pas évidente. Le texte dégage une impression d'extrême simplicité, de fragmentation ou de non fini (ou de plusieurs de ces éléments à la fois).

Caractéristiques possibles :

- le ton, l'attitude à l'égard du sujet et la touche personnelle donnée au texte sont perceptibles, mais ils peuvent être inappropriés ou vagues. Le texte traduit un intérêt superficiel à l'égard de la tâche et du peu de conscience du destinataire;
- les idées sont développées de façon élémentaire; elles peuvent manquer de clarté;
- le manque de connaissances du fonctionnement de la langue rend la communication obscure ou confuse.

## Niveau 2

L'élève manie les composantes de l'écriture de manière incertaine et inégale. Certains des éléments sont mieux assimilés mais le développement demeure sommaire et irrégulier. Le texte dégage une impression de simplicité et d'inégalité.

Caractéristiques possibles :

- le ton, l'attitude à l'égard du sujet et la touche personnelle donnée au texte sont perceptibles; ils sont fluctuants et inégaux. Le texte traduit un certain intérêt pour le sujet et une conscience superficielle du destinataire;
- l'idée générale est apparente, mais elle est développée de façon limitée;
- la connaissance du fonctionnement de la langue est limitée. Les erreurs gênent et entravent la communication.

## Niveau 3

L'élève maîtrise les diverses composantes de l'écriture. Le texte est en général unifié; le développement est fonctionnel, en général, et se tient jusqu'à la fin. Le texte dégage une impression de clarté.

Caractéristiques possibles :

- le ton, l'attitude à l'égard du sujet et la touche personnelle donnée au texte sont clairs et appropriés. L'intérêt de l'élève pour le sujet et sa conscience du destinataire sont apparents;
- l'idée générale, bien qu'ordinaire, est développée modestement, avec clarté et à-propos;
- les aspects du style et du fonctionnement de la langue sont clairement acquis. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## Niveau 4

L'élève manie les diverses composantes de l'écriture avec efficacité. Le texte est unifié, le développement est clair et complet, l'ensemble formant un tout structuré. Le texte dégage une impression de sérieux.

Caractéristiques possibles :

- le ton, l'attitude à l'égard du sujet et la touche personnelle donnée au texte sont appropriés et dénotent une confiance en soi. L'élève s'intéresse manifestement au sujet et a évidemment conscience du destinataire;
- l'idée générale est développée avec sérieux, clarté et à-propos;
- le texte démontre de solides connaissances des moyens stylistiques et du fonctionnement de la langue. Les erreurs sont rares.

## Niveau 5

L'élève manie les diverses composantes de l'écriture avec assurance et efficacité. Le texte est parfaitement unifié et le développement est précis et complet; les éléments se renforcent les uns les autres. Le texte dégage une impression de perspicacité et de recherche.

Caractéristiques possibles :

- le ton, l'attitude à l'égard du sujet et la touche personnelle donnée au texte sont empreints d'assurance, ce qui renforce l'impact du texte; l'attention de la lectrice ou du lecteur est maintenue grâce au vif intérêt de l'élève pour le sujet et sa conscience du destinataire;
- l'idée générale est développée avec perspicacité et réflexion;
- la qualité de la communication est habilement mise en valeur par la maîtrise des règles de la langue, de la syntaxe et du style. Les erreurs sont rares.

Les copies types sont des exemples de travaux d'élèves qui illustrent les caractéristiques des critères à chaque niveau. Par conséquent, les erreurs qui apparaissent dans les travaux ont été commises par les élèves. Les correctrices et correcteurs se servent des critères et des copies types pour évaluer les travaux des élèves et leur assigner un niveau de rendement.

Comme les copies types sont en fait des travaux d'élèves, elles sont différentes en français et en anglais. Il ne s'agit pas de traductions. Des traductrices et traducteurs ainsi que des éducatrices et éducateurs bilingues ont vérifié que les copies types étaient comparables dans les deux langues. Dans la version française du présent rapport, on a utilisé des échantillons de travaux d'élèves en français. Par conséquent, ces copies types ne sont donc pas identiques à celles en anglais, mais sont censées se valoir. (Le thème de l'évaluation en écriture est l'héroïsme.)

### Niveau 1

#### CRITÈRES

L'élève manie les composantes de base de l'écriture de façon rudimentaire et incertaine. L'assimilation de ces composantes n'est pas évidente. Le texte dégage une impression d'extrême simplicité, de fragmentation ou de non fini (ou de plusieurs de ces éléments à la fois).

##### **Mon héros favori**

Mon héros favori est Grégorie Charle. Parce-qu'il est un acteur dans chambre en ville, Que le meilleur gagne et beaucoup d'autre. Et aussi je l'aime beaucoup. Il est animateur a la radio quel'que fois. C'est une personne qui chante très souvent. Je aime beaucoup conté sa vie à des jeunes. Mes le plus que j'aime de lui c'est une personne attachante. Grégorie vie présentement avec c'est parents. Il fait aussi le travaille d'un avocat il dois avoir pomale d'argent. Je crois que Grégorie a 27 ans pour son âge il beaucoup de chose. Je trouve qu'il a la coupe de cheveux à René Simard quand il était jeune Grégorie c'est une personne qui aime beaucoup confier c'est secrets à des jeunes plutôt qu'a des adultes ten qu'a moi j'aimerais super sa le revoir face à face j'espère entu cas. Si je pouvais devenir une vedette de télévision, Radio, chanteur comme Gregorie Charle.

### Niveau 2

#### CRITÈRES

L'élève manie les composantes de l'écriture de manière incertaine et inégale. Certains des éléments sont mieux assimilés, mais le développement demeure sommaire et irrégulier. Le texte dégage une impression de simplicité et d'inégalité.

##### **Mon héros préféré est l'homme araignée**

Ce personnage de bande dessinée combat la force des méchants pour garder la paix et l'harmonie dans la population et pour protéger la population. Il peut tirer de ses poignets, de longues toiles d'araignées qui s'accrochent aux murs des édifices de la ville et ensuite il s'accroche aux toiles et se balance comme Tarzan sur des lianes. C'est comme ça qu'il se déplace en ville. Quand l'homme araignée n'est pas dans son uniforme de super héros, il s'appel Pierre Parker. Sa femme s'appelle Marie-Jeanne. L'ennemi de l'homme araignée que je préfère est un excellent assaillant. Il parle toujours à la première personne du pluriel quand il parle de lui même. Son nom est Venin. Quand il y a du danger, par exemple si un ennemi attaque ou que quelqu'un a besoin d'aide, l'homme araignée est prévenu par son sixième sens, le sens de l'araignée. Je crois que la façon dont l'homme araignée est né est la suivante : Pierre Parker travaillait avec les insectes dans un département de biologie. Un jour, il faisait une expérience avec des araignées. Quelque chose est allé mal, il y avait des fuites de radiation. Comme Pierre était en contact avec des araignées, il a subi des transformations mentales et d'abilités physique. Depuis ce jour, Pierre a la double vie de l'homme araignée et de Pierre Parker. Aujourd'hui, il y a plus de trois-cent-numéros qui existent et plus de trente-million de copies vendues.

**CRITÈRES**

L'élève maîtrise les diverses composantes de l'écriture. En général le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. Le texte dégage une impression de clarté.

**Les types de héros**

Quand nous parlons de héros, de qui parlons nous au juste? De Superman? D'un inconnu qui se bat pour une cause qui lui est chère? De quelqu'un qui sauve son père de la noyade? Je dirais plutôt les quattes. Il y a plusieurs types de héros et je vais vous les décrire dans le texte.

La plupart des héros ne savent pas qu'ils font quelque chose de héroïque. La grande majorité des héros n'ont jamais fait parler d'eux dans les médias. On pourrait appeler ce type de héros : «les héros inconnus». Bien des gens reconnaissent le talent de ces gens. Par-contre, pour ces héros ce qu'ils font leur semble bien naturel et ils ne comprennent pas qu'on les honore pour leur courage ou leur combativité. Une personne de ce genre pourrait par exemple combattre une maladie comme la sclérose en plaques en faisant des exercices pour pouvoir continuer à marcher.

Le deuxième type de héros est celui qu'on pourrait appeler : «le héros médiatisé». Cette personne a la majorité de l'opinion publique de son bord. Ils sont très souvent des vedettes ou d'anciens personnages politiques qui se battent pour une cause qui leur est chère. Ayant l'opinion publique avec lui il a plus de facilité à faire changer les choses que les héros inconnus. Ce pourrait être par exemple un ancien député qui se bat pour qu'on donne plus d'argent à la recherche sur le SIDA.

Il y a aussi les héros qui sauvent quelqu'un de la noyade ou d'un incendie. On pourrait appeler ces héros «les héros d'un jour». Comme le dit leur nom, un jour tout le pays applaudit la bravoure de cette personne et le lendemain cette même personne sombre dans l'oubli. Contrairement aux deux types de héros mentionnés précédemment, cette personne ne fait pas changer les choses en permanence. Par-contre, ce type de héros sauve souvent des vies humaines.

Le dernier type de héros est «le super-héros». Celui-ci est entièrement créé artificiellement pour le cinéma, la télévision, les revues et les livres de fiction. Les plus célèbres sont sûrement «Superman et Batman». Les jeunes enfants adorent ce type de héros.

Dans ce texte, j'ai nommé les principaux types de héros, il y en a beaucoup d'autres, mais il n'y a pas assez de personnes dans chaque catégorie pour qu'ils soient mentionnés. Après avoir lu ce texte, vous vous êtes peut-être aperçu que vous étiez un héros. Si c'est le cas, continuez, on a besoin de gens comme vous.

Fin

**CRITÈRES**

L'élève manie les diverses composantes de l'écriture avec efficacité. Le texte est unifié, le développement est clair et complet; l'ensemble formant un tout structuré. Le texte dégage une impression de sérieux.

**«La légende de Maluc»**

Depuis les tout débuts de l'humanité, les héros ont toujours occupé une grande place dans notre vie. Que ce soit comme modèles, personnes ressources ou tout simplement comme personnages imaginaires. Ces derniers nous permettaient de vivre des aventures extraordinaires, chacune plus abracadabrantes que la précédente. Et bien aujourd'hui vous aurez la chance de lire l'histoire d'un jeune garçon et de son héros. Voici «la légende de Maluc».

Maluc Chang était âgé de six ans et vivait en Chine avec ses parents. Il se rendait à l'école quotidiennement tout comme le faisaient le reste des bambins de son âge. Il semblait normal mais en réalité il était dissemblable de tous les autres enfants; il était asthmatique. Il ne pouvait courrir, sauter et danser comme tous les gamins de son cartier mais Maluc était quand même heureux car dans sa tête il avait un ami secret. C'était son héros, Pilang.

Chaque jour il faisait des efforts indescriptibles afin de demeurer calme et d'éviter une crise. Et tous les soirs il se surprenait à imaginer les aventures qu'il vivrait à la tombée de la nuit avec son héros.

Un jour, le petit chinois se couche plus tôt qu'à l'habitude. Il ne se doutait certes pas que ce qu'il allait vivre ce soir n'allait guère se rapprocher de tout ce qu'il avait expérimenté auparavant. Ses paupières s'alourdirent et il s'endormit aussitôt. Il se retrouva illico dans son monde de rêves. Il vit Pilang au loin. Maluc était heureux car avec son ami il pouvait être lui-même. Pilang était son héros et aucune autre personne n'était consciente de son existence. Pilang servait de modèle à Maluc et lorsque ce dernier était en compagnie de Pilang, il ne craignait rien. Il se sentait en sécurité car son héros était invincible et en plus Maluc n'avait jamais fait de crise en sa présence. Pour lui, Pilang était son porte-bonheur et son seul vrai ami. Ils partirent ensemble vers un horizon lointain dans le but de combattre le fameux monstre à trois têtes. Soudain, la terre se mise à trembler et une fumée étouffante s'éleva du sol. Maluc ressentit de la difficulté à respirer et un bruit sifflant s'échappa de sa bouche. C'est alors que tout devint noir et son âme monta au ciel.

On retrouva Maluc le lendemain matin mort dans son lit. Il avait fait une crise durant son sommeil et son âme s'était éteinte. Par contre, une chose est sûre. Le jeune chinois est mort heureux car il est mort dans les bras de son héros.

Cette histoire est un peut triste mais elle a été conçue pour faire réaliser aux parents que les liens entre un enfant et son héros sont très forts et qu'en aucuns cas ils ne devraient essayer de les briser.

## CRITÈRES

L'élève manie les diverses composantes de l'écriture avec assurance et efficacité. Le texte est parfaitement unifié et le développement est précis et complet; les éléments se renforcent les uns les autres. Le texte dégage une impression de perspicacité et de recherche.

Satisfaite, Jenny se recula pour mieux observer son oeuvre. Un immense dragon chinois, chevauché par une jeune fille, ornait maintenant un des murs extérieurs de l'école. Cette magnifique murale donnait à ce coin de ville délabré, un aspect plus coloré, plus vivant.

En défaisant sa chevelure blonde, Jenny se souvint de sa première grande oeuvre. «Grande» en parlant seulement de sa taille, car à cinq ans, ses oeuvres d'art étaient, disons le, médiocres. Mais en pratiquant et en s'accrochant à ses pinceaux, elle avait réussi à en arriver là, douze ans plus tard.

Le jour se levait déjà sur la ville. Jenny, rassembla, pinceaux, pots de peinture et s'enfuit, criminelle ayant réalisé une autre oeuvre de «l'art délinquant», mais n'étant nullement moins fière d'elle. Sur son chemin, Jenny aperçut une vieille dame agenouillée par terre. Elle s'approcha pour se rendre compte que la dame était blessée. Jenny l'aïda à se relever.

«Le petit salopard!», grogna la vieille dame, «il m'a frappé et m'a volé mon sac!» Jenny regarda autour et repéra le responsable du délit. Jenny n'était peut-être pas, elle non plus, claire comme de l'eau de roche, mais s'il y avait une chose qui la mettait en rogne, c'était bien la violence faite aux aînés. Elle se mit donc à la poursuite du «petit salopard». Il avait déjà une bonne mesure d'avance sur Jenny, mais elle était trop furieuse pour le laisser partir. Après cinq minutes de course folle, Jenny se sentit épuisée et se demandait s'il n'était pas préférable pour sa piètre condition physique, de le laisser fuir. Et cette douleur au dos, comme des aiguilles lui déchirant la peau... Mais elle persévéra, peut-être son orgueil, ou son besoin incessant de vouloir aider les gens... Quoi qu'il en soit, le jeune malfaiteur se buta à un obstacle. Il essayait de se relever, quand Jenny lui administra un coup de pied aux côtes. Il roula aussitôt sur le dos en essayant de s'enfuir... Mais Jenny, malgré l'épuisement et la douleur au dos qui persistait toujours le frappa à deux reprises, l'engouffrant ainsi dans sa fatigue.

Mission accomplie, elle avait récupéré le sac de la dame. Elle serait accueillie comme une héroïne, elle recevrait peut-être une médaille.

«C'est terminé Jenny. Ça ne t'a pas fait trop mal?

- non, merci, je n'en suis pas à mon premier tatouage. J'ai toujours rêver de me faire tatouer un dragon chinois sur le dos».

Jenny paie le tatoueur, le remercie et sort de son studio. Elle s'allume une cigarette, la fumée qui s'en dégage dessine devant ses yeux des moutons, des serpents, et elle retombe dans ses rêveries instantanément.

# RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DE 1998

Dans ce rapport, les graphiques illustrant les niveaux de performance se fondent sur les **résultats cumulatifs** et montrent les pourcentages d'élèves ayant atteint le niveau considéré et les niveaux supérieurs à ce niveau, ce qui signifie que les élèves ayant atteint le niveau 5, par exemple, ont également satisfait aux critères des niveaux 1, 2, 3 et 4.

## REMARQUES AU SUJET DE L'INFORMATION STATISTIQUE

---

### *Intervalles de confiance*

---

Dans la présente évaluation, on a calculé les pourcentages en se basant sur des échantillons d'élèves pour estimer le rendement probable de l'ensemble des élèves appartenant aux deux groupes d'âge si tous avaient passé les épreuves. Comme une estimation basée sur un échantillon est rarement exacte, on fournit donc couramment un éventail de pourcentages dans lequel le résultat réel se situerait vraisemblablement. On appelle cet éventail de pourcentages «intervalle de confiance». Celui-ci compte deux points extrêmes entre lesquels le résultat se situe dans 95 % des cas. Autrement dit, le rendement de l'ensemble des élèves à une épreuve se situerait quelque part dans cet intervalle, 19 fois sur 20, si on soumettait des échantillons différents d'élèves de la même population à cette épreuve.

Dans les graphiques du rapport, l'intervalle de confiance est représenté par  (voir l'exemple de graphique à la page 18). Si les intervalles de confiance chevauchent, les différences ne sont pas significatives sur le plan statistique. La grandeur de l'intervalle de confiance dépend de la taille de l'échantillon. Dans les instances moins peuplées, un grand intervalle de confiance peut indiquer la difficulté éprouvée pour constituer un échantillon assez important, et pas nécessairement le manque de compétence des élèves évalués. Signalons qu'il n'y a pas d'intervalle de confiance pour le secteur francophone de la Nouvelle-Écosse, car tous les élèves des deux groupes d'âge ont passé l'évaluation en lecture et en écriture.

### *Différences*

---

Dans ce rapport, les termes «différence» et «différent», employés par rapport aux niveaux de rendement et aux pourcentages, signifient que la différence observée entre deux résultats n'est pas le fruit du hasard et que, techniquement, elle est significative sur le plan statistique.

### *Pourcentages*

---

Les pourcentages sont arrondis au nombre entier le plus proche dans la section qui traite des réponses au questionnaire de l'élève.

### *Comparaisons*

---

Il est conseillé d'être prudent lorsqu'on compare les résultats de rendement obtenus au moyen d'instruments d'évaluation préparés dans des langues différentes, même si, en apparence, ces instruments sont équivalents. Il existe de nombreux moyens pour déterminer la comparabilité, mais aucun n'est parfait.

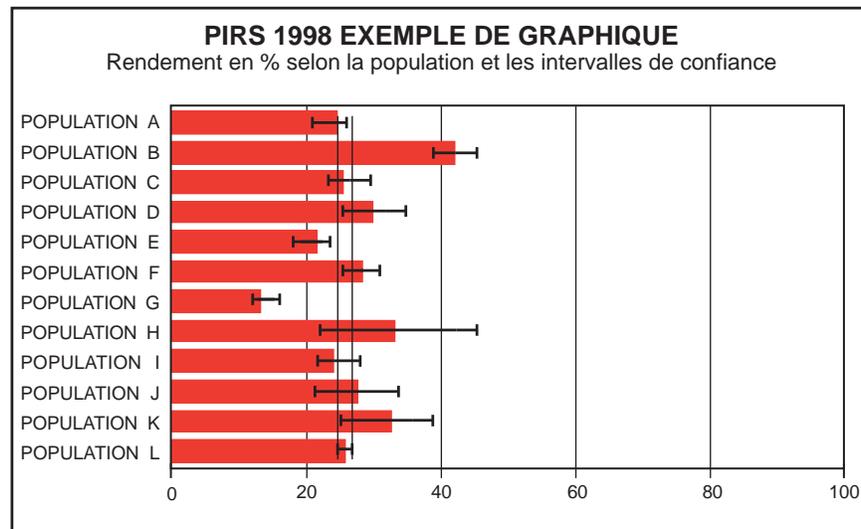
Chaque langue possède ses propres caractéristiques qui permettent d'en faire une utilisation optimale à l'oral, à l'écrit et en lecture, mais qui se prêtent mal à un processus d'équivalence.

Pour l'évaluation en lecture, le cahier 1 était aussi identique que possible en français et en anglais. En revanche, les cahiers 2 et 3 contenaient des extraits et des questions différents en français et en anglais (sauf les trois extraits qui étaient des traductions d'une langue à l'autre). En français, le cahier 3 de l'évaluation en lecture est légèrement plus difficile que les cahiers 1 et 2. Un tiers des élèves évalués en français ont accompli les tâches du cahier 3. Il faut donc comparer avec beaucoup de prudence les résultats des évaluations en français et en anglais. Pour l'évaluation en écriture, si la tâche était la même en français et en anglais, des divergences pédagogiques dues aux différences de structure des langues font que les comparaisons entre ces dernières sont en elles-mêmes plus difficiles.

Dans le cadre de tous ses travaux, le consortium de 1998 a essayé de faire en sorte que le deuxième cycle d'évaluation soit comparable à celui de 1994. Il a prêté attention à ce facteur à tous les niveaux : instruments d'évaluation, administration, correction, collecte de données et interprétation, et rapport des résultats.

### **Exemple de graphique**

Le graphique suivant vise à aider les lectrices et lecteurs à interpréter les intervalles de confiance utilisés dans le présent rapport. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre la population L et les populations A, C, D, E, H, I, J et K, mais il y a une différence significative entre la population L et les populations B, E et G, car leurs intervalles de confiance ne chevauchent pas.



## RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DU CANADA

Les graphiques 1 à 6 comparent les résultats pour l'ensemble du Canada en combinant le rendement de toutes les instances et des deux langues pour :

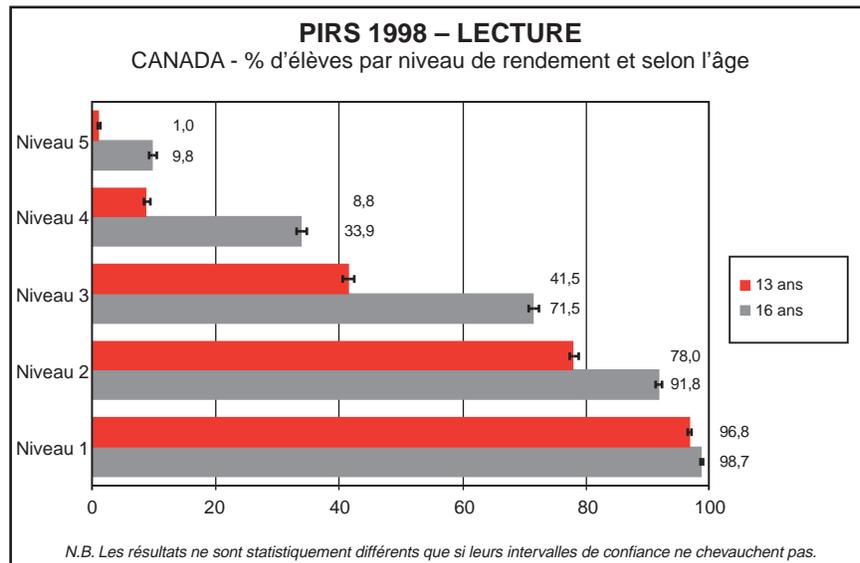
- les deux groupes d'âge (Graphiques 1 et 2);
- les évaluations de 1994 et 1998 (Graphiques 3 à 6).

### Rendement en lecture

Dans le cadre de cette évaluation, presque tous les élèves atteignent au moins le niveau 1. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans sont capables d'atteindre le niveau 2. En lecture, on note un pourcentage plus élevé d'élèves plus âgés aux niveaux supérieurs (4 et 5). En effet, presque 34 % des élèves âgés de 16 ans atteignent les niveaux 4 et 5, par rapport à un peu moins de 9 % chez les 13 ans. Si l'on combine les niveaux 3, 4 et 5, 71,5 % des 16 ans sont en mesure d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler des textes compliqués (voir «Critères d'évaluation en lecture»), par rapport à 41,5 % chez les 13 ans. Si l'on combine les niveaux 2, 3, 4 et 5, 91,8 % des élèves âgés de 16 ans sont en mesure d'interpréter le sens superficiel ou fortement suggéré de textes simples et de certains textes un peu plus compliqués. Plus des trois quarts (78 %) des élèves de 13 ans y parviennent aussi.

Il n'est pas surprenant que les élèves de 16 ans obtiennent de meilleurs résultats que les plus jeunes. Toutefois, cette évaluation du PIRS ne se fonde pas seulement sur une opinion, mais permet une comparaison directe des habiletés relatives des deux groupes d'âge, et ce, grâce à l'administration d'instruments d'évaluation sophistiqués à un vaste échantillon d'élèves canadiens.

### GRAPHIQUE 1

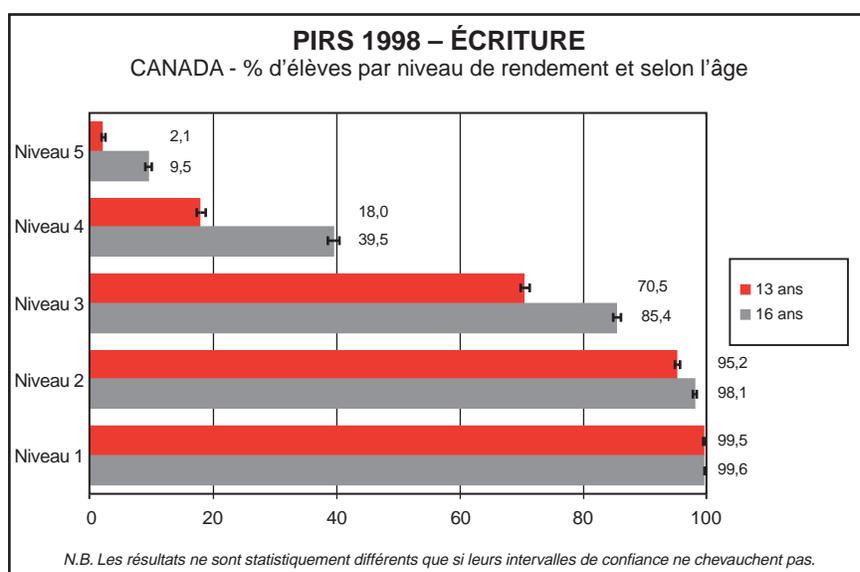


## Rendement en écriture

Il est important de noter que les critères en lecture et en écriture étant différents (voir ci-dessus les parties sur les critères), les résultats de l'évaluation en lecture et en écriture ne sont pas comparables. Il n'est pas surprenant néanmoins que, comme en lecture, un plus grand pourcentage d'élèves plus âgés atteignent des niveaux plus élevés (4 et 5) en écriture, soit presque 40 % chez les 16 ans par rapport à 18 % chez les 13 ans. Par contre, lorsque les trois niveaux supérieurs sont associés, environ 15 % de plus d'élèves âgés de 16 ans que de 13 ans atteignent les niveaux 3, 4 et 5 combinés.

Dans les deux groupes d'âge, presque tous les élèves évalués ont au moins le niveau 1. Dans l'ensemble, les élèves âgés de 13 ans prouvent qu'ils ont une certaine maîtrise des éléments de l'écriture, même si cette maîtrise n'est pas uniforme (95 % du niveau 2 ou d'un niveau supérieur). La majorité des 16 ans (85 %) démontrent qu'ils ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture (niveaux 3, 4 et 5 combinés).

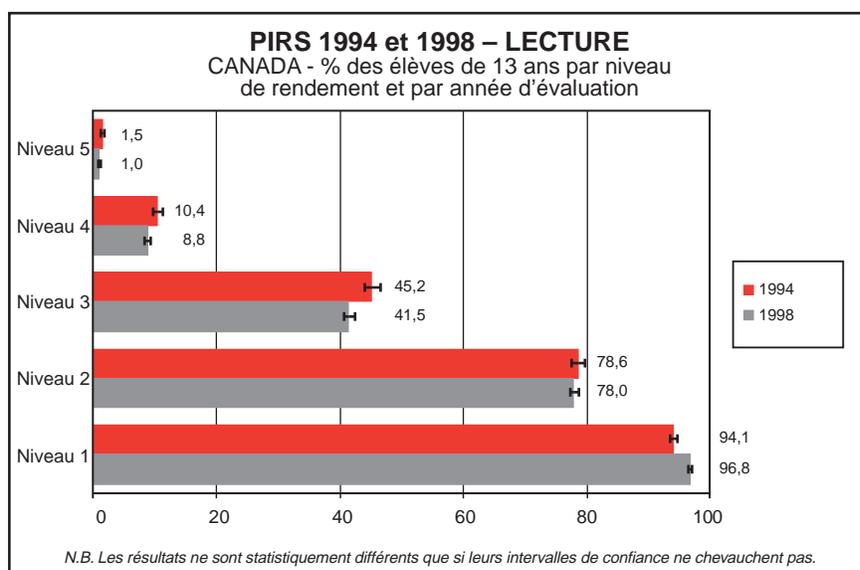
### GRAPHIQUE 2



## Différences de rendement entre 1994 et 1998

Les écarts dans le rendement des élèves âgés de 13 ans sont significatifs sur le plan statistique aux niveaux 1, 3 et 4. Un pourcentage un peu plus élevé d'élèves en 1998 atteint le niveau 1, tandis qu'un pourcentage un peu moindre atteint les niveaux 3 et 4. Les écarts de rendement sont minces. En 1994 et en 1998, plus des trois quarts des élèves de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et directement implicite de textes simples et de certains textes un peu plus complexes (niveau 2). Plus de 40 % des élèves dans les deux groupes d'âge ont le niveau 3 ou un niveau supérieur, c'est-à-dire qu'ils sont en mesure d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler le sens complexe de textes plus complexes, voire d'un niveau plus avancé.

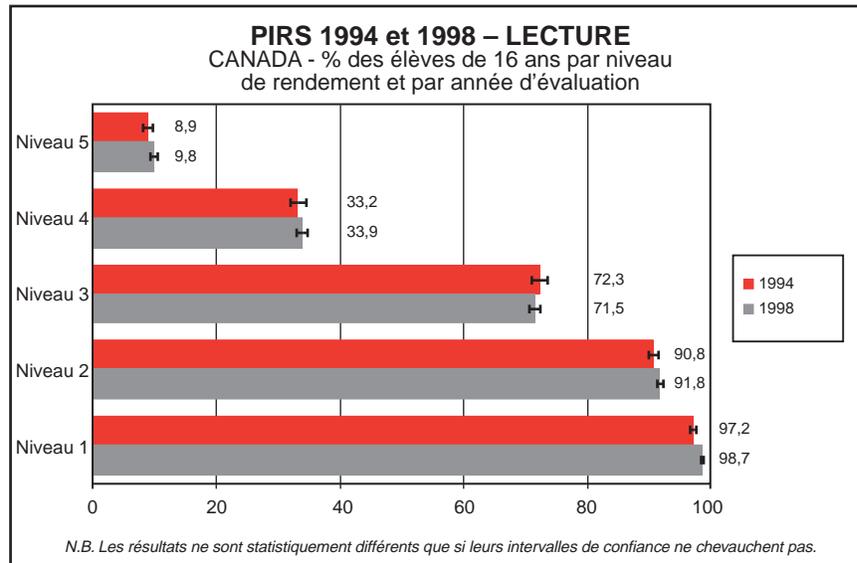
### GRAPHIQUE 3



Dans le groupe des élèves âgés de 16 ans, les écarts entre 1994 et 1998 ne sont significatifs qu'au niveau 1. Lorsqu'on tient compte des intervalles de confiance, le niveau 1 regroupe un minuscule pourcentage de plus d'élèves, alors que le pourcentage des autres niveaux est pratiquement identique.

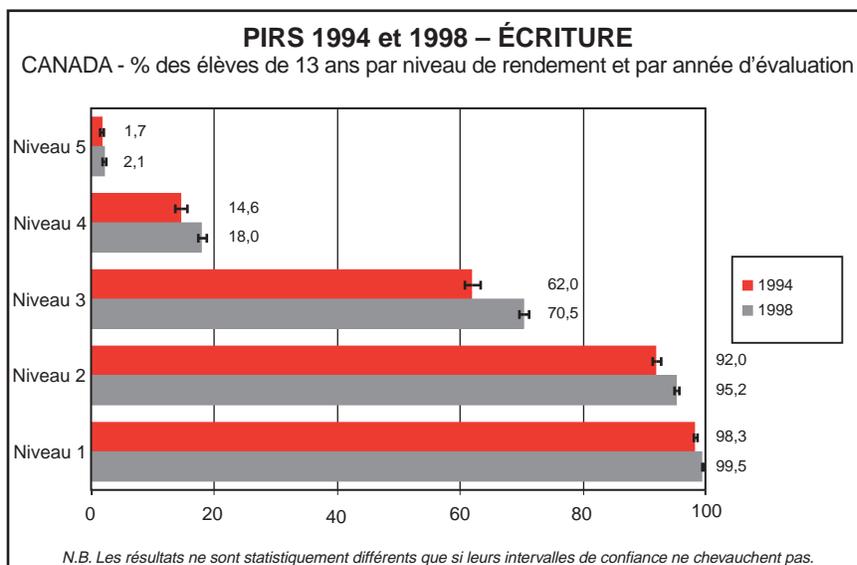
Pour les deux années, environ 72 % des élèves âgés de 16 ans atteignent le niveau 3 et sont en mesure d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler des énoncés complexes dans des textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau plus avancé. Un tiers sont de plus capables de pousser plus loin l'interprétation, l'évaluation et l'extrapolation d'énoncés complexes dans des textes complexes et dans certains textes d'un niveau plus avancé. Presqu'un dixième des élèves saisissent le sens de textes de niveau avancé de manière approfondie.

#### GRAPHIQUE 4



En 1998, un pourcentage plus élevé d'élèves âgés de 13 ans atteint chacun des niveaux 1 à 4. Le même pourcentage d'élèves se range au niveau 5 lors des deux cycles d'évaluation lorsqu'on tient compte des intervalles de confiance. Plus de 95 % des élèves du groupe des 13 ans maîtrisent les éléments de l'écriture, même si cette maîtrise manque d'uniformité ou est incertaine (niveau 2). En 1994, un peu moins des deux tiers des élèves de 13 ans possèdent au moins une maîtrise générale des éléments de l'écriture (niveau 3). En 1998, un peu plus des deux tiers possèdent cette maîtrise.

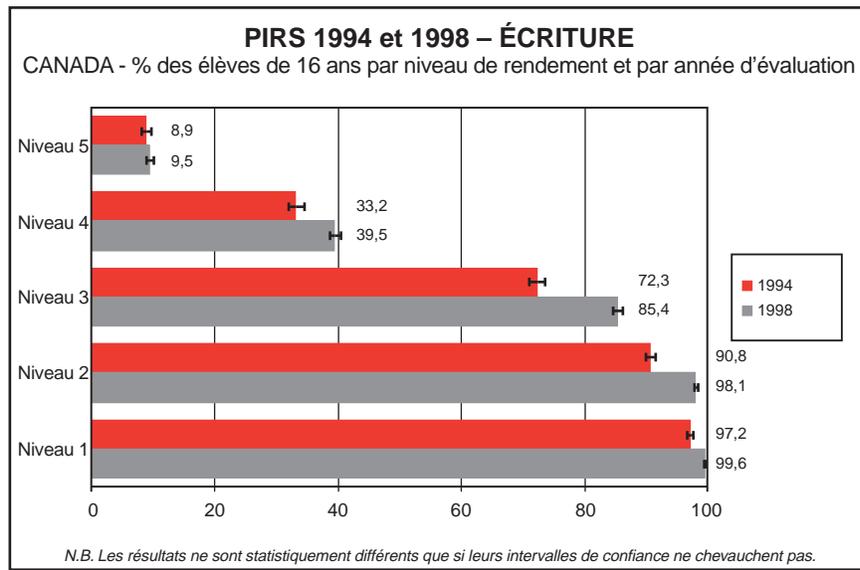
#### GRAPHIQUE 5



En 1998, un pourcentage plus élevé d'élèves âgés de 16 ans atteint tous les niveaux de rendement en écriture, sauf au niveau 5. Lorsqu'on tient compte des intervalles de confiance, le niveau le plus élevé (niveau 5) compte un pourcentage similaire d'élèves en 1994 et en 1998.

En 1994 presque trois quarts des élèves âgés de 16 ans avaient au moins une maîtrise générale des éléments de l'écriture, alors qu'en 1998, 85 % la possèdent. En 1994, un peu plus de 33 % des élèves possédaient une bonne maîtrise ou une maîtrise approfondie des éléments de l'écriture par rapport à presque 40 % en 1998.

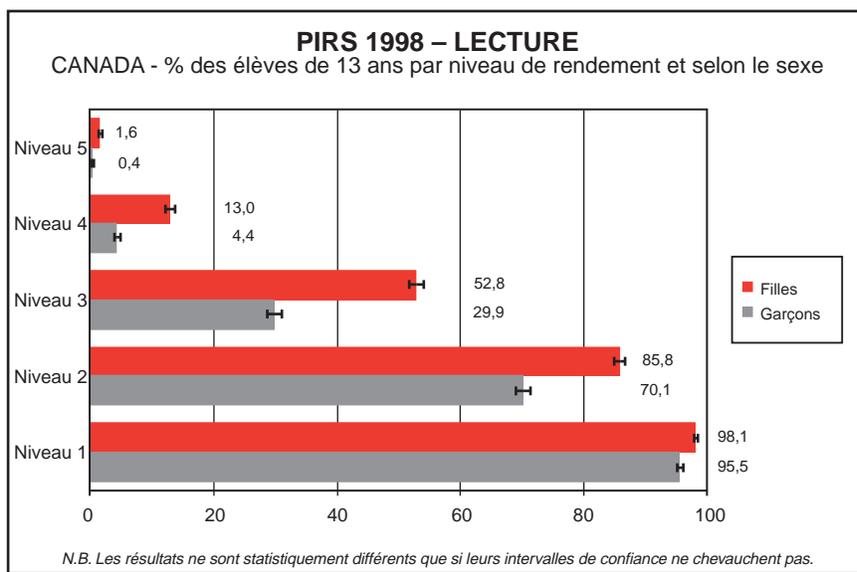
## GRAPHIQUE 6



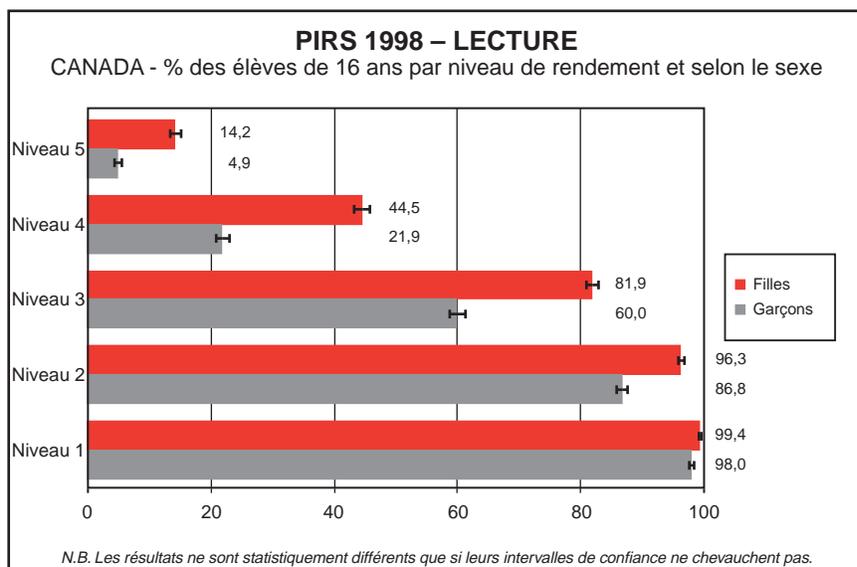
## Différences de rendement selon le sexe et l'âge

Dans les deux groupes d'âge, le pourcentage des filles est significativement plus élevé à tous les niveaux. Plus de 15 % de filles que de garçons de 13 ans atteignent au moins le niveau 2 (85,8 % de filles par rapport à 70,1 % de garçons). La différence est encore plus marquée au niveau 3 chez les élèves plus jeunes, l'écart étant aussi net au niveau 4. Presque 22 % de plus de filles que de garçons de 16 ans atteignent au moins le niveau 3 (81,9 % de filles par rapport à 60 % de garçons). Dans le groupe des 16 ans, environ 23 % de plus de filles que de garçons atteignent au moins le niveau 4 (44,5 % de filles par rapport à 21,9 % de garçons).

GRAPHIQUE 7

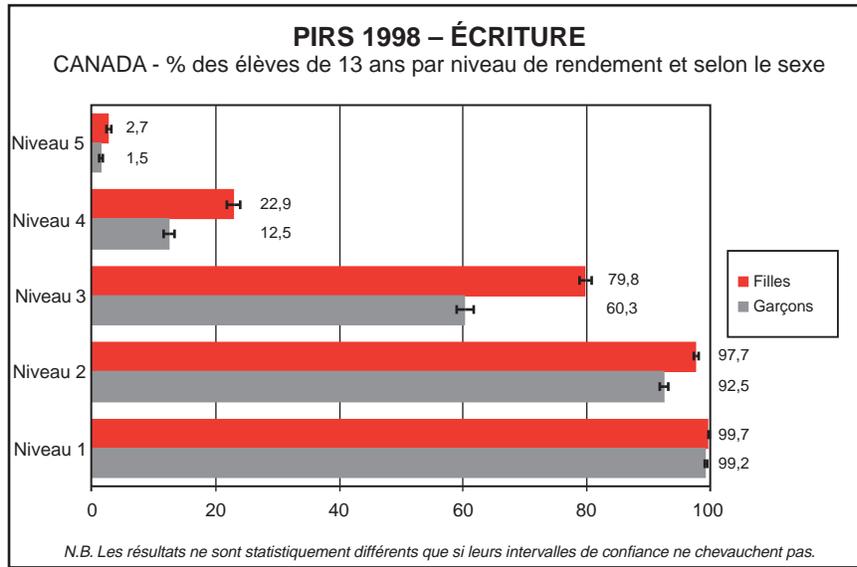


GRAPHIQUE 8

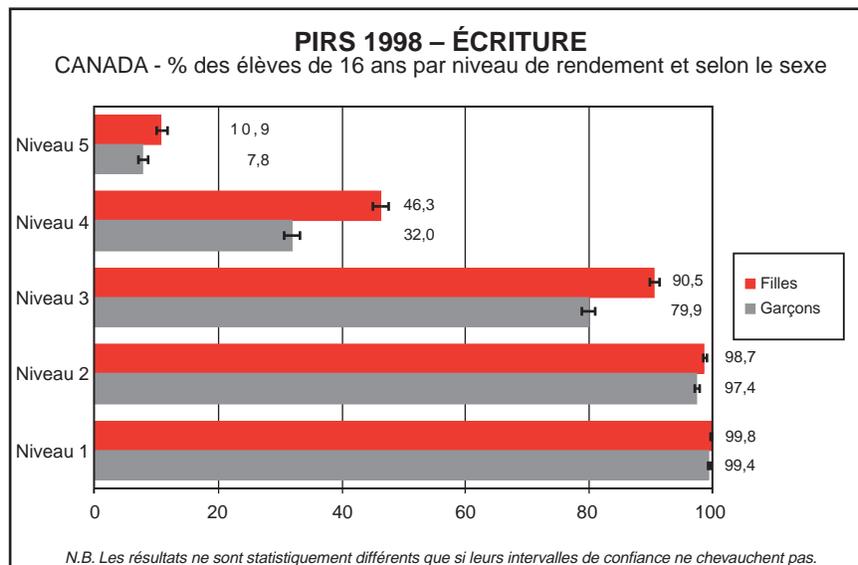


Dans les deux groupes d'âge, on note une différence significative de rendement à tous les niveaux, à l'avantage des filles. La plupart des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2 en écriture, la différence de rendement selon le sexe n'étant donc pas très importante. Toutefois, presque 20 % de plus de filles que de garçons de 13 ans atteignent au moins le niveau 3. Presque 11 % de plus de filles que de garçons de 16 ans atteignent au moins le niveau 3. Dans le groupe des 16 ans, environ 14 % de plus de filles que de garçons atteignent au moins le niveau 4 et 3 % le niveau 5.

GRAPHIQUE 9



GRAPHIQUE 10



## ATTENTES PANCANADIENNES QUANT AU RENDEMENT EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DE 1998

Pour faciliter l'interprétation des résultats de l'évaluation en lecture et en écriture de 1998 du PIRS, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a réuni un jury d'éducatrices et d'éducateurs et d'autres personnes qui ont assisté à l'une des trois séances organisées en octobre et novembre 1998 dans la région de l'Atlantique, dans la région centrale et dans l'Ouest. Ce jury anonyme se composait d'enseignantes et d'enseignants, de parents d'élèves, de professeures et professeurs d'université et de spécialistes des programmes d'études, du personnel enseignant autochtone, de chefs d'entreprise, de notables locaux et de membres d'organismes nationaux s'intéressant à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il comptait des représentantes et représentants de chaque instance du Canada, sauf une.

Ce jury de 85 membres a examiné la totalité des textes et des questions, des critères et des méthodes de notation des épreuves ainsi que les résultats des élèves pour déterminer le pourcentage d'élèves de 13 et de 16 ans qui devraient atteindre chacun des cinq niveaux de rendement. On a donné aux membres du jury accès à tous les renseignements concernant les épreuves, l'échantillonnage d'élèves et 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. On a demandé plus précisément aux participantes et participants de répondre indépendamment à la question suivante : « Quel pourcentage d'élèves canadiens devraient réussir à chacun des cinq niveaux de rendement, d'après les critères, les textes et les questions? ».

Les réponses des membres du jury 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. Dans les graphiques 11 à 14, l'étendue\* des attentes et la médiane ont été indiquées pour chaque niveau de rendement. Elle est représentée à côté de la bande illustrant les résultats réels et leur intervalle de confiance, aux fins d'interprétation des résultats réels. Ces attentes serviront de guides aux ministères de l'Éducation au cours des trois prochaines années pour améliorer les programmes d'études de langue à l'échelle du pays.

Comme le montrent les graphiques 11 et 12 le rendement des élèves aux niveaux 1 et 2 correspond aux attentes. Selon les membres du jury les élèves âgés de 16 ans ont bien réussi au niveau 3. De plus, ils pensent que davantage d'élèves de 13 ans devraient atteindre ce niveau. Les élèves de 16 ans, en revanche, répondent à ces attentes au niveau 4 : ils interprètent, évaluent et extrapolent le sens complexe de textes complexes et de certains textes de niveau plus avancé. Au niveau de rendement le plus élevé en lecture, 9,8 % des élèves de 16 ans produisent des travaux dont se dégage une impression de perspicacité et de recherche, alors qu'on escomptait que de 10 % à 15 % y parviendraient.

Comme le montrent les graphiques 13 et 14, les éducatrices et éducateurs ainsi que les autres membres du jury sont en général satisfaits du rendement des élèves canadiens en écriture. Le rendement des élèves correspond à celui attendu à tous les niveaux, sauf au plus élevé. En effet, les deux groupes n'ont pas montré une maîtrise efficace et sûre de tous les éléments de l'écriture au niveau 5. Le groupe des 16 ans se situait à peine en-dessous des attentes, 9,4 % atteignant ce niveau, tandis que l'on escomptait un pourcentage de 10 % à 11 %. Chez les 13 ans, 2 % ont atteint ce niveau, par rapport aux 5 % attendus.

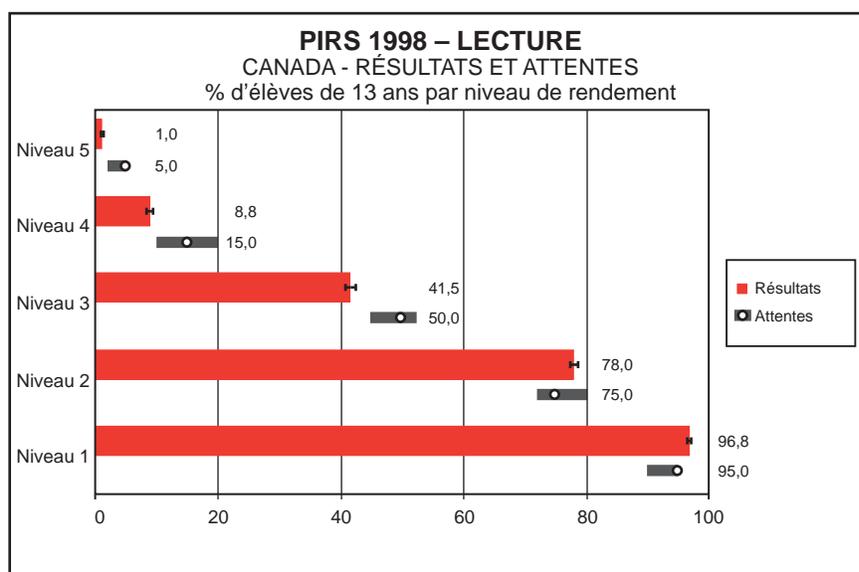
En général, les élèves ont réussi au niveau que l'on escomptait. Pourtant, davantage d'élèves devraient être en mesure de déterminer et d'expliquer le sens complexe de textes de niveau avancé et de montrer une maîtrise plus efficace et plus sûre de tous les éléments de l'écriture. D'autre part, plus d'élèves de 13 ans devraient atteindre les niveaux supérieurs en lecture et en écriture.

\* L'étendue est l'ensemble interquartile des attentes qui représente l'écart entre le 25<sup>e</sup> et le 75<sup>e</sup> centile des opinions du groupe. La médiane est le point central de l'étendue des attentes des membres du jury.

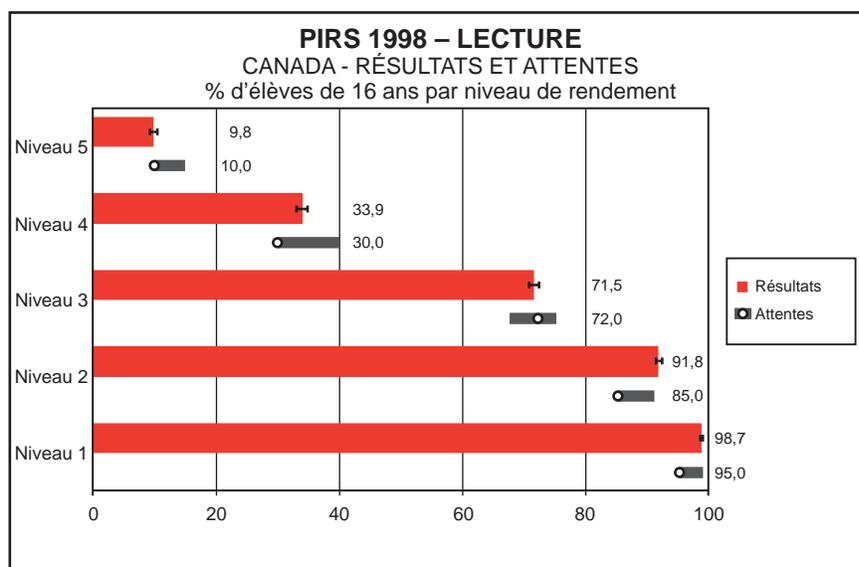
## Attentes pancanadiennes et résultats en lecture

Dans l'ensemble, le rendement en lecture des élèves des deux groupes d'âge aux niveaux 1 et 2 correspond aux attentes. Au niveau 3, le rendement des élèves âgés de 16 ans correspond aux attentes, alors que le groupe des 13 ans déçoit. Au niveau 4, les 16 ans obtiennent les résultats attendus, mais à ce niveau encore les élèves de 13 ans sont moins nombreux que prévu. Au niveau supérieur, le rendement des élèves de 16 ans correspond presque aux attentes, celui des 13 ans ne satisfaisant pas aux attentes.

GRAPHIQUE 11



GRAPHIQUE 12

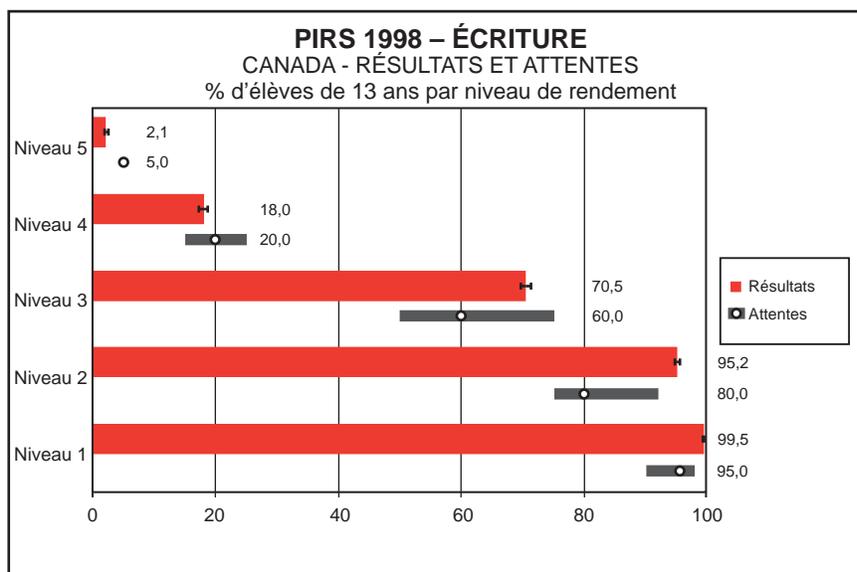


Les «Attentes» sont représentées par des médianes dans l'intervalle entre le 25<sup>e</sup> et le 75<sup>e</sup> centile. En ce qui concerne les «Résultats», les intervalles de confiance se fondent sur une erreur aléatoire d'échantillonnage, comme c'est le cas dans les autres graphiques du présent rapport.

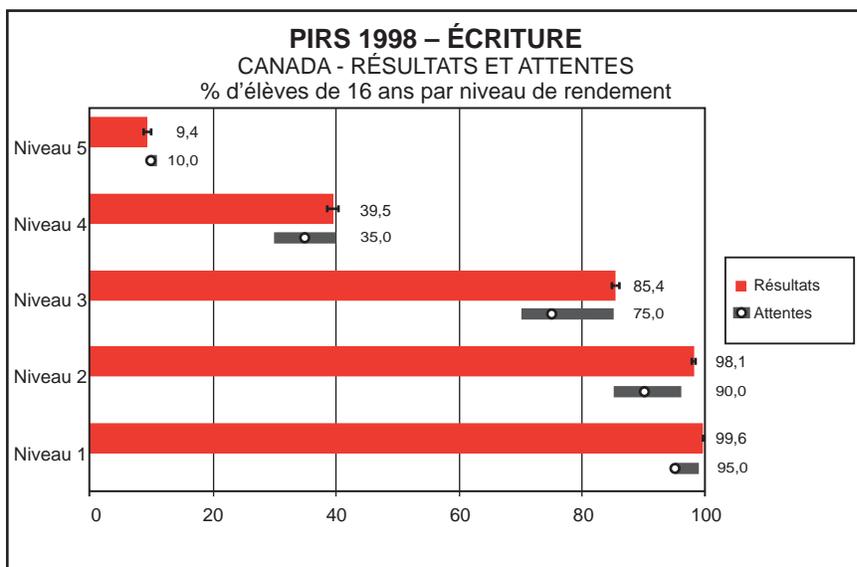
## Attentes pancanadiennes et résultats en écriture

Le rendement en écriture des élèves des deux groupes aux niveaux 1 à 4, correspond aux attentes. Au niveau 5, le nombre des élèves de 13 ans est inférieur à celui prévu. Dans le groupe des 16 ans, en revanche, presque le pourcentage attendu d'élèves atteint ce niveau.

GRAPHIQUE 13



GRAPHIQUE 14



Les «Attentes» sont représentées par des médianes dans l'intervalle entre le 25<sup>e</sup> et le 75<sup>e</sup> centile. En ce qui concerne les «Résultats», les intervalles de confiance se fondent sur une erreur aléatoire d'échantillonnage, comme c'est le cas dans les autres graphiques du présent rapport.

# RÉSULTATS DES INSTANCES

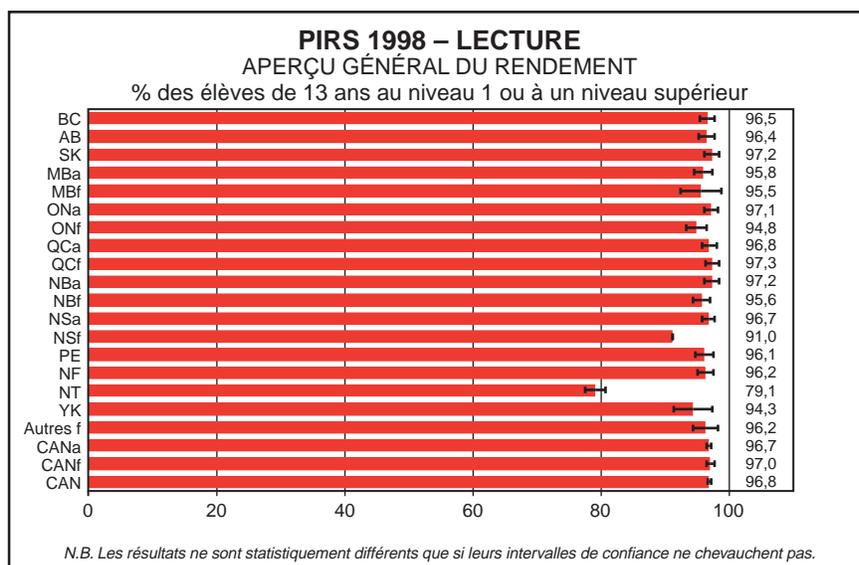
Cette partie du rapport comprend les graphiques intitulés «Aperçu général du rendement par niveau». Sont présentés ensuite les résultats de chaque instance ayant participé à l'évaluation. En ce qui concerne les résultats des instances, il faudrait les comparer à ceux de l'ensemble du Canada, selon la langue, c'est-à-dire comparer les résultats des instances anglophones à la moyenne de l'ensemble du Canada anglophone, et les résultats des instances francophones à la moyenne de l'ensemble du Canada francophone. Dans les graphiques suivants pour chaque instance, ces comparaisons ont été faites.

## Aperçu général du rendement par niveau

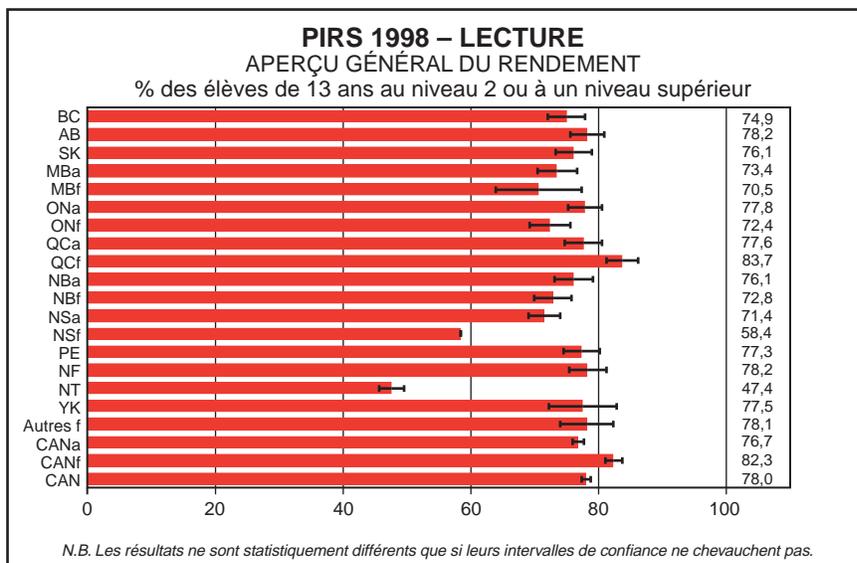
Les graphiques suivants présentent le rendement cumulé par niveau, pour toutes les instances ainsi que pour l'ensemble du Canada. Les graphiques sur la lecture précèdent ceux sur l'écriture, et les résultats des élèves âgés de 13 ans précèdent ceux des élèves de 16 ans. Les données constituent un aperçu et indiquent le pourcentage d'élèves se situant à un niveau donné ou à un niveau supérieur. Les résultats varient selon les instances. Dans certains cas, le rendement diffère beaucoup d'une instance à l'autre, des résultats pondérés en anglais ou en français ou de celui de l'ensemble du Canada.

Comme auparavant, les pourcentages se fondent sur des échantillons d'élèves, sauf en Nouvelle-Écosse francophone où tous les élèves ont passé les deux épreuves. Pour toutes les populations, à l'exception de la Nouvelle-Écosse francophone, les rendements ne représentent que des estimations du rendement réel qu'auraient atteint les élèves s'ils avaient tous été soumis à l'évaluation. Les estimations sont déterminées grâce aux *intervalles de confiance* (voir les explications données précédemment dans **Remarques au sujet de l'information statistique**). Lorsque les intervalles de confiance chevauchent, il n'y a pas de différence significative sur le plan statistique.

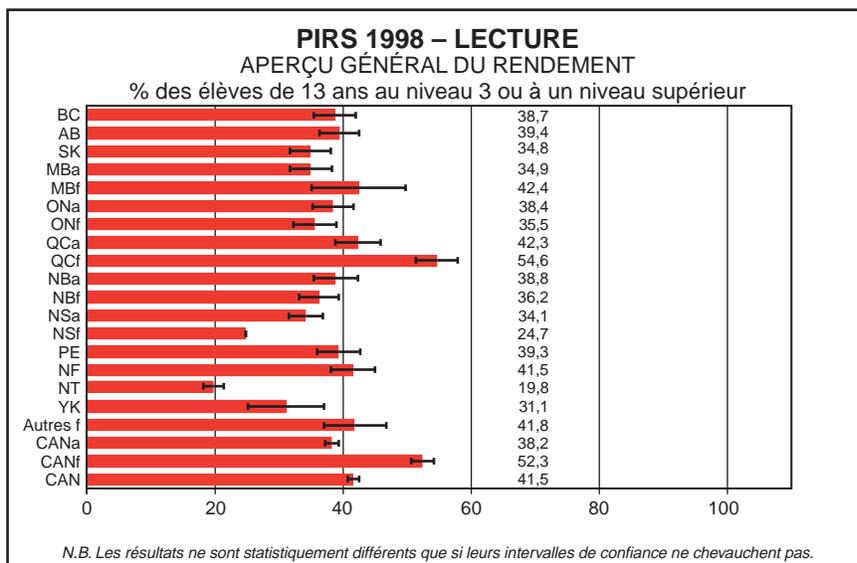
GRAPHIQUE 15



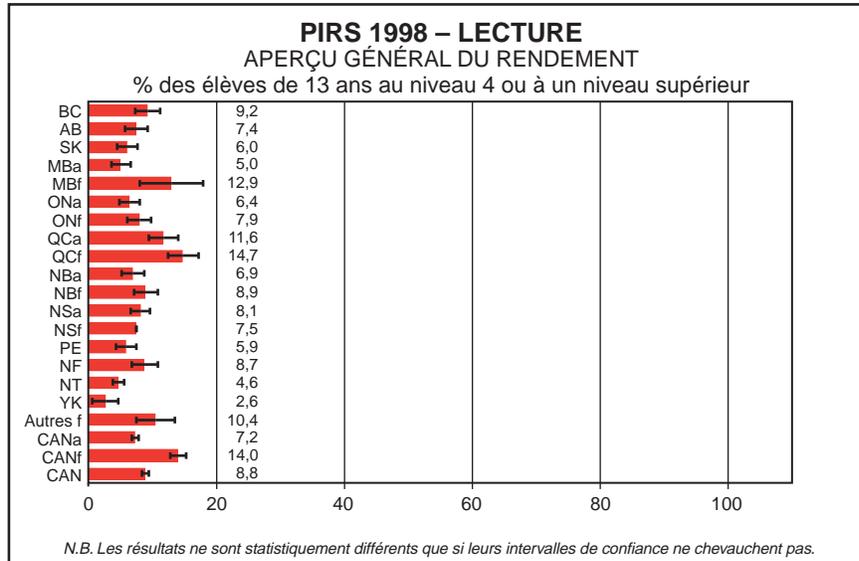
## GRAPHIQUE 16



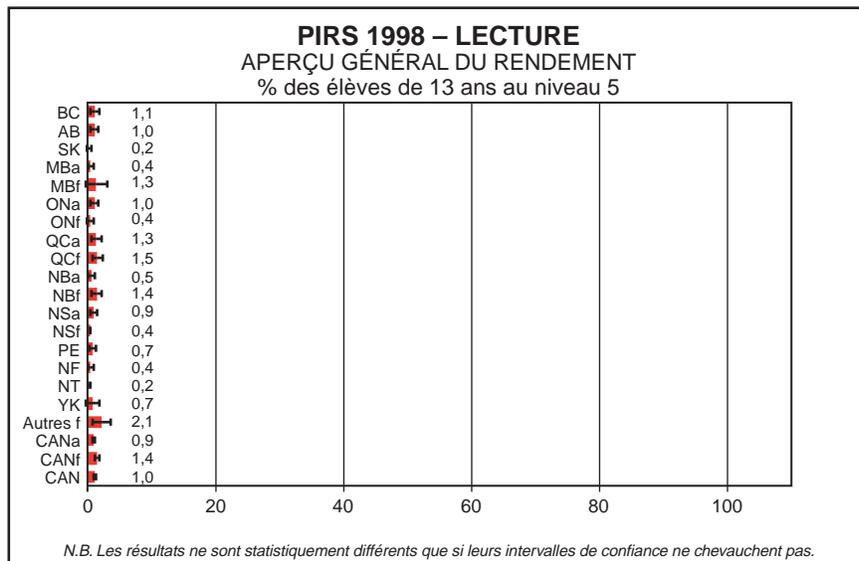
## GRAPHIQUE 17



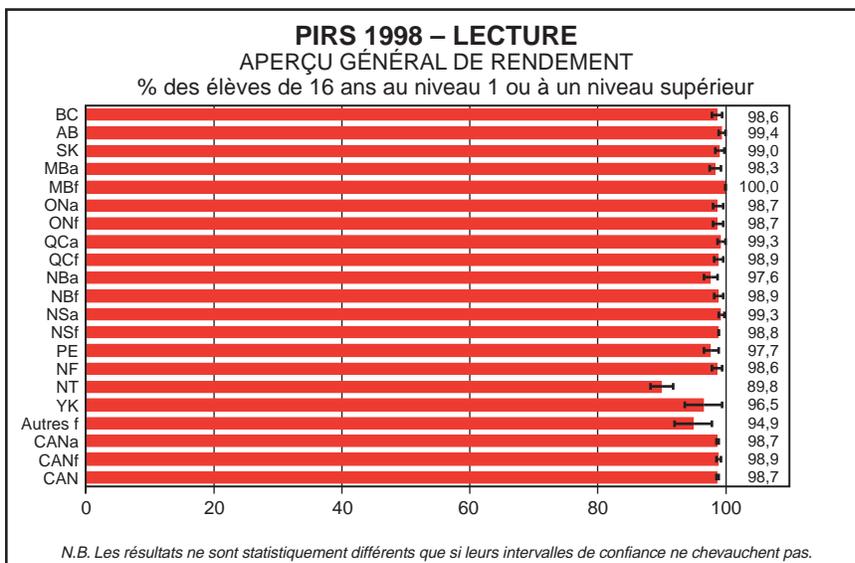
## GRAPHIQUE 18



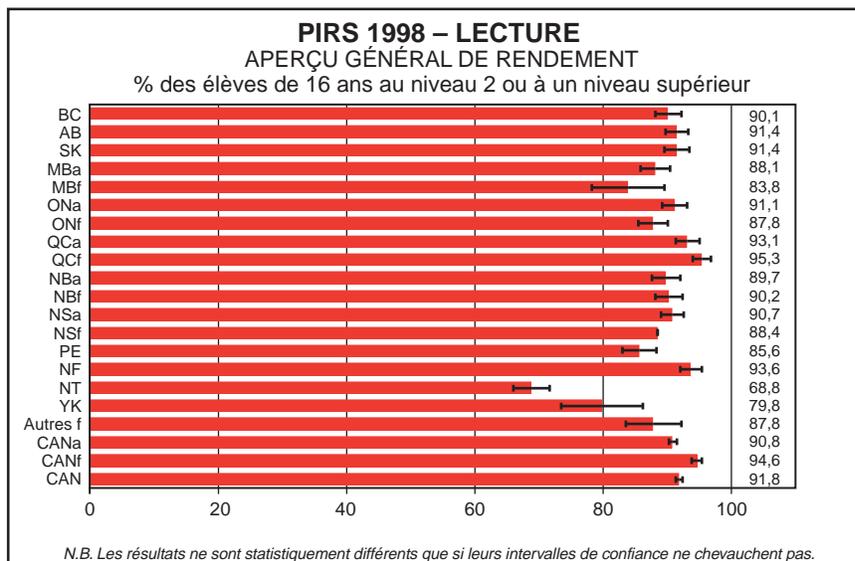
## GRAPHIQUE 19



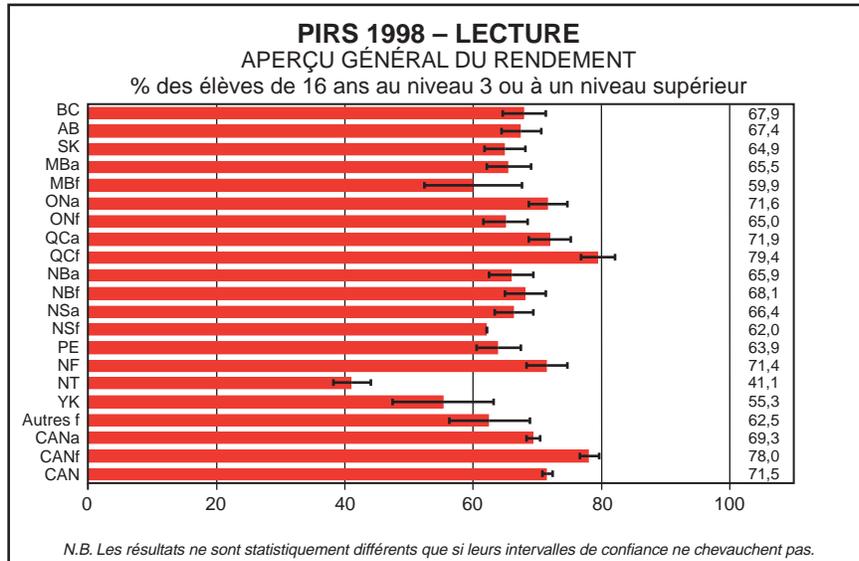
## GRAPHIQUE 20



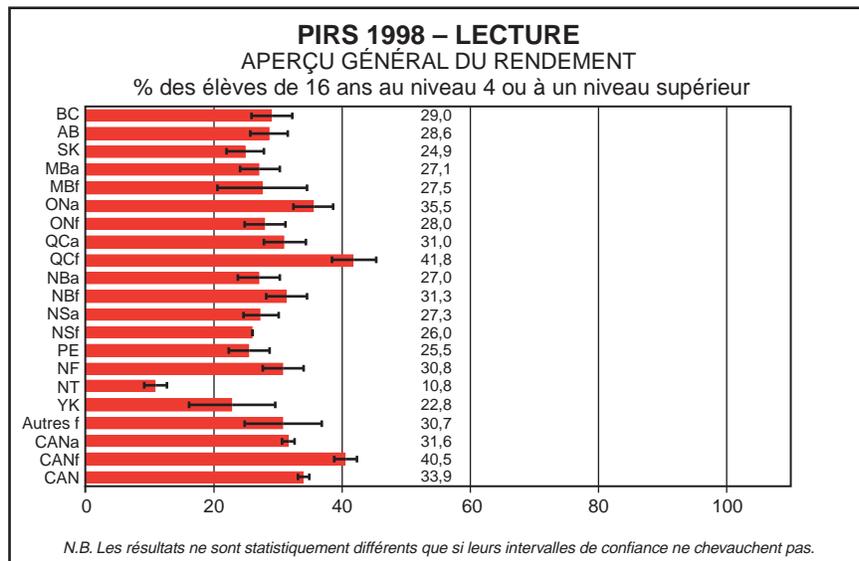
## GRAPHIQUE 21



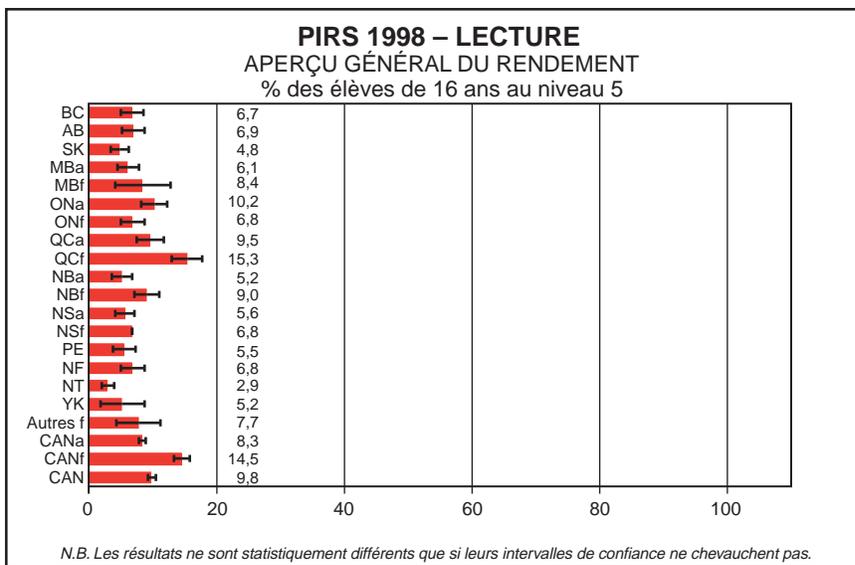
## GRAPHIQUE 22



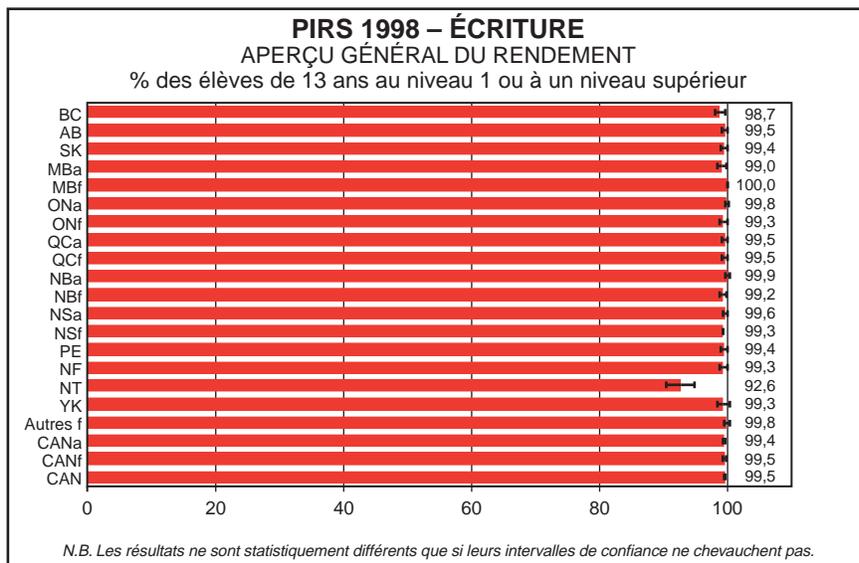
## GRAPHIQUE 23



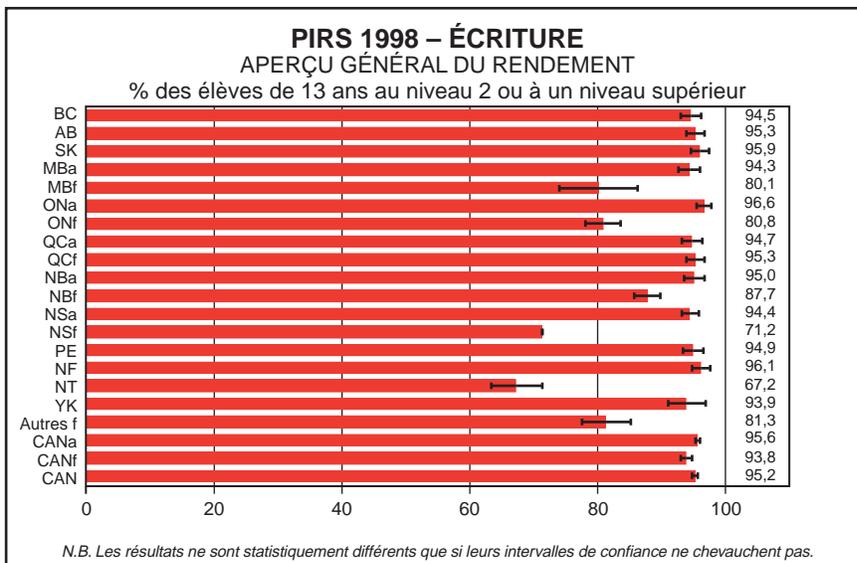
## GRAPHIQUE 24



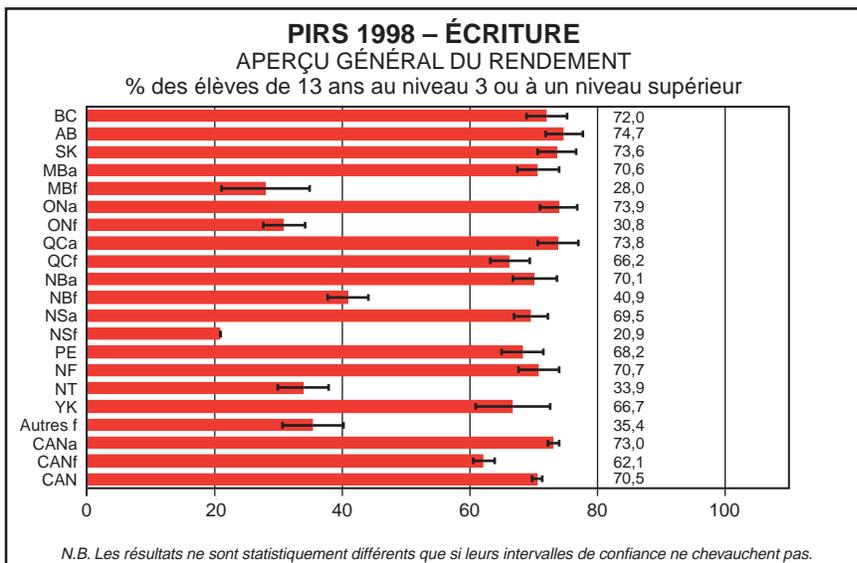
## GRAPHIQUE 25



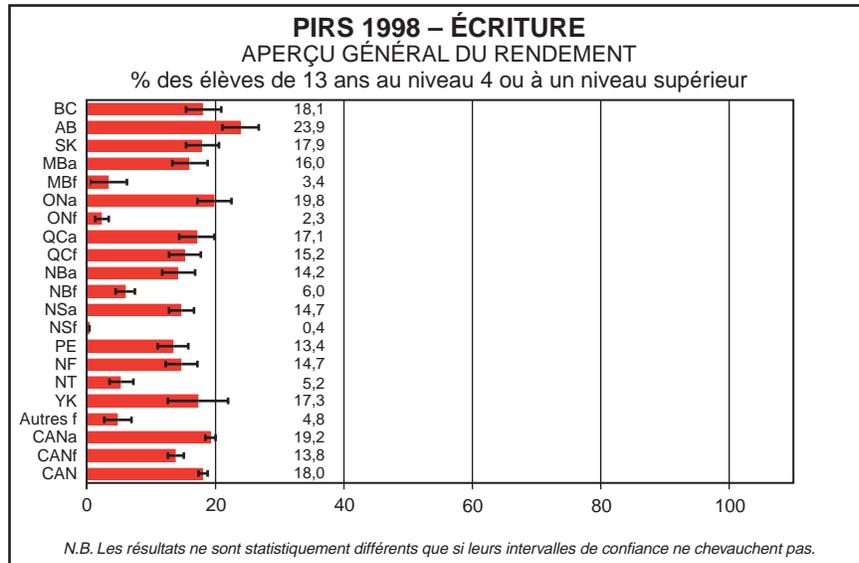
## GRAPHIQUE 26



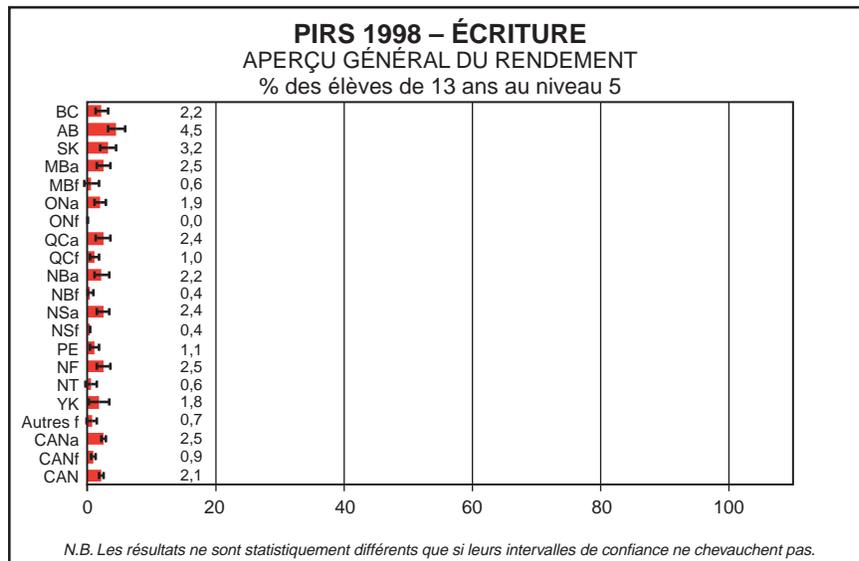
## GRAPHIQUE 27



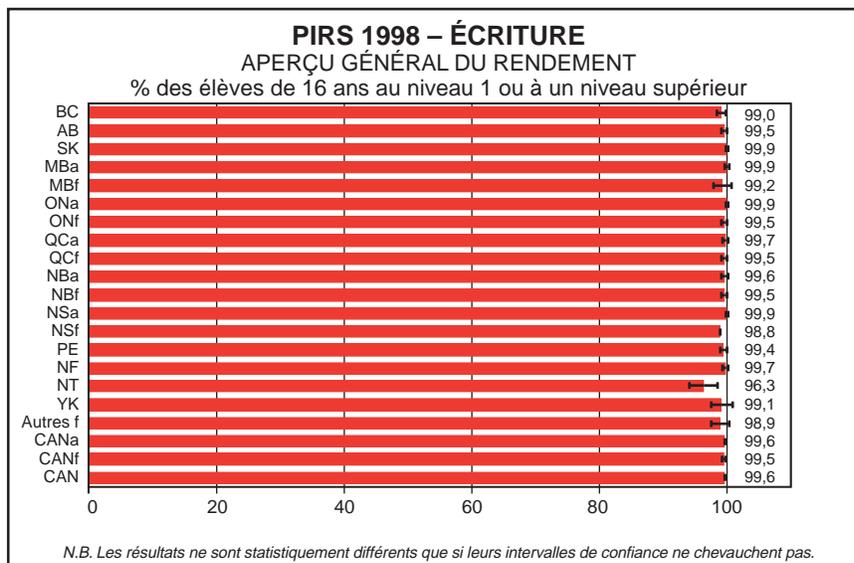
## GRAPHIQUE 28



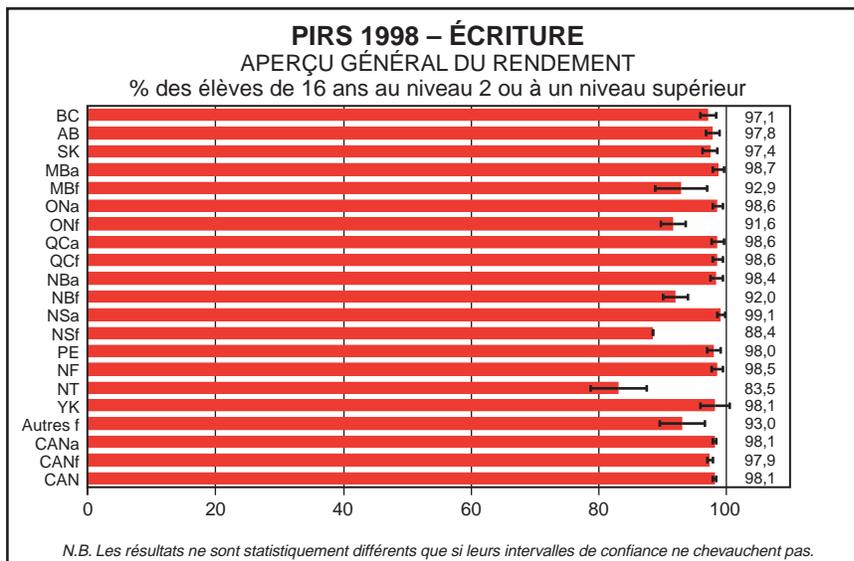
## GRAPHIQUE 29



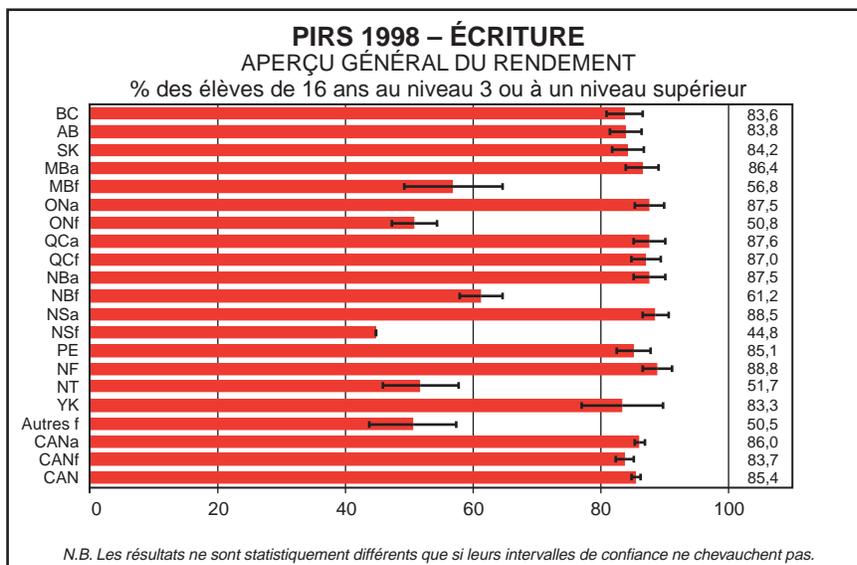
GRAPHIQUE 30



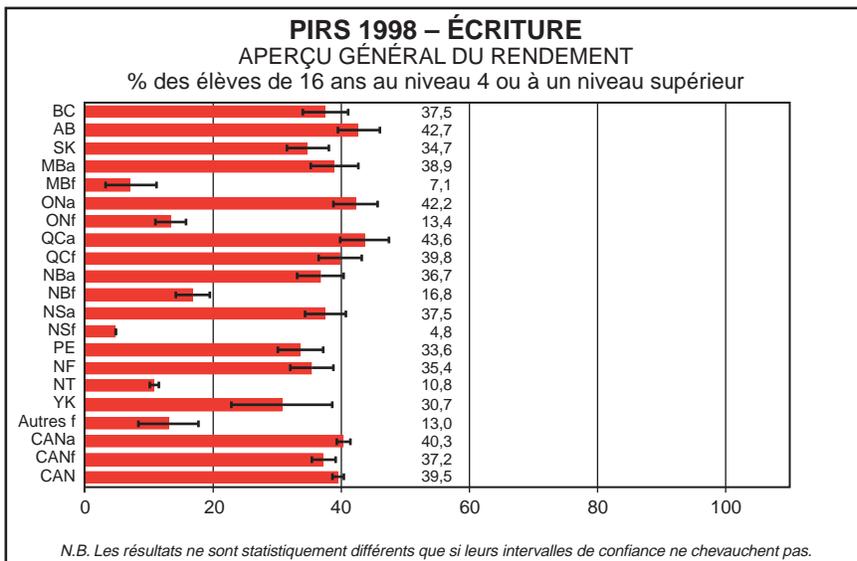
GRAPHIQUE 31



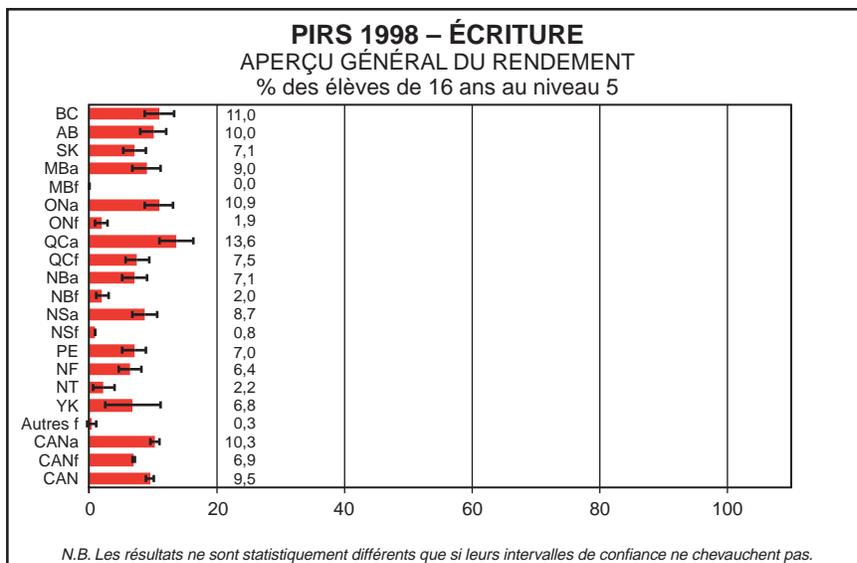
## GRAPHIQUE 32



## GRAPHIQUE 33



## GRAPHIQUE 34



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

Province canadienne où la population augmente le plus rapidement, la Colombie-Britannique compte 4 millions d'habitants, dont 82 % vivent en milieu urbain. À l'heure actuelle, l'enjeu est d'assurer la prestation de services éducatifs à un nombre croissant d'élèves issus de familles d'immigrants, dont les trois quarts sont d'origine asiatique. Environ 12 % des élèves suivent des cours d'anglais langue seconde (ALS). Depuis dix ans d'ailleurs, les inscriptions aux cours d'anglais langue seconde ont augmenté de 330 %, dont 90 % se font dans la région métropolitaine de Vancouver. En raison de l'explosion de la demande, de lourdes pressions sont exercées sur les établissements scolaires de la province pour qu'ils offrent des cours d'ALS. Par ailleurs, 11 % des élèves sont aujourd'hui inscrits à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, soit une hausse de 100 % depuis dix ans.

### **Organisation du système scolaire**

Le système scolaire public compte environ 604 000 élèves et quelque 38 000 éducatrices et éducateurs. Il est divisé en 59 districts scolaires d'une grande diversité, tant démographique que géographique. On compte dans toute la province 2860 élèves inscrits à un programme d'éducation de langue française. Le Conseil scolaire francophone gère les études de quelque 1800 élèves francophones dans onze grands districts. Environ 13 % des élèves sont inscrits dans des écoles indépendantes. Presque tous les élèves âgés de 13 ans sont inscrits en 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année et suivent soit un programme d'anglais commun de 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année, soit un programme de français langue première de 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année. La plupart des élèves âgés de 16 ans sont inscrits en 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année. Les élèves anglophones de ces classes doivent obligatoirement prendre les cours suivants : Anglais 11, Communication 11 ou Communications techniques et professionnelles 11, et Anglais 12, Communication 12 ou Communications techniques et professionnelles 12. Les élèves francophones doivent obligatoirement prendre les cours Français langue première 11 et 12.

### **L'enseignement des langues**

La Colombie-Britannique a récemment révisé ses programmes d'études d'anglais et de français langue première. Les modifications ont été incorporées dans des ensembles de ressources intégrées (Integrated Resource Packages – IRP) qui sont mis en œuvre dans les écoles de toute la province. Les IRP renferment des énoncés de résultats d'apprentissage, c'est-à-dire des normes de contenu que doit respecter le système d'éducation provincial. Ces énoncés précisent les attentes pour chaque année d'études, à savoir ce que les élèves devraient savoir et faire, et comprennent aussi le programme d'études prescrit par le ministre de l'Éducation. Toutefois, les enseignantes et enseignants choisissent les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pertinentes parmi toutes celles à leur disposition, d'après les besoins des apprenants et leurs préférences.

Les programmes d'études provinciaux d'anglais et de français langue première insistent sur l'application pratique des capacités de communiquer, et ce, par le biais de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et de la médiatique. Les nouveaux programmes d'études mettent l'accent sur les applications littéraires, informatives et médiatiques de la langue, ainsi que sur la pensée critique et créative. En vue de préparer les élèves à poursuivre leurs études, à entrer dans le marché du travail et à être en mesure de s'adapter à un monde de plus en plus informatisé, les programmes d'études d'anglais ou de français langue première du niveau secondaire aident les élèves à devenir des citoyennes et citoyens alphabètes, capables de s'exprimer clairement, qui utiliseront la langue avec confiance et seront des penseurs polyvalents.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

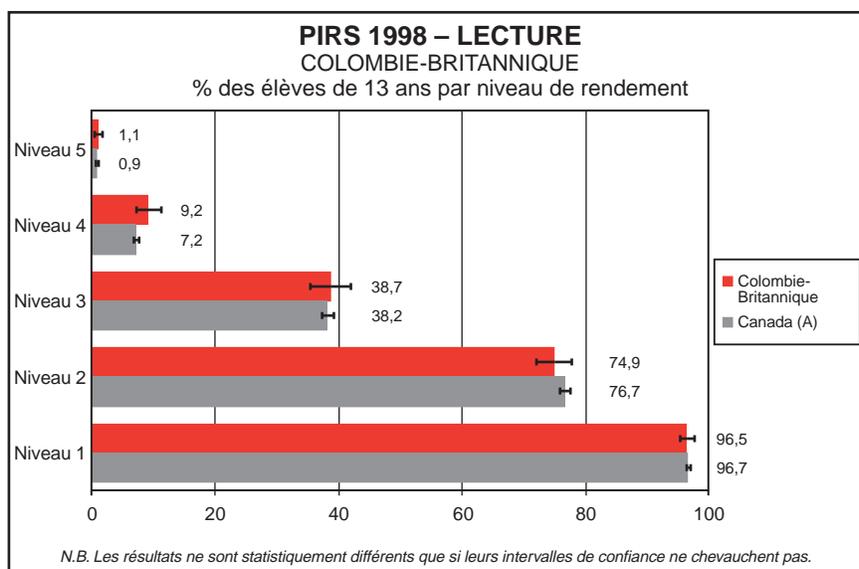
Outre sa participation à des évaluations pancanadiennes et internationales, la Colombie-Britannique évalue environ tous les quatre ans, depuis 1976, les élèves de 4<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année en mathématique, lecture, écriture, sciences et sciences humaines. La province a récemment mis en place une évaluation annuelle en lecture et en écriture des élèves de 4<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année. En 1999, la mathématique sera ajoutée à cette évaluation. La province organisera aussi périodiquement, au besoin, des évaluations en sciences, en sciences humaines et dans d'autres matières sur un échantillon d'élèves.

## Colombie-Britannique

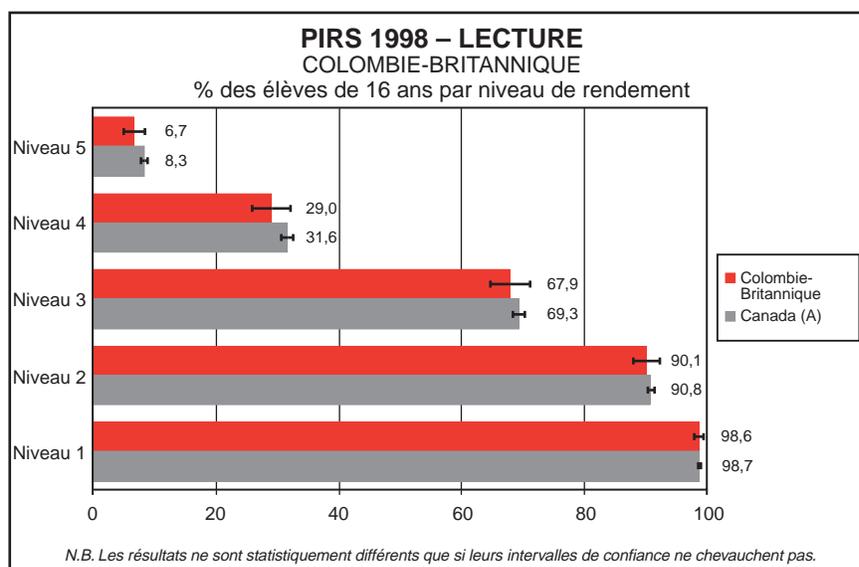
En lecture, on ne note pas de différences significatives à aucun niveau dans les deux groupes d'âge entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones de l'ensemble du Canada.

Les trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Les deux tiers des élèves âgés de 16 ans obtiennent de meilleurs résultats et détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 35



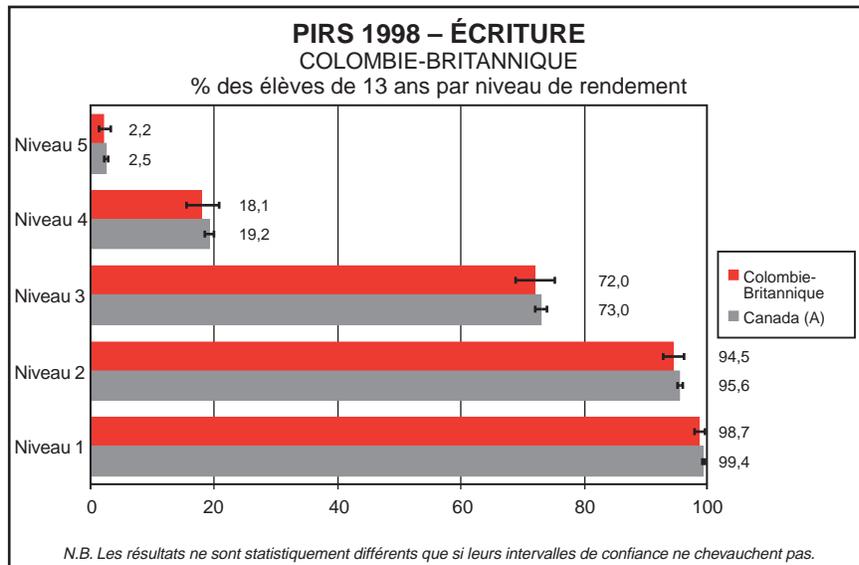
GRAPHIQUE 36



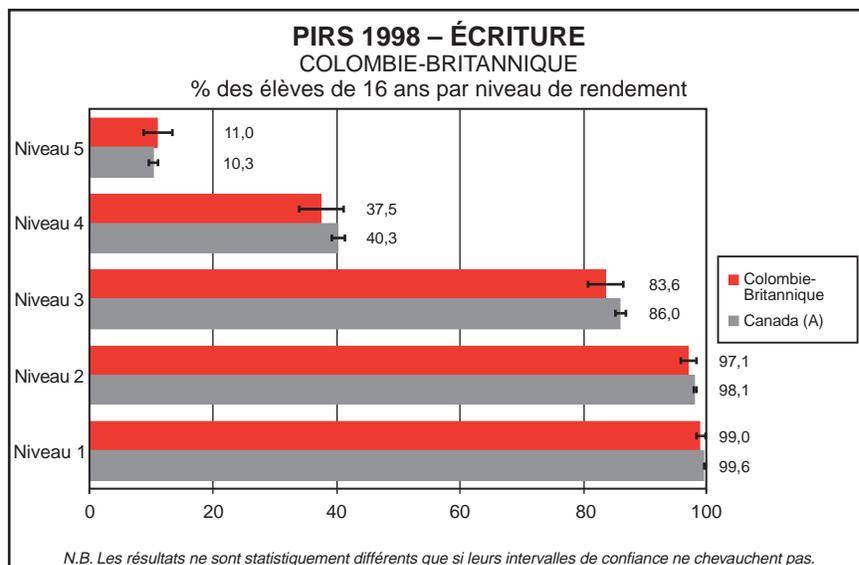
En écriture, on ne note pas de différences significatives à aucun niveau dans les deux groupes d'âge entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones de l'ensemble du Canada.

Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 37



GRAPHIQUE 38



## DESCRIPTION CONTEXTUELLE

### Contexte social

La population de l'Alberta (2,8 millions d'habitants) présente un caractère multiculturel marqué. La scolarité est obligatoire de six à seize ans. Le gouvernement provincial est principalement responsable de l'éducation et des programmes d'études mais partage cette responsabilité avec les conseils locaux.

### Organisation du système scolaire

En 1997-1998, 574 147 élèves étaient inscrits dans 2225 écoles. Parmi ces élèves, 71,7 % fréquentaient des écoles publiques, 21,1 % des écoles séparées et les 7,2 % restants diverses écoles à charte, privées, provinciales ou fédérales. Environ 3420 élèves (0,6 %) étaient inscrits à des programmes de français langue première, qu'offrent les autorités scolaires publiques, séparées ou francophones. Presque tous les élèves de 13 ans (98,9 %) sont inscrits au premier cycle du secondaire, soit 7,3 % en 7<sup>e</sup> année, 65,5 % en 8<sup>e</sup> année et 26,1 % en 9<sup>e</sup> année. Tous les élèves, indépendamment du programme, sont inscrits au cours de langue anglaise dans chaque année d'études. Tous les élèves qui suivent des programmes francophones sont inscrits au cours de français langue première.

La majorité des jeunes de 16 ans (98,5 %) sont inscrits au deuxième cycle du secondaire. Le programme d'anglais à ce niveau comprend trois séquences de cours : Anglais 10-20-30, 13-23-33 et 16-26-36. Le programme de français compte deux séquences : Français 10-20-30 et 13-23-33. La série 10-30 est conçue pour les élèves des programmes de préparation à l'université, la série 13-33 pour ceux du programme général et la série 16-36 pour ceux du programme professionnel intégré. Les élèves peuvent passer d'une série à une autre. Le programme d'anglais langue seconde (ALS) est offert aux élèves non anglophones.

En 1997-1998, les élèves de 16 ans ont terminé les cours d'anglais et de français suivants (le chiffre entre parenthèses représente les inscriptions en pourcentage de la population d'élèves de 16 ans).

Anglais 10 (5,9 %)	Français 10 (0,03 %)	Anglais 13 (9,0 %)	Français 13 (0,01 %)	Anglais 16 (1,2 %)
Anglais 20 (38,9 %)	Français 20 (0,2 %)	Anglais 23 (16,0 %)	Français 23 (0,02 %)	Anglais 26 (1,0 %)
Anglais 30 (16,4 %)	Français 30 (0,1 %)	Anglais 33 (6,5 %)	Français 33 (0,01 %)	Anglais 36 (0,1 %)

Anglais langue seconde 10 (0,4 %)

### L'enseignement des langues

Les écoles de l'Alberta doivent offrir aux élèves tout un éventail d'expériences d'apprentissage de façon que ces derniers lisent dans le but de s'informer, de comprendre et de se divertir, et écrivent et parlent clairement, précisément et de manière adaptée au sujet. Les principes suivants régissent l'enseignement des langues :

- les compétences langagières sont appliquées toute la vie;
- l'usage de la langue combine des actes interdépendants, soit l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture et l'appréciation visuelle;
- la littérature joue un rôle à part entière dans le programme d'apprentissage de la langue;
- le langage sert à communiquer des connaissances, des idées et des sentiments; contribue au développement social et personnel; véhicule des processus mentaux;

- dans tout le programme d'études, l'accent est mis sur les compétences langagières. Au cours des premières années, l'enfant développe ses capacités de raisonnement et ses aptitudes langagières dans sa propre langue. À l'école secondaire, une importance accrue est attachée à la qualité et à la souplesse de la langue et à l'interprétation de textes littéraires complexes;
- la langue est intimement liée à l'expérience dans toutes les situations d'apprentissage. Le matériel imprimé et les autres médias présentent des idées selon des modes différents et caractéristiques;
- les compétences langagières se développent à l'usage.

Les principes suivants régissent l'apprentissage et l'enseignement du français dans les programmes de français langue première. Les élèves apprennent mieux une langue quand :

- le langage est considéré comme un outil de communication;
- le langage forme un ensemble;
- il existe plusieurs possibilités d'utiliser le langage, en particulier dans des situations interactives;
- on présente aux élèves un vaste éventail d'exposés et de textes/extraits;
- les élèves sont en contact avec d'excellents modèles langagières ;
- l'apprentissage est axé sur la découverte du sens d'un texte;
- on encourage la prise de risques dans un climat de confiance;
- les situations d'apprentissage sont stimulantes et interactives;
- on tient compte dans les situations d'apprentissage des intérêts et des besoins des élèves;
- les situations d'apprentissage permettent aux élèves de faire des choix;
- les situations d'apprentissage sont adaptées à des modes d'apprentissage et à des formes d'intelligence différents;
- les contacts avec la communauté et le monde francophone, qui se caractérisent par une grande diversité culturelle et linguistique, sont nombreux;
- les méthodes d'évaluation reflètent les principes ci-dessus et les appuient.

Pour les élèves des programmes de français langue première, le développement des compétences langagières va de pair avec le développement de leur identité de francophones.

En mars 1998, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a publié de nouveaux programmes d'études de français langue première (enseignement et apprentissage). La mise en œuvre est prévue en septembre 1999 pour les classes de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, et en septembre 2000 pour les classes de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Les nouveaux programmes d'études sont très précis quant aux méthodes de planification, de surveillance et d'évaluation que doivent appliquer de bons communicateurs et communicatrices.

L'Alberta, de concert avec ses partenaires de l'Ouest du Canada, a participé à l'élaboration des programmes d'études d'anglais de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et des programmes d'études en français. Le programme commun *Curriculum Framework for English Language Arts, 1998* permet aux élèves de comprendre et d'apprécier la langue, et d'y avoir recours avec compétence et confiance dans diverses situations pour communiquer, apprendre et se divertir. En 1998-1999, la mise en œuvre du nouveau programme d'études de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année est facultative, mais elle est prévue à l'échelle provinciale en septembre 1999. Au deuxième cycle du secondaire, les changements seront mis en place au cours de l'année scolaire 2000-2001.

Le nouveau programme d'études en anglais comprend cinq résultats d'apprentissage généraux et de nombreux autres plus précis que doivent atteindre les élèves à la fin de chaque année d'études. Ces résultats sont interconnectés et interdépendants, chacun devant être atteint grâce à diverses expériences dans le domaine de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture, de l'appréciation visuelle et de la représentation.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

Depuis 1982, l'apprentissage des élèves est supervisé grâce à un programme provincial d'évaluation en 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année. En outre, depuis 1984, des examens provinciaux menant au diplôme d'études secondaires représentent 50 % de la note définitive des élèves dans certains cours de 12<sup>e</sup> année. Tous les examens menant au diplôme et les épreuves de connaissances langagières comprennent un important volet écrit. Ces dernières se fondent sur des normes provinciales et donnent des renseignements sur le degré auquel les élèves de la province se conforment à ces normes.

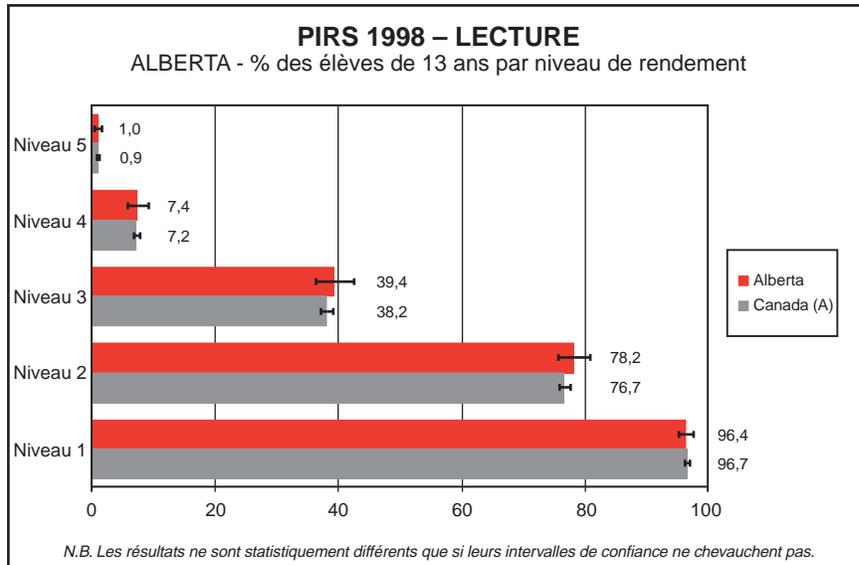
La province a publié à l'intention des enseignantes et enseignants de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année des documents d'évaluation en salle de classe. Ce programme primé comporte des exemples de travaux d'élèves illustrant les normes. Il comprend de nombreux documents divers sur l'expression orale, l'écriture, la collaboration et l'évaluation.

Au printemps 1999, le ministère de l'Éducation de l'Alberta publiera une série complète de modèles de rendement en langue française, comprenant des exemples de travaux d'élèves de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année et illustrant les normes acceptables dans les quatre domaines de compétence (écoute, lecture, expression orale et écriture). On publiera une série semblable pour les classes de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année au printemps 2000.

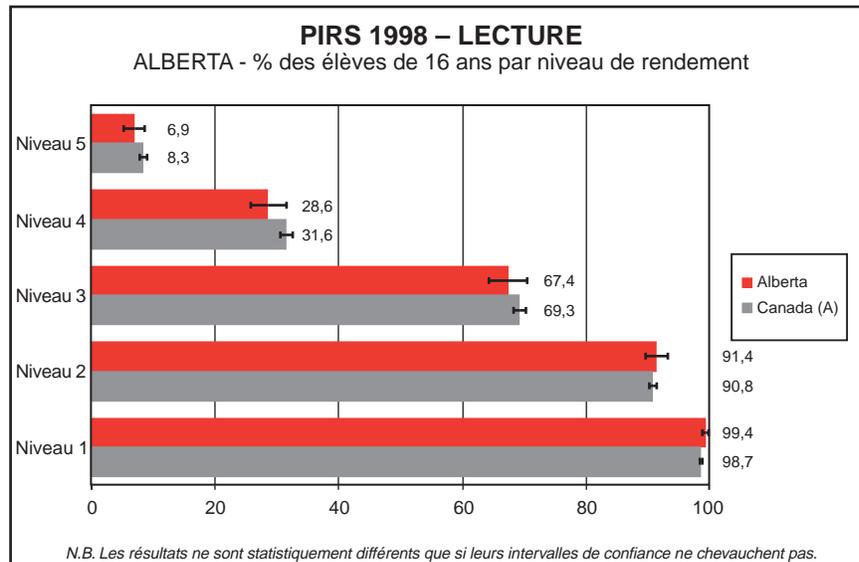
## Alberta

En lecture, on ne note pas de différences significatives à aucun niveau et dans aucun groupe d'âge entre le rendement des élèves de l'Alberta et celui des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Un peu plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Environ deux tiers des élèves âgés de 16 ans obtiennent de meilleurs résultats et détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 39

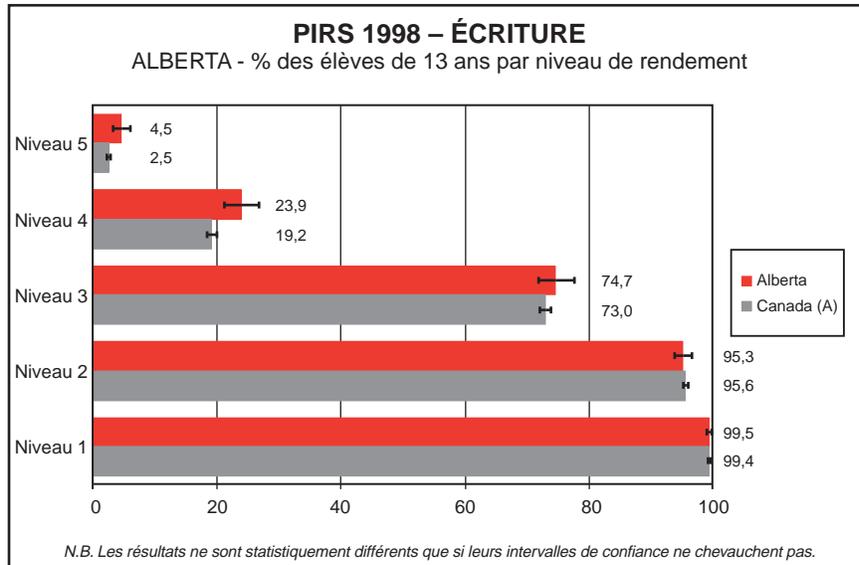


GRAPHIQUE 40

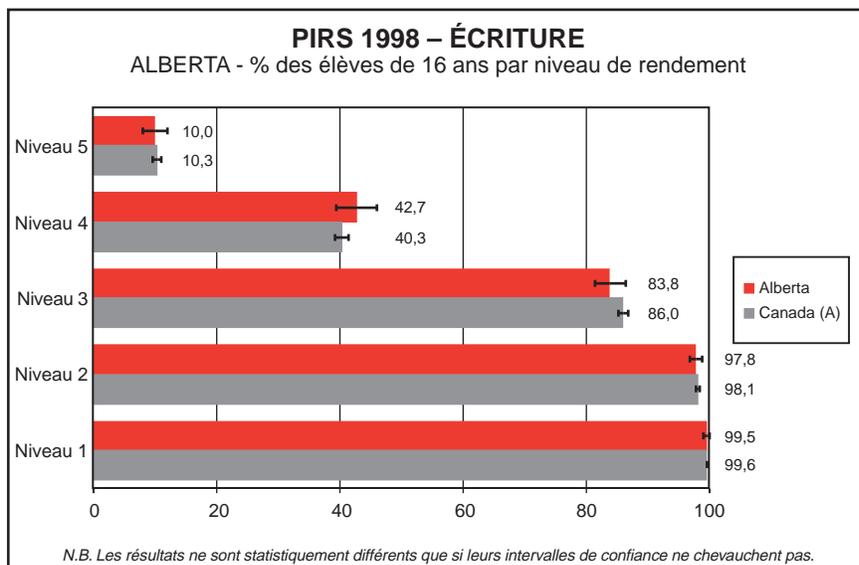


En écriture, le pourcentage des élèves âgés de 13 ans qui atteignent les niveaux 4 et 5 est supérieur à celui des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. On ne note pas de différences significatives sur le plan statistique par rapport à l'ensemble du Canada aux niveaux de 1 à 3. Dans le groupe des 16 ans, on ne note pas de différences significatives entre les résultats de la province et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 41



GRAPHIQUE 42



## DESCRIPTION CONTEXTUELLE

### Contexte social

La Saskatchewan a une population de près d'un million d'habitants répartie sur un vaste territoire à prédominance rurale. Environ la moitié de la population vit dans des villes, des villages, des municipalités rurales ou des réserves autochtones. Les principales activités économiques de la province sont l'agriculture, l'exploitation de la potasse et de l'uranium, la production pétrolière et la sylviculture. Caractérisée par une importante population métisse et autochtone en pleine croissance, la Saskatchewan possède un patrimoine ethnique et culturel hétérogène.

### Organisation du système scolaire

La Saskatchewan compte environ 192 500 élèves, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, qui fréquentent 796 écoles subventionnées par la province.

Depuis une dizaine d'années, la province se concentre sur la réforme de ses programmes d'études. La mise en œuvre du nouveau programme d'études de langue (anglais) pour les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année a débuté en 1992 et s'est échelonnée sur trois ans. À l'automne 1997, a été publié le nouveau programme d'études destiné aux élèves de la 6<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année, les conseils scolaires disposant de trois ans pour en amorcer la mise en place. Les enseignantes et enseignants de 11<sup>e</sup> année ont commencé à recevoir des renseignements sur le nouveau programme d'études de 11<sup>e</sup> année environ au moment où les élèves se prêtaient à la présente évaluation. L'élaboration du programme d'études de langue (anglais) s'est déroulée simultanément à l'élaboration du Cadre commun des résultats d'apprentissage en langue des provinces de l'Ouest; le programme d'études reflète le Cadre commun.

Depuis 1989, la province de la Saskatchewan a entrepris une refonte complète des programmes d'études en français suivis dans les écoles d'immersion, les écoles francophones et dans l'enseignement du programme de français langue seconde de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. À l'heure actuelle, tous les programmes ont été mis en œuvre, sauf celui de français langue première de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qui en est à l'étape de la mise à l'essai. Les programmes d'études en français (français langue seconde et français langue première) s'alignent sur les cadres communs préparés par le Consortium de l'Ouest.

Le *Common Curriculum Framework for English Language Arts* (1998) a été élaboré par les ministères de l'Éducation de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon, en collaboration avec le corps enseignant et les éducatrices et éducateurs de ces provinces et territoires. Grâce à cette collaboration, des buts éducatifs et des résultats d'apprentissage communs ont été cernés pour préparer les élèves aux exigences langagières d'aujourd'hui et de demain. Les cinq résultats d'apprentissage généraux en langue de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année sont les suivants :

L'élève sera capable d'écouter, de s'exprimer oralement et par écrit, de lire, d'observer et de représenter pour :

- analyser des pensées, des idées, des sentiments et des expériences;
- comprendre, en faisant preuve d'un sens critique et personnel, des textes oraux et imprimés, ainsi que des textes tirés d'autres médias;
- gérer des idées et des informations;
- améliorer la clarté et l'esthétique de la communication;
- célébrer et bâtir sa communauté.

### L'enseignement des langues

Le programme d'études de langue (anglais) a pour but de favoriser la croissance et le développement continus de l'élève de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année en ce qui a trait à l'expression orale et écrite, l'écoute, la lecture, l'observation, la représentation et la réflexion. L'approche cohérente, qui s'appuie sur des ressources, vise à

développer chez l'élève sa compréhension de la langue et de la littérature et à valoriser ces dernières. Le but ultime : être en présence d'un élève qui, en fin de scolarité, manie la langue avec confiance et efficacité et puisse relever les défis intellectuels, sociaux et professionnels qui émaillent l'existence.

En Saskatchewan, les buts généraux du programme d'études de langue sont, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année :

- faire comprendre à l'élève l'importance de l'expression orale et écrite, de l'écoute, de la lecture, de l'observation et de la représentation;
- faire apprécier à l'élève la littérature et l'encourager à prendre position;
- développer les habiletés langagières de l'élève en anglais de façon que celles-ci rehaussent ses habiletés au raisonnement;
- encourager la croissance personnelle et sociale de l'élève en développant ses connaissances en anglais et son maniement de la langue.

Le programme d'études de français langue première de la Saskatchewan vise à favoriser l'amélioration des habiletés, des connaissances et des attitudes de l'élève francophone dans les différents domaines d'utilisation de la langue : communication orale, lecture et écriture. Ces trois domaines doivent se fondre dans les travaux qu'effectue l'élève afin qu'il ou elle puisse développer ses capacités de communication, ses habiletés stratégiques et ses aptitudes cognitives. Le domaine culture et identité fait également partie intégrante de l'ensemble du programme d'études. Le contenu du programme s'exprime en résultats d'apprentissage.

De la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, l'élève fransaskois apprend progressivement à planifier, gérer et évaluer ses apprentissages tout en respectant les buts suivants :

- apprendre le français grâce à des expériences langagières et culturelles;
- utiliser le français pour apprendre, penser, communiquer efficacement et comprendre les différentes fonctions langagières;
- mieux comprendre le français : la grammaire, la syntaxe, la 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, symbole de son identité et de sa culture.

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

### **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

De la maternelle à la 11<sup>e</sup> année, il incombe aux enseignantes et enseignants de la Saskatchewan d'évaluer les élèves et de décider de leur passage dans la classe supérieure. Ils attribuent au moins 60 % de la note définitive des élèves de 12<sup>e</sup> année. Le personnel enseignant accrédité en langue adjuge 100 % de la note définitive à ce niveau des études.

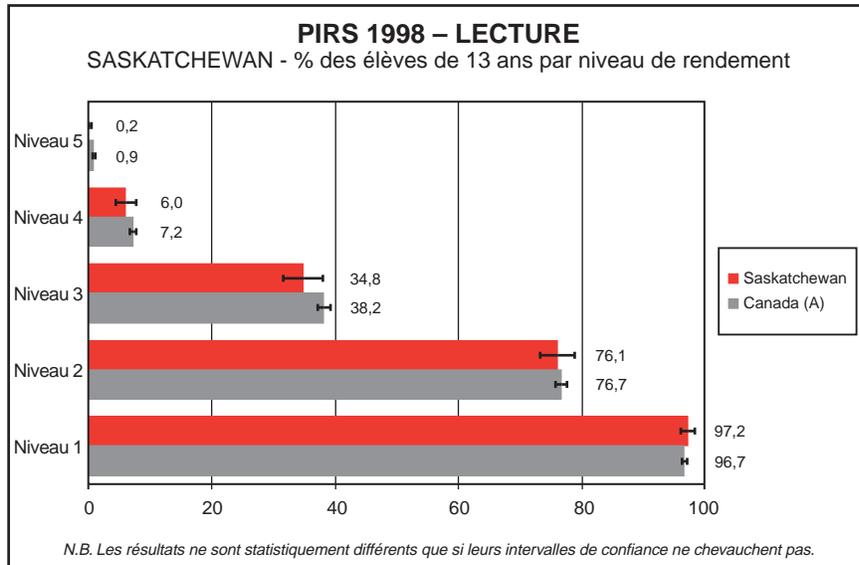
L'évaluation porte sur la gamme complète des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs qu'ont utilisées et développées les élèves pendant toutes leurs études. On incite les enseignantes et enseignants à mettre sur pied divers plans d'évaluation qui reflètent les différentes méthodes d'enseignement auxquelles ils ont recours pour adapter la matière à chaque classe et à chaque élève.

En 1994 et en 1996, on a procédé à une évaluation des acquis en lecture et en écriture des élèves de la 5<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année (anglais). En 1998, les acquis en écoute et en expression orale (anglais) ont été évalués dans toute la province dans des écoles sélectionnées au hasard. Les élèves ont été testés individuellement en lecture ou en écriture lors des deux premières évaluations. Une évaluation intégrée de l'écoute et de l'expression orale a eu lieu lors du troisième cycle. Les résultats de ces évaluations ont été ensuite interprétés par rapport aux normes provinciales et ont fourni des renseignements sur le rendement en anglais des élèves de la province.

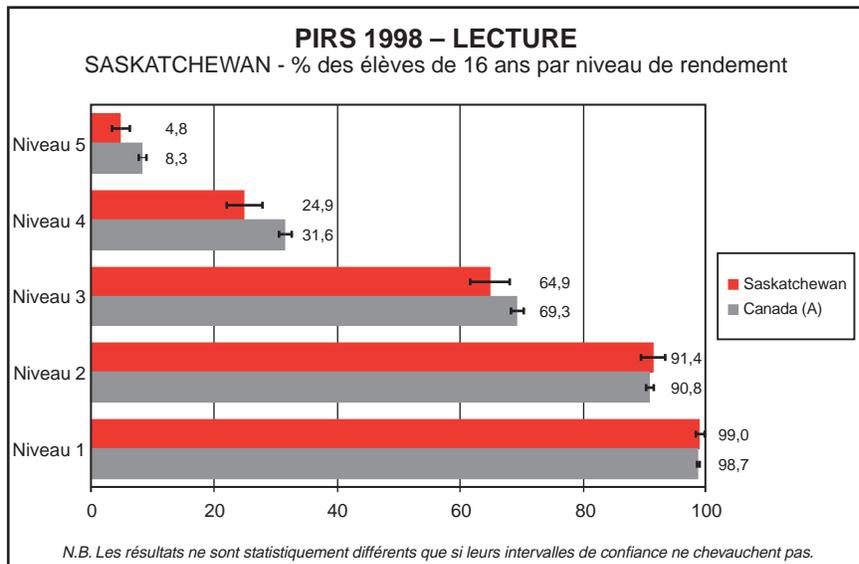
## Saskatchewan

En lecture, les résultats la province ne diffèrent pas sur le plan statistique de ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada, sauf au niveau 5 chez les 13 ans et aux niveaux 4 et 5 chez les 16 ans. Un peu plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 43

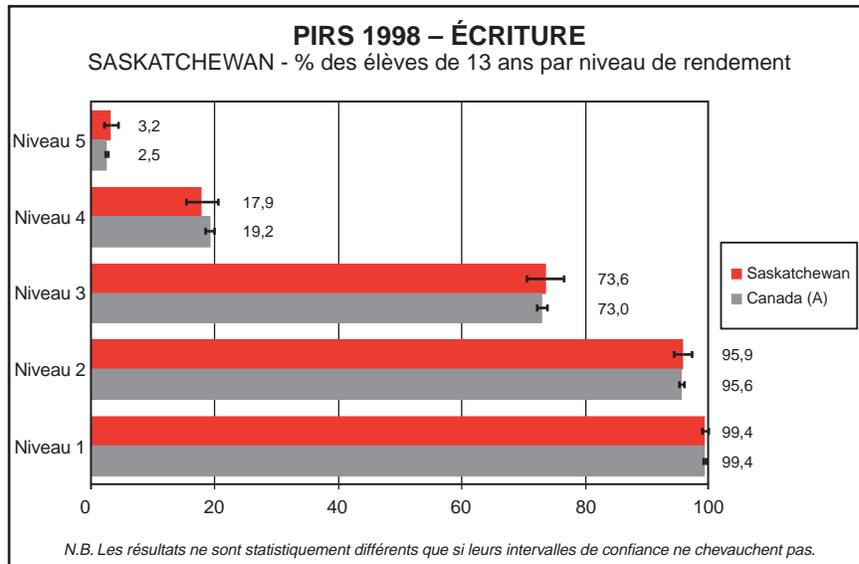


GRAPHIQUE 44

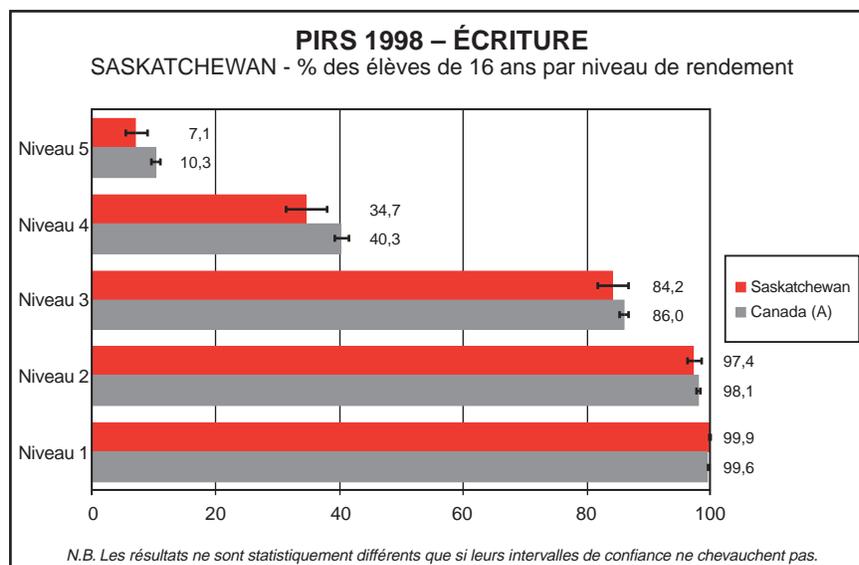


En écriture, on ne note pas de différences significatives entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones du Canada dans son ensemble dans le groupe des élèves plus jeunes. Dans le groupe des 16 ans, on note des écarts significatifs aux niveaux 4 et 5 par rapport au rendement des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 45



GRAPHIQUE 46



## **Description contextuelle**

### **Contexte social**

On dénombre au Manitoba environ un million d'habitants, dont 60 % ont élu domicile dans la capitale provinciale, Winnipeg. La province doit répondre aux besoins éducatifs d'une vaste gamme de groupes culturels et ethniques. Les cours d'anglais langue seconde sont offerts aux élèves immigrants. La communauté franco-manitobaine occupe une place considérable et les jeunes de cette communauté s'inscrivent au programme français. De plus, approximativement 10 % des élèves optent pour le programme d'immersion française. Le Manitoba possède une économie diversifiée.

### **Organisation du système scolaire**

Le système scolaire provincial englobe quelque 200 000 élèves, de la maternelle au secondaire 4 (12<sup>e</sup> année). Il emploie environ 13 000 enseignantes et enseignants œuvrant au sein de 48 divisions et de huit districts scolaires. Afin de faciliter l'exécution du programme, les programmes d'études sont construits de façon à regrouper les années scolaires comme suit : primaire (de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année), intermédiaire (de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année) et, enfin, secondaire (du secondaire 1 à 4). Les élèves ont la possibilité de choisir leurs cours en fonction de quatre programmes scolaires, notamment, anglais, français, immersion française et, au secondaire, éducation technologique. Les élèves choisis pour participer à l'évaluation en lecture et écriture du PIRS en 1998 étaient âgés de 13 ou de 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans se trouvaient en 8<sup>e</sup> ou en 9<sup>e</sup> année (secondaire 1) et la majorité des élèves de 16 ans, en secondaire 3 ou 4.

### **L'enseignement des langues**

En 1996, le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle du Manitoba publiait les nouveaux programmes d'études en langue : *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue première (M-54)*, élaboré à partir du document *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*; et *Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Standards in English language arts*, élaboré à partir du document *The Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12*. Les deux programmes sont issus du *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*.

Les programmes d'études en langue énoncent les résultats d'apprentissage et les normes de performance pour les élèves manitobains, de la maternelle au secondaire 4. Le programme d'études de Français langue première s'appuie sur quatre domaines : culture et identité, communication orale, lecture, et écriture. Chacun de ces domaines définit les habiletés, les connaissances et les attitudes que doit détenir l'élève pour être en mesure à la fin de ses études secondaires, d'utiliser la langue française pour communiquer de façon efficace dans divers contextes de la vie courante et ainsi utiliser la langue française pour penser, pour apprendre, pour se construire une identité et pour créer son espace culturel.

Le programme d'études d'English language arts présente cinq résultats d'apprentissage généraux qui servent de base à l'identification des connaissances, des habiletés et des stratégies que les élèves devraient démontrer avec une compétence et une confiance croissantes. Ces résultats d'apprentissage généraux sont interreliés et interdépendants. Chaque résultat d'apprentissage doit être atteint à travers des expériences d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture, d'appréciation visuelle, et de représentation.

## Évaluation des acquis en langue

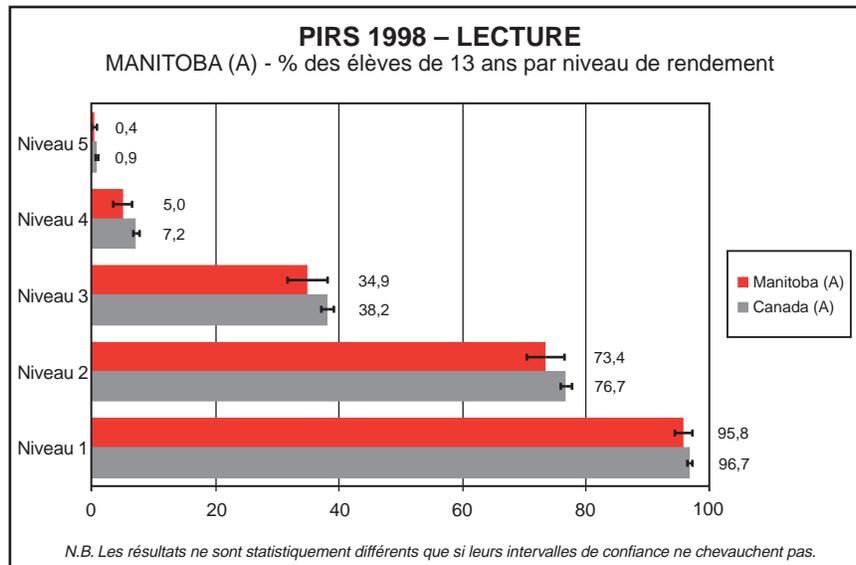
Suite à la parution des programmes d'études en langue, des tests basés sur les normes seront administrés, à l'échelle provinciale, à partir de juin 1999 aux élèves de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, en janvier 2000 pour les élèves du secondaire 1, puis en 2002, à ceux du secondaire 4.

Ces tests basés sur les normes permettront d'évaluer le rendement des élèves en fonction des normes établies pour les années scolaires ciblées. Un profil de l'élève, fondé sur la comparaison des résultats de l'épreuve avec les résultats d'apprentissage, permettra de recueillir les renseignements nécessaires à l'amélioration des programmes et du rendement des élèves. Les résultats ne sont pas pris en compte dans le calcul de la note finale de l'élève de 3<sup>e</sup> année, mais compteront pour 20 %, 25 % et 30 % dans le calcul de la note finale des élèves de 6<sup>e</sup> année, du secondaire 1 et du secondaire 4 respectivement.

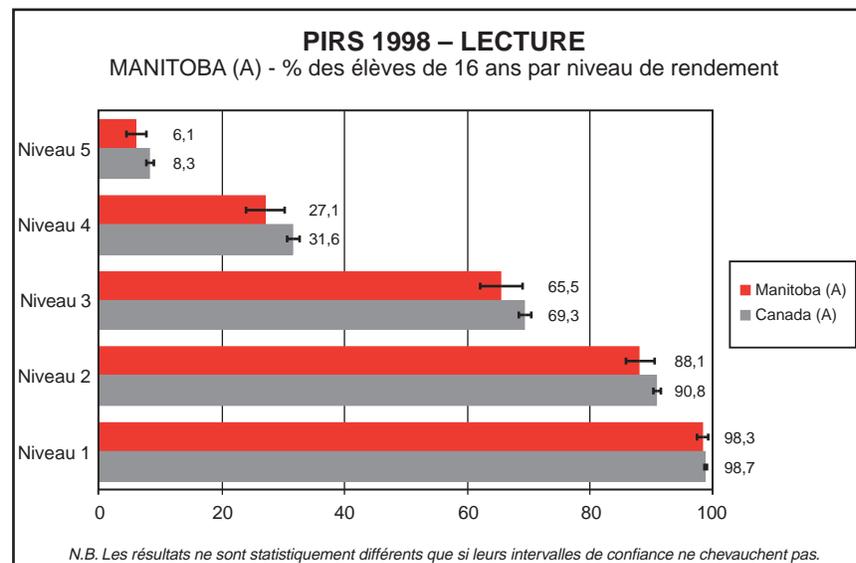
## Manitoba (anglophone)

En lecture, si l'on compare les résultats de la province à ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada, on ne note une différence significative de rendement dans les deux groupes d'âge qu'au niveau 4. Un peu moins des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans obtiennent de meilleurs résultats et détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 47

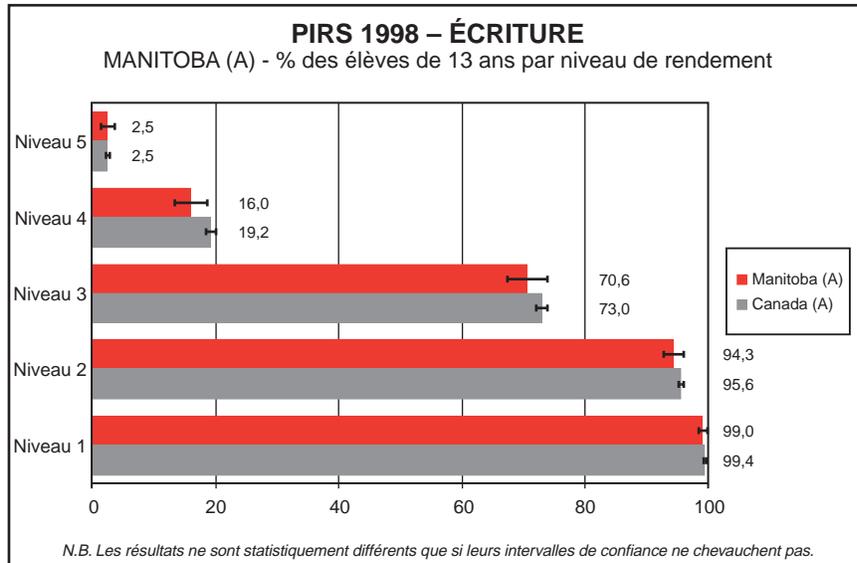


GRAPHIQUE 48

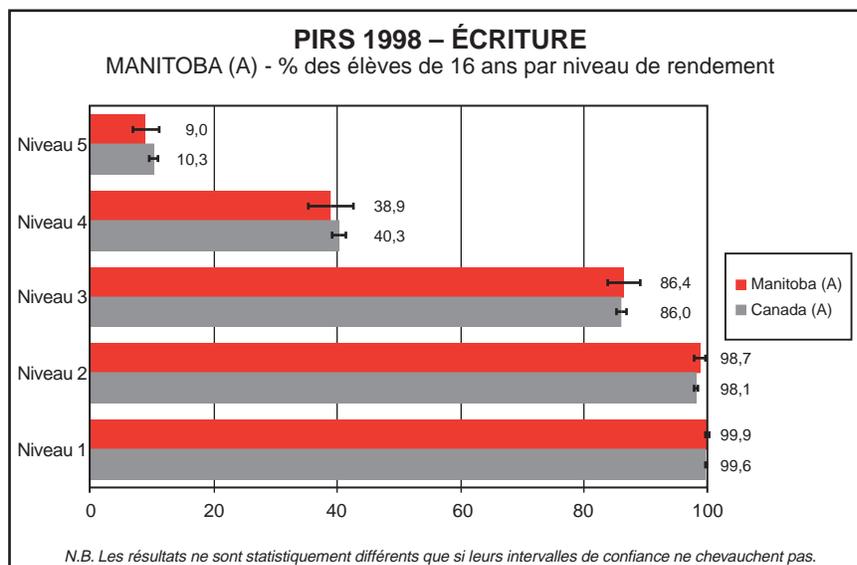


En écriture, on ne note pas de différences de rendement à aucun niveau et dans aucun groupe d'âge entre la province et les élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 49



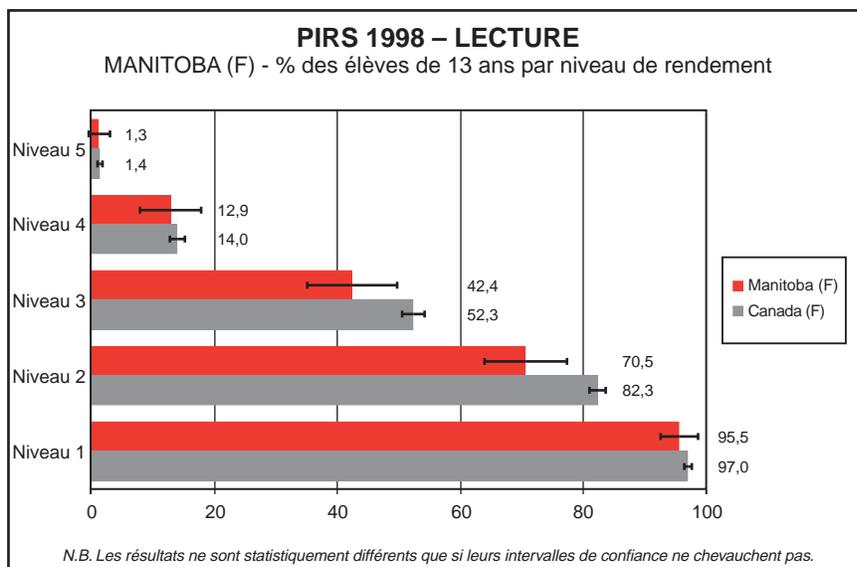
GRAPHIQUE 50



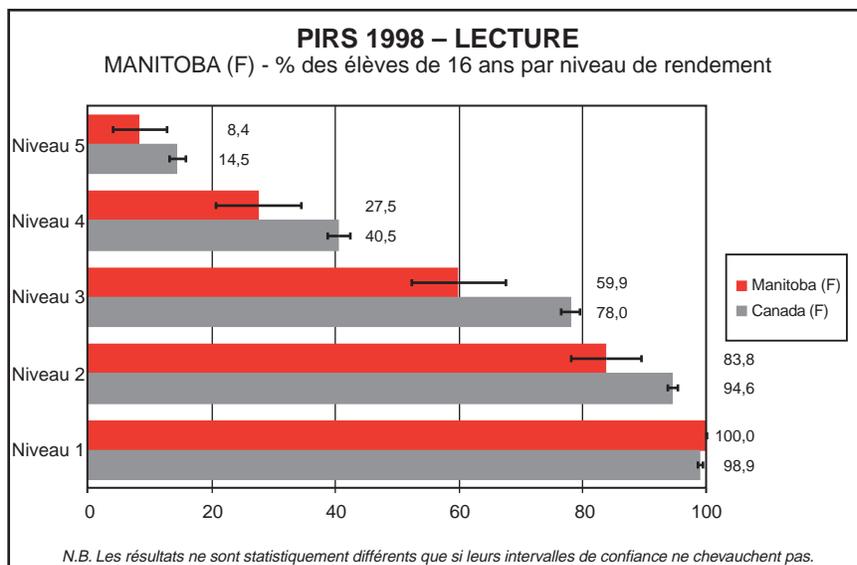
## Manitoba (francophone)

En lecture, le rendement des élèves âgés de 13 ans diffère de celui des élèves francophones de l'ensemble du Canada aux niveaux 2 et 3. Un pourcentage d'élèves statistiquement similaire se situe aux niveaux 1, 4 et 5. Dans le groupe des 16 ans, les résultats en lecture diffèrent à tous les niveaux. Le pourcentage des élèves de la province ayant le niveau 1 est supérieur à celui de l'ensemble du Canada francophone. Un peu plus de 70 % des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque 60 % des élèves âgés de 16 ans atteignent le niveau 3 et interprètent le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 51

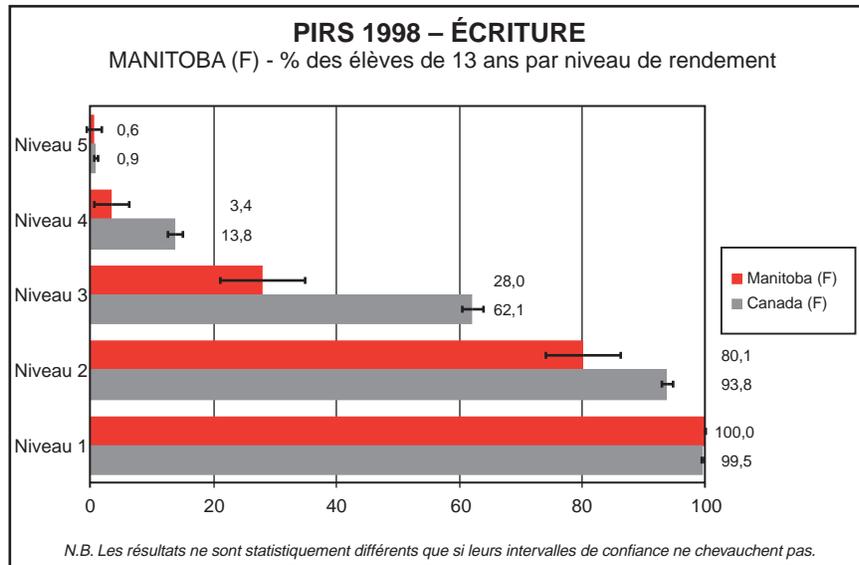


GRAPHIQUE 52

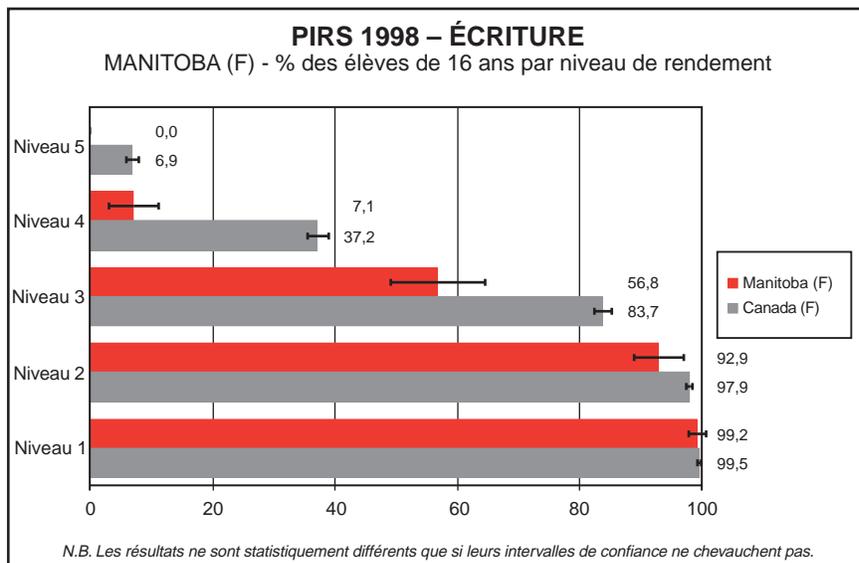


En écriture, lorsqu'on tient compte des intervalles de confiance, le rendement des élèves manitobains de 13 ans est semblable à celui de l'ensemble des élèves canadiens évalués en français au niveau 5 et supérieur au niveau 1. Le rendement aux niveaux 2 à 4 diffère de celui de l'ensemble des élèves canadiens évalués en français. Dans le groupe des 16 ans, le rendement en écriture des élèves manitobains évalués en français diffère à tous les niveaux de celui de l'ensemble des élèves canadiens évalués en français, sauf au niveau 1 où les pourcentages sont semblables. Environ 80 % des élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. Environ 57 % des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 53



GRAPHIQUE 54



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

En Ontario, on trouve de grands conseils scolaires qui servent des localités densément peuplées, et des conseils de district de petites villes et de régions rurales dans le nord qui servent un petit nombre d'élèves répartis dans de vastes régions. Récemment, dans le cadre de la restructuration des conseils scolaires de la province, 12 conseils de district de langue française, 60 de langue anglaise et 37 autorités scolaires desservant les petites communautés éloignées ont été créés. En raison de la diversité ethnoculturelle de la population scolaire ontarienne et du grand nombre d'enfants et de jeunes en provenance de familles immigrées, la prestation des services et des programmes éducatifs constitue une question clé. Dans les grands centres en particulier, les écoles et les conseils scolaires doivent offrir des cours d'anglais ou de français langue seconde, ainsi que des services d'action communautaire afin d'aider les élèves à surmonter les obstacles linguistiques et culturels qui s'érigent entre l'école et la famille et risquent de nuire à leur rendement scolaire.

### **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 70 % des élèves, et les conseils séparées catholiques, que fréquentent 30 % des élèves. Sur les 5 % d'élèves qui suivent les programmes d'études de langue française, 80 % sont inscrits dans des écoles séparées catholiques.

En 1997-1998, l'Ontario comptait 1 394 701 élèves répartis dans 3946 écoles élémentaires et 697 311 élèves dans 805 écoles secondaires. Il y a environ 117 452 enseignantes et enseignants à temps plein. Soixante-dix pour cent des conseils scolaires offrent des programmes d'éducation en langue française. Le programme d'études s'étend de la maternelle (4 ans) aux cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO); ces derniers que les élèves prennent généralement pendant la dernière année du secondaire préparent à l'entrée à l'université.

### **L'enseignement des langues**

L'Ontario a restructuré et réorienté ses programmes et leurs applications, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Il procède à l'heure actuelle à la restructuration des programmes du palier secondaire. Les programmes de langues actuellement offerts en 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année comprennent des cours en français et en anglais de trois niveaux de difficulté (fondamental, général et avancé). Après la 12<sup>e</sup> année, les cours sont axés sur la préparation à l'enseignement supérieur.

Voici les principes et pratiques appliqués dans tous les programmes d'enseignement des langues :

- Dans le programme d'études, la langue est un élément essentiel du développement affectif, intellectuel et social.
- La lecture, l'écriture et la communication orale et visuelle sont des compétences interconnectées et interdépendantes.
- La réflexion et les réactions personnelles en littérature jouent un rôle important dans le développement des compétences langagières et de la pensée critique, et favorisent une attitude positive face à la lecture.
- L'écriture constitue un processus grâce auquel l'élève apprend à écrire de manière correcte et précise en fonction de diverses situations de communication.
- La province approuve les manuels scolaires, mais les enseignantes et enseignants sont libres de choisir les ressources pédagogiques dans le vaste éventail de matériel à leur disposition.

En Ontario, le ministère de l'Éducation et de la Formation choisit des spécialistes en langue et d'autres partenaires du secteur de l'éducation pour élaborer les directives des programmes-cadres. Il revient à la province de les mettre en œuvre. Dans chaque école et dans chaque classe, les enseignantes et enseignants s'appuient sur ces directives pour assurer la prestation des programmes locaux en fonction des ressources de l'école et de la communauté, des besoins et des compétences des élèves et des exigences de la communauté.

### Évaluation des acquis en lecture et en écriture

En 1993-1994 et en 1994-1995, l'examen provincial de lecture et d'écriture en 9<sup>e</sup> année a été élargi à tous les élèves de 9<sup>e</sup> année. Ces épreuves visaient à donner aux élèves, aux parents et au personnel enseignant des données sur le rendement par rapport aux normes provinciales. Le rendement individuel des élèves en lecture et en écriture a été comparé à des échelles descriptives, selon six niveaux établis par la province. D'après ces échelles, les résultats provinciaux devaient se situer aux niveaux 3, 4 et 5. L'épreuve consistait en une unité de travail intégrant le contrôle des compétences de lecture et d'écriture dans les activités quotidiennes en classe. Une évaluation des meilleurs travaux a été utilisée pour évaluer les habiletés en écriture. L'évaluation des habiletés en lecture des élèves a été effectuée à partir des réactions de ces derniers à la lecture d'un certain nombre d'extraits.

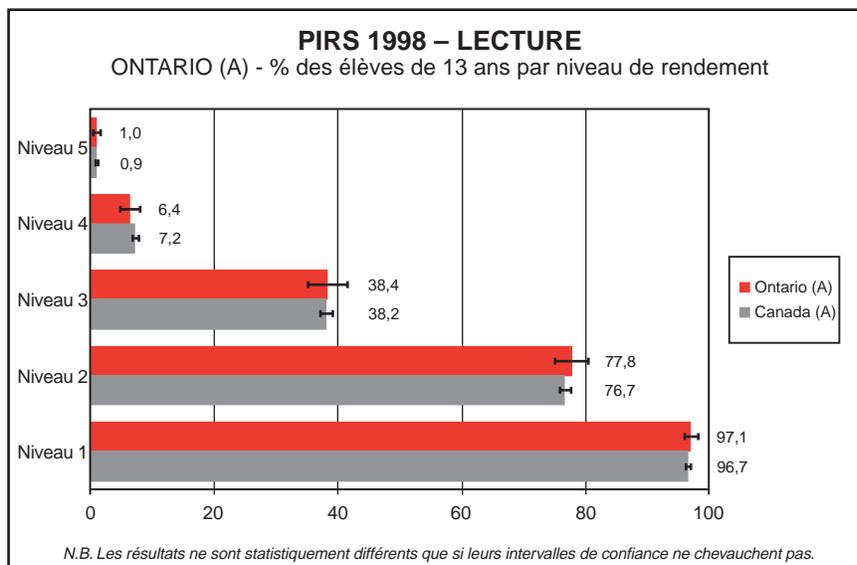
Il incombe aux enseignantes et enseignants d'évaluer les élèves et de décider s'ils peuvent passer de classe. L'Ontario n'administre pas d'examens à l'échelle provinciale à cette fin. En 1996, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) était créé afin d'assurer une plus grande responsabilité en éducation et d'améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. En 1997 et 1998, l'OQRE a organisé une évaluation pour les élèves de 3<sup>e</sup> année en lecture, écriture et mathématique. En 1997, un échantillon aléatoire d'élèves de 6<sup>e</sup> année a été évalué en mathématique; en 1998, une évaluation semblable a été administrée à un échantillon aléatoire d'élèves de 9<sup>e</sup> année. Ces évaluations ont donné une vue d'ensemble des résultats des élèves de la province par rapport aux attentes. Une évaluation de tous les élèves de 3<sup>e</sup> dans les trois matières aura lieu tous les ans. Le ministre a récemment annoncé un programme annuel d'évaluation dans ces trois matières pour tous les élèves de 6<sup>e</sup> année. Il a aussi annoncé qu'à partir de 2000-2001 les élèves de 10<sup>e</sup> année devront réussir une épreuve de compétences langagières (lecture, écriture et communications) pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Le tableau suivant résume le calendrier des évaluations provinciales.

Groupe\Année	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Tous les élèves de 3 <sup>e</sup> année	Lecture, écriture et mathématique			
Tous les élèves de 6 <sup>e</sup> année			Lecture, écriture et mathématique	Lecture, écriture et mathématique
Échantillon aléatoire d'élèves de 9 <sup>e</sup> année	Mathématique			
Tous les élèves de 10 <sup>e</sup> année				Compétences langagières

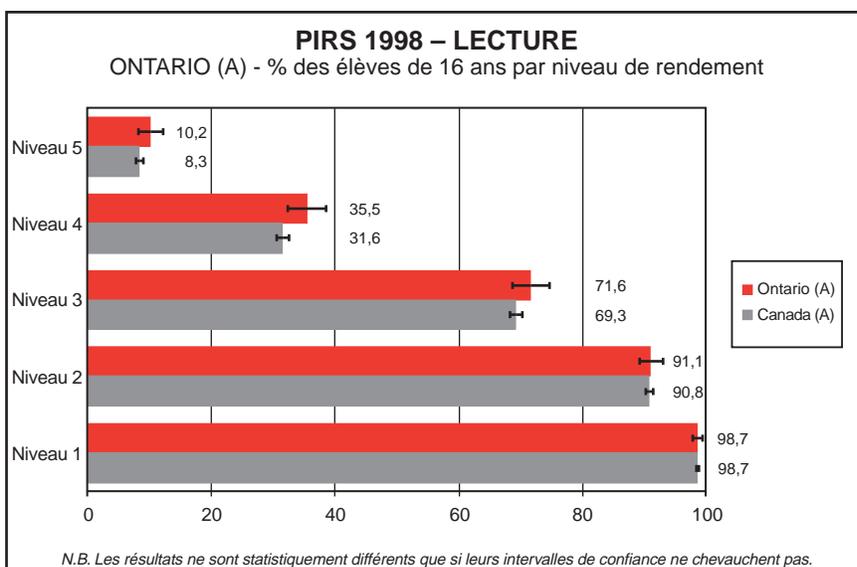
## Ontario (anglophone)

En lecture, on ne note pas de différences significatives entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones du Canada dans son ensemble, à aucun niveau et dans aucun groupe d'âge. Un peu plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque 72 % des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 55

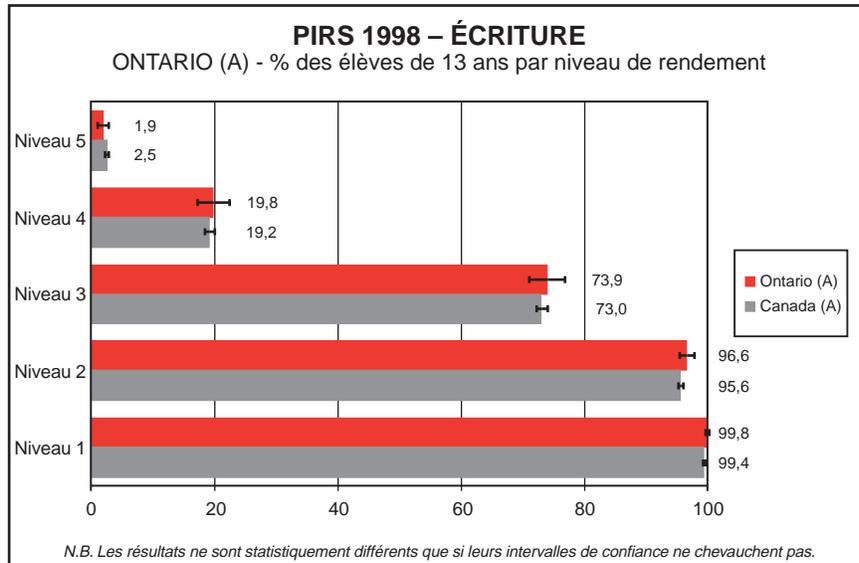


GRAPHIQUE 56

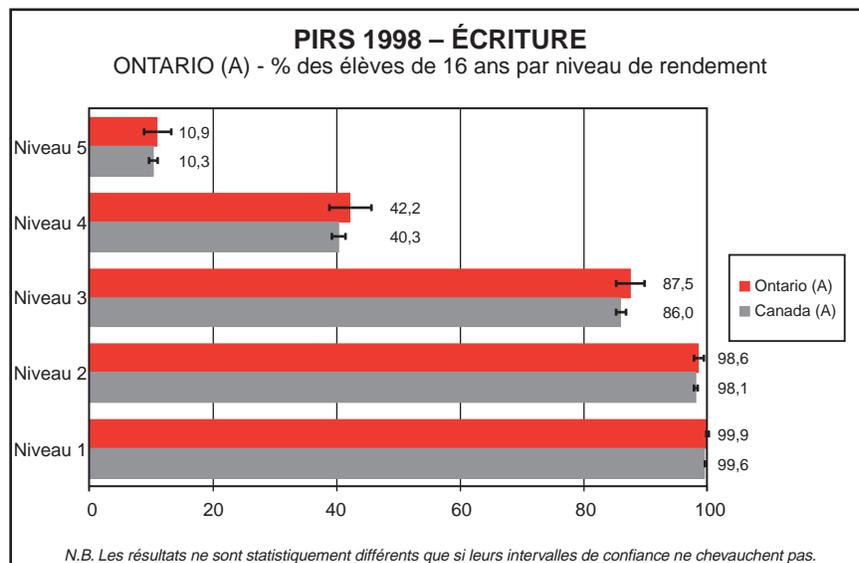


En écriture, on ne note pas de différences significatives entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones du Canada dans son ensemble, à aucun niveau et dans aucun groupe d'âge. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 57



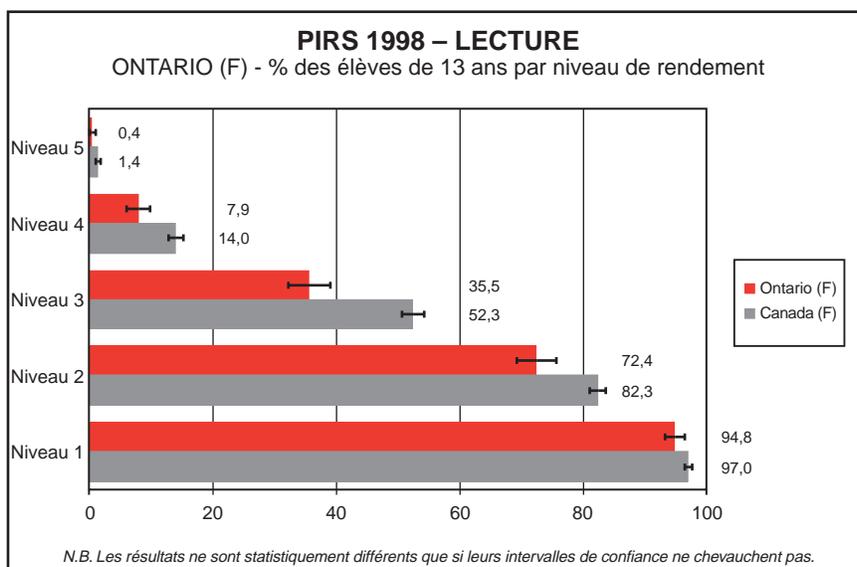
GRAPHIQUE 58



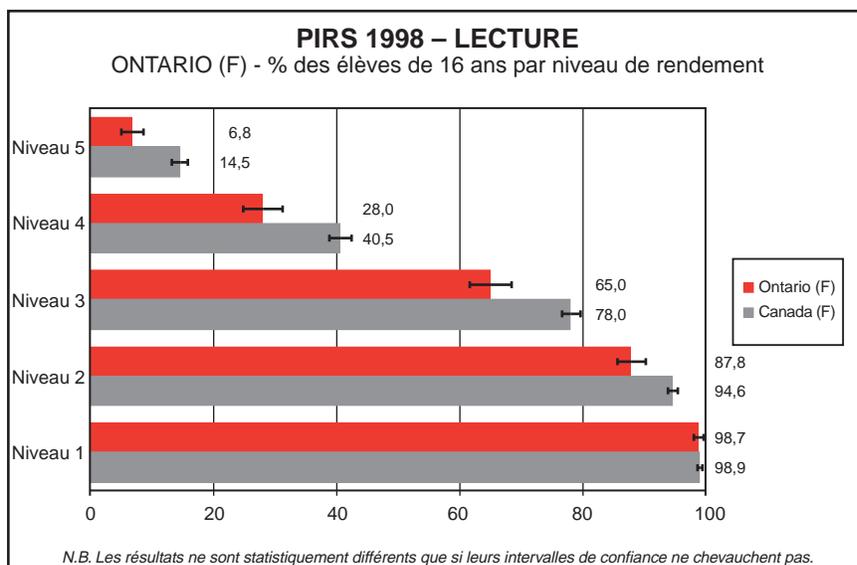
## Ontario (francophone)

En lecture, le rendement dans les deux groupes d'âge de la province diffère de celui des élèves francophones du Canada dans son ensemble à tous les niveaux, sauf au niveau 1. Plus de 72 % des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant ainsi qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 59

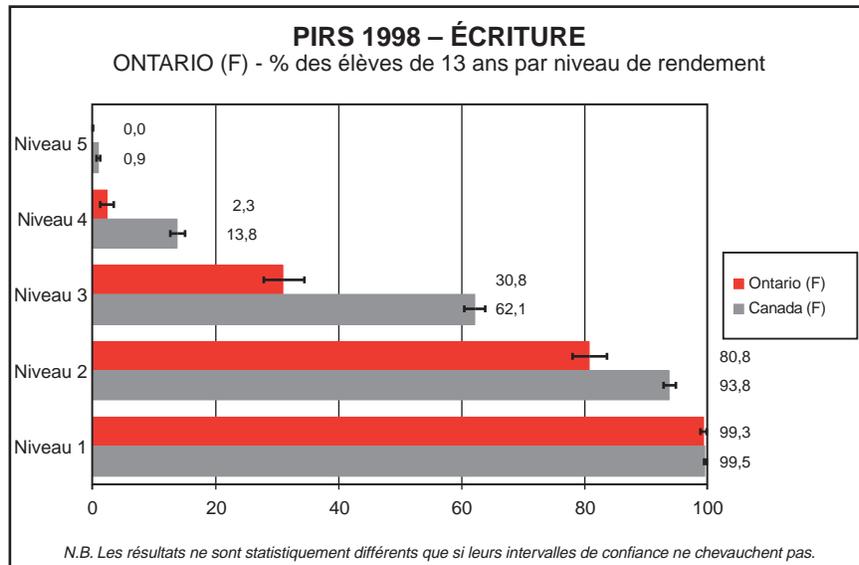


GRAPHIQUE 60

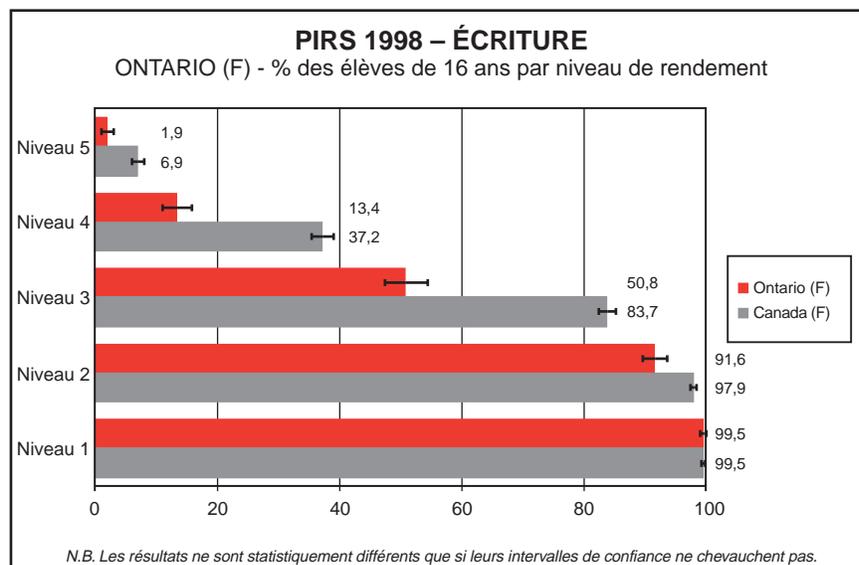


En écriture, le rendement dans les deux groupes d'âge de la province diffère de celui des élèves francophones du Canada dans son ensemble à tous les niveaux, sauf au niveau 1. Plus de quatre cinquièmes des élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. Plus de la moitié des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 61



GRAPHIQUE 62



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

Depuis quelques années, le Québec apporte des modifications à son système d'éducation afin de satisfaire aux exigences de la société actuelle. La Réforme de l'éducation en cours est le fruit d'un processus démocratique. En effet, les États généraux sur l'éducation lancés en 1995 ont été organisés de façon que la population de toutes les régions du Québec soit consultée sur les problèmes qui se posent en éducation, sur les mesures à mettre en place pour y remédier ainsi que sur les modifications à envisager à moyen ou à long terme pour s'assurer que le système d'éducation s'adapte aux changements socio-économiques et socio-culturels qui s'annoncent en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle.

La population du Québec est de plus de sept millions d'habitants; ceux-ci sont concentrés 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 environ 80 % de la population totale du Québec. Les anglophones, qui représentent environ 9 % de la population, ont accès à un réseau complet d'établissements d'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire. En ce qui concerne les Autochtones, il y a onze nations autochtones au Québec, huit sous la responsabilité fédérale et trois qui relèvent du ministère de l'Éducation du Québec; les deux gouvernements assurent le financement des coûts.

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 doivent obligatoirement fréquenter les écoles francophones. À la lumière des besoins de cette nouvelle clientèle, les écoles mettent en place des mesures spéciales d'accueil et de francisation en plus d'offrir 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 % 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. Certains enfants issus de milieux défavorisés peuvent avoir accès à la maternelle à demi-temps 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, en trouble de comportement et ayant des handicaps légers sont intégrés dans les classes ordinaires. Les élèves qui présentent des problèmes plus importants sont regroupés dans des classes particulières à effectifs réduits.

Les études secondaires durent cinq ans, répartis 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 (de 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> secondaire) est centré sur la formation de base. Le second cycle (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire) 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. Si l'élève satisfait aux exigences fixées par le régime pédagogique, elle ou il obtient son diplôme d'études secondaires.

L'accès à la formation professionnelle requiert, généralement, la réussite de certaines unités de formation générale en langue d'enseignement, langue seconde et mathématique de la 4<sup>e</sup> secondaire. À compter de la 5<sup>e</sup> secondaire, l'élève peut donc s'engager dans une formation professionnelle qui conduit à l'exercice d'un métier spécialisé. Dans le cadre d'un programme expérimental, l'élève peut aussi s'y engager à partir de la 4<sup>e</sup> secondaire et poursuivre la formation générale requise en concomitance. L'élève obtient son diplôme d'études professionnelles si elle ou il satisfait aux exigences fixées par le régime pédagogique.

Ainsi, à 13 ans, la majorité des élèves sont inscrits en 2<sup>e</sup> secondaire; à 16 ans, la majorité d'entre eux arrivent au terme de la 5<sup>e</sup> secondaire et quelques-uns commencent déjà leurs études collégiales.

En 1997-1998, un total de 926 207 élèves étaient inscrits dans l'une ou l'autre des 2700 écoles publiques primaires ou secondaires gérées par 158 commissions scolaires.

## **L'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 identique, soit au moins sept heures par semaine au primaire et environ cinq heures au secondaire. Une augmentation significative du temps alloué à la langue d'enseignement est prévue à partir de septembre 2000.

Pour les élèves inscrits à l'école française, l'enseignement du français est obligatoire dans toutes les classes du primaire et du secondaire. Pour ces mêmes élèves, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, est obligatoire à partir de la 4<sup>e</sup> année du primaire (dès la 3<sup>e</sup> année à compter de septembre 2000) 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<sup>re</sup> 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<sup>re</sup> année du primaire et que ces élèves ne commencent les cours d'English Language Arts qu'en 3<sup>e</sup> 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.

## **L'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 obligatoire d'écriture à la fin du primaire et en 3<sup>e</sup> secondaire ainsi qu'une épreuve unique de production d'un discours écrit à la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire. Cette dernière épreuve est corrigée par le Ministère et les résultats à cette épreuve représentent la moitié des résultats de l'année en écriture.

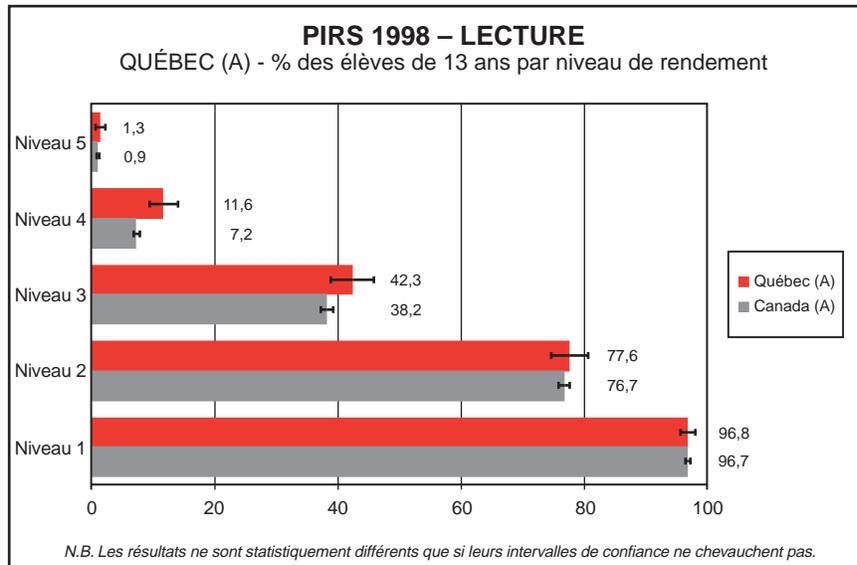
En anglais, langue d'enseignement, le Ministère n'intervient qu'à la fin du secondaire par une épreuve unique English Language Arts où la lecture, l'écriture et la communication orale sont intégrées. Les enseignantes et enseignants corrigent eux-mêmes les copies de leurs élèves.

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

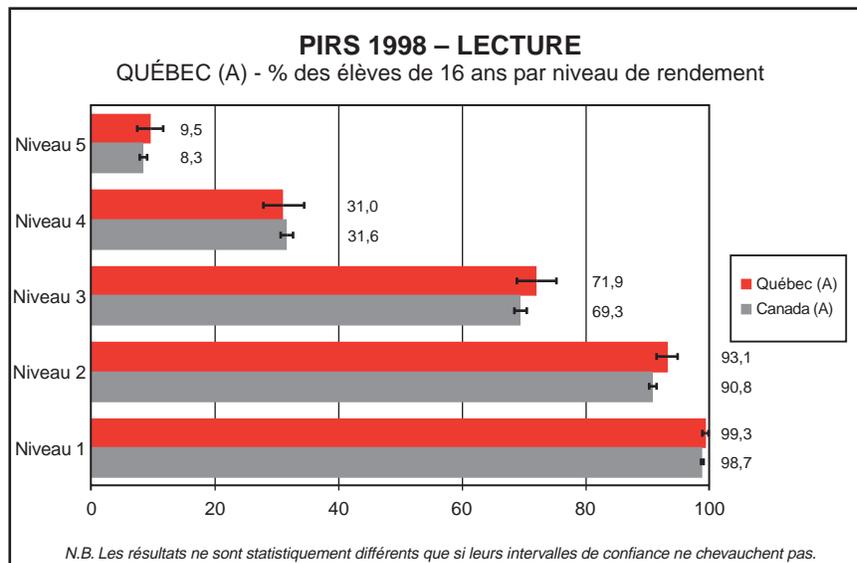
## Québec (anglophone)

Dans cette province, le rendement en lecture des élèves âgés 13 ans est semblable à celui de l'ensemble du Canada, sauf au niveau 4 où le pourcentage est plus élevé. Dans le groupe des 16 ans, on ne note de différences significatives de rendement à aucun niveau entre les élèves québécois et ceux de l'ensemble du Canada évalués en anglais. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant ainsi qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque 72 % des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 63

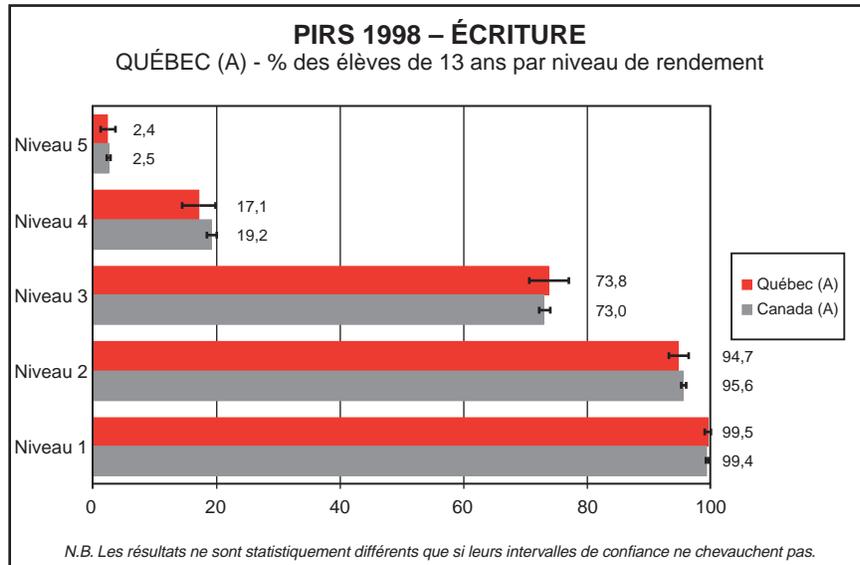


GRAPHIQUE 64

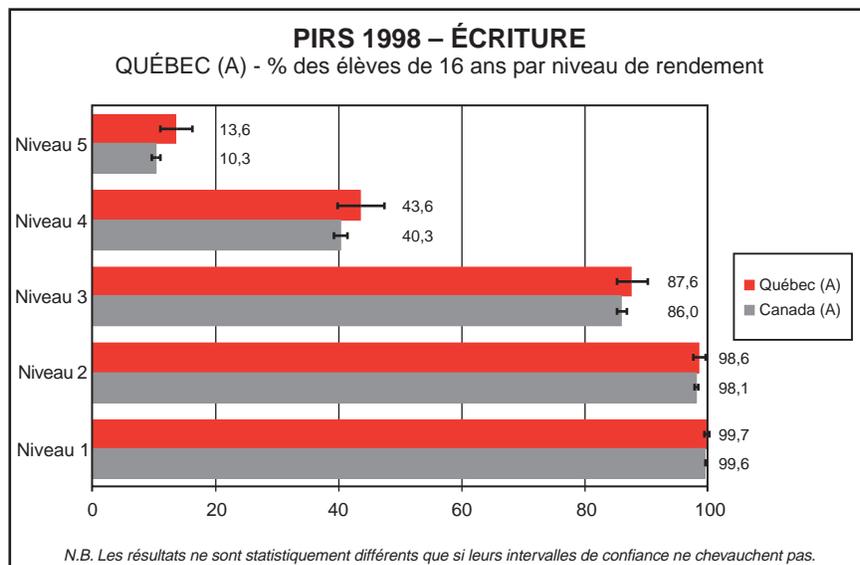


On ne note pas de différences significatives de rendement en écriture dans les deux groupes d'âge et à aucun niveau entre les élèves de la province et ceux de l'ensemble du Canada évalués en anglais. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié, le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 65



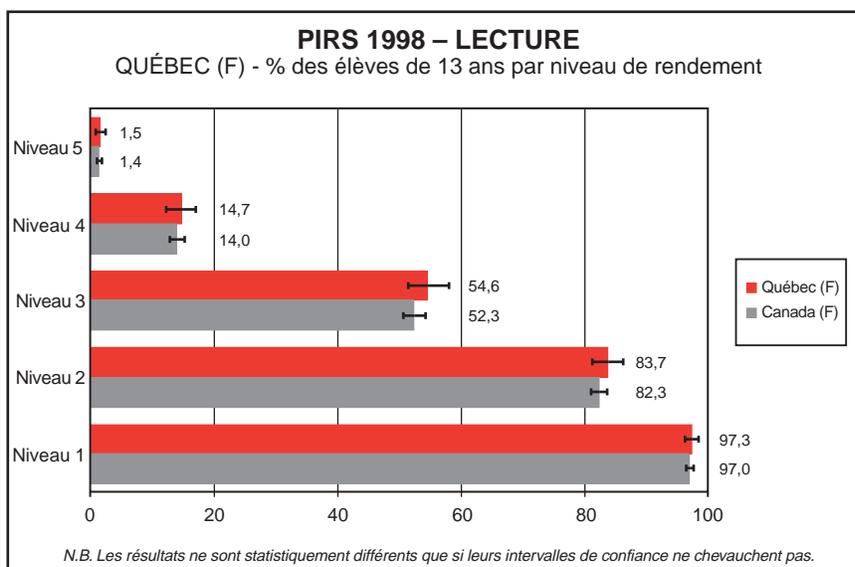
GRAPHIQUE 66



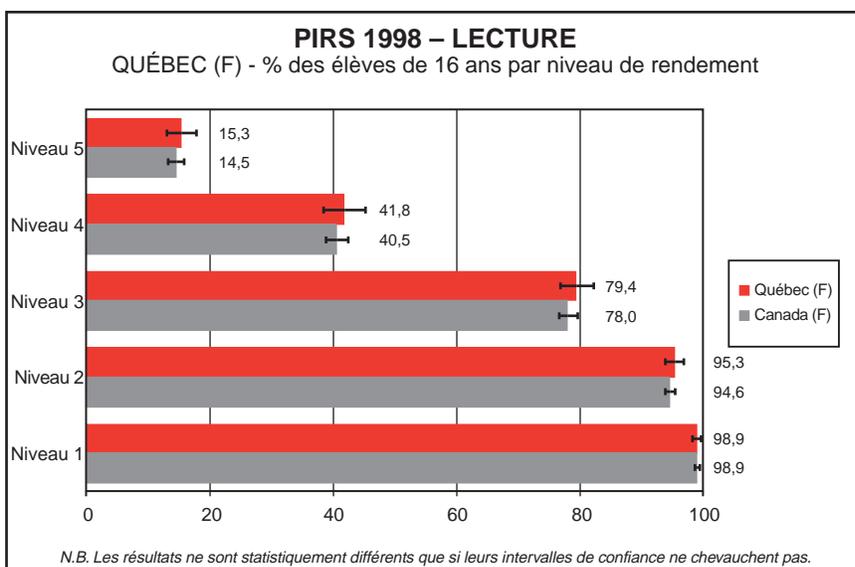
## Québec (francophone)

En lecture, on ne note pas de différences significatives de rendement dans les deux groupes d'âge entre les élèves de la province et ceux de l'ensemble du Canada évalués en français. Environ 84 % des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant ainsi qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque quatre cinquièmes des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 67

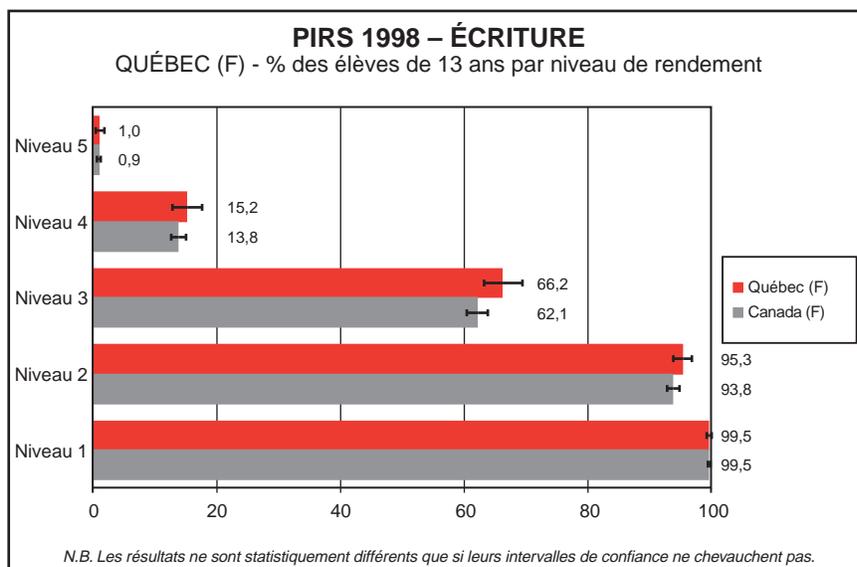


GRAPHIQUE 68

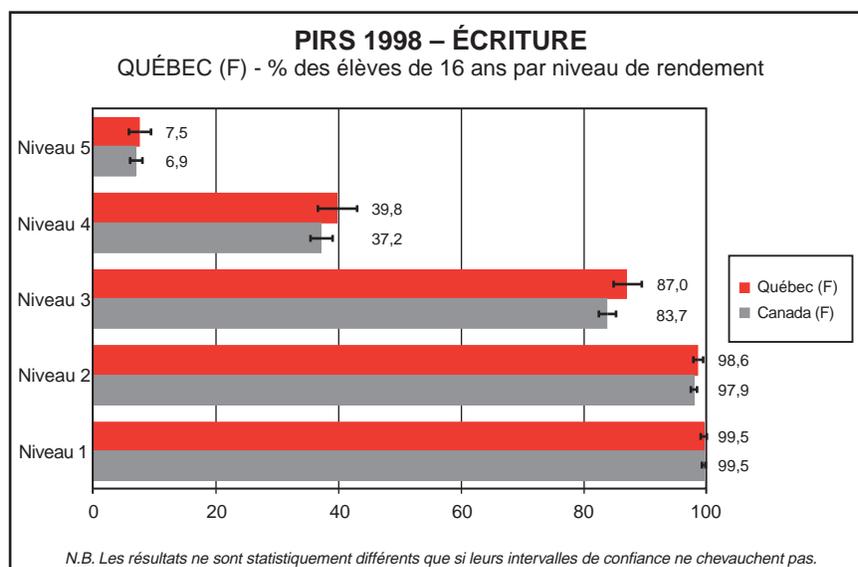


En écriture, on ne note pas de différences significatives de rendement dans les deux groupes d'âge entre les élèves de la province et ceux de l'ensemble du Canada évalués en français. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent des éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 69



GRAPHIQUE 70



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

Sur les 761 117 habitants que compte le Nouveau-Brunswick, 49 % vivent dans des centres urbains et 51 % à la campagne. En raison de la répartition de la population et de sa volonté d'offrir les mêmes chances à tous les élèves, le ministère de l'Éducation n'a pas la tâche facile pour dispenser équitablement les services et programmes d'éducation dans toute la province.

Depuis quelques années, le ministère a donc 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 des décrocheurs, intégrer les élèves handicapés et faciliter l'insertion de l'enfance en difficulté. À partir de 1999-2000, la scolarité sera obligatoire jusqu'à 18 ans (ou jusqu'à l'obtention du diplôme), ce qui posera un défi encore plus grand au système.

### **Organisation du système scolaire**

Depuis 1967, le gouvernement provincial est le seul responsable du financement des écoles publiques. Le ministre de l'Éducation a le pouvoir de prescrire les programmes d'études et d'évaluer jusqu'à quel point les élèves atteignent les objectifs visés.

En 1969, le Nouveau-Brunswick devenait officiellement bilingue. En 1974, en hommage à sa dualité linguistique, la province mettait sur pied deux systèmes d'éducation parallèles, mais distincts.

En 1992, la province a fusionné de nombreux districts scolaires, leur nombre tombant de 42 à 18 (12 anglophones et six francophones).

En 1996, le ministère de l'Éducation dévoilait son projet de réforme du système d'éducation, qui se penchait sur les problèmes de structure et de qualité. Dans le cadre de la réforme, les 18 districts scolaires existant étaient conservés, mais ils étaient regroupés en huit entités administratives (cinq anglophones et trois francophones). De plus, les conseils scolaires étaient remplacés par des structures sous la responsabilité des parents à l'échelle des écoles, des districts et de la province.

Chacune des divisions linguistiques du ministère de l'Éducation est responsable de ses propres programmes d'études et évaluations. Les programmes et les services éducatifs sont assurés dans les deux langues officielles. En 1997, le Nouveau-Brunswick a adopté une nouvelle *Loi sur l'éducation*, qui respecte les principes d'égalité, de dualité et d'équité de la province et dont le thème sous-jacent est la qualité. Cette loi, qui vise à bien préparer les élèves au XXI<sup>e</sup> siècle, définit clairement les rôles et responsabilités et est axée sur l'apprentissage et l'enseignement plutôt que sur l'administration.

En 1997-1998, les effectifs de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année totalisaient 131 586 élèves, dont 89 399 dans les districts anglophones et 42 187 dans les districts francophones. L'âge d'admission à l'école est cinq ans et les enfants fréquentent l'école pendant 187 jours par an.

### **L'enseignement des langues**

Au milieu des années 1990, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques a regroupé des enseignantes et enseignants d'anglais chevronnés pour qu'ils élaborent 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<sup>e</sup> année. Les ressources et les attentes deviennent de plus en plus précises au fur et à mesure que les élèves montent de classe, mais les domaines d'apprentissage identifiés sont les mêmes pour tous. Les dix résultats généraux du programme d'études d'anglais sont divisés en trois volets : l'expression orale et l'écoute; la lecture et la visualisation; l'écriture et la représentation. Des documents d'appui s'appliquant à la maternelle-3<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année, 6<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> année et 9<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> année expliquent en détail les

résultats attendus par année d'études. Le programme d'études laisse une certaine souplesse, donne la possibilité de faire des choix en ce qui concerne l'organisation des cours, suggère des méthodes d'enseignement, propose des ressources et comprend des évaluations scolaires. Le personnel enseignant peut organiser et structurer l'enseignement et l'apprentissage de diverses manières pour répondre aux besoins des élèves.

### **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

Le ministère de l'Éducation administre un programme global d'évaluations provinciales pour surveiller le rendement des élèves à des moments particuliers de leur scolarité. Ces évaluations fournissent des données importantes aux niveaux provincial, local et individuel sur les connaissances et les compétences que les élèves ont maîtrisées.

Le programme d'évaluations cycliques en 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année est terminé et a permis de mesurer les résultats précisés dans le programme d'études provincial de langues, de mathématique et de sciences. Il visait à évaluer les programmes d'études et était axé sur la collecte de données collectives, plutôt que sur le rendement de chaque élève. En 1998-1999, tous les élèves de 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année seront évalués en mathématiques et en langue et leur rendement individuel fera l'objet d'un rapport.

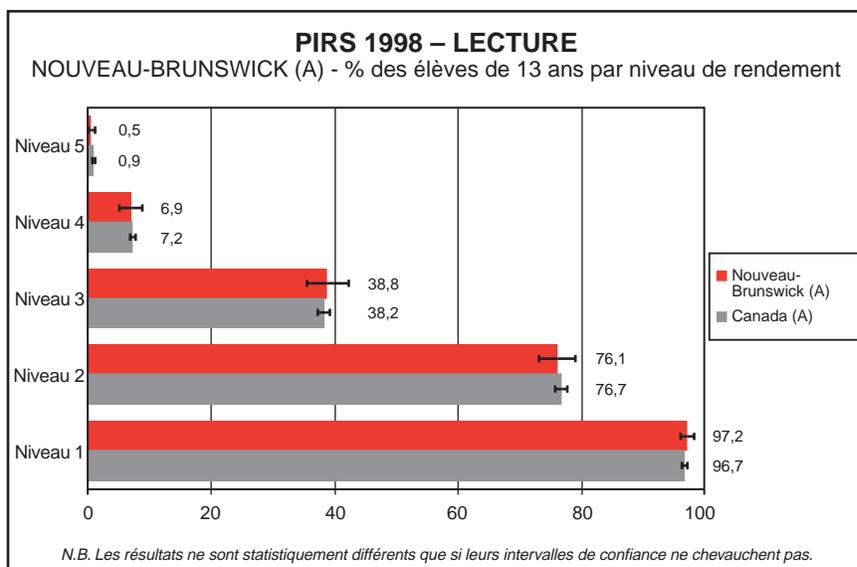
Au niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle, les élèves de 8<sup>e</sup> année sont évalués en lecture et en écriture au début de l'année scolaire. Ils doivent réussir ce test pour obtenir le diplôme d'études secondaires du Nouveau-Brunswick. Les élèves ont trois autres occasions de satisfaire aux compétences langagières exigées avant la remise du diplôme.

Depuis 1993, le ministère de l'Éducation a administré un examen d'anglais à l'échelle de la province aux élèves de 11<sup>e</sup> année, lequel représente 30 % de la note définitive de l'élève.

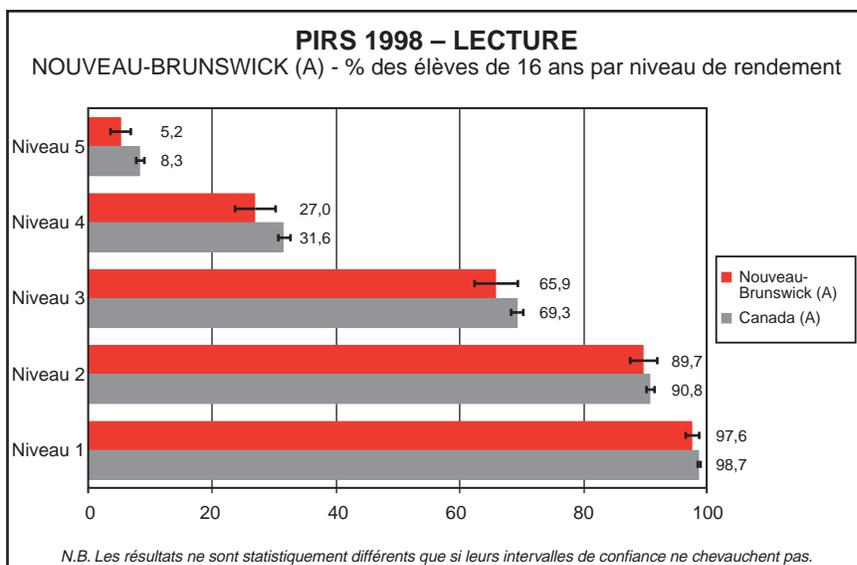
## Nouveau-Brunswick (anglophone)

En lecture, on ne note à aucun niveau des différences significatives entre les résultats des élèves âgés de 13 ans de cette province et ceux de l'ensemble des élèves canadiens évalués en anglais. Dans le groupe des 16 ans, les résultats sont identiques aux niveaux 1, 2 et 3. Les résultats des élèves de ce groupe d'âge aux niveaux 4 et 5 sont différents de ceux de l'ensemble des élèves canadiens évalués en anglais. Les trois quarts des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, prouvant ainsi qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 71

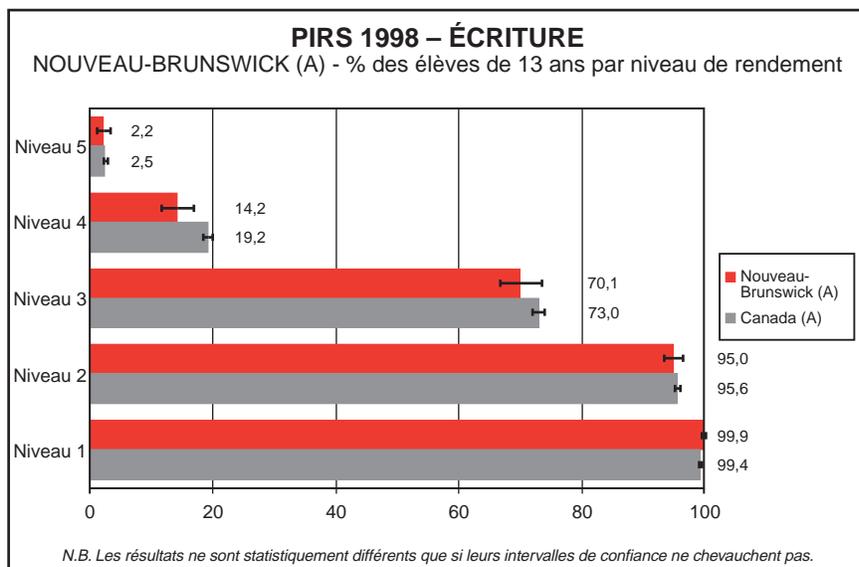


GRAPHIQUE 72

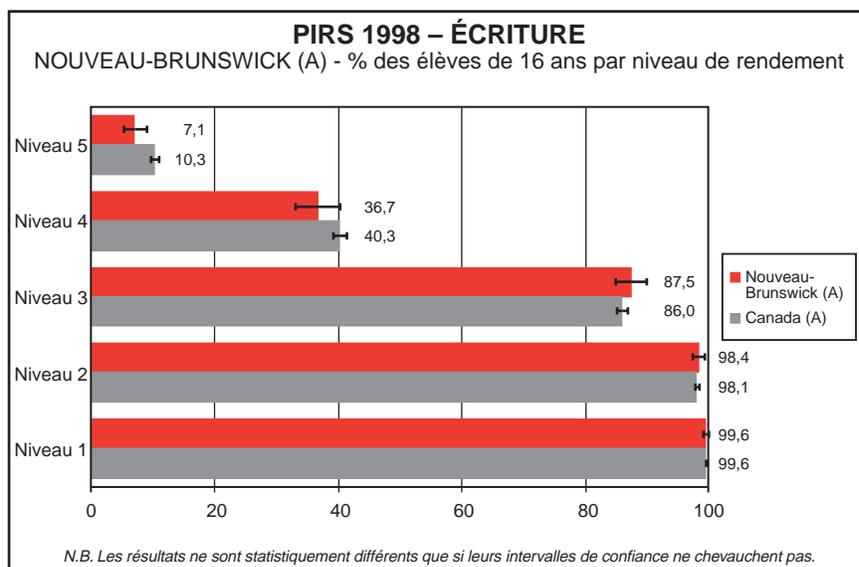


En écriture, les résultats dans cette province diffèrent significativement des résultats canadiens au niveau 4 seulement chez les 13 ans. Dans le groupe des 16 ans, la seule différence significative par rapport aux résultats des anglophones de l'ensemble du Canada est au niveau 5. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié, le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 73



GRAPHIQUE 74



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

Depuis quelques années, le Nouveau-Brunswick connaît une importante croissance socio-économique. Pourtant, le taux de chômage y est toujours supérieur au taux pancanadien, surtout dans les régions francophones de la province. Au 1<sup>er</sup> juillet 1998, le Nouveau-Brunswick comptait 752 351 habitants, dont 51 % vivaient dans les régions rurales, l'un des pourcentages les plus élevés au Canada.

Le Nouveau-Brunswick est officiellement bilingue depuis 1969. La langue maternelle de plus d'un tiers de la population est le français. Les effectifs scolaires s'élèvent à 131 586, dont 32 % (42 187) fréquentent des écoles francophones. Parmi ces derniers, presque la moitié vivent dans un milieu majoritairement anglophone.

### **Organisation du système scolaire**

En 1974, la province s'est dotée d'un système scolaire se composant de deux secteurs parallèles et distincts, établis d'après les deux communautés linguistiques. Il incombe au secteur francophone du ministère de l'Éducation d'assurer la prestation de programmes d'études et d'évaluation répondant aux besoins de la population francophone (administrés par trois directions générales). Le système scolaire du Nouveau-Brunswick comprend 12 années d'études, de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année. L'âge d'admission en 1<sup>re</sup> année est de 6 ans révolus au 31 décembre. Un service de maternelles publiques pour les enfants âgés de 5 ans a été instauré en 1992.

Depuis quelques années, le Ministère déploie des efforts considérables pour répondre aux besoins particuliers de tous les élèves. Résultats : un taux élevé d'intégration scolaire et un des taux de décrochage les plus faibles du Canada.

En effet, conformément à la *Loi sur l'éducation*, qui préconise que l'on tienne compte des besoins en matière d'éducation de tous les élèves, les autorités scolaires doivent placer les élèves en difficulté dans des classes ordinaires. De la maternelle à la 8<sup>e</sup> année, presque tous les élèves en difficulté sont intégrés dans des classes ordinaires, alors que presque 80 % des élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires entre la 9<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année. De plus, des programmes de dépistage précoce ont été mis en place en vue de prévenir l'abandon scolaire. À la fin de l'année scolaire 1996-1997, les écoles francophones enregistraient un taux d'abandon scolaire de 3,2 %.

### **L'enseignement du français**

Les programmes scolaires en 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.

## Évaluation des acquis en lecture et en écriture

Il n'existe pas de directive provinciale en ce qui concerne la sanction des études de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Toutefois, dans la majorité des districts scolaires, la moyenne générale exigée comme note de passage est de 60 % à 65 %. En 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, le seuil de réussite pour obtenir un crédit est de 55 %. Depuis 1991, des examens provinciaux de fin d'études secondaires sont administrés à tous les élèves et représentent 40 % de la note finale dans sept matières obligatoires, dont le français en 12<sup>e</sup> année.

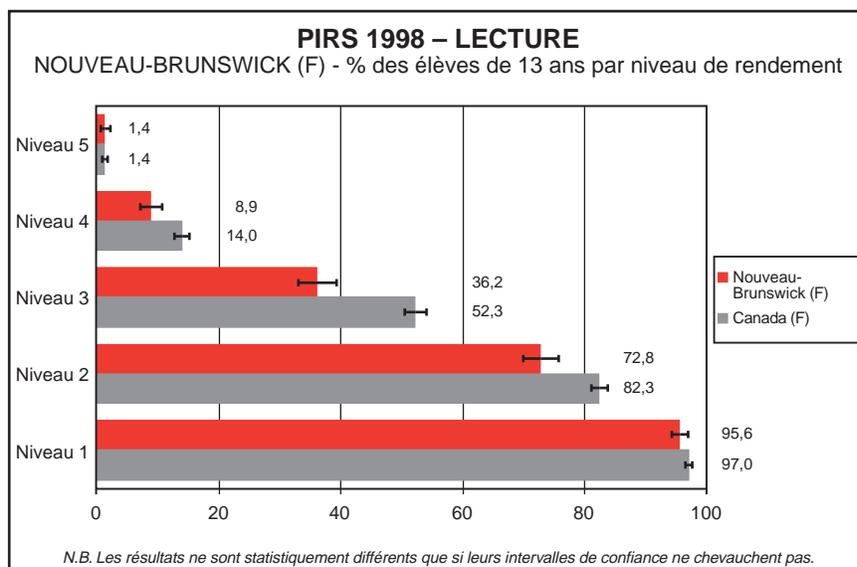
Les résultats de l'examen servent à des fins de diplomation et sont remis aux écoles dans les cinq jours qui suivent l'administration. De plus, un rapport statistique détaillé est distribué dans les districts scolaires et les écoles quelques semaines après l'examen.

L'année 1993 marquait le début d'un programme d'évaluation formative au primaire en français, soit en 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année. Les résultats servent à déterminer les points forts et les lacunes des élèves dès le début de l'année scolaire. Ces données, à l'intention du personnel enseignant et des parents, permettent également aux élèves de se situer à des moments stratégiques de leur cheminement scolaire.

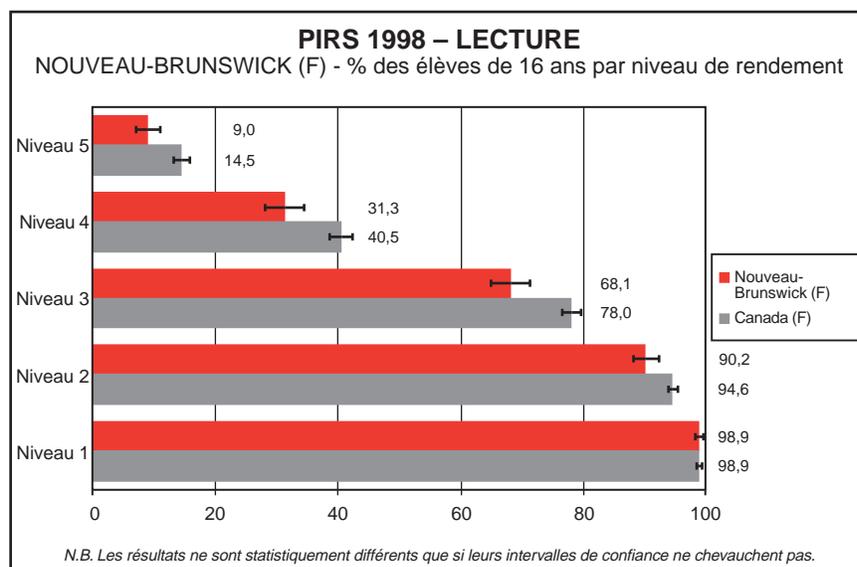
## Nouveau-Brunswick (francophone)

En lecture, on ne note pas de différences dans les résultats des 13 ans aux niveaux 1 et 5; en revanche, il existe des différences significatives de rendement aux niveaux 2 à 4. Dans le groupe des 16 ans, les résultats en lecture diffèrent des niveaux 2 à 5 par rapport aux résultats de l'ensemble des élèves francophones du Canada. Presque les trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Plus des deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 75

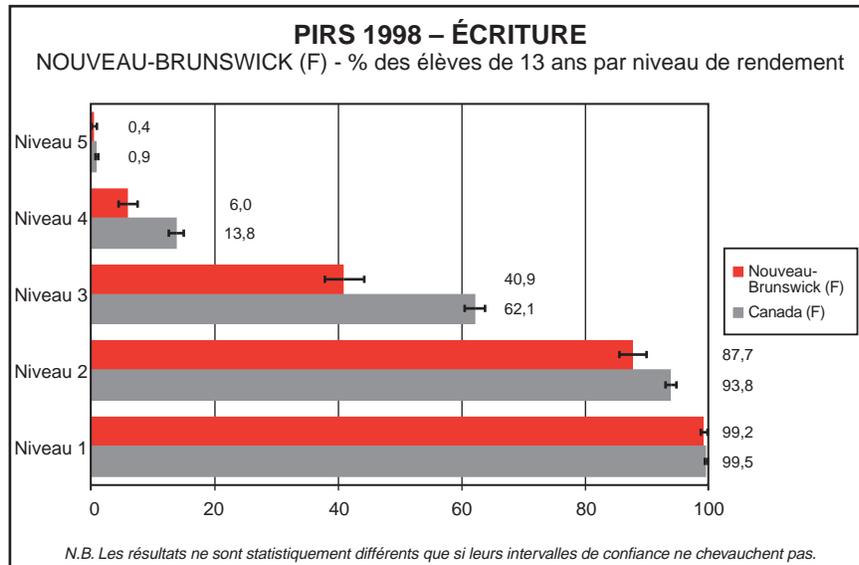


GRAPHIQUE 76

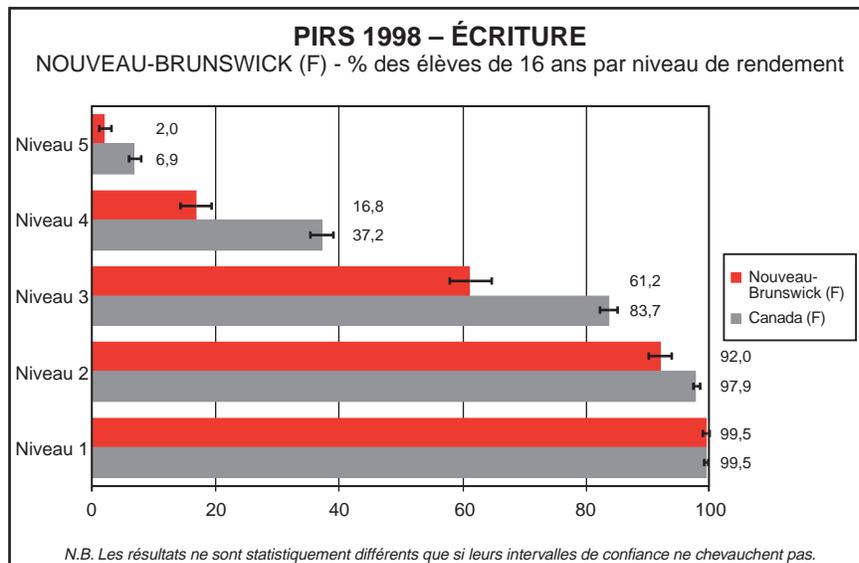


En écriture, on ne note pas de différences dans les résultats des 13 ans aux niveaux 1 et 5; en revanche, il existe des différences significatives de rendement des niveaux 2 à 4. Dans le groupe des 16 ans, les résultats en écriture diffèrent aux niveaux 2 à 5 par rapport aux résultats de l'ensemble des élèves francophones du Canada. La plupart des élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. Un peu plus de 61 % des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 77



## GRAPHIQUE 78



### **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

#### **Contexte social**

La Nouvelle-Écosse est une petite province qui compte 947 900 habitants, dont une proportion plus élevée que la moyenne canadienne vit à la campagne. La croissance démographique se situe à l'heure actuelle autour de 0,5 % 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 % des habitants parlent le français et l'anglais, ou le français seulement. En outre, 2 % de la population est d'origine afro-canadienne, 1,2 % est autochtone et 1,2 % des habitants 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<sup>e</sup> année, s'élève à 162 359 élèves. La province compte 9729 enseignantes et enseignants et est divisée en sept conseils scolaires. Environ 97 % des élèves relèvent des conseils scolaires anglophones, tandis que 3 % sont inscrits au Conseil scolaire acadien provincial. On prévoit que les effectifs scolaires de la province diminueront légèrement d'ici cinq ans.

Les enfants entrent en maternelle au mois de septembre de l'année où ils ont cinq ans avant le 1<sup>er</sup> octobre. La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans sont en 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année, et ceux de 16 ans en 10<sup>e</sup> ou 11<sup>e</sup> année.

#### **L'enseignement des langues**

Les enseignantes et enseignants ainsi que les régions n'en sont pas tous à la même étape du processus de mise en œuvre du programme d'études. Les principaux éléments du programme d'études sont les suivants :

- méthodes d'enseignement reflétant une appréciation holistique de l'acquisition du langage;
- accent mis sur l'utilisation de la langue pour apprendre et communiquer, obtenir des données, les gérer et les évaluer; analyser le pouvoir que détient le langage ainsi que les contextes dans lesquels on utilise ce dernier, y réagir et l'apprécier;
- possibilités accrues pour les élèves de se familiariser avec une vaste gamme de médias oraux, visuels et techniques;
- accent mis sur le contexte personnel, social et culturel de l'apprentissage de la langue;
- élargissement du concept textuel à toute situation langagière, qu'elle soit orale, écrite ou visuelle;
- milieux d'apprentissage axés sur les ressources;
- classes d'anglais conçues comme des centres d'enquête où les élèves peuvent faire des recherches sur le langage et l'apprentissage de la langue;
- apprentissage interactif et recours à des interactions sociales et en tant que des contextes éducatifs;
- possibilités accrues pour les élèves de se servir des technologies actuelles et d'avant-garde;
- intégration des évaluations dans l'enseignement et utilisation d'une vaste gamme de méthodes d'évaluation.

Les enseignantes et enseignants de toute la province travaillent de concert avec le personnel du Ministère à l'élaboration du programme d'études et des évaluations connexes.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

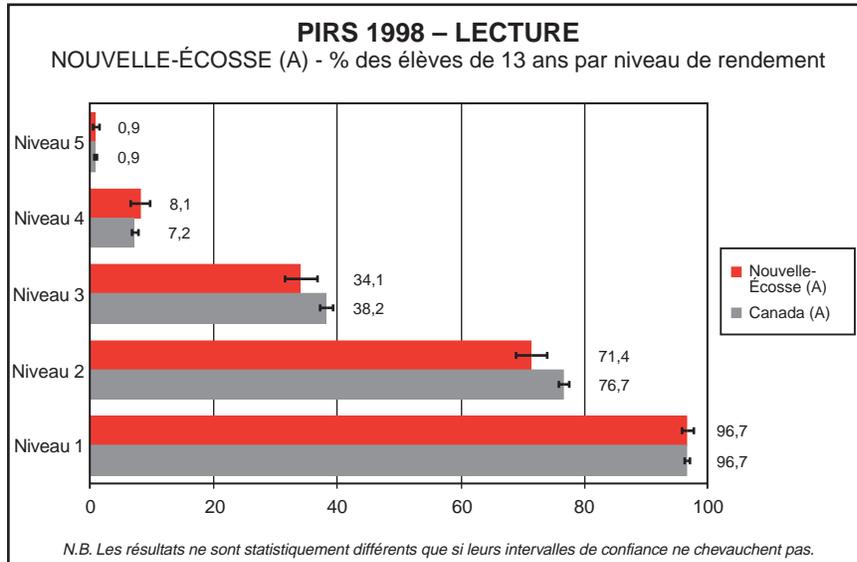
La Nouvelle-Écosse collabore avec les autres provinces de l'Atlantique à l'élaboration d'un programme d'évaluation commun conforme au nouveau programme d'études commun de English language arts de 12<sup>e</sup> année. La province prépare aussi des outils d'évaluation à d'autres niveaux, à l'appui du programme d'études de langue.

La province organise des ateliers à l'intention des enseignantes et enseignants des cours de English language arts sur l'utilisation des critères et la correction des travaux effectués par les élèves lors des évaluations. Ces ateliers et d'autres initiatives prises en matière d'évaluation visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues.

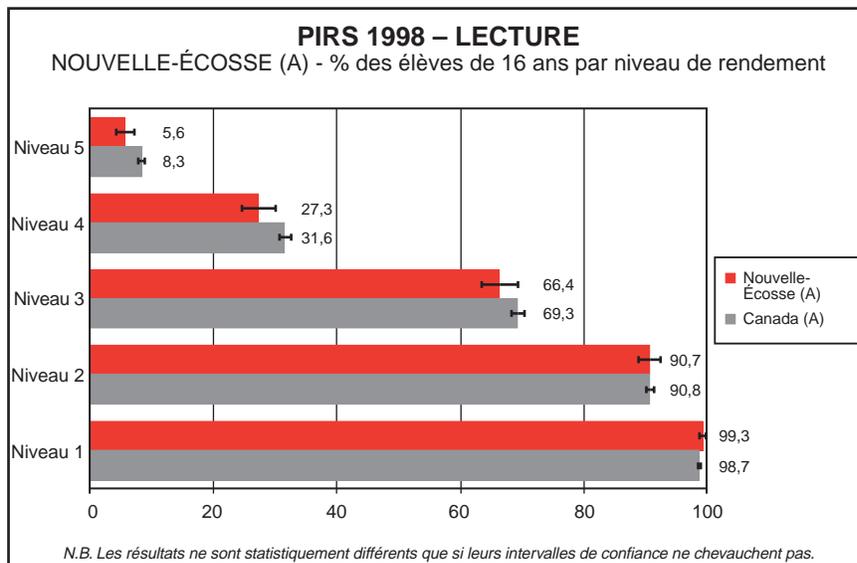
## Nouvelle-Écosse (anglophone)

En lecture, on ne note pas de différences significatives aux niveaux 1, 4 et 5 entre les résultats obtenus par les élèves anglophones de 13 ans de la province et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. À cet âge, on note des différences significatives aux niveaux 2 et 3. On ne note pas de différences entre les résultats obtenus par les 16 ans de la province aux niveaux 1, 2 et 3 et ceux de l'ensemble du Canada. Par contre, il y en a aux niveaux 4 et 5. Un peu plus de 71 % des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Deux tiers des élèves âgés de 16 ans atteignent au moins le niveau 3 ou un niveau supérieur et détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 79

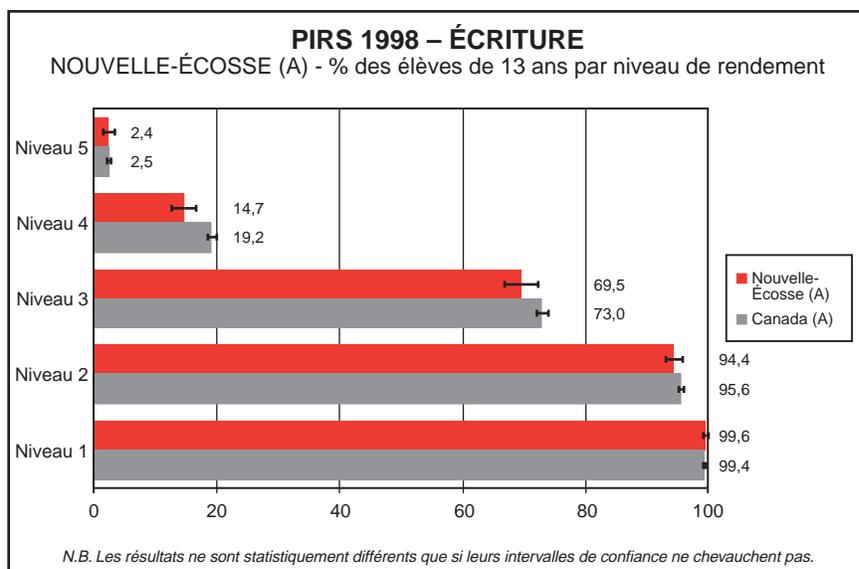


GRAPHIQUE 80

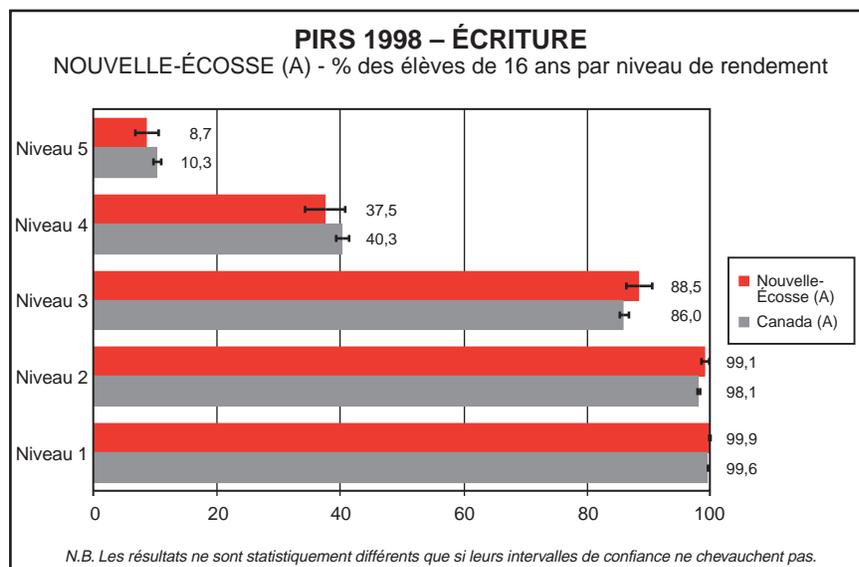


En écriture, les résultats des élèves anglophones de 13 ans de la province sont semblables à tous les niveaux, sauf au niveau 4, à ceux de l'ensemble de la population anglophone du Canada. Dans le groupe des 16 ans, on ne note de différence entre les résultats obtenus en écriture par les élèves de la province et ceux de l'ensemble du Canada anglophone qu'au niveau 2. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 81



GRAPHIQUE 82



### **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

#### **Contexte social**

La Nouvelle-Écosse compte 947 900 habitants, dont une proportion plus élevée que la moyenne canadienne vit à la campagne. La croissance démographique se situe à l'heure actuelle autour de 0,5 % 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 % des habitants parlent le français et l'anglais ou le français seulement. En outre, 2 % de la population est d'origine afro-canadienne, 1,2 % est autochtone et 1,2 % des habitants 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<sup>e</sup> année, s'élève à 162 359 élèves, dont 4246 étudient en français (langue première). La province compte 9729 enseignantes et enseignants et est divisée en sept conseils scolaires. L'enseignement en français (langue première) relève uniquement du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP), qui emploie quelque 330 enseignantes et enseignants. On prévoit que les effectifs scolaires de la province diminueront légèrement d'ici cinq ans.

En Nouvelle-Écosse, les enfants entrent en maternelle au mois de septembre de l'année où ils ont cinq ans avant le 1<sup>er</sup> octobre. La scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. La plupart des élèves de 13 ans sont en 7<sup>e</sup> ou en 8<sup>e</sup> année, et ceux de 16 ans en 10<sup>e</sup> ou en 11<sup>e</sup> année.

#### **L'enseignement des langues**

Le programme de français langue maternelle est appliqué dans toutes les écoles du CSAP, de la maternelle à la 8<sup>e</sup> année, par chaque enseignante et enseignant. Depuis dix ans, l'élaboration des programmes de langue se caractérisent 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 aux diverses technologies de l'information et de la communication;
- 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 des enseignantes et enseignants de toute la province, révisé à l'heure actuelle le programme d'études de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. De plus, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques étudie la possibilité d'élaborer un programme d'études commun, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, dès septembre 1999.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

À l'heure actuelle, la Nouvelle-Écosse administre au niveau provincial deux épreuves en français langue première, soit une en 12<sup>e</sup> année et l'autre en 6<sup>e</sup> année.

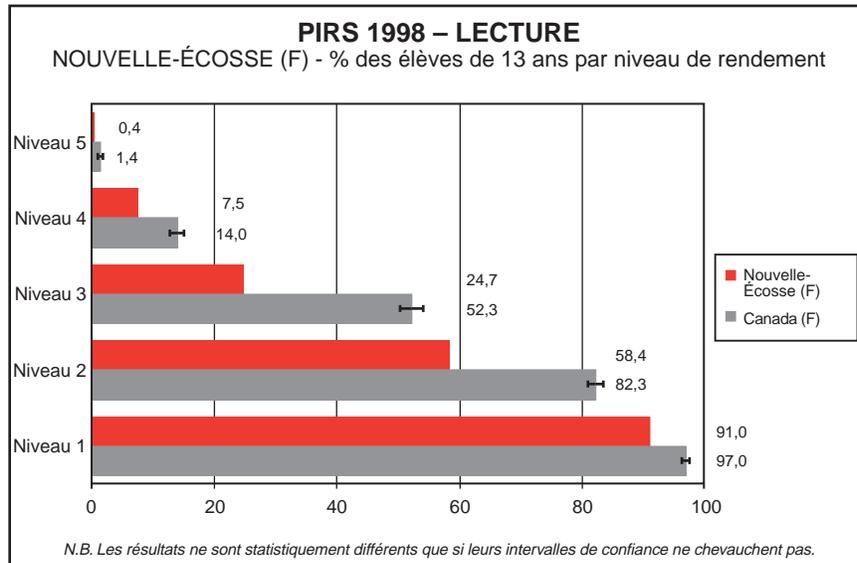
Jusqu'à présent, la Nouvelle-Écosse a emprunté et utilisé un outil élaboré par le Nouveau-Brunswick pour l'épreuve de 12<sup>e</sup> année. Cependant, le personnel enseignant de la province a exprimé le désir d'élaborer son propre instrument provincial pour l'année 1998-1999, instrument qui servirait à évaluer les composantes de l'écriture et de la compréhension en lecture.

L'épreuve de 6<sup>e</sup> année permet d'évaluer tout le processus d'écriture, et pas seulement le produit final. Dans le cadre de l'épreuve, les élèves doivent montrer qu'elles et ils ont compris les textes lus et exprimer des idées personnelles à leur propos. Ils doivent aussi montrer comment les textes lus et les réactions que ces derniers ont provoquées en eux ont influencé leur écriture.

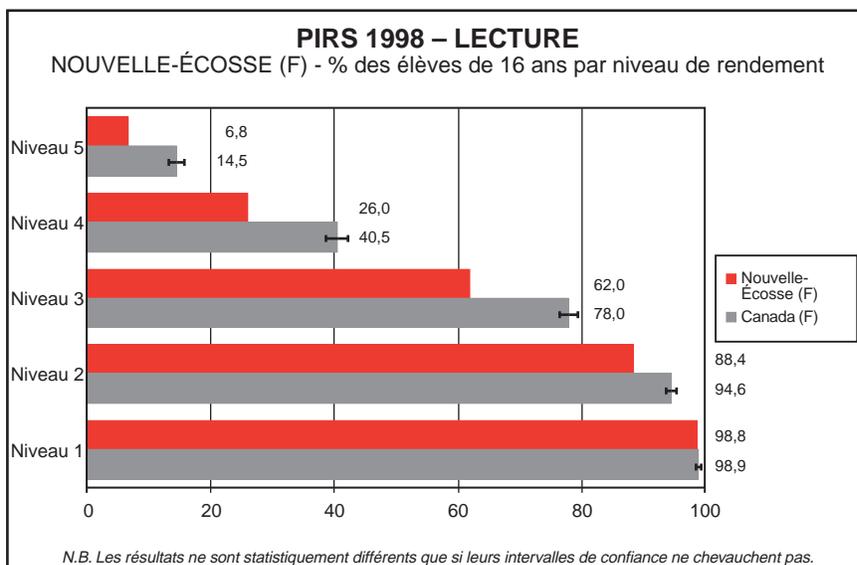
## Nouvelle-Écosse (francophone)

En lecture, on note des différences par rapport au rendement de l'ensemble du Canada francophone à tous les niveaux chez les élèves âgés de 13 ans et aux niveaux 2 à 5 chez les 16 ans. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse dans les graphiques 83 à 86, car tous les francophones de la province âgés de 13 et de 16 ans ont été évalués en lecture. Il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement, mais de leur rendement réel. Plus de 58 % des élèves âgés de 13 ans atteignent le niveau 2, c'est-à-dire qu'ils peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Dans le groupe des 16 ans, 62 % atteignent le niveau supérieur et détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 83

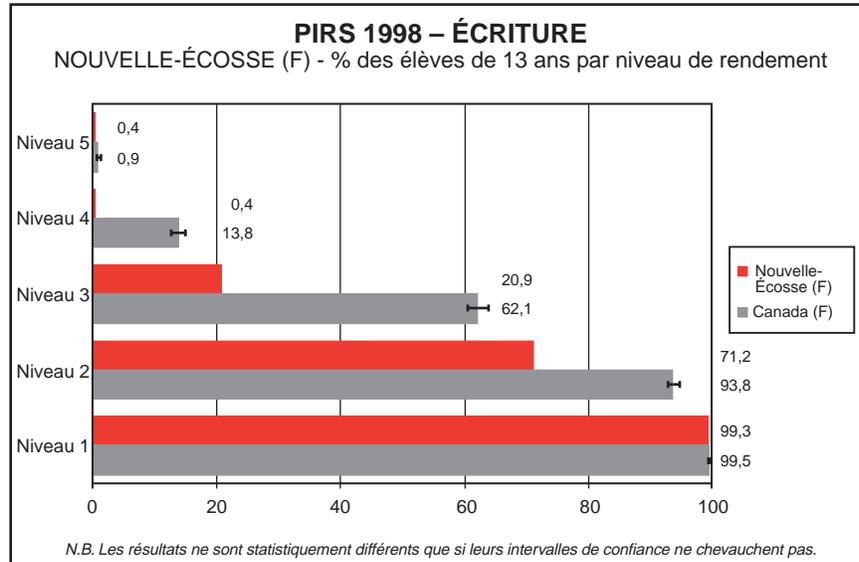


GRAPHIQUE 84

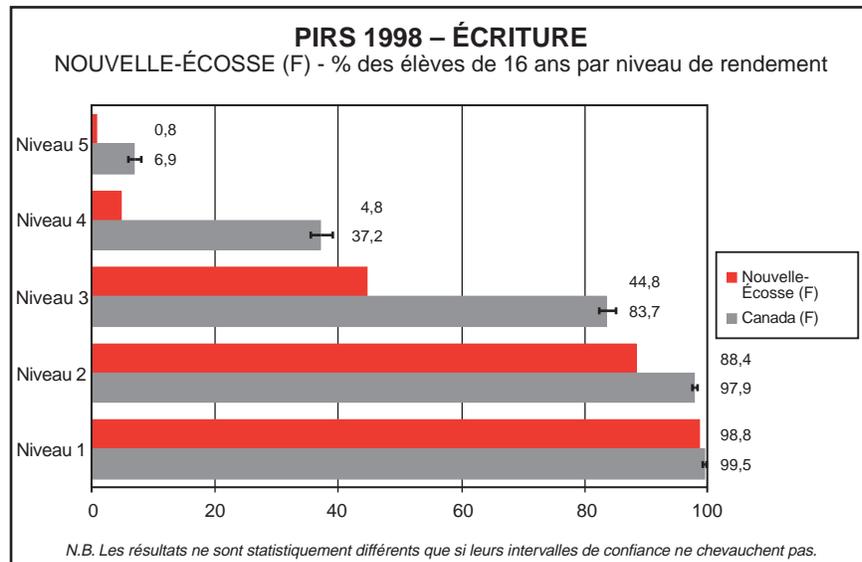


En écriture, on note des différences par rapport au rendement de l'ensemble du Canada francophone à tous les niveaux chez les élèves âgés de 13 ans et aux niveaux 2 à 5 chez les 16 ans. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse dans les graphiques 83 à 86, car tous les francophones de la province âgés de 13 et de 16 ans ont été évalués en écriture. Il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement, mais de leur rendement réel. Plus de 71 % des élèves francophones âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La moitié environ des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 85



## GRAPHIQUE 86



### DESCRIPTION CONTEXTUELLE

#### Contexte social

L'Île-du-Prince-Édouard, la plus petite province du Canada, compte 137 000 habitants, qui se répartissent uniformément entre les zones urbaines et rurales (7 % seulement vivent sur une ferme). En raison de son sol fertile et de son climat tempéré, la province est propice aux cultures polyvalentes.

Les trois principales industries de l'île sont l'agriculture, le tourisme et la pêche. Le Pont de la Confédération, l'un des plus longs ponts à travées multiples du monde, relie l'Île-du-Prince-Édouard au continent.

#### Organisation du système scolaire

La province compte trois conseils scolaires regroupant 65 écoles publiques que fréquentent 24 000 élèves. Environ 15 % des élèves sont inscrits à un programme d'immersion en français, taux parmi les plus élevés du pays.

Les élèves de l'Île-du-Prince-Édouard fréquentent des écoles qui ont différentes configurations, dont 1<sup>re</sup>-3<sup>e</sup> année, 1<sup>re</sup>-4<sup>e</sup> année, 1<sup>re</sup>-6<sup>e</sup> année, 5<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> année, 4<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année, 1<sup>re</sup>-8<sup>e</sup> année, 1<sup>re</sup>-9<sup>e</sup> année, 7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année, 9<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> année et 10<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> année. De plus, il y a deux écoles francophones (1<sup>re</sup>-12<sup>e</sup> année). Cette diversité tient au fait que l'école doit répondre aux demandes de la communauté locale et tenir compte des effectifs et des locaux existants.

Il n'existe pas de programme de maternelle dans le système public. Toutefois, le secteur privé offre ce service. Pour pouvoir être admissible à l'école, un enfant doit avoir six ans avant la fin du mois de janvier de l'année scolaire en cours.

Outre le système public, il existe trois écoles privées et une école administrée par les autochtones.

#### L'enseignement des langues

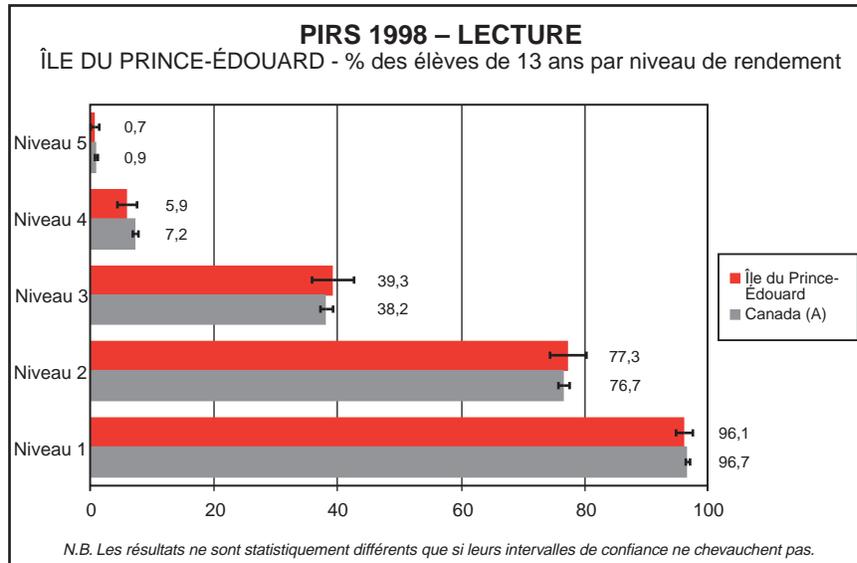
Le programme d'études de langue vise à encourager les élèves à devenir des personnes réfléchies, capables d'exprimer leurs idées, et à leur donner les moyens de le faire. Ils utiliseront alors bien le langage pour s'instruire et communiquer dans des contextes privés et publics.

L'île-du-Prince-Édouard ne dispose pas de programmes provinciaux d'évaluation à grande échelle. Toutefois, la Fondation d'éducation des provinces atlantiques élabore des instruments d'évaluation que la province étudiera pour décider si elle peut les utiliser pour évaluer les programmes d'études et les cours de perfectionnement professionnel du personnel enseignant.

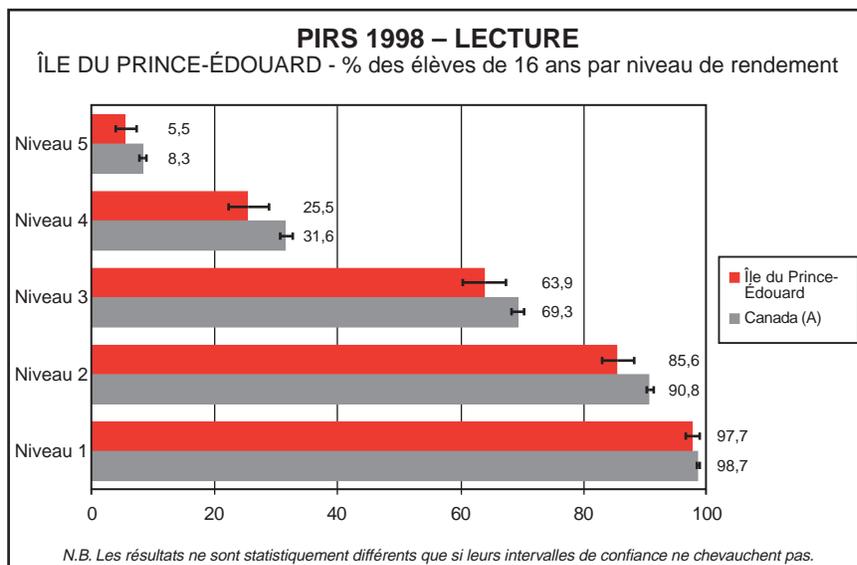
## Île-du-Prince-Édouard

En lecture, on ne note pas de différences significatives entre les résultats des élèves âgés 13 ans et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Dans le groupe des 16 ans, on note des différences significatives aux niveaux 2 à 5 par rapport aux résultats de l'ensemble du Canada. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 87

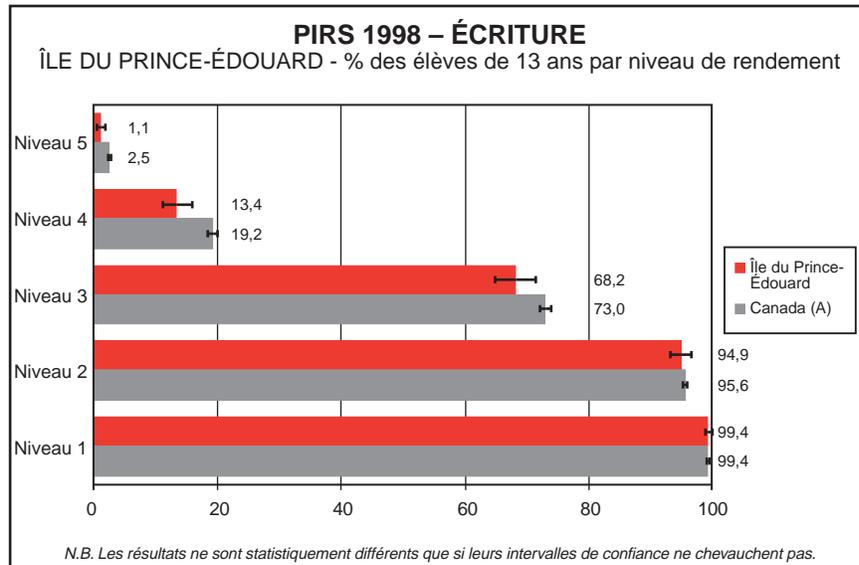


GRAPHIQUE 88

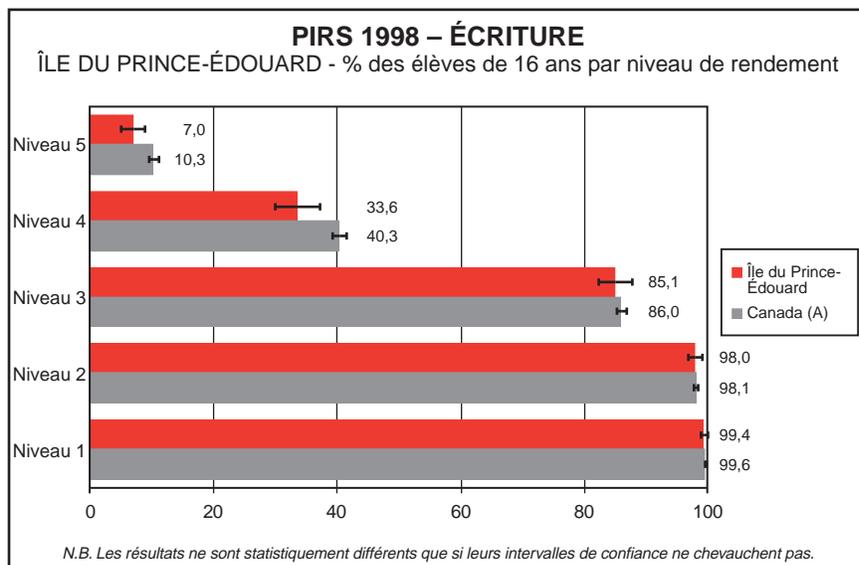


En écriture, les résultats de l'Île-du-Prince-Édouard sont semblables à ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada aux niveaux 1 et 2 dans les deux groupes d'âge, et au niveau 3 chez les 16 ans. On note des différences de résultats aux niveaux 3 à 5 chez les 13 ans et aux niveaux 4 et 5 chez les 16 ans. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

GRAPHIQUE 89



GRAPHIQUE 90



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

La province de Terre-Neuve et Labrador compte une faible population (environ 1/2 million d'habitants), dispersée sur un vaste territoire. En raison du déclin de la pêche à la morue dans les années 1990, plus de 20 000 Terre-Neuviens, habitant surtout dans de petites communautés rurales où la pêche était la seule industrie viable, sont partis s'installer dans d'autres provinces. Cette situation a entraîné des difficultés en ce qui concerne la prestation des programmes. En effet, depuis cinq ans, les effectifs scolaires ont baissé de 14 %. Les ressources, financières et humaines, connaissent des heures encore plus sombres. Simultanément, le taux de chômage continue d'être élevé dans la province.

### **Organisation du système scolaire**

Le système d'éducation de la province est récemment passé d'un régime scolaire confessionnel à un système entièrement public. À la suite de ce changement, de nombreux conseils scolaires ont fusionné, les chevauchements ont été réduits et de nombreuses écoles ont fermé. Depuis septembre 1997, la province compte onze districts scolaires élus par la population, dont un district scolaire francophone, 391 écoles que fréquentent 101 608 élèves et 6705 enseignantes et enseignants. Soixante-sept pour cent des écoles sont situées dans des communautés comptant moins de 5000 habitants.

Si la scolarité est obligatoire à partir de six ans (au 31 décembre de l'année scolaire en cours), presque tous les enfants fréquentent la maternelle dès l'âge de cinq ans. En général, les élèves âgés de 13 ans sont en 8<sup>e</sup> année et ceux âgés de 16 ans en 11<sup>e</sup> année.

### **L'enseignement des langues**

En général, le programme d'études de langue que suivent les élèves de 13 ans présente les caractéristiques suivantes :

- une démarche intégrée, alliant l'écoute, l'expression orale, l'appréciation visuelle, la lecture et l'écriture;
- un rôle important dévolu à l'approche de l'écriture comme « processus »;
- l'enseignement des conventions du langage dans le contexte de l'expression écrite et orale;
- la réaction à des idées exprimées dans une vaste gamme de textes littéraires, en faisant preuve de sens critique et discussions de ces idées;
- une approche globale de la lecture, dont l'utilisation de romans de jeunesse;
- un éventail de modes d'enseignement, dont classes, petits groupes et partenariats.

Les élèves suivent un cours de langue donnant droit à un crédit pendant chacune des trois années du palier secondaire. La plupart d'entre eux prennent aussi au moins deux cours de littérature pendant la même période. Au moment où ils participent à l'évaluation du PIRS, la majorité des élèves de 16 ans ont pris deux cours de langue et au moins un cours de littérature. Environ 80 % des élèves du palier secondaire s'inscrivent au cours Language 1101, axé sur l'argument et l'écriture persuasive, que suit Language 2101, qui se concentre sur l'écriture pour la recherche. Les 20 % d'élèves restants s'inscrivent aux cours d'anglais de base, prévus pour celles et ceux dont les compétences langagières sont faibles et qui ne sont pas prêts à suivre un programme d'études de langue plus rigoureux.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

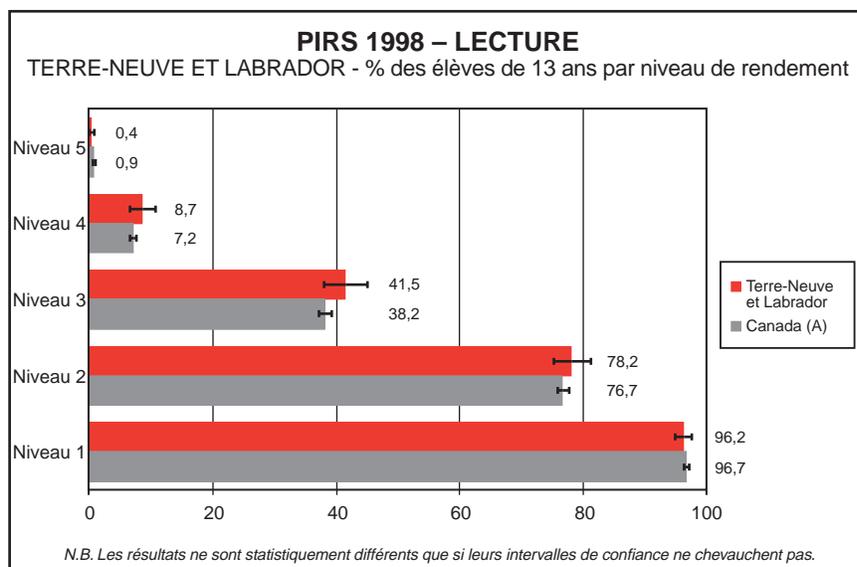
Le ministère de l'Éducation a élaboré une évaluation en écriture à grande échelle et a testé les élèves à la fin de la 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année. Un échantillon d'élèves a été soumis à l'évaluation de 3<sup>e</sup> année; aux paliers élémentaire et intermédiaire, les élèves de 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année y ont participé. L'un des volets de l'évaluation en écriture consistait pour l'élève à remettre une pochette contenant son meilleur texte.

Terre-Neuve et Labrador collabore avec les autres provinces atlantiques à l'élaboration d'une évaluation de la lecture et de l'écriture pour les élèves du palier secondaire.

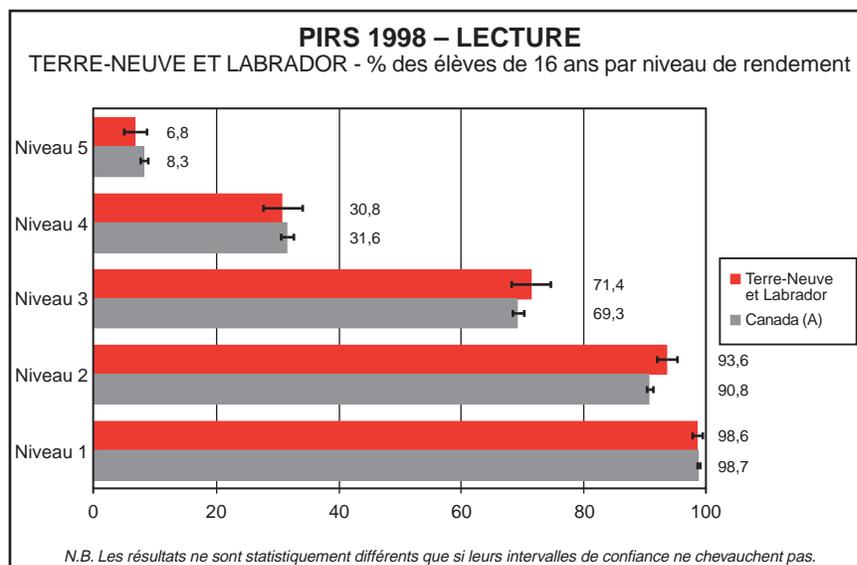
## Terre-Neuve et Labrador

En lecture, on ne note pas de différences significatives entre le rendement des élèves de 13 ans de la province et celui des élèves anglophones du Canada dans son ensemble. Pour le groupe des 16 ans, on ne note une différence significative qu'au niveau 2, alors que les niveaux 1, 3, 4 et 5 sont statistiquement similaires. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Plus de 71 % des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 91

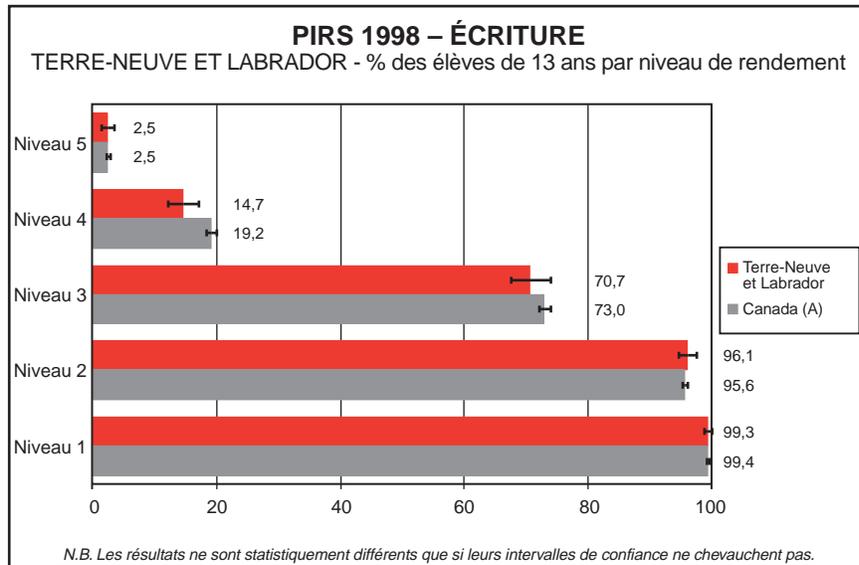


GRAPHIQUE 92

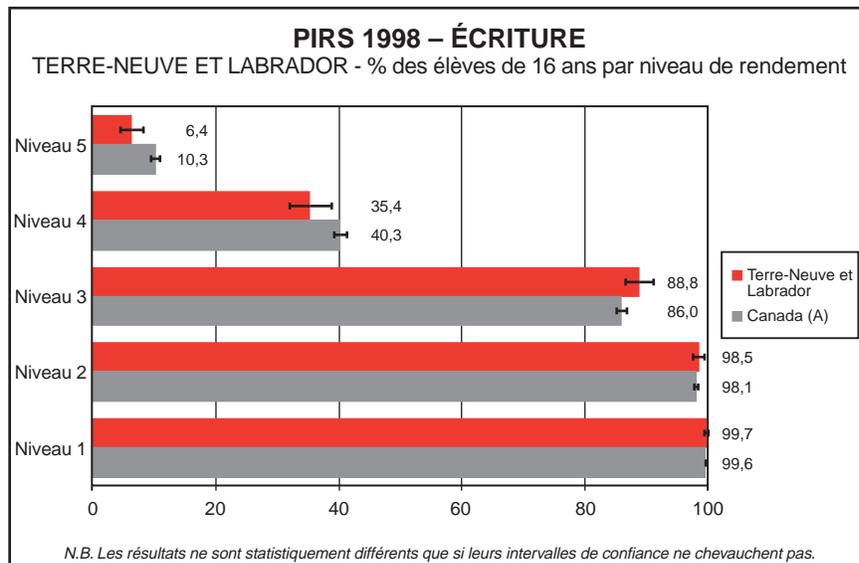


En écriture, on ne note pas de différences significatives aux niveaux 1 à 3 dans les deux groupes d'âge entre le rendement de la province et celui des élèves anglophones du Canada dans son ensemble. En revanche, on note une différence par rapport aux résultats de l'ensemble du Canada au niveau 4 chez les 13 ans, et aux niveaux 4 et 5 chez les 16 ans. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 93



## GRAPHIQUE 94



### **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

#### **Contexte social**

Les Territoires du Nord-Ouest (T.N.-O) sont la seule région du Canada où la majorité des habitants (61 %) sont autochtones, soit environ 37 % d'Inuit, 17 % de Dénés et 7 % Métis. La population de Nunavut est à 85 % Inuit. Dans les T.N.-O de l'Ouest, la population est presque répartie également entre les autochtones (47 %) et les non autochtones (53 %).

La plupart des Inuit, et environ la moitié des Dénés et des Métis qui habitent les T.N.-O. parlent une langue autochtone. Il y a 11 langues officielles dans les T.N.-O. : chipewyan, cri, dogrib, anglais, français, gwich'in, inuinnaqtun, inuktitut, inuvialktun, ainsi que la langue des Esclaves du nord et des Esclaves du sud.

#### **Organisation du système scolaire**

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi donne des directives en matière de politique et de programme d'études aux conseils scolaires de district et à huit conseils de l'éducation. Le Service sur la compétence professionnelle du personnel enseignant du ministère émet les brevets d'enseignement permettant d'exercer dans les T.N.-O. Les conseils de l'éducation et les autorités de l'éducation mettent en œuvre le programme d'études et élaborent ces programmes pour répondre aux besoins des élèves relevant de leur compétence.

Le 1<sup>er</sup> avril 1999, deux nouveaux territoires seront créés. L'actuel ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi continuera de donner son orientation à deux autorités de l'éducation de district et à cinq conseils de l'éducation dans la région ouest des T.N.-O. Un nouveau ministère sera responsable de trois conseils de l'éducation à Nunavut.

#### **L'enseignement des langues**

Les parents du Nord veulent que leurs enfants possèdent les compétences langagières nécessaires pour poursuivre des études ou entrer dans la population active. Toutefois, ils s'attendent aussi à ce que les écoles fassent leur part pour que les enfants et les jeunes adultes connaissent leur culture et parlent leur propre langue.

La culture, le patrimoine et la langue forment les fondations de l'apprentissage. Dans les T.N.-O., chaque communauté a ses propres priorités et besoins culturels, et chacune d'entre elles doit déterminer les programmes et services qui y répondront. À Nunavut, la langue d'enseignement dans les classes de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année est soit l'inuktitut ou l'inuinnaqtun. La transition vers l'anglais s'effectue progressivement de la 4<sup>e</sup> année à la fin de la 6<sup>e</sup> année. Dans les T.N.-O. de l'Ouest, l'anglais est généralement la langue d'enseignement, les langues autochtones étant enseignées comme langues secondes. Le français est habituellement enseigné comme langue seconde, bien qu'il soit la langue d'enseignement dans quelques écoles des grands centres.

Les T.N.-O. ont signé le Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien. En février 1998, un programme de formation en cours d'emploi sur le Programme de langue anglaise de l'Ouest canadien était lancé, sa mise en œuvre étant facultative jusqu'en septembre 1998. Les T.N.-O. jouent un rôle de chef de file dans l'élaboration du Protocole sur les langues autochtones de l'Ouest canadien. Le Programme de langue inuktitut est également en cours d'élaboration à Nunavut.

## **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

Outre les examens menant à l'obtention du diplôme de 12<sup>e</sup> année et le PIRS, il n'existe à l'heure actuelle aucune évaluation des élèves à l'échelle du système dans les T.N.-O. En 1993, un Cahier d'évaluation des élèves a été élaboré pour aider le personnel enseignant à mettre sur pied divers instruments et méthodes d'évaluation. En 1997-1998, les T.N.-O. ont mis à l'essai le programme relatif aux instruments d'évaluation à utiliser dans les cours de langue (Classroom Assessment Materials Project in Language Arts), mis au point par le ministère de l'Éducation de l'Alberta.

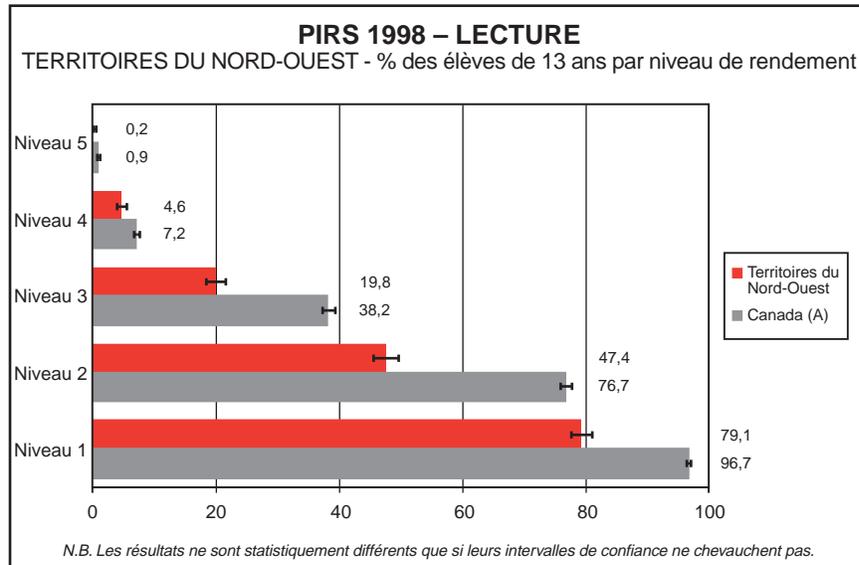
Au cours des deux prochaines années, le ministère préparera une directive relative aux évaluations dans les T.N.-O. La difficulté consistera à trouver des moyens adaptés aux différences culturelles pour évaluer les résultats des élèves et les programmes par rapport à des normes de rendement élevées dans un milieu bilingue.

## Territoires du Nord-Ouest

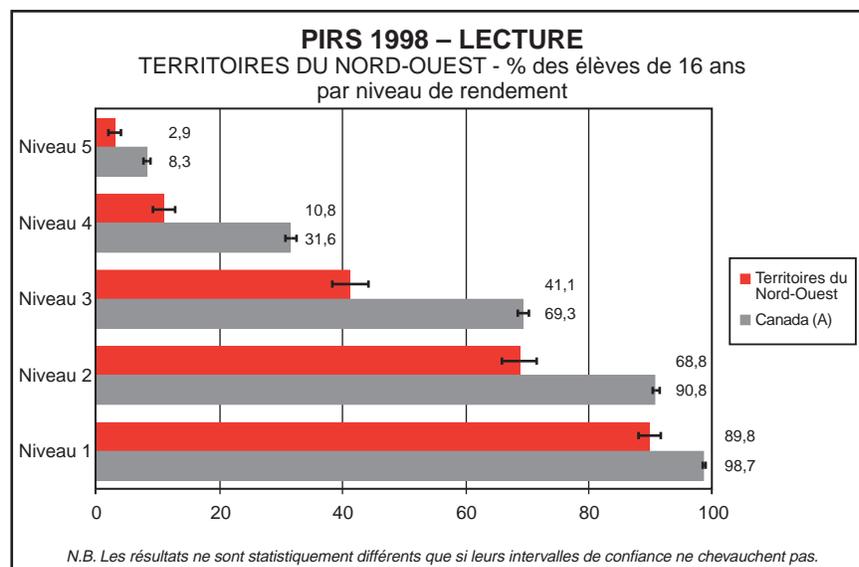
En lecture, on note des différences de rendement entre les Territoires du Nord-Ouest et celui des élèves anglophones de l'ensemble du Canada, à tous les niveaux et dans les deux groupes d'âge.

Presque la moitié des élèves âgés de 13 ans sont capables d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes complexes. Environ 41 % des élèves âgés de 16 ans sont en mesure d'évaluer et d'extrapoler des énoncés complexes dans des textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau plus avancé.

GRAPHIQUE 95

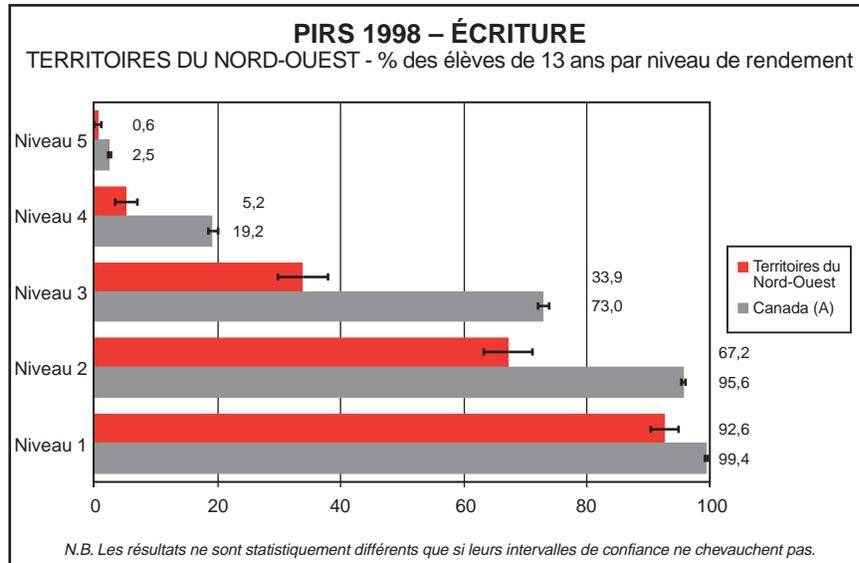


GRAPHIQUE 96

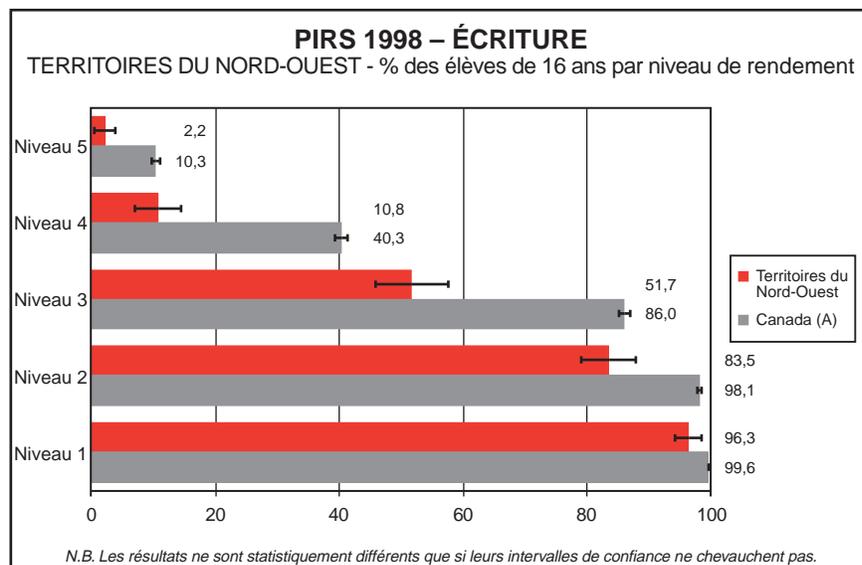


On note des différences de rendement en écriture dans les deux groupes d'âge et à tous les niveaux entre les élèves de la province et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Environ les deux tiers des élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. Plus de la moitié des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 97



## GRAPHIQUE 98



## **DESCRIPTION CONTEXTUELLE**

### **Contexte social**

Le Yukon, d'une superficie de 483 450 km<sup>2</sup>, compte 30 766 habitants. Whitehorse, la capitale, abrite 21 065 habitants alors que le reste de la population est dispersée dans neuf collectivités rurales.

### **Organisation du système scolaire**

On dénombre au Yukon 28 établissements scolaires que fréquentent au total 6086 élèves, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. La moitié de ces établissements sont des écoles rurales. En général, ces écoles ont peu d'élèves, plusieurs classes à niveaux multiples et le rapport élèves-personnel enseignant y est faible. Bon nombre ne dispensent pas les cours de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année, et offrent beaucoup moins de programmes à option au niveau secondaire.

Contrairement à la majorité des autres gouvernements du Canada, le Yukon ne prélève pas de taxes scolaires et n'a pas de conseils scolaires, sauf un pour l'École Émilie-Tremblay, la seule école francophone du Yukon. Le ministère de l'Éducation, qui est responsable de la plupart des aspects des affaires scolaires, emploie des surintendants scolaires. La plupart des écoles ont un comité d'école, entité possédant certains pouvoirs normalement conférés à un conseil scolaire. Citons entre autres à ce propos 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 dans toutes les matières, mais il le modifie parfois avec l'accord du ministère pour l'adapter aux conditions et aux besoins locaux. Par ailleurs, jusqu'à 20 % du programme éducatif d'un élève peut être élaboré localement. Les années d'études sont divisées en deux paliers : le primaire (de la maternelle à la 7<sup>e</sup> année) et le secondaire (de la 8<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année). Le système scolaire du Yukon compte trois écoles catholiques. Le temps alloué à l'enseignement de chacune des matières varie au primaire, mais il est normalisé à 120 heures par cours au secondaire.

Environ 25 % des élèves du Yukon sont des descendants des Premières Nations. Ces élèves suivent souvent des programmes en langues autochtones et prennent des cours élaborés localement qui visent à les sensibiliser à la culture et aux traditions des Premières Nations, leur apprenant à les apprécier et à mieux les connaître. Le reste des élèves est principalement d'ascendance européenne ou britannique. Environ 7 % des élèves du Yukon suivent un programme d'immersion en français, et presque 1,8 % fréquente une école francophone.

### **L'enseignement des langues**

Le programme d'études de langue se fonde sur les ensembles de ressources intégrées de la Colombie-Britannique. De la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, le programme d'études est axé sur trois résultats : 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.

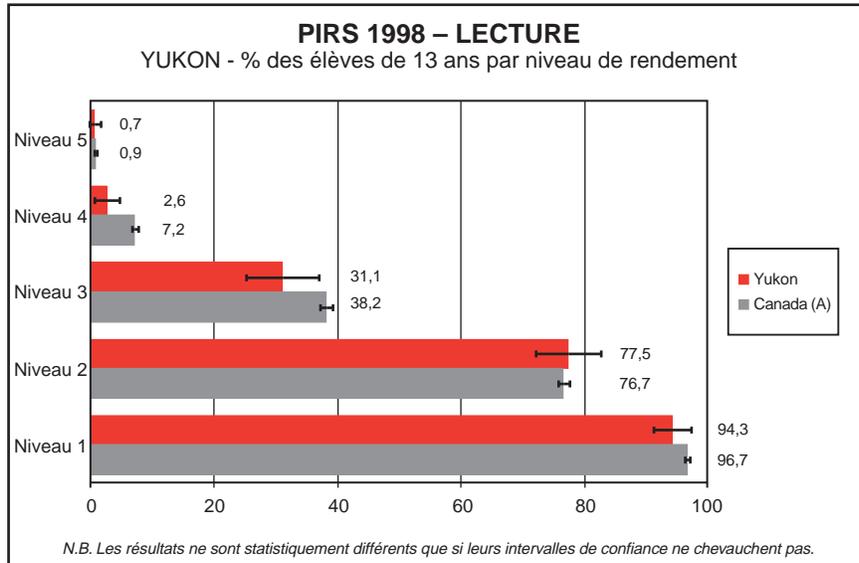
### **Évaluation des acquis en lecture et en écriture**

Diverses méthodes d'évaluation sont utilisées pour mesurer les progrès accomplis par les élèves. Le Yukon a mis sur pied un examen territorial ou examen ministériel d'anglais en 9<sup>e</sup> année et en 11<sup>e</sup> année. Cette évaluation comporte cinq parties : compétences en révision, hors-roman, poésie, fiction et composition écrite.

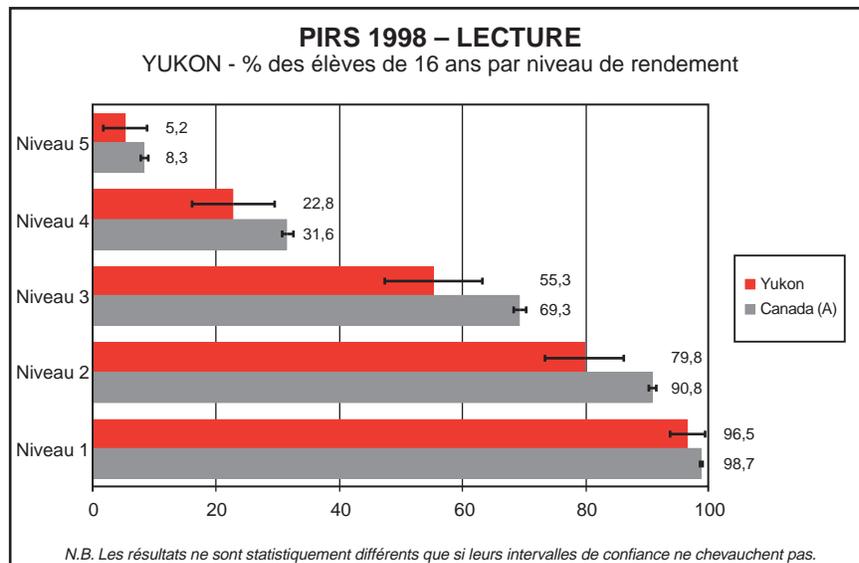
## Yukon

Au Yukon, on ne note pas de différences significatives en lecture entre les résultats des élèves âgés de 13 ans et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada aux niveaux 1, 2 et 5. En revanche, on en note aux niveaux 3 et 4. Dans le groupe des 16 ans, on ne note pas de différence de rendement en lecture aux niveaux 1 et 5, mais il y en a aux niveaux 2 à 4. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Plus de 55 % des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 99

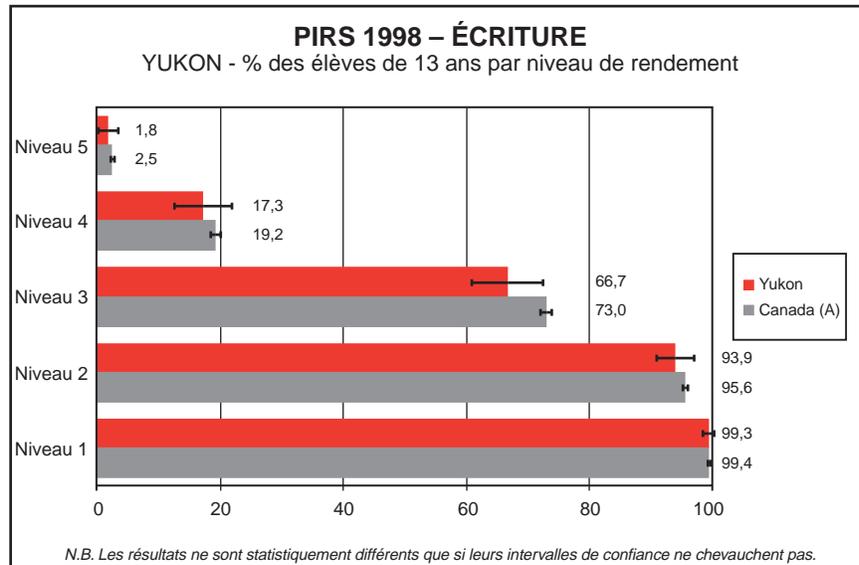


GRAPHIQUE 100

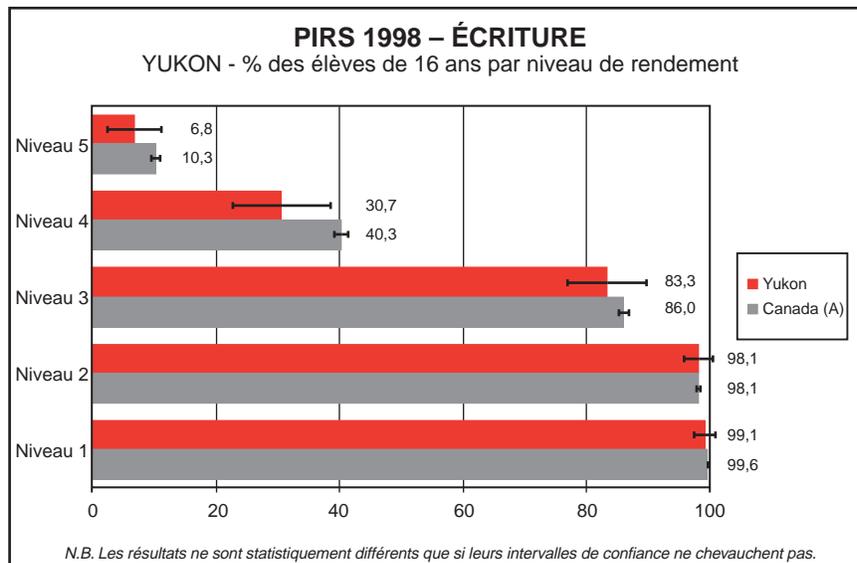


On ne note pas de différences significatives à aucun niveau entre les résultats en écriture des élèves du Yukon âgés de 13 ans et ceux des élèves anglophones de l'ensemble du Canada. Chez les élèves âgés de 16 ans, il n'y a pas de différence aux niveaux 1, 2, 3 et 5. Presque tous les élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. La plupart des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 101



## GRAPHIQUE 102



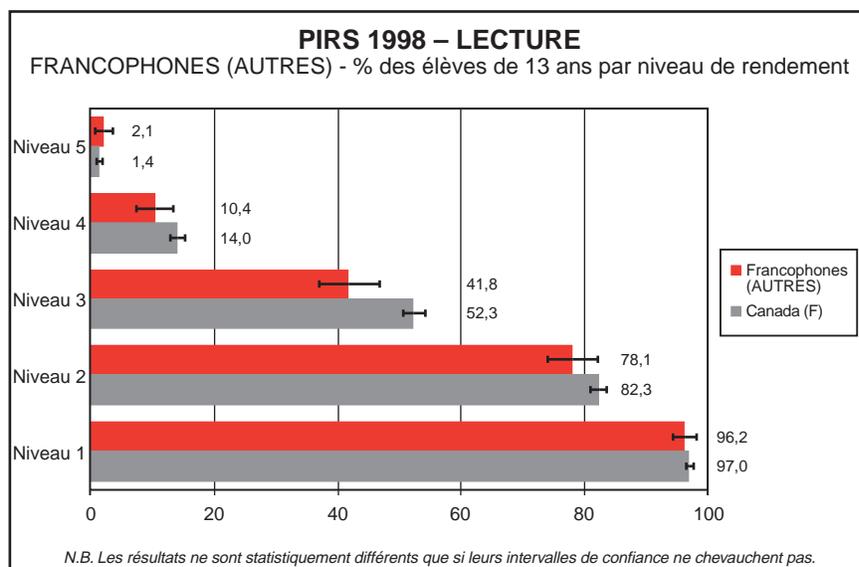
On trouve des francophones dans toutes les régions du pays. Les élèves âgés de 13 ans et de 16 ans de tout le pays ont été évalués dans leur première langue officielle, selon les mêmes méthodes. Dans le présent rapport, les élèves francophones qui habitent des régions à forte population francophone sont traités comme des entités séparées, par instance. Par contre, en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan, à l'Île-du-Prince-Édouard, à Terre-Neuve et Labrador, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, la population des élèves francophones est trop faible pour être individuellement traitée par province ou territoire. Par conséquent, pour des raisons statistiques, les élèves francophones de ces régions ont été regroupés, leur rendement ayant été évalué comme s'il s'agissait d'un seul et même groupe.

Il faut noter, car ce facteur est important, que ces élèves habitent dans des provinces et territoires à majorité anglophone. Ils fréquentent tous des écoles où le français est la langue d'enseignement. Certains résident dans des grandes villes anglophones, d'autres dans des petites communautés francophones ou anglophones. De plus, le programme d'études variant d'une instance à l'autre, leur vécu scolaire est différent. Ces graphiques représentent les résultats combinés des élèves des petites populations francophones du Canada.

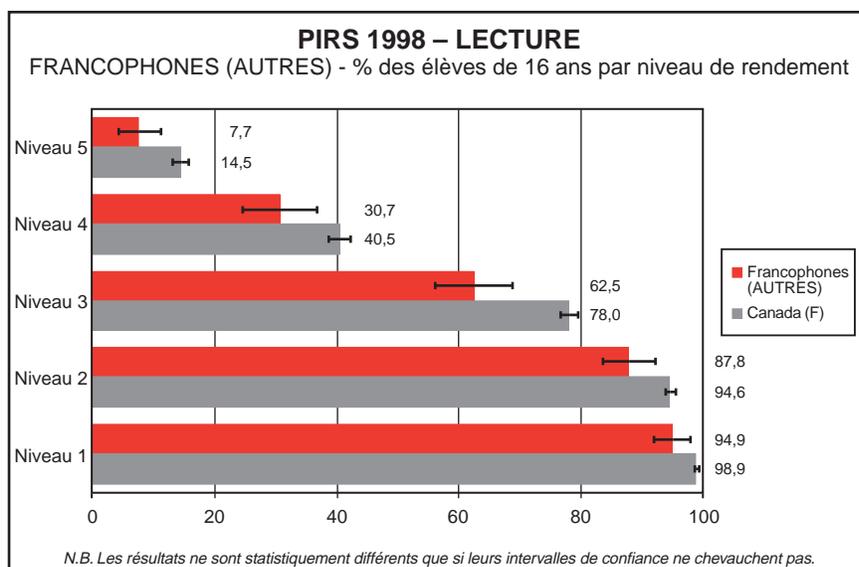
## Autres populations francophones

En lecture, on ne note des différences significatives de rendement qu'au niveau 3 entre les élèves âgés de 13 ans et ceux de l'ensemble du Canada évalués en français. Dans le groupe des 16 ans, le rendement en lecture diffère à tous les niveaux par rapport aux autres élèves du Canada évalués en français. Ces élèves habitent dans de petites communautés francophones du Canada. Plus des trois quarts des élèves âgés de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et extrapoler le sens superficiel et fortement suggéré de textes simples et de certains textes plus complexes. Presque les deux tiers des élèves âgés de 16 ans détiennent les compétences nécessaires pour interpréter le sens complexe de textes complexes et le sens superficiel de certains textes de niveau avancé.

GRAPHIQUE 103

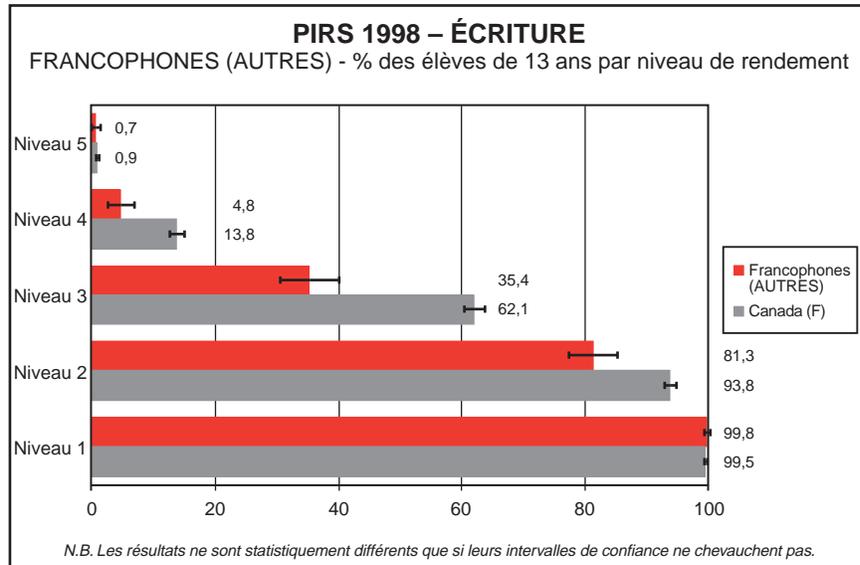


GRAPHIQUE 104

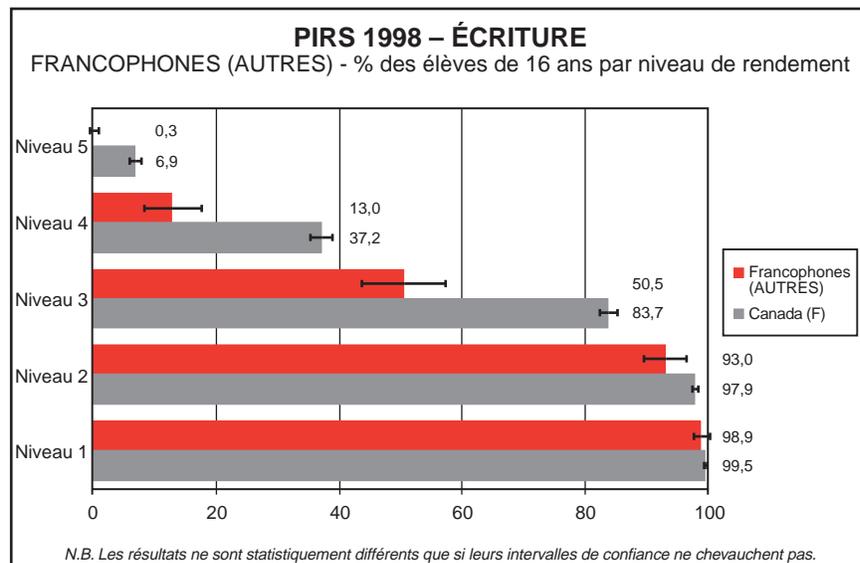


En écriture, le rendement des élèves âgés de 13 ans aux niveaux 1 et 5 ne diffère pas significativement de celui des autres élèves du Canada évalués en français. En revanche, le rendement diffère aux niveaux 2 à 4. Dans le groupe des 16 ans, le rendement en écriture diffère aux niveaux 2 à 5 par rapport aux autres élèves du Canada évalués en français. Ces élèves habitent dans de petites communautés francophones du Canada. Plus des quatre cinquièmes des élèves âgés de 13 ans ont au moins une certaine maîtrise des éléments de l'écriture. Plus de la moitié des élèves de 16 ans maîtrisent de manière générale les éléments de l'écriture. Le texte est unifié; le développement est fonctionnel et se tient jusqu'à la fin. S'en dégage une impression de clarté. Les erreurs n'entravent pas indûment la clarté de la communication.

## GRAPHIQUE 105



## GRAPHIQUE 106



# INFORMATION PROVENANT DU QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

Chaque cahier d'évaluation de la lecture et de l'écriture de 1998 comprenait aussi un questionnaire sur les habitudes et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture. Il y avait quatre questionnaires, un dans chaque cahier d'évaluation de la lecture, et un dans le cahier d'évaluation de l'écriture. Les quinze premières questions, de nature générale, étaient les mêmes dans tous les questionnaires, sauf la question 13 qui portait sur les éléments motivants de la lecture dans les trois questionnaires sur la lecture, et sur ceux de l'écriture dans le questionnaire traitant de ce sujet. Il y avait au total 54 questions.

On présente dans les pages suivantes certains résultats qu'ont livrés les questionnaires. Le *Rapport technique : Évaluation de la lecture et de l'écriture* comprendra davantage de données à ce sujet. On a comparé les réponses données dans les questionnaires au rendement des élèves. Les élèves qui ont obtenu des résultats inférieurs au niveau 1 ou des niveaux 1 et 2 ont été regroupés (2 et -), tout comme ceux qui ont obtenu des résultats des niveaux 3, 4 et 5 ont été regroupés (3 et +). On a arrondi les pourcentages au nombre entier le plus proche. Le total des pourcentages n'est pas toujours égal à 100 %, car pour toute question environ 3 % des réponses manquaient ou étaient ambiguës. De plus, dans le cas de certaines questions (celles portant par exemple sur l'année d'études et le type de cours), certains des choix soumis aux élèves ne sont pas indiqués par souci de clarté.

## NIVEAU SCOLAIRE ET RENDEMENT

Les élèves qui ont passé les épreuves avaient tous 13 ans ou 16 ans au 31 août 1997. Comme les élèves ont été choisis en fonction de leur âge et non de leur niveau scolaire, ils n'avaient pas tous terminé le même nombre d'années d'études au moment de l'évaluation. Il existe une corrélation positive entre le niveau scolaire et le rendement. On note que dans les deux groupes d'âge, plus le niveau scolaire est élevé, meilleur est le rendement.

**TABLEAU 1 : En quelle année ou groupe équivalent es-tu?**

	13 ans			16 ans			
	7 <sup>e</sup> année/ 1 <sup>re</sup> sec.	8 <sup>e</sup> année/ 2 <sup>e</sup> sec.	9 <sup>e</sup> année/ 3 <sup>e</sup> sec.	9 <sup>e</sup> année/ 3 <sup>e</sup> sec.	10 <sup>e</sup> année/ 4 <sup>e</sup> sec.	11 <sup>e</sup> année/ 5 <sup>e</sup> sec.	12 <sup>e</sup> année/
<b>Lecture</b>	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Niveau 2 et niveaux inférieurs	10	74	15	4	20	61	13
Niveau 3 et niveaux supérieurs	2	74	24	1	5	70	23
<b>Écriture</b>	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Niveau 2 et niveaux inférieurs	13	74	12	4	20	60	14
Niveau 3 et niveaux supérieurs	3	75	21	1	7	70	20

Les trois quarts des élèves âgés de 13 ans évalués sont en 8<sup>e</sup> année/2<sup>e</sup> année secondaire. Parmi ceux qui atteignent les niveaux supérieurs (3, 4 et 5), 21 % à 24 % sont en 9<sup>e</sup> année, tandis qu'environ 12 % à 15 % des élèves qui ont un rendement inférieur (2, 1 et niveau inférieur) sont en 9<sup>e</sup> année. Le contraire se produit en 7<sup>e</sup> année, où l'on note un pourcentage plus élevé d'élèves aux niveaux inférieurs qu'aux niveaux supérieurs. Parmi les élèves âgés de 16 ans qui atteignent des niveaux de rendement supérieurs, plus des deux tiers sont en 11<sup>e</sup> année. Un cinquième sont en 12<sup>e</sup> année. Parmi les élèves âgés de 16 ans qui obtiennent des résultats inférieurs, moins des deux tiers sont en 11<sup>e</sup> année, presque un cinquième en 10<sup>e</sup> année et presque 14 % en 12<sup>e</sup> année.

## LANGUES

**TABLEAU 2 : Est-ce que tu suis présentement un cours ou un programme de français ou d'anglais langue seconde?**

	13 ans				16 ans			
	Lecture		Écriture		Lecture		Écriture	
	2 et - (%)	3 et + (%)						
<b>Oui</b>	11	4	15	3	10	2	13	3
<b>Non</b>	89	96	85	97	90	98	87	97

**TABLEAU 3 : As-tu déjà suivi un cours ou un programme de français ou d'anglais langue seconde?**

	13 ans				16 ans			
	Lecture		Écriture		Lecture		Écriture	
	2 et - (%)	3 et + (%)						
<b>Oui</b>	12	6	16	5	14	6	17	6
<b>Non</b>	88	94	84	95	86	94	83	94

Les élèves qui apprennent la langue dans laquelle se déroule l'épreuve de l'évaluation ont davantage de difficulté à réussir. Ce résultat n'est pas surprenant. Même lorsque les élèves ne suivent plus le programme ou ne prennent plus le cours, leur niveau de rendement est encore faible. Il faut beaucoup de temps pour arriver à comprendre à fond une autre langue.

**TABLEAU 4 : Fréquence d'utilisation de la ou des langue(s) parlée(s) à la maison.**

	13 ans				16 ans			
	Lecture		Écriture		Lecture		Écriture	
	2 et - (%)	3 et + (%)						
Anglais	76	75	66	80	74	76	61	78
Français	17	21	27	16	18	19	30	17
Langue autochtone	4	1	4	1	5	1	5	2
Autre langue	5	3	5	4	7	5	7	5

En ce qui concerne les langues, les résultats sont complexes. Une étude détaillée indique que les différences de résultats en français et en anglais tiennent sans doute au fait qu'un pourcentage élevé d'élèves hors Québec et rédigeant en français parlent fréquemment anglais chez eux (en plus du français).

Chez les élèves qui rédigent en anglais et parlent fréquemment anglais à la maison, un pourcentage plus élevé obtient de bons résultats en écriture. Les résultats en lecture sont moins touchés. Chez les élèves qui parlent le plus souvent une langue autochtone chez eux, un pourcentage moins élevé atteignent le niveau 3 ou un niveau supérieur. Le rendement en lecture des élèves qui parlent le plus souvent une autre langue semble être plus faible que celui en écriture. De toute évidence, les effets de la langue sur le rendement sont compliqués et liés à d'autres facteurs.

## LIRE ET ÉCRIRE POUR LE PLAISIR

**TABLEAU 5 : Lequel des énoncés suivants décrit le mieux ton goût pour la lecture?**

	13 ans	16 ans
	(%)	(%)
<b>Je n'aime pas du tout lire.</b>		
1994	8	8
1998	10	10
<b>Jaime faire certaines lectures à l'occasion.</b>		
1994	60	61
1998	63	63
<b>Jaime beaucoup lire.</b>		
1994	27	28
1998	23	25

Si l'énoncé des questions dans les évaluations de 1994 et 1998 n'était pas identique, on a toutefois posé les deux fois des questions similaires aux élèves sur leur sentiment à l'égard de la lecture et de l'écriture. Dans les deux évaluations, les réponses des élèves sont similaires. Dans les deux groupes d'âge, un petit pourcentage d'élèves aime moins lire aujourd'hui qu'en 1994. Environ 2 % de plus n'aiment pas lire aujourd'hui et 3 % à 4 % indiquent qu'ils aiment beaucoup lire. Le pourcentage d'élèves qui aiment lire à l'occasion a légèrement augmenté, 2 % à 3 %.

**TABLEAU 6 : Laquelle des affirmations suivantes décrit le mieux à quel point tu aimes écrire?**

	13 ans	16 ans
	(%)	(%)
<b>Je n'aime pas du tout écrire.</b>		
1994	10	12
1998	12	16
<b>Jaime écrire à l'occasion, tout dépend de ce que j'écris.</b>		
1994	63	60
1998	60	58
<b>Jaime écrire.</b>		
1994	20	16
1998	22	21

En écriture, les caractéristiques sont aussi similaires dans les deux groupes. Un pourcentage légèrement plus élevé d'élèves (2 % - 4 %) indiquent qu'ils n'aiment pas du tout écrire, et un pourcentage légèrement plus faible (2 % - 3 %) aime écrire à l'occasion. Dans le groupe des 16 ans, en 1998, un pourcentage légèrement plus élevé aime écrire. En 1998, environ 2 % de plus des élèves âgés de 13 ans indiquent qu'ils aiment écrire.

**TABLEAU 7 : Pourcentages d'élèves qui aiment beaucoup lire ou écrire.**

	13 ans		16 ans	
	Lecture	Écriture	Lecture	Écriture
	(%)	(%)	(%)	(%)
Niveau 2 et niveaux inférieurs	15	16	12	11
Niveau 3 et niveaux supérieurs	34	25	31	23

Aussi bien en lecture qu'en écriture et dans les deux groupes d'âge, un pourcentage plus élevé d'élèves d'un niveau supérieur aime davantage ces activités que ceux qui obtiennent des résultats inférieurs. Un pourcentage plus élevé d'élèves du niveau 3 ou d'un niveau supérieur aime davantage lire qu'écrire. Chez les élèves du niveau 2 ou d'un niveau inférieur, la préférence n'est pas aussi marquée.

**TABLEAU 8 : Combien de temps par journée scolaire consacres-tu à lire par plaisir ou par intérêt personnel?**

	13 ans		16 ans	
	1994	1998	1994	1998
	(%)	(%)	(%)	(%)
Moins de 15 min.	36	47	38	45
15-45 min.	37	32	36	36
45-90 min.	16	13	17	12
Plus de 90 min.	11	8	9	7

En 1998, un pourcentage plus élevé d'élèves qu'en 1994 indique qu'il consacre moins de 15 minutes par jour à la lecture, soit un tiers à l'évaluation précédente par rapport à presque la moitié aujourd'hui. Le même pourcentage d'élèves lit de 15 à 45 minutes par jour et un pourcentage légèrement moins élevé d'élèves lit plus longtemps. Dans la mesure où lire par plaisir contribue à améliorer le rendement en lecture, il est quelque peu inquiétant que presque la moitié des élèves ne lisent pas un quart d'heure ou plus par jour.

**TABLEAU 9 : Combien de temps par journée scolaire consacres-tu à lire par plaisir ou par intérêt personnel?**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
Pas du tout	22	10	32	13
Un certain temps, mais moins de 15 minutes	31	26	26	26
De 15 à 45 minutes	30	37	29	39
De 45 à 90 minutes	11	17	7	15
Plus de 90 minutes	7	10	5	8

Les élèves qui passent davantage de temps à lire par plaisir sont plus susceptibles d'obtenir des résultats supérieurs. Il se peut aussi que les élèves qui obtiennent des résultats supérieurs soient plus susceptibles de consacrer du temps à la lecture par plaisir. Le rapport positif existant entre le rendement des élèves et le temps qu'ils consacrent à la lecture par plaisir est évident. En revanche, les causes sont moins claires. Si à peine un peu plus du cinquième des élèves âgés de 13 ans du niveau 2 ou d'un niveau inférieur indiquent qu'ils ne lisent jamais par plaisir, environ un tiers des élèves de 16 ans ayant un niveau inférieur le font.

**TABLEAU 10 : On a demandé aux élèves à quelle fréquence ils écrivaient à quelqu'un (une correspondante ou un correspondant, un grand-parent, une amie ou un ami, d'autres membres de la famille, etc.). On leur a aussi demandé à quelle fréquence ils communiquaient par courrier électronique.**

	13 ans		16 ans	
	Écrivent à quelqu'un	Se servent du courrier électronique	Écrivent à quelqu'un	Se servent du courrier électronique
	(%)	(%)	(%)	(%)
Jamais	16	36	20	38
Occasionnellement	50	27	54	26
Plus d'une fois par semaine	17	12	15	13
Chaque jour	10	11	7	13

Seuls 15 % des élèves âgés de 13 ans et 10 % des 16 ans n'ont pas accès à un ordinateur pour envoyer des messages électroniques. Trois quarts des élèves écrivent au moins occasionnellement à quelqu'un et environ la moitié communiquent au moins occasionnellement par courrier électronique.

## LIVRES AU FOYER

**TABLEAU 11 : Environ combien de livres y a-t-il chez toi (sans compter les journaux et les revues)?**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
Aucun	2	1	2	1
Peu (moins de 50)	21	11	27	15
Beaucoup (entre 50 et 150)	40	36	38	37
Un très grand nombre (environ 150 ou plus)	38	53	33	47

Un pourcentage plus élevé d'élèves qui possède beaucoup de livres à la maison a le niveau 3 ou un niveau supérieur. À l'autre extrémité, davantage d'élèves qui n'ont pas beaucoup de livres chez eux obtiennent des résultats du niveau 2 ou d'un niveau inférieur. Ces données s'appliquent aux deux groupes d'âge.

**TABLEAU 12 : Comparaison du nombre total de livres que les élèves ont à la maison, 1994-1998**

	13 ans		16 ans	
	1994	1998	1994	1998
	(%)	(%)	(%)	(%)
<b>Moins de 50</b>	(%)	(%)	(%)	(%)
Lecture	12	17	15	19
Écriture	12	18	15	20
<b>De 50 à 150</b>	(%)	(%)	(%)	(%)
Lecture	32	38	33	37
Écriture	36	38	35	36
<b>Plus de 150</b>	(%)	(%)	(%)	(%)
Lecture	54	44	52	43
Écriture	52	43	50	43

Un pourcentage légèrement plus élevé d'élèves signale avoir moins de 150 livres à la maison en 1998 qu'en 1994. Un pourcentage plus faible indique avoir plus de 150 livres.

## CHAÎNES DE TÉLÉVISION ET ORDINATEURS À LA MAISON

**TABLEAU 13 : Combien de chaînes de télévision as-tu chez toi?**

	13 ans		16 ans	
	2 et –	3 et +	2 et –	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
Je n'ai pas de télévision	2	2	2	2
D'une à 25 chaînes	33	35	37	37
Plus de 25 chaînes	65	64	60	61

Par souci de clarté, ces résultats sont ceux des élèves qui ont répondu aux questionnaires relatifs à la lecture. Toutefois, les réponses des élèves qui ont rempli le questionnaire portant sur l'écriture sont semblables. On ne note pas d'écart significatif entre le rendement des élèves et le nombre de chaînes de télévision qu'ils ont chez eux.

**TABLEAU 14 : Lequel des énoncés suivants décrit la situation chez toi?**

	13 ans		16 ans	
	2 et –	3 et +	2 et –	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
Nous n'avons pas d'ordinateur	31	22	36	23
Nous avons un ordinateur	54	60	52	59
Nous avons plus d'un ordinateur	15	18	12	18

Par souci de clarté, ces résultats sont ceux des élèves qui ont répondu aux questionnaires relatifs à la lecture. Toutefois, les réponses des élèves qui ont rempli le questionnaire portant sur l'écriture sont semblables. Plus de la moitié des élèves qui ont passé l'épreuve de lecture ont un ou plusieurs ordinateurs chez eux. Un pourcentage plus grand d'élèves qui n'en a pas a un rendement du niveau 2 ou d'un niveau inférieur. Dans le groupe des 16 ans, en particulier, un pourcentage d'élèves plus élevé du niveau 3 ou d'un niveau supérieur a plus d'un ordinateur à la maison. Le nombre d'ordinateurs au foyer reflète sans doute jusqu'à un certain point les revenus de la famille.

## CE À QUOI LES ÉLÈVES CONSACRENT LEUR TEMPS

On a demandé aux élèves dans l'un des questionnaires portant sur la lecture combien de temps par semaine ils consacraient en moyenne aux cinq activités suivantes :

**TABLEAU 15 : Combien de temps, en moyenne, par semaine consacres-tu**

- en dehors de la classe à la lecture pour tous les cours autres que ceux de langue? (lecture pour les cours)
- à la lecture par plaisir ou par intérêt personnel? (lecture personnelle)
- à la pratique de sports ou à d'autres activités parascolaires ou communautaires? (sports/activités)
- à un emploi? (emploi)
- à regarder la télévision et des vidéocassettes? (télévision)

	13 ans			16 ans		
	Moins de 2 heures	De 2 à 20 heures	Plus de 21 heures	Moins de 2 heures	De 2 à 20 heures	Plus de 21 heures
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Lecture pour les cours	51	47	2	45	53	2
Lecture personnelle	48	47	5	49	47	3
Sports/activités	19	68	13	25	67	8
Emploi	63	34	3	46	44	10
Télévision	14	71	16	18	73	9

Un pourcentage élevé d'élèves de 13 ans passe plus d'heures à regarder la télévision qu'à aucune autre activité, bien que les sports et d'autres activités scolaires ou communautaires suivent de près en deuxième place. Peu d'élèves de 13 ans consacrent plus de 21 heures à l'une ou l'autre des activités. Davantage d'élèves âgés de 16 ans que de 13 ans ont un emploi. Quelque 7 % de moins d'élèves de 16 ans que de 13 ans regardent la télévision pendant plus de 21 heures. Outre les différences que l'on note en ce qui concerne l'occupation d'un emploi et la télévision, il n'y a pas de grande différence dans la façon dont les élèves passent leur temps.

En somme, les élèves d'un niveau de rendement inférieur signalent plus souvent qu'ils ne lisent pas pour leurs cours ou par plaisir. Les élèves du niveau 3 ou d'un niveau supérieur lisent davantage dans les deux cas. Ces résultats s'appliquent aux deux groupes d'âge. Les élèves âgés de 16 ans du niveau 2 ou d'un niveau inférieur signalent plus souvent qu'ils travaillent ou regardent la télévision plus de 21 heures. Ceci s'applique aussi aux élèves de 13 ans qui regardent la télévision pendant 21 heures ou plus. On note un certain rapport positif entre des résultats d'un niveau supérieur et la participation à des activités sportives, communautaires ou scolaires pendant deux à 12 heures.

## QUE FAUT-IL AVOIR POUR BIEN RÉUSSIR EN FRANÇAIS OU EN ANGLAIS?

On a demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec chacun des énoncés suivants :

Pour bien réussir en français ou en anglais, tu dois ....

- avoir beaucoup de talent;
- avoir de la chance;
- étudier beaucoup à la maison;
- avoir de bonnes habitudes de travail;
- mémoriser ce que tu apprends en classe;
- avoir une bonne enseignante ou un bon enseignant;
- lire ou écrire beaucoup durant tes temps libres (pour ce qui concerne la lecture, l'élève répondait dans les questionnaires sur la lecture, pour l'écriture, dans le questionnaire sur l'écriture).

Hormis pour la dernière question, les résultats sont semblables dans tous les questionnaires. Par souci de clarté donc, les résultats sont ceux des questionnaires de lecture, sauf pour la dernière question, dont on traite séparément. On a combiné les réponses de la catégorie «*D'accord*» et «*Fortement d'accord*» ainsi que celles de la catégorie «*En désaccord*» et «*Fortement en désaccord*».

**TABLEAU 16 : Avoir beaucoup de talent**

	13 ans		16 ans	
	2 et –	3 et +	2 et –	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	69	57	72	67
En désaccord	31	43	28	33

Dans les deux groupes d'âge, légèrement plus d'élèves du niveau 2 ou d'un niveau inférieur pensent qu'il faut beaucoup de talent pour bien réussir en anglais ou en français. Les élèves âgés de 16 ans sont davantage susceptibles de penser qu'il faut beaucoup de talent que le groupe des plus jeunes. De plus de la moitié aux trois quarts des élèves sont d'accord ou fortement d'accord pour dire qu'il faut du talent pour réussir en langue.

**TABLEAU 17 : Avoir de la chance**

	13 ans		16 ans	
	2 et –	3 et +	2 et –	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	35	12	36	13
En désaccord	65	88	64	87

Selon la plupart des élèves du niveau 3 ou d'un niveau supérieur, il n'est pas nécessaire d'avoir de la chance pour réussir en français ou en anglais. Toutefois, un tiers des élèves du niveau 2 ou d'un niveau inférieur accepte cette suggestion. Il est intéressant que les élèves de tous les niveaux estiment qu'il faut étudier et avoir de bonnes habitudes de travail pour réussir (les deux questions suivantes). Pourtant, un pourcentage élevé d'élèves d'un niveau inférieur pense aussi que la chance joue un rôle dans les résultats.

**TABLEAU 18 : Étudier beaucoup à la maison**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	80	77	76	73
En désaccord	20	23	24	27

Environ les trois quarts des élèves sont d'accord pour dire qu'il faut beaucoup étudier à la maison par soi-même pour réussir en français ou en anglais. Les élèves ont répondu uniformément à cette question, indépendamment de leur âge ou de leur niveau de rendement.

**TABLEAU 19 : Avoir de bonnes habitudes de travail**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	92	97	90	95
En désaccord	8	3	10	5

Si presque tous les élèves d'un niveau supérieur sont d'accord pour dire que de bonnes habitudes de travail aident à bien réussir en français ou en anglais, 9 élèves sur 10 parmi ceux dont le rendement est inférieur se rangent aussi à cet avis. Cela est vrai dans les deux groupes d'âge.

**TABLEAU 20 : Mémoriser ce que tu apprends en classe**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	69	60	64	51
En désaccord	31	40	36	49

Environ deux tiers ou presque des élèves du niveau 2 ou d'un niveau inférieur indiquent qu'il est important de mémoriser ce qu'ils apprennent en classe. Toutefois, les élèves âgés de 16 ans du niveau 3 ou d'un niveau supérieur sont plus susceptibles de ne pas être d'accord avec cet énoncé. En fait, seule la moitié d'entre eux se range à cet avis. Les réponses à cette question diffèrent selon la langue, les élèves évalués en français étant plus susceptibles que les élèves évalués en anglais d'affirmer qu'il est important de mémoriser pour bien réussir en langue.

**TABLEAU 21 : Une bonne enseignante ou un bon enseignant**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	89	94	92	97
En désaccord	11	6	9	4

Selon la plupart des élèves, il est important d'avoir une bonne enseignante ou un bon enseignant pour réussir en français ou en anglais. Les élèves du niveau 3 ou d'un niveau supérieur sont légèrement plus susceptibles d'être d'accord avec cet énoncé que les élèves d'un niveau inférieur. Cela s'applique aux deux groupes d'âge, les élèves âgés de 16 ans étant plus affirmatifs à ce propos que les élèves plus jeunes.

**TABLEAU 22 : Lire beaucoup durant tes temps libres**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	71	79	69	80
En désaccord	29	21	31	20

**TABLEAU 23 : Écrire beaucoup durant tes temps libres**

	13 ans		16 ans	
	2 et -	3 et +	2 et -	3 et +
	(%)	(%)	(%)	(%)
D'accord	54	55	54	56
En désaccord	46	45	46	44

Dans l'ensemble, les élèves sont d'accord pour dire qu'il est important de lire pendant les heures de liberté pour réussir en français ou en anglais. Un peu plus d'élèves d'un niveau supérieur se rangent à cet avis. Dans les deux groupes d'âge, plus des trois quarts des élèves du niveau 3 ou d'un niveau supérieur sont d'accord avec cet énoncé. Chez les élèves d'un niveau inférieur, plus des deux tiers sont d'accord.

En écriture, en revanche, plus de la moitié à peine des élèves sont d'accord pour dire qu'ils doivent beaucoup écrire pendant leurs heures de liberté pour réussir en français ou en anglais. On ne note pas de différence réelle entre ces élèves, selon le rendement ou l'âge pour cet énoncé.

## PRÉFÉRENCES EN LECTURE

TABLEAU 24 : Préférence pour chacun des types de lecture

	13 ans		16 ans		
	2 et –	3 et +	2 et –	3 et +	
	(%)	(%)	(%)	(%)	
ouvrages de fiction	32	44	ouvrages de fiction	23	45
revues	44	42	revues	38	34
bandes dessinées	24	17	journaux	17	13
lectures à l'écran de l'ordinateur	18	10	bandes dessinées	20	12
journaux	10	7	lectures informatives	11	10
lectures informatives	8	7	lectures à l'écran de l'ordinateur	14	7

Les résultats sont classés par groupe d'âge, selon les préférences des meilleurs lecteurs. Si on les classait selon les préférences des lecteurs plus faibles, les revues se placeraient avant les ouvrages de fiction. Toutefois, dans les deux groupes d'âge, les ouvrages de fiction et les revues sont les deux types de lecture préférés. Davantage d'élèves âgés de 16 ans que d'élèves plus jeunes préfèrent les journaux. Davantage de lecteurs d'un niveau plus faible aiment les bandes dessinées, et ce dans les deux groupes.

### COMPORTEMENTS DE LECTURE

On a demandé aux élèves d'indiquer à quelle fréquence ils adoptent les comportements de lecture suivants. Ils pouvaient choisir les réponses suivantes :

- *toujours ou presque toujours*
- *généralement*
- *parfois*
- *jamais ou presque jamais*

Davantage d'élèves âgés de 13 ans d'un niveau supérieur affirment qu'ils

- relisent *toujours* les passages qu'ils ont du mal à comprendre;
- jettent *toujours* un coup d'œil sur le matériel de lecture pour voir s'ils ont envie de le lire;
- ont *toujours* recours au contexte (s'appuient sur les données du texte pour en comprendre le sens).

Davantage d'élèves âgés de 13 ans d'un niveau supérieur affirment qu'ils

- n'interrompent *jamais* leur lecture si le langage utilisé ou les concepts ne leur sont pas familiers;
- ne lisent *jamais* le texte en commençant par la fin ou le milieu.

Davantage d'élèves âgés de 13 ans du niveau 2 ou d'un niveau inférieur affirment qu'ils

- sautent *généralement* les mots ou les expressions qui ne leur sont pas familiers;
- n'ont *jamais* recours au contexte, ou y ont *parfois* recours;
- interrompent *généralement* leur lecture si le langage utilisé ou les concepts ne leur sont pas familiers.

Les élèves âgés de 16 ans du niveau 3 ou d'un niveau supérieur sont plus susceptibles de *toujours*

- s'appuyer sur leurs expériences pour comprendre ce qu'ils lisent;
- relire les passages qu'ils ne comprennent pas;
- jeter un d'œil sur le matériel de lecture pour voir s'il répondra à leurs besoins;
- avoir recours au contexte (s'appuyer sur les données du texte pour en comprendre le sens).

Les élèves plus âgés du niveau 2 ou d'un niveau inférieur sont plus susceptibles de ne *jamais*

- discuter avec les autres de ce qu'ils lisent;
- jeter un coup d'œil sur le matériel pour voir s'il répondra à leurs besoins;
- avoir recours au contexte (s'appuyer sur les données du texte pour en comprendre le sens).

D'avantage d'élèves âgés de 16 ans du niveau 2 ou d'un niveau inférieur affirment qu'ils

- sautent *généralement* les mots ou les expressions qui ne leur sont pas familiers;
- relisent *parfois* les passages qu'ils ne comprennent pas;
- s'appuient *parfois* sur leurs expériences pour comprendre ce qu'ils lisent;
- ont *parfois* recours au contexte (s'appuient sur les données du texte pour en comprendre le sens).

Le tableau ci-dessous indique la réponse la plus courante que les élèves ont faite pour chaque comportement, celle-ci étant accompagnée du pourcentage d'élèves dans chaque groupe ayant choisi ce comportement. Dans les deux groupes d'âge, on note peu de différence à propos de la fréquence à laquelle les élèves adoptent les différents comportements de lecture.

**TABLEAU 25 : À quelle fréquence adoptes-tu les comportements suivants?**

	13 ans		16 ans	
	réponse la plus courante	(%)	réponse la plus courante	(%)
Je discute avec les autres de ce que je lis.	parfois	46	parfois	45
Je m'appuie sur mes connaissances et mon expérience personnelles pour interpréter le sens d'un texte.	généralement	44	généralement	47
Je relis les passages que j'ai du mal à comprendre.	toujours	48	toujours	49
Je jette un coup d'œil sur le matériel de lecture pour voir s'il m'intéresse ou si le contenu répond à mes besoins.	généralement	35	généralement	37
Je saute les expressions ou les mots qui ne me sont pas familiers.	parfois	43	parfois	47
Je demande qu'on m'explique ce que je ne comprends pas.	généralement parfois	35 34	parfois généralement	37 36
Je consulte un dictionnaire pour y trouver le sens des expressions ou des mots qui ne me sont pas familiers.	parfois jamais	36 32	parfois	40
J'ai recours au contexte pour comprendre le sens des expressions ou des mots qui ne me sont pas familiers.	généralement parfois	35 32	généralement	38
J'interromps ma lecture si le langage utilisé ou les concepts ne me sont pas familiers ou sont difficiles à comprendre.	parfois	43	parfois	46
Je lis en diagonale et cherche uniquement l'information dont j'ai besoin.	généralement	34	généralement	35
J'aime relire des textes ou des livres qui m'ont plu.	parfois	30	parfois	33
Il m'arrive de lire un texte en commençant par la fin ou le milieu.	jamais	67	jamais	68

## COMPORTEMENTS EN ÉCRITURE

On a demandé aux élèves d'indiquer à quelle fréquence ils adoptent les comportements en écriture suivants. Ils pouvaient choisir parmi ces réponses :

- *toujours ou presque toujours*
- *généralement*
- *parfois*
- *jamais ou presque jamais*

Dans les deux groupes d'âge, on note peu de différence en ce qui concerne les comportements en écriture entre les élèves des niveaux supérieurs et ceux des niveaux inférieurs. Ceux dont le rendement est plus élevé indiquent plus souvent qu'ils révisent et corrigent *toujours* leur texte, tandis que les élèves des niveaux plus bas sont plus susceptibles d'indiquer qu'ils ne le font *jamais* ou seulement *parfois*. Chez les 16 ans, les élèves obtenant des résultats inférieurs sont plus susceptibles d'indiquer qu'ils ne rédigent *jamais* à l'ordinateur, alors que ceux ayant des résultats d'un niveau supérieur sont plus susceptibles d'indiquer qu'ils se servent *toujours* d'un dictionnaire et d'un correcteur orthographique, et rédigent *toujours* à l'ordinateur.

Le tableau ci-dessous indique la réponse la plus courante que les élèves ont faite pour chaque comportement, celle-ci étant accompagnée du pourcentage d'élèves dans chaque groupe ayant choisi ce comportement. Dans les deux groupes d'âge, on note peu de différence à propos de la fréquence à laquelle les élèves adoptent les différents comportements.

**TABLEAU 26 : À quelle fréquence adoptes-tu les comportements suivants?**

	13 ans		16 ans	
	réponse la plus courante	(%)	réponse la plus courante	(%)
En cours de rédaction, je discute avec quelqu'un du texte que j'écris.	parfois	37	parfois	40
Je m'appuie sur mes connaissances et expériences personnelles pour trouver des sujets.	généralement	42	généralement	46
Je consulte des textes pour obtenir des faits et des renseignements sur le sujet.	parfois	42	parfois	44
Je note des idées lorsque je réfléchis à ce que je dois rédiger.	parfois	33	parfois	35
J'établis un plan avant de commencer à écrire.	parfois	36	parfois	39
Je préfère commencer à rédiger mon texte sans faire de plan afin de mettre mes idées sur le papier.	parfois	30	parfois	33
Je révise mon texte.	toujours	35	parfois	35
	généralement	35	toujours	33
Je rédige mon texte à l'ordinateur.	parfois	36	parfois	35
Je rédige plusieurs brouillons de mon texte.	parfois	42	parfois	42
Je consulte des dictionnaires ou des correcteurs d'orthographe lorsque j'écris mon texte.	généralement	30	toujours	32
	toujours	30	généralement	31
Je discute de mon texte avec mon enseignante ou enseignant de français ou d'anglais à diverses étapes de la rédaction.	jamais	38	jamais	40
	parfois	37	parfois	40
Je discute de mon texte avec d'autres élèves à diverses étapes de la rédaction.	jamais	39	parfois	41
			jamais	38
Je discute de mon texte avec un adulte autre que mon enseignante ou enseignant de français ou d'anglais à diverses étapes de la rédaction.	jamais	44	jamais	52
Je présente mon texte au public visé ou je le publie.	jamais	55	jamais	66

# CONCLUSION

Ce rapport présente les résultats de l'évaluation en lecture et en écriture du PIRS de 1998. Il s'agissait de la deuxième évaluation, la première ayant eu lieu en 1994. Quarante-six mille élèves de 13 ans et de 16 ans ont été évalués en anglais ou en français dans les provinces et territoires du Canada. En dépit de la diversité de la situation des élèves canadiens et de leur vécu scolaire, on a réussi dans le cadre d'une évaluation administrée à si grande échelle le difficile exploit de mesurer des habiletés complexes et interdépendantes dans deux domaines distincts. Il faut donc saluer la première équipe chargée en 1994 de l'élaboration des instruments d'évaluation et de leur application ainsi que l'équipe de 1998 d'avoir repris le flambeau. Pour y arriver, les équipes chargées de l'élaboration des épreuves ont sollicité et obtenu la collaboration de nombreux élèves, parents, membres du personnel enseignant, administratrices et administrateurs scolaires, ainsi que celle de personnes représentant les intervenantes et intervenants.

En lecture, on constate qu'en 1994 et 1998 plus de trois quarts des élèves de 13 ans peuvent interpréter, évaluer et analyser le sens superficiel ou des inférences simples de textes simples et de certains textes plus complexes. Dans l'ensemble du Canada, le rendement des élèves de 13 ans en 1998 en lecture est légèrement inférieur à celui de 1994 aux niveaux 3 et 4, tandis que le pourcentage de ceux du niveau 1 est légèrement supérieur à celui de 1994. Les écarts toutefois restent minimes.

Si l'on combine les niveaux 3, 4 et 5, 71,5 % des élèves de 16 ans sont en mesure d'interpréter, d'évaluer et d'extrapoler des textes complexes et de niveau avancé. Dans ce groupe, seul le rendement en lecture au niveau 1 est différent entre 1994 et 1998, celui-ci comptant, en 1998, un pourcentage légèrement plus élevé d'élèves. Quant aux niveaux 2 à 5, le rendement des élèves aux deux évaluations (1994 et 1998) est similaire.

En écriture, les élèves de 13 ans ont en général au moins une certaine maîtrise des composantes de l'écriture, même si celle-ci est quelquefois incertaine (95 % ont été évalués au niveau 2 ou à un niveau supérieur). La majorité des 16 ans (85 %) ont au moins une maîtrise générale des composantes de l'écriture (niveaux 3, 4 et 5 combinés). Dans les deux groupes, le rendement est plus élevé en 1998 qu'en 1994. Un pourcentage semblable d'élèves atteint le même niveau (niveau 5) aux deux évaluations. On note de surcroît un plus grand nombre d'élèves, dans les deux groupes d'âge, aux niveaux 1 à 4. En 1994, un peu moins de deux tiers des élèves âgés de 13 ans possédaient au moins une maîtrise générale des composantes de l'écriture (niveau 3), tandis qu'en 1998 un peu plus des deux tiers se classent à ce niveau. Dans le groupe des 16 ans, trois quarts atteignent le niveau 3 ou un niveau supérieur en 1994, par rapport à 85 % en 1998.

En 1998, un jury pancanadien de représentantes et représentants de divers secteurs de la société a circonscrit un ensemble d'attentes pour faciliter l'interprétation des résultats. Lors de leur rencontre pour déterminer si le rendement des élèves correspondait à celui attendu, les membres du jury ont été satisfaits des résultats des élèves en lecture et en écriture aux niveaux 1 et 2, dans les deux groupes d'âge. Selon eux, un pourcentage plus élevés d'élèves âgés de 13 ans devrait être en mesure de lire des textes complexes et élaborés aux niveaux 3 à 5. Quant au groupe des 16 ans, il satisfaisait aux attentes en lecture à tous les niveaux, de justesse toutefois au niveau 5. En écriture, les membres du jury avaient prévu qu'un nombre plus élevé d'élèves atteindraient le niveau 5. La différence est minime chez les 16 ans, mais plus évidente chez les 13 ans.

Dans le cadre de cette évaluation, le rendement des élèves de 16 ans est bien meilleur que celui des 13 ans. Ces évaluations permettent de mesurer, grâce à des statistiques fiables, l'amélioration du rendement en lecture et en écriture des élèves du Canada entre l'âge de 13 et 16 ans, et de la documenter. On peut en déduire que le système d'éducation favorise le développement des habiletés en lecture et en écriture entre ces deux âges.

Étant donné qu'on a administré aux élèves âgés de 13 ans et à ceux de 16 ans les mêmes épreuves, les personnes du PIRS chargées de l'élaboration des épreuves pensaient que la majorité des élèves plus jeunes atteindraient le niveau 2, et qu'un pourcentage élevé d'élèves âgés de 16 ans se classerait au niveau 3. Or, agréable surprise, certains élèves de 13 ans atteignent les niveaux 4 et 5, et un tiers de ceux âgés de 16 ans ont un rendement des niveaux 4 et 5 en lecture, alors que presque 40 % d'entre eux atteignent les deux niveaux supérieurs en écriture.

Dans le cadre de cette évaluation, comme dans la précédente, les filles obtiennent de bien meilleurs résultats que les garçons en lecture et en écriture, ceci s'appliquant aux deux groupes d'âge. D'après d'autres études, il semble s'agir d'un phénomène quasi universel, qui serait attribuable entre autres à la différence du rythme de maturation et à l'influence culturelle chez les filles et les garçons.

On doit conseiller la plus grande prudence lorsqu'on compare les résultats en lecture et en écriture. À première vue, les élèves sembleraient avoir un rendement moins fort en lecture qu'en écriture, mais il se peut qu'il n'en soit rien. En effet, les critères utilisés dans les deux évaluations n'étaient pas les mêmes. De plus, il est impossible d'estimer si les tâches comportaient le même degré de difficulté dans les deux cas.

Les résultats de l'évaluation en lecture et en écriture du PIRS de 1998 et les attentes établies à cet égard serviront de critères de comparaison lors de la prochaine évaluation en lecture et en écriture, prévue en l'an 2002.

# ANNEXE

Remarque : Comme les chiffres ont été arrondis, il se peut que les totaux diffèrent d'un tableau à l'autre.

## TABLES DE DISTRIBUTION DES FRÉQUENCES

PIRS 1998 LECTURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ÂGE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
13 ans	3,2 (0,3)	18,7 (0,7)	36,5 (0,8)	32,7 (0,8)	7,7 (0,5)	1,0 (0,2)
		96,8 (0,3)	78,0 (0,7)	41,5 (0,9)	8,8 (0,5)	1,0 (0,2)
16 ans	1,3 (0,2)	7,0 (0,5)	20,2 (0,7)	37,7 (0,9)	24,0 (0,8)	9,8 (0,6)
		98,7 (0,2)	91,8 (0,5)	71,5 (0,8)	33,9 (0,9)	9,8 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 LECTURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	1,9 (0,3)	12,3 (0,8)	33,0 (1,2)	39,7 (1,2)	11,4 (0,8)	1,6 (0,3)
		98,1 (0,3)	85,8 (0,9)	52,8 (1,2)	13,0 (0,8)	1,6 (0,3)
Garçon	4,5 (0,5)	25,4 (1,1)	40,2 (1,2)	25,6 (1,1)	4,0 (0,5)	0,4 (0,2)
		95,5 (0,5)	70,1 (1,2)	29,9 (1,2)	4,4 (0,5)	0,4 (0,2)
Total	3,2 (0,3)	18,7 (0,7)	36,5 (0,9)	32,7 (0,8)	7,7 (0,5)	1,0 (0,2)
		96,8 (0,3)	78,1 (0,7)	41,5 (0,9)	8,8 (0,5)	1,0 (0,2)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 LECTURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,6 (0,2)	3,2 (0,4)	14,4 (0,9)	37,4 (1,2)	30,2 (1,2)	14,2 (0,9)
		99,4 (0,2)	96,3 (0,5)	81,9 (1,0)	44,5 (1,3)	14,2 (0,9)
Garçon	2,0 (0,4)	11,2 (0,9)	26,8 (1,2)	38,1 (1,3)	16,9 (1,0)	4,9 (0,6)
		98,0 (0,4)	86,8 (0,9)	60,0 (1,3)	21,9 (1,1)	4,9 (0,6)
Total	1,2 (0,2)	7,0 (0,5)	20,2 (0,7)	37,7 (0,9)	24,0 (0,8)	9,8 (0,6)
		98,8 (0,2)	91,8 (0,5)	71,5 (0,8)	33,8 (0,9)	9,8 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 LECTURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	3,5 (1,2)	21,6 (2,8) 96,5 (1,2)	36,3 (3,3) 74,9 (2,9)	29,4 (3,1) 38,7 (3,3)	8,2 (1,9) 9,2 (2,0)	1,1 (0,7) 1,1 (0,7)
Alberta	3,6 (1,2)	18,1 (2,4) 96,4 (1,2)	38,9 (3,1) 78,2 (2,6)	32,0 (3,0) 39,4 (3,1)	6,4 (1,5) 7,4 (1,7)	1,0 (0,6) 1,0 (0,6)
Saskatchewan	2,8 (1,1)	21,2 (2,7) 97,2 (1,1)	41,3 (3,3) 76,1 (2,8)	28,8 (3,0) 34,8 (3,2)	5,8 (1,6) 6,0 (1,6)	0,2 (0,3) 0,2 (0,3)
Manitoba (a)	4,2 (1,4)	22,4 (2,9) 95,8 (1,4)	38,5 (3,4) 73,4 (3,1)	29,9 (3,2) 34,9 (3,3)	4,6 (1,4) 5,0 (1,5)	0,4 (0,4) 0,4 (0,4)
Manitoba (f)	4,5 (3,1)	24,9 (6,4) 95,5 (3,1)	28,2 (6,6) 70,5 (6,7)	29,5 (6,7) 42,4 (7,3)	11,6 (4,7) 12,9 (4,9)	1,3 (1,7) 1,3 (1,7)
Ontario (a)	2,9 (1,1)	19,3 (2,6) 97,1 (1,1)	39,5 (3,2) 77,8 (2,7)	32,0 (3,0) 38,4 (3,2)	5,4 (1,5) 6,4 (1,6)	1,0 (0,6) 1,0 (0,6)
Ontario (f)	5,2 (1,6)	22,3 (3,0) 94,8 (1,6)	36,9 (3,5) 72,4 (3,2)	27,6 (3,2) 35,5 (3,4)	7,5 (1,9) 7,9 (1,9)	0,4 (0,5) 0,4 (0,5)
Québec (a)	3,2 (1,2)	19,2 (2,8) 96,8 (1,2)	35,3 (3,4) 77,6 (2,9)	30,7 (3,2) 42,3 (3,5)	10,3 (2,1) 11,6 (2,3)	1,3 (0,8) 1,3 (0,8)
Québec (f)	2,7 (1,1)	13,6 (2,3) 97,3 (1,1)	29,2 (3,0) 83,7 (2,5)	39,8 (3,3) 54,6 (3,3)	13,2 (2,3) 14,7 (2,4)	1,5 (0,8) 1,5 (0,8)
Nouveau-Brunswick (a)	2,8 (1,1)	21,1 (2,8) 97,2 (1,1)	37,4 (3,4) 76,1 (3,0)	31,8 (3,2) 38,8 (3,4)	6,4 (1,7) 6,9 (1,8)	0,5 (0,5) 0,5 (0,5)
Nouveau-Brunswick (f)	4,4 (1,3)	22,7 (2,7) 95,6 (1,3)	36,7 (3,1) 72,8 (2,9)	27,3 (2,9) 36,2 (3,1)	7,5 (1,7) 8,9 (1,8)	1,4 (0,8) 1,4 (0,8)
Nouvelle-Écosse (a)	3,3 (1,0)	25,3 (2,4) 96,7 (1,0)	37,4 (2,7) 71,4 (2,5)	26,0 (2,4) 34,1 (2,6)	7,2 (1,4) 8,1 (1,5)	0,9 (0,5) 0,9 (0,5)
Nouvelle-Écosse (f)	9,0	32,6 91,0	33,7 58,4	17,2 24,7	7,2 7,5	0,4 0,4
Île-du-Prince-Édouard	3,9 (1,4)	18,8 (2,7) 96,1 (1,4)	38,0 (3,4) 77,3 (2,9)	33,4 (3,3) 39,3 (3,4)	5,2 (1,5) 5,9 (1,6)	0,7 (0,6) 0,7 (0,6)
Terre-Neuve et Labrador	3,8 (1,3)	18,0 (2,7) 96,2 (1,3)	36,7 (3,4) 78,2 (2,9)	32,8 (3,3) 41,5 (3,5)	8,3 (1,9) 8,7 (2,0)	0,4 (0,4) 0,4 (0,4)
Territoires du Nord-Ouest	20,9 (1,6)	31,7 (1,9) 79,1 (1,6)	27,6 (1,8) 47,4 (2,0)	15,2 (1,4) 19,8 (1,6)	4,4 (0,8) 4,6 (0,8)	0,2 (0,2) 0,2 (0,2)
Yukon	5,7 (3,0)	16,7 (4,8) 94,3 (3,0)	46,5 (6,4) 77,5 (5,3)	28,4 (5,8) 31,1 (5,9)	2,0 (1,8) 2,6 (2,0)	0,7 (1,0) 0,7 (1,0)
Autres francophones	3,8 (1,9)	18,0 (3,8) 96,2 (1,9)	36,3 (4,7) 78,1 (4,1)	31,5 (4,6) 41,8 (4,9)	8,3 (2,7) 10,4 (3,0)	2,1 (1,4) 2,1 (1,4)
Canada (a)	3,3 (0,4)	20,0 (0,8) 96,7 (0,4)	38,5 (1,0) 76,7 (0,9)	31,0 (0,9) 38,2 (1,0)	6,3 (0,5) 7,2 (0,5)	0,9 (0,2) 0,9 (0,2)
Canada (f)	3,0 (0,6)	14,7 (1,2) 97,0 (0,6)	30,0 (1,6) 82,3 (1,3)	38,3 (1,7) 52,3 (1,8)	12,6 (1,2) 14,0 (1,2)	1,4 (0,4) 1,4 (0,4)
Canada	3,2 (0,3)	18,7 (0,7) 96,8 (0,3)	36,5 (0,8) 78,0 (0,7)	32,7 (0,8) 41,5 (0,9)	7,7 (0,5) 8,8 (0,5)	1,0 (0,2) 1,0 (0,2)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse (f) car tous les élèves de la population francophone ont été évalués; il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement mais de leur rendement réel.

PIRS 1998 LECTURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	1,4 (0,8)	8,5 (2,0) 98,6 (0,8)	22,2 (2,9) 90,1 (2,1)	38,9 (3,4) 67,9 (3,3)	22,3 (2,9) 29,0 (3,2)	6,7 (1,8) 6,7 (1,8)
Alberta	0,6 (0,5)	8,1 (1,8) 99,4 (0,5)	23,9 (2,8) 91,4 (1,8)	38,8 (3,2) 67,4 (3,1)	21,7 (2,7) 28,6 (2,9)	6,9 (1,7) 6,9 (1,7)
Saskatchewan	1,0 (0,7)	7,6 (1,8) 99,0 (0,7)	26,5 (3,0) 91,4 (1,9)	40,1 (3,3) 64,9 (3,2)	20,1 (2,7) 24,9 (2,9)	4,8 (1,4) 4,8 (1,4)
Manitoba (a)	1,7 (0,9)	10,2 (2,1) 98,3 (0,9)	22,6 (3,0) 88,1 (2,3)	38,4 (3,4) 65,5 (3,4)	20,9 (2,9) 27,1 (3,1)	6,1 (1,7) 6,1 (1,7)
Manitoba (f)	0,0 (0,0)	16,2 (5,7) 100,0 (0,0)	23,8 (6,6) 83,8 (5,7)	32,5 (7,3) 59,9 (7,6)	19,1 (6,1) 27,5 (6,9)	8,4 (4,3) 8,4 (4,3)
Ontario (a)	1,3 (0,8)	7,5 (1,7) 98,7 (0,8)	19,5 (2,6) 91,1 (1,9)	36,1 (3,2) 71,6 (3,0)	25,3 (2,9) 35,5 (3,1)	10,2 (2,0) 10,2 (2,0)
Ontario (f)	1,3 (0,8)	10,9 (2,2) 98,7 (0,8)	22,7 (3,0) 87,8 (2,3)	37,0 (3,4) 65,0 (3,4)	21,2 (2,9) 28,0 (3,2)	6,8 (1,8) 6,8 (1,8)
Québec (a)	0,7 (0,6)	6,2 (1,7) 99,3 (0,6)	21,2 (2,9) 93,1 (1,8)	40,9 (3,5) 71,9 (3,2)	21,6 (3,0) 31,0 (3,3)	9,5 (2,1) 9,5 (2,1)
Québec (f)	1,1 (0,7)	3,6 (1,3) 98,9 (0,7)	15,9 (2,5) 95,3 (1,4)	37,7 (3,3) 79,4 (2,7)	26,5 (3,0) 41,8 (3,4)	15,3 (2,4) 15,3 (2,4)
Nouveau-Brunswick (a)	2,4 (1,1)	7,9 (2,0) 97,6 (1,1)	23,8 (3,1) 89,7 (2,2)	38,8 (3,6) 65,9 (3,5)	21,8 (3,0) 27,0 (3,3)	5,2 (1,6) 5,2 (1,6)
Nouveau-Brunswick (f)	1,1 (0,7)	8,7 (2,0) 98,9 (0,7)	22,1 (2,9) 90,2 (2,1)	36,8 (3,3) 68,1 (3,2)	22,3 (2,9) 31,3 (3,2)	9,0 (2,0) 9,0 (2,0)
Nouvelle-Écosse (a)	0,7 (0,5)	8,6 (1,8) 99,3 (0,5)	24,3 (2,7) 90,7 (1,8)	39,0 (3,1) 66,4 (3,0)	21,8 (2,6) 27,3 (2,8)	5,6 (1,5) 5,6 (1,5)
Nouvelle-Écosse (f)	1,2	10,4 98,8	26,4 88,4	36,0 62,0	19,2 26,0	6,8 6,8
Île-du-Prince-Édouard	2,3 (1,1)	12,1 (2,4) 97,7 (1,1)	21,7 (3,0) 85,6 (2,6)	38,4 (3,6) 63,9 (3,5)	20,0 (3,0) 25,5 (3,2)	5,5 (1,7) 5,5 (1,7)
Terre-Neuve et Labrador	1,4 (0,8)	5,0 (1,5) 98,6 (0,8)	22,2 (2,9) 93,6 (1,7)	40,6 (3,5) 71,4 (3,2)	24,0 (3,0) 30,8 (3,2)	6,8 (1,8) 6,8 (1,8)
Territoires du Nord-Ouest	10,2 (1,8)	21,0 (2,4) 89,8 (1,8)	27,7 (2,7) 68,8 (2,8)	30,3 (2,7) 41,1 (2,9)	7,9 (1,6) 10,8 (1,8)	2,9 (1,0) 2,9 (1,0)
Yukon	3,5 (2,9)	16,7 (5,9) 96,5 (2,9)	24,5 (6,8) 79,8 (6,4)	32,5 (7,4) 55,3 (7,9)	17,6 (6,1) 22,8 (6,7)	5,2 (3,5) 5,2 (3,5)
Autres francophones	5,1 (2,9)	7,1 (3,4) 94,9 (2,9)	25,3 (5,7) 87,8 (4,3)	31,8 (6,1) 62,5 (6,3)	22,9 (5,5) 30,7 (6,0)	7,7 (3,5) 7,7 (3,5)
Canada (a)	1,3 (0,2)	7,9 (0,6) 98,7 (0,2)	21,5 (0,9) 90,8 (0,6)	37,7 (1,0) 69,3 (1,0)	23,4 (0,9) 31,6 (1,0)	8,3 (0,6) 8,3 (0,6)
Canada (f)	1,3 (0,4)	4,3 (0,8) 98,9 (0,4)	16,6 (1,4) 94,6 (0,8)	37,6 (1,8) 78,0 (1,5)	26,0 (1,6) 40,5 (1,8)	14,5 (1,3) 14,5 (1,3)
Canada	1,3 (0,2)	7,0 (0,5) 98,7 (0,2)	20,2 (0,7) 91,8 (0,5)	37,7 (0,9) 71,5 (0,8)	24,0 (0,8) 33,9 (0,9)	9,8 (0,6) 9,8 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse (f) car tous les élèves de la population francophone ont été évalués; il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement mais de leur rendement réel.

PIRS 1994 ET 1998 LECTURE — CANADA  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ANNÉE DE L'ÉVALUATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
1994	5,8 (0,3)	15,5 (0,6)	33,4 (0,8)	34,8 (0,8)	8,9 (0,5)	1,5 (0,2)
		94,1 (0,6)	78,6 (1,1)	45,2 (1,3)	10,4 (0,8)	1,5 (0,3)
1998	3,2 (0,3)	18,7 (0,7)	36,5 (0,8)	32,7 (0,8)	7,7 (0,5)	1,0 (0,2)
		96,8 (0,3)	78,0 (0,7)	41,5 (0,9)	8,8 (0,5)	1,0 (0,2)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Les résultats de 1994 sont tirés de *Rapport technique : Évaluation de la lecture et de l'écriture*, novembre 1995, page 52.

PIRS 1994 ET 1998 LECTURE — CANADA  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ANNÉE DE L'ÉVALUATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
1994	2,8 (0,2)	6,4 (0,4)	18,5 (0,7)	39,1 (0,9)	24,3 (0,8)	8,9 (0,5)
		97,2 (0,5)	90,8 (0,8)	72,3 (1,2)	33,2 (1,3)	8,9 (0,8)
1998	1,3 (0,2)	7,0 (0,5)	20,2 (0,7)	37,7 (0,9)	24,0 (0,8)	9,8 (0,6)
		98,7 (0,2)	91,8 (0,5)	71,5 (0,8)	33,9 (0,9)	9,8 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Les résultats de 1994 sont tirés de *Rapport technique : Évaluation de la lecture et de l'écriture*, novembre 1995, page 52.

PIRS 1998 ÉCRITURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ÂGE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
13 ans	0,5 (0,1)	4,3 (0,4)	24,7 (0,8)	52,5 (0,9)	15,9 (0,7)	2,1 (0,3)
		99,5 (0,1)	95,2 (0,4)	70,5 (0,8)	18,0 (0,7)	2,1 (0,3)
16 ans	0,4 (0,1)	1,5 (0,2)	12,6 (0,6)	45,9 (1,0)	30,1 (0,9)	9,5 (0,6)
		99,6 (0,1)	98,1 (0,3)	85,4 (0,7)	39,5 (0,9)	9,5 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 ÉCRITURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,3 (0,1)	2,0 (0,4)	17,8 (1,0)	56,9 (1,2)	20,3 (1,0)	2,7 (0,4)
		99,7 (0,1)	97,7 (0,4)	79,8 (1,0)	22,9 (1,1)	2,7 (0,4)
Garçon	0,8 (0,2)	6,8 (0,7)	32,2 (1,2)	47,7 (1,3)	11,1 (0,8)	1,5 (0,3)
		99,2 (0,2)	92,5 (0,7)	60,3 (1,3)	12,5 (0,9)	1,5 (0,3)
Total	0,5 (0,1)	4,3 (0,4)	24,7 (0,8)	52,5 (0,9)	15,9 (0,7)	2,1 (0,3)
		99,5 (0,1)	95,2 (0,4)	70,5 (0,8)	18,0 (0,7)	2,1 (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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 ÉCRITURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,2 (0,1)	1,1 (0,3)	8,2 (0,7)	44,2 (1,3)	35,4 (1,3)	10,9 (0,8)
		99,8 (0,1)	98,7 (0,3)	90,5 (0,8)	46,3 (1,3)	10,9 (0,8)
Garçon	0,6 (0,2)	2,0 (0,4)	17,5 (1,1)	47,9 (1,4)	24,2 (1,2)	7,8 (0,8)
		99,4 (0,2)	97,4 (0,4)	79,9 (1,1)	32,0 (1,3)	7,8 (0,8)
Total	0,4 (0,1)	1,5 (0,2)	12,6 (0,6)	45,9 (1,0)	30,1 (0,9)	9,5 (0,6)
		99,6 (0,1)	98,1 (0,3)	85,4 (0,7)	39,5 (0,9)	9,5 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population.

PIRS 1998 ÉCRITURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	1,3 (0,8)	4,2 (1,4) 98,7 (0,8)	22,5 (3,0) 94,5 (1,6)	53,9 (3,5) 72,0 (3,2)	15,9 (2,6) 18,1 (2,7)	2,2 (1,0) 2,2 (1,0)
Alberta	0,5 (0,4)	4,2 (1,3) 99,5 (0,4)	20,6 (2,7) 95,3 (1,4)	50,8 (3,3) 74,7 (2,9)	19,5 (2,6) 23,9 (2,8)	4,5 (1,4) 4,5 (1,4)
Saskatchewan	0,6 (0,5)	3,5 (1,3) 99,4 (0,5)	22,3 (2,8) 95,9 (1,4)	55,7 (3,4) 73,6 (3,0)	14,7 (2,4) 17,9 (2,6)	3,2 (1,2) 3,2 (1,2)
Manitoba (a)	1,0 (0,7)	4,8 (1,5) 99,0 (0,7)	23,6 (3,1) 94,3 (1,7)	54,6 (3,6) 70,6 (3,3)	13,5 (2,5) 16,0 (2,7)	2,5 (1,1) 2,5 (1,1)
Manitoba (f)	0,0 (0,0)	19,9 (6,1) 100,0 (0,0)	52,1 (7,6) 80,1 (6,1)	24,6 (6,6) 28,0 (6,9)	2,8 (2,5) 3,4 (2,8)	0,6 (1,2) 0,6 (1,2)
Ontario (a)	0,2 (0,3)	3,2 (1,2) 99,8 (0,3)	22,7 (2,8) 96,6 (1,2)	54,1 (3,3) 73,9 (2,9)	17,9 (2,5) 19,8 (2,6)	1,9 (0,9) 1,9 (0,9)
Ontario (f)	0,7 (0,6)	18,5 (2,8) 99,3 (0,6)	50,0 (3,6) 80,8 (2,8)	28,5 (3,3) 30,8 (3,3)	2,3 (1,1) 2,3 (1,1)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Québec (a)	0,5 (0,5)	4,8 (1,5) 99,5 (0,5)	20,9 (2,9) 94,7 (1,6)	56,7 (3,6) 73,8 (3,2)	14,7 (2,5) 17,1 (2,7)	2,4 (1,1) 2,4 (1,1)
Québec (f)	0,5 (0,4)	4,2 (1,3) 99,5 (0,4)	29,2 (3,0) 95,3 (1,4)	51,0 (3,3) 66,2 (3,1)	14,2 (2,3) 15,2 (2,4)	1,0 (0,7) 1,0 (0,7)
Nouveau-Brunswick (a)	0,1 (0,3)	4,9 (1,6) 99,9 (0,3)	24,9 (3,2) 95,0 (1,6)	55,8 (3,7) 70,1 (3,4)	12,1 (2,4) 14,2 (2,6)	2,2 (1,1) 2,2 (1,1)
Nouveau-Brunswick (f)	0,8 (0,6)	11,5 (2,1) 99,2 (0,6)	46,7 (3,2) 87,7 (2,1)	34,9 (3,1) 40,9 (3,2)	5,5 (1,5) 6,0 (1,5)	0,4 (0,4) 0,4 (0,4)
Nouvelle-Écosse (a)	0,4 (0,4)	5,2 (1,3) 99,6 (0,4)	24,9 (2,5) 94,4 (1,3)	54,8 (2,9) 69,5 (2,7)	12,3 (1,9) 14,7 (2,0)	2,4 (0,9) 2,4 (0,9)
Nouvelle-Écosse (f)	0,7	28,1 99,3	50,4 71,2	20,5 20,9	0,0 0,4	0,4 0,4
Île-du-Prince-Édouard	0,6 (0,5)	4,6 (1,5) 99,4 (0,5)	26,7 (3,2) 94,9 (1,6)	54,8 (3,6) 68,2 (3,3)	12,3 (2,4) 13,4 (2,4)	1,1 (0,7) 1,1 (0,7)
Terre-Neuve et Labrador	0,7 (0,6)	3,3 (1,3) 99,3 (0,6)	25,4 (3,1) 96,1 (1,4)	55,9 (3,5) 70,7 (3,2)	12,2 (2,3) 14,7 (2,5)	2,5 (1,1) 2,5 (1,1)
Territoires du Nord-Ouest	7,4 (2,2)	25,5 (3,7) 92,6 (2,2)	33,3 (4,0) 67,2 (4,0)	28,7 (3,9) 33,9 (4,0)	4,6 (1,8) 5,2 (1,9)	0,6 (0,6) 0,6 (0,6)
Yukon	0,7 (1,0)	5,5 (2,8) 99,3 (1,0)	27,1 (5,5) 93,9 (3,0)	49,5 (6,2) 66,7 (5,8)	15,5 (4,5) 17,3 (4,7)	1,8 (1,6) 1,8 (1,6)
Autres francophones	0,2 (0,4)	18,5 (3,9) 99,8 (0,4)	46,0 (5,0) 81,3 (3,9)	30,6 (4,6) 35,4 (4,8)	4,0 (2,0) 4,8 (2,1)	0,7 (0,8) 0,7 (0,8)
Canada (a)	0,6 (0,2)	3,8 (0,4) 99,4 (0,2)	22,6 (0,9) 95,6 (0,4)	53,8 (1,1) 73,0 (0,9)	16,8 (0,8) 19,2 (0,8)	2,5 (0,3) 2,5 (0,3)
Canada (f)	0,5 (0,2)	5,8 (0,8) 99,5 (0,2)	31,6 (1,6) 93,8 (0,9)	48,4 (1,8) 62,1 (1,7)	12,8 (1,2) 13,8 (1,2)	0,9 (0,3) 0,9 (0,3)
Canada	0,5 (0,1)	4,3 (0,4) 99,5 (0,1)	24,7 (0,8) 95,2 (0,4)	52,5 (0,9) 70,5 (0,8)	15,9 (0,7) 18,0 (0,7)	2,1 (0,3) 2,1 (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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse (f) car tous les élèves de la population francophone ont été évalués; il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement mais de leur rendement réel.

PIRS 1998 ÉCRITURE  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	1,0 (0,7)	1,9 (1,0) 99,0 (0,7)	13,5 (2,5) 97,1 (1,3)	46,1 (3,7) 83,6 (2,8)	26,5 (3,3) 37,5 (3,6)	11,0 (2,3) 11,0 (2,3)
Alberta	0,5 (0,5)	1,7 (0,9) 99,5 (0,5)	14,0 (2,3) 97,8 (1,0)	41,1 (3,3) 83,8 (2,5)	32,6 (3,1) 42,7 (3,3)	10,0 (2,0) 10,0 (2,0)
Saskatchewan	0,1 (0,2)	2,5 (1,1) 99,9 (0,2)	13,2 (2,3) 97,4 (1,1)	49,5 (3,5) 84,2 (2,5)	27,6 (3,1) 34,7 (3,3)	7,1 (1,8) 7,1 (1,8)
Manitoba (a)	0,1 (0,3)	1,2 (0,8) 99,9 (0,3)	12,3 (2,5) 98,7 (0,9)	47,5 (3,8) 86,4 (2,6)	29,9 (3,5) 38,9 (3,7)	9,0 (2,2) 9,0 (2,2)
Manitoba (f)	0,8 (1,4)	6,3 (3,8) 99,2 (1,4)	36,1 (7,5) 92,9 (4,0)	49,7 (7,8) 56,8 (7,7)	7,1 (4,0) 7,1 (4,0)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Ontario (a)	0,1 (0,2)	1,3 (0,8) 99,9 (0,2)	11,2 (2,2) 98,6 (0,8)	45,3 (3,5) 87,5 (2,3)	31,2 (3,2) 42,2 (3,4)	10,9 (2,2) 10,9 (2,2)
Ontario (f)	0,5 (0,5)	7,9 (1,9) 99,5 (0,5)	40,9 (3,5) 91,6 (1,9)	37,4 (3,4) 50,8 (3,5)	11,5 (2,2) 13,4 (2,4)	1,9 (1,0) 1,9 (1,0)
Québec (a)	0,3 (0,4)	1,1 (0,8) 99,7 (0,4)	11,0 (2,4) 98,6 (0,9)	44,0 (3,8) 87,6 (2,5)	30,0 (3,5) 43,6 (3,8)	13,6 (2,6) 13,6 (2,6)
Québec (f)	0,5 (0,5)	1,0 (0,7) 99,5 (0,5)	11,6 (2,2) 98,6 (0,8)	47,2 (3,4) 87,0 (2,3)	32,3 (3,2) 39,8 (3,3)	7,5 (1,8) 7,5 (1,8)
Nouveau-Brunswick (a)	0,4 (0,5)	1,2 (0,8) 99,6 (0,5)	10,8 (2,3) 98,4 (1,0)	50,8 (3,8) 87,5 (2,5)	29,6 (3,4) 36,7 (3,6)	7,1 (1,9) 7,1 (1,9)
Nouveau-Brunswick (f)	0,5 (0,5)	7,5 (1,8) 99,5 (0,5)	30,8 (3,2) 92,0 (1,9)	44,4 (3,5) 61,2 (3,4)	14,7 (2,5) 16,8 (2,6)	2,0 (1,0) 2,0 (1,0)
Nouvelle-Écosse (a)	0,1 (0,2)	0,7 (0,6) 99,9 (0,2)	10,6 (2,0) 99,1 (0,6)	51,0 (3,3) 88,5 (2,1)	28,7 (3,0) 37,5 (3,2)	8,7 (1,9) 8,7 (1,9)
Nouvelle-Écosse (f)	1,2	10,4 98,8	43,6 88,4	40,0 44,8	4,0 4,8	0,8 0,8
Île-du-Prince-Édouard	0,6 (0,6)	1,4 (0,9) 99,4 (0,6)	12,9 (2,5) 98,0 (1,1)	51,5 (3,8) 85,1 (2,7)	26,6 (3,3) 33,6 (3,6)	7,0 (1,9) 7,0 (1,9)
Terre-Neuve et Labrador	0,3 (0,4)	1,2 (0,8) 99,7 (0,4)	9,7 (2,1) 98,5 (0,9)	53,4 (3,6) 88,8 (2,3)	29,0 (3,3) 35,4 (3,4)	6,4 (1,8) 6,4 (1,8)
Territoires du Nord-Ouest	3,7 (2,2)	12,7 (3,9) 96,3 (2,2)	31,8 (5,5) 83,5 (4,4)	40,9 (5,8) 51,7 (5,9)	8,6 (3,3) 10,8 (3,9)	2,2 (4,3) 2,2 (4,3)
Yukon	0,9 (1,7)	0,9 (1,7) 99,1 (1,7)	14,9 (6,1) 98,1 (2,3)	52,6 (8,6) 83,3 (6,4)	23,8 (7,3) 30,7 (7,9)	6,8 (4,3) 6,8 (4,3)
Autres francophones	1,1 (1,4)	5,9 (3,2) 98,9 (1,4)	42,4 (6,7) 93,0 (3,5)	37,6 (6,6) 50,5 (6,8)	12,7 (4,5) 13,0 (4,6)	0,3 (0,7) 0,3 (0,7)
Canada (a)	0,4 (0,1)	1,5 (0,3) 99,6 (0,1)	12,1 (0,7) 98,1 (0,3)	45,7 (1,1) 86,0 (0,8)	30,0 (1,0) 40,3 (1,1)	10,3 (0,7) 10,3 (0,7)
Canada (f)	0,5 (0,3)	1,6 (0,5) 99,5 (0,3)	14,2 (1,3) 97,9 (0,5)	46,5 (1,9) 83,7 (1,4)	30,2 (1,7) 37,2 (1,8)	6,9 (1,0) 6,9 (1,0)
Canada	0,4 (0,1)	1,5 (0,2) 99,6 (0,1)	12,6 (0,6) 98,1 (0,3)	45,9 (1,0) 85,4 (0,7)	30,1 (0,9) 39,5 (0,9)	9,4 (0,6) 9,4 (0,6)

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 des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Aucun intervalle de confiance n'est indiqué pour la Nouvelle-Écosse (f) car tous les élèves de la population francophone ont été évalués; il ne s'agit donc pas d'une estimation de leur rendement mais de leur rendement réel.

PIRS 1994 ET 1998 ÉCRITURE — CANADA  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ANNÉE DE L'ÉVALUATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
1994	1,6 (0,2)	6,4 (0,4)	29,9 (0,8)	47,5 (0,8)	12,9 (0,6)	1,7 (0,2)
		98,3 (0,3)	92,0 (0,7)	62,0 (1,3)	14,6 (0,9)	1,7 (0,3)
1998	0,5 (0,1)	4,3 (0,4)	24,7 (0,8)	52,5 (0,9)	15,9 (0,7)	2,1 (0,3)
		99,5 (0,1)	95,2 (0,4)	70,5 (0,8)	18,0 (0,7)	2,1 (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 ( $\pm$ ,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Les résultats de 1994 sont tirés de *Rapport technique : Évaluation de la lecture et de l'écriture*, novembre 1995, page 173.

PIRS 1994 ET 1998 ÉCRITURE — CANADA  
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON L'ANNÉE DE L'ÉVALUATION

	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
1994	1,5 (0,2)	2,5 (0,3)	16,4 (0,7)	44,5 (0,9)	26,4 (0,8)	8,7 (0,5)
		98,5 (0,3)	96,0 (0,5)	79,6 (1,1)	35,1 (1,3)	8,7 (0,8)
1998	0,4 (0,1)	1,5 (0,2)	12,6 (0,6)	45,9 (1,0)	30,1 (0,9)	9,5 (0,6)
		99,6 (0,1)	98,1 (0,3)	85,4 (0,7)	39,5 (0,9)	9,5 (0,6)

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 ( $\pm$ ,96 fois l'erreur type) des pourcentages des première et deuxième lignes respectivement est entre parenthèses. Les résultats sont pondérés de façon à représenter correctement chaque population. Les résultats de 1994 sont tirés de *Rapport technique : Évaluation de la lecture et de l'écriture*, novembre 1995, page 173.

PIRS 1998 LECTURE  
NOMBRE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS PAR INSTANCE

	<b>Nombre des 13 ans</b>	<b>Nombre des 16 ans</b>	<b>Total</b>
Colombie-Britannique	833	780	1 613
Alberta	960	902	1 862
Saskatchewan	865	841	1 706
Manitoba (a)	805	765	1 570
Manitoba (f)	156	142	298
Ontario (a)	910	892	1 802
Ontario (f)	743	761	1 504
Québec (a)	776	741	1 517
Québec (f)	861	831	1 692
Nouveau-Brunswick (a)	792	706	1 498
Nouveau-Brunswick (f)	722	642	1 364
Nouvelle-Écosse (a)	1 250	958	2 208
Nouvelle-Écosse (f)	225	153	378
Île-du-Prince-Édouard	563	521	1 084
Terre-Neuve et Labrador	780	776	1 556
Territoires du Nord-Ouest	556	369	925
Yukon	155	114	269
Autres francophones	395	224	619
<b>Total</b>	<b>12 347</b>	<b>11 118</b>	<b>23 465</b>

PIRS 1998 ÉCRITURE  
NOMBRE DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS PAR INSTANCE

	<b>Nombre des 13 ans</b>	<b>Nombre des 16 ans</b>	<b>Total</b>
Colombie-Britannique	761	690	1 451
Alberta	874	858	1 732
Saskatchewan	822	802	1 624
Manitoba (a)	732	676	1 408
Manitoba (f)	146	141	287
Ontario (a)	878	797	1 675
Ontario (f)	736	776	1 512
Québec (a)	748	661	1 409
Québec (f)	881	837	1 718
Nouveau-Brunswick (a)	695	675	1 370
Nouveau-Brunswick (f)	721	637	1 358
Nouvelle-Écosse (a)	1 155	887	2 042
Nouvelle-Écosse (f)	233	147	380
Île-du-Prince-Édouard	544	503	1 047
Terre-Neuve et Labrador	760	740	1 500
Territoires du Nord-Ouest	358	220	578
Yukon	162	101	263
Autres francophones	387	206	593
<b>Total</b>	<b>11 593</b>	<b>10 354</b>	<b>21 947</b>

## POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	2,0 (0,8)	4,0 (1,2)	18,6 (2,8) 94,0 (4,3)	33,1 (2,7) 75,4 (4,1)	32,9 (2,9) 42,3 (4,5)	7,7 (1,6) 9,4 (2,5)	1,7 (0,9) 1,7 (1,4)
Alberta	2,2 (1,0)	4,2 (1,5)	14,2 (2,3) 93,6 (3,4)	32,8 (2,8) 79,4 (4,3)	34,4 (3,0) 46,5 (4,7)	10,0 (1,9) 12,1 (2,8)	2,1 (1,0) 2,1 (1,5)
Manitoba (a)	2,4 (1,3)	4,0 (1,2)	19,2 (3,3) 93,6 (5,1)	31,4 (3,7) 74,4 (5,7)	35,2 (3,3) 43,1 (5,1)	7,0 (1,9) 7,9 (2,9)	0,8 (0,5) 0,8 (0,8)
Manitoba (f)	0,5 (0,7)	6,3 (2,5)	14,3 (3,6) 93,1 (4,0)	31,7 (4,8) 78,8 (6,4)	36,5 (5,0) 47,1 (7,9)	9,5 (3,0) 10,6 (4,9)	1,1 (1,1) 1,1 (1,6)
Ontario (a)	1,9 (0,9)	3,4 (0,9)	15,5 (2,1) 94,6 (3,3)	35,4 (2,5) 79,2 (3,8)	33,8 (2,6) 43,8 (3,9)	8,7 (1,5) 9,9 (2,3)	1,2 (0,6) 1,2 (0,9)
Ontario (f)	2,0 (0,7)	8,7 (2,6)	16,4 (2,9) 89,3 (4,4)	34,5 (3,5) 72,9 (5,4)	32,0 (4,1) 38,4 (6,3)	5,7 (1,6) 6,5 (2,4)	0,8 (0,7) 0,8 (1,0)
Québec (a)	1,5 (0,7)	3,6 (1,1)	15,6 (2,1) 94,9 (2,0)	33,3 (2,8) 79,3 (3,7)	33,6 (2,8) 46,0 (4,5)	10,5 (1,8) 12,3 (3,0)	1,8 (0,8) 1,8 (1,2)
Québec (f)	1,9 (0,8)	3,6 (0,9)	12,5 (1,8) 94,5 (2,8)	30,0 (2,8) 82,0 (4,2)	39,5 (2,8) 52,0 (4,3)	10,7 (2,0) 12,5 (3,1)	1,8 (0,7) 1,8 (1,0)
Nouveau-Brunswick (a)	2,3 (0,9)	5,0 (1,3)	18,0 (2,3) 92,7 (2,4)	34,3 (2,9) 74,7 (4,0)	33,3 (2,9) 40,4 (4,6)	6,1 (1,5) 7,1 (2,4)	1,0 (0,6) 1,0 (0,9)
Nouveau-Brunswick (f)	1,4 (0,7)	10,1 (1,8)	22,6 (2,4) 88,5 (2,9)	29,2 (2,7) 65,9 (4,2)	31,5 (2,7) 36,7 (4,3)	4,7 (1,2) 5,2 (2,0)	0,5 (0,4) 0,5 (0,6)
Nouvelle-Écosse	1,0 (0,6)	4,1 (1,1)	16,9 (2,2) 94,9 (1,9)	35,6 (2,8) 78,0 (3,7)	32,8 (2,7) 42,4 (4,4)	8,7 (1,6) 9,6 (2,6)	0,9 (0,5) 0,9 (0,8)
Île-du-Prince-Édouard	1,1 (0,6)	6,3 (1,5)	17,3 (2,4) 92,6 (2,5)	35,1 (3,0) 75,3 (4,1)	32,5 (2,9) 40,2 (4,7)	7,5 (1,7) 7,7 (2,6)	0,2 (0,2) 0,2 (0,4)
Terre-Neuve et Labrador	1,9 (1,1)	4,0 (1,5)	15,6 (2,6) 94,1 (4,0)	35,5 (3,2) 78,5 (4,9)	33,4 (3,1) 43,0 (4,8)	8,3 (1,8) 9,6 (2,7)	1,3 (0,5) 1,3 (0,8)
Territoires du Nord-Ouest	2,9 (1,8)	19,2 (4,2)	24,7 (4,6) 77,8 (6,8)	31,8 (5,0) 53,1 (8,2)	18,8 (4,2) 21,3 (6,8)	1,7 (1,4) 2,5 (2,6)	0,8 (1,0) 0,8 (1,5)
Yukon	7,4 (3,2)	5,6 (2,8)	22,8 (5,1) 87,0 (6,3)	34,6 (5,8) 64,2 (9,0)	22,2 (5,1) 29,6 (8,6)	6,8 (3,1) 7,4 (4,9)	0,6 (1,0) 0,6 (1,5)
Canada	1,9 (0,2)	3,9 (0,3)	15,5 (0,6) 94,1 (0,6)	33,4 (0,8) 78,6 (1,1)	34,8 (0,8) 45,2 (1,3)	8,9 (0,5) 10,4 (0,8)	1,5 (0,2) 1,5 (0,3)
Canada (a)	2,0 (0,3)	3,8 (0,4)	16,2 (0,7) 94,2 (0,7)	34,4 (0,9) 78,0 (1,3)	33,7 (0,9) 43,6 (1,5)	8,6 (0,6) 10,0 (0,9)	1,4 (0,2) 1,4 (0,4)
Canada (f)	1,9 (0,4)	4,3 (0,7)	13,3 (1,1) 93,9 (1,2)	30,3 (1,5) 80,5 (2,0)	38,5 (1,6) 50,2 (2,5)	10,0 (1,0) 11,7 (1,6)	1,7 (0,4) 1,7 (0,7)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

## POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	1,7 (0,9)	1,2 (0,7)	8,4 (2,1) 97,1 (3,3)	20,3 (2,8) 88,7 (4,2)	37,6 (3,9) 68,4 (6,0)	23,4 (3,1) 30,8 (4,8)	7,4 (2,0) 7,4 (3,0)
Alberta	1,8 (1,1)	1,4 (0,8)	5,0 (1,5) 96,8 (2,3)	17,5 (2,3) 91,8 (3,5)	38,7 (3,1) 74,3 (4,8)	25,1 (3,0) 35,6 (4,6)	10,5 (1,9) 10,5 (3,0)
Manitoba (a)	2,1 (1,1)	0,7 (0,6)	5,5 (1,5) 97,2 (2,3)	20,5 (3,1) 91,6 (4,7)	38,4 (2,8) 71,1 (4,4)	23,7 (2,7) 32,7 (4,2)	9,1 (1,9) 9,1 (3,0)
Manitoba (f)	2,2 (1,8)	2,9 (2,1)	5,8 (2,9) 94,9 (4,2)	26,8 (5,5) 89,1 (5,9)	34,1 (5,9) 62,3 (9,2)	22,5 (5,2) 28,3 (8,5)	5,8 (2,9) 5,8 (4,4)
Ontario (a)	1,8 (1,3)	1,6 (0,7)	7,6 (1,8) 96,6 (2,7)	20,4 (2,8) 89,0 (4,2)	36,8 (3,2) 68,7 (4,9)	23,1 (2,4) 31,9 (3,7)	8,8 (2,1) 8,8 (3,2)
Ontario (f)	1,0 (0,7)	4,1 (1,3)	9,5 (1,9) 94,9 (2,2)	24,0 (2,8) 85,4 (3,6)	38,4 (3,2) 61,3 (4,9)	17,7 (2,5) 22,9 (4,3)	5,1 (1,5) 5,1 (2,2)
Québec (a)	0,7 (0,5)	1,4 (0,7)	4,8 (1,3) 97,9 (1,3)	19,6 (2,4) 93,1 (2,3)	39,4 (3,0) 73,5 (4,1)	24,0 (2,6) 34,1 (4,4)	10,1 (1,8) 10,1 (2,8)
Québec (f)	0,8 (0,6)	0,7 (0,4)	4,4 (1,5) 98,5 (2,3)	13,7 (2,3) 94,1 (3,5)	42,7 (3,6) 80,4 (5,5)	27,0 (4,0) 37,8 (6,1)	10,8 (2,6) 10,8 (4,0)
Nouveau-Brunswick (a)	1,5 (0,8)	1,4 (0,7)	6,3 (1,5) 97,1 (1,6)	21,7 (2,6) 90,8 (2,8)	42,0 (3,1) 69,1 (4,4)	22,3 (2,6) 27,1 (4,3)	4,8 (1,3) 4,8 (2,1)
Nouveau-Brunswick (f)	1,5 (0,7)	3,8 (1,1)	11,4 (1,9) 94,7 (2,0)	23,5 (2,5) 83,3 (3,4)	38,8 (2,9) 59,8 (4,5)	16,1 (2,2) 21,0 (3,7)	4,9 (1,3) 4,9 (2,0)
Nouvelle-Écosse	2,3 (0,9)	0,9 (0,6)	5,2 (1,4) 96,9 (1,6)	18,6 (2,4) 91,7 (2,6)	41,4 (3,1) 73,1 (4,2)	24,7 (2,7) 31,7 (4,4)	7,0 (1,6) 7,0 (2,4)
Île-du-Prince-Édouard	2,1 (1,0)	0,7 (0,6)	6,2 (1,6) 97,3 (1,7)	21,5 (2,8) 91,1 (3,0)	45,2 (3,4) 69,6 (4,8)	18,7 (2,7) 24,4 (4,5)	5,7 (1,6) 5,7 (2,4)
Terre-Neuve et Labrador	1,5 (1,1)	1,0 (0,7)	5,7 (1,3) 97,5 (2,0)	17,9 (2,7) 91,8 (4,2)	39,5 (3,7) 74,0 (5,6)	27,3 (3,4) 34,4 (5,3)	7,2 (1,7) 7,2 (2,7)
Territoires du Nord-Ouest	1,4 (1,3)	6,1 (2,6)	17,8 (4,1) 92,5 (4,3)	24,3 (4,6) 74,8 (7,2)	33,6 (5,1) 50,5 (8,3)	13,1 (3,6) 16,8 (6,2)	3,7 (2,0) 3,7 (3,1)
Yukon	5,3 (3,8)	2,1 (2,4)	10,6 (5,2) 92,6 (6,7)	27,7 (7,5) 81,9 (9,9)	38,3 (8,2) 54,3 (12,8)	11,7 (5,4) 16,0 (9,4)	4,3 (3,4) 4,3 (5,2)
Canada	1,5 (0,2)	1,3 (0,2)	6,4 (0,4) 97,2 (0,5)	18,5 (0,7) 90,8 (0,8)	39,1 (0,9) 72,3 (1,2)	24,3 (0,8) 33,2 (1,3)	8,9 (0,5) 8,9 (0,8)
Canada (a)	1,8 (0,3)	1,4 (0,2)	6,9 (0,5) 96,8 (0,6)	19,9 (0,8) 89,9 (1,0)	37,9 (1,0) 70,1 (1,5)	23,6 (0,9) 32,1 (1,5)	8,5 (0,6) 8,5 (0,9)
Canada (f)	0,8 (0,3)	1,1 (0,4)	5,0 (0,8) 98,1 (0,7)	14,9 (1,3) 93,0 (1,4)	42,2 (1,7) 78,2 (2,2)	25,9 (1,5) 36,0 (2,6)	10,1 (1,1) 10,1 (1,6)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – LECTURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	1,1 (0,3)	1,9 (0,3)	9,5 (0,7)	30,2 (1,1)	42,2 (1,2)	12,8 (0,8)	2,4 (0,4)
			97,1 (0,6)	87,5 (1,2)	57,3 (1,8)	15,2 (1,3)	2,4 (0,6)
Garçon	2,3 (0,4)	5,8 (0,6)	21,1 (1,0)	36,8 (1,2)	28,2 (1,1)	5,3 (0,5)	0,6 (0,2)
			92,0 (1,0)	70,9 (1,7)	34,1 (1,7)	5,9 (0,9)	0,6 (0,3)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – LECTURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,8 (0,2)	0,7 (0,2)	3,4 (0,5)	13,4 (0,9)	38,7 (1,2)	30,8 (1,2)	12,2 (0,8)
			98,5 (0,5)	95,1 (0,8)	81,7 (1,5)	43,0 (1,9)	12,2 (1,3)
Garçon	1,5 (0,3)	1,8 (0,3)	9,3 (0,8)	23,8 (1,1)	39,9 (1,3)	17,8 (1,0)	5,9 (0,6)
			96,7 (0,7)	87,4 (1,3)	63,6 (1,9)	23,7 (1,7)	5,9 (0,9)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – ÉCRITURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	2,6 (1,4)	0,2 (0,2)	4,6 (1,2)	29,2 (2,8)	48,4 (2,5)	13,4 (2,1)	1,7 (0,8)
			97,3 (1,9)	92,6 (4,3)	63,4 (3,8)	15,1 (3,2)	1,7 (1,2)
Alberta	1,4 (0,9)	0,1 (0,1)	4,5 (1,3)	26,3 (2,9)	46,9 (2,8)	17,6 (2,2)	3,2 (1,1)
			98,5 (1,9)	94,0 (4,5)	67,7 (4,2)	20,8 (3,4)	3,2 (1,6)
Manitoba (a)	1,6 (1,0)	0,3 (0,4)	4,0 (1,8)	29,1 (2,9)	46,3 (3,5)	16,5 (2,5)	2,1 (0,9)
			98,0 (2,8)	94,0 (4,4)	64,9 (5,3)	18,6 (3,9)	2,1 (1,4)
Manitoba (f)	1,6 (1,3)	1,6 (1,3)	26,6 (4,6)	42,6 (5,1)	26,1 (4,5)	1,6 (1,3)	0,0 (0,0)
			96,8 (2,8)	70,2 (7,3)	27,7 (7,1)	1,6 (2,0)	0,0 (0,0)
Ontario (a)	1,1 (0,6)	0,0 (0,0)	5,7 (1,4)	26,9 (2,6)	51,2 (2,8)	13,5 (2,3)	1,7 (0,7)
			98,9 (2,1)	93,3 (4,0)	66,4 (4,2)	15,2 (3,6)	1,7 (1,1)
Ontario (f)	2,2 (0,9)	2,1 (1,1)	26,2 (3,9)	45,4 (4,0)	21,8 (3,3)	2,1 (1,5)	0,1 (0,3)
			95,7 (6,0)	69,5 (6,2)	24,0 (5,1)	2,3 (2,4)	0,1 (0,5)
Québec (a)	1,8 (0,8)	0,2 (0,3)	4,1 (1,2)	27,1 (2,6)	47,9 (2,9)	15,2 (2,1)	3,7 (1,1)
			98,0 (1,2)	93,9 (2,1)	66,8 (4,2)	18,9 (3,5)	3,7 (1,7)
Québec (f)	1,3 (0,7)	0,5 (0,4)	7,7 (1,3)	35,8 (2,7)	43,5 (2,6)	10,4 (1,8)	0,8 (0,4)
			98,2 (2,0)	90,5 (4,1)	54,7 (3,9)	11,2 (2,7)	0,8 (0,7)
Nouveau-Brunswick (a)	1,5 (0,7)	0,3 (0,3)	5,3 (1,4)	31,8 (2,8)	49,6 (3,0)	10,3 (1,8)	1,1 (0,6)
			98,2 (1,2)	92,8 (2,4)	61,0 (4,5)	11,4 (2,9)	1,1 (1,0)
Nouveau-Brunswick (f)	1,4 (0,7)	2,1 (0,8)	22,4 (2,4)	43,8 (2,9)	27,2 (2,6)	2,9 (1,0)	0,1 (0,2)
			96,5 (1,7)	74,1 (3,9)	30,3 (4,1)	3,1 (1,5)	0,1 (0,3)
Nouvelle-Écosse	1,4 (0,7)	0,2 (0,3)	5,5 (1,3)	30,0 (2,7)	49,3 (2,9)	11,4 (1,9)	2,2 (0,9)
			98,4 (1,1)	92,9 (2,3)	62,9 (4,3)	13,6 (3,1)	2,2 (1,3)
Île-du-Prince-Édouard	0,6 (0,5)	0,5 (0,4)	6,9 (1,6)	29,6 (2,9)	49,8 (3,2)	11,3 (2,0)	1,3 (0,7)
			98,9 (1,0)	92,0 (2,7)	62,4 (4,7)	12,6 (3,2)	1,3 (1,1)
Terre-Neuve et Labrador	1,6 (1,0)	0,2 (0,3)	5,9 (1,6)	27,3 (2,7)	50,6 (3,1)	13,1 (2,0)	1,4 (0,8)
			98,2 (2,5)	92,4 (4,1)	65,1 (4,7)	14,5 (3,1)	1,4 (1,3)
Territoires du Nord-Ouest	2,8 (1,6)	0,7 (0,8)	19,2 (3,8)	38,8 (4,7)	32,0 (4,5)	5,7 (2,2)	0,7 (0,8)
			96,4 (2,7)	77,2 (6,2)	38,4 (7,1)	6,4 (3,6)	0,7 (1,2)
Yukon	7,0 (3,0)	0,6 (0,9)	10,5 (3,6)	33,7 (5,5)	37,8 (5,7)	9,9 (3,5)	0,6 (0,9)
			92,4 (4,7)	82,0 (6,9)	48,3 (8,9)	10,5 (5,5)	0,6 (1,4)
Canada	1,4 (0,2)	0,2 (0,1)	6,4 (0,4)	29,9 (0,8)	47,5 (0,8)	12,9 (0,6)	1,7 (0,2)
			98,3 (0,3)	92,0 (0,7)	62,0 (1,3)	14,6 (0,9)	1,7 (0,3)
Canada (a)	1,5 (0,2)	0,1 (0,1)	5,3 (0,4)	27,7 (0,9)	49,5 (1,0)	14,0 (0,7)	2,0 (0,3)
			98,5 (0,4)	93,2 (0,8)	65,5 (1,4)	16,0 (1,1)	2,0 (0,4)
Canada (f)	1,4 (0,4)	0,7 (0,3)	9,7 (1,0)	36,9 (1,6)	41,1 (1,6)	9,5 (1,0)	0,7 (0,3)
			97,9 (0,7)	88,2 (1,6)	51,3 (2,5)	10,2 (1,5)	0,7 (0,4)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.  
Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.  
Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – ÉCRITURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LA POPULATION

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Colombie-Britannique	2,4 (0,9)	0,1 (0,2)	2,9 (1,1) 97,6 (1,7)	16,2 (2,4) 94,7 (3,7)	42,3 (3,5) 78,5 (5,4)	27,1 (3,0) 36,1 (4,7)	9,1 (2,1) 9,1 (3,3)
Alberta	1,2 (0,9)	0,0 (0,0)	1,7 (0,9) 98,8 (1,3)	13,7 (2,3) 97,2 (3,5)	44,5 (2,6) 83,5 (4,0)	29,9 (2,9) 38,9 (4,4)	9,1 (1,9) 9,1 (2,9)
Manitoba (a)	1,6 (0,9)	0,0 (0,0)	1,1 (0,7) 98,4 (1,1)	12,9 (2,6) 97,3 (4,0)	45,5 (3,6) 84,4 (5,5)	29,6 (3,4) 38,9 (5,2)	9,2 (1,8) 9,2 (2,7)
Manitoba (f)	1,4 (1,4)	0,7 (1,0)	10,7 (3,8) 97,9 (2,7)	44,3 (6,1) 87,1 (6,3)	35,7 (5,8) 42,9 (9,2)	7,1 (3,1) 7,1 (4,8)	0,0 (0,0) 0,0 (0,0)
Ontario (a)	1,1 (0,9)	0,0 (0,0)	2,4 (1,0) 98,9 (1,5)	15,5 (3,0) 96,5 (4,5)	44,2 (3,3) 81,0 (5,1)	27,0 (2,9) 36,8 (4,5)	9,8 (1,7) 9,8 (2,6)
Ontario (f)	2,0 (0,9)	0,6 (0,5)	12,7 (2,2) 97,5 (1,6)	37,9 (3,2) 84,7 (3,7)	36,7 (3,2) 46,8 (5,1)	8,5 (1,9) 10,1 (3,1)	1,6 (0,8) 1,6 (1,3)
Québec (a)	0,9 (0,6)	0,0 (0,0)	1,7 (0,8) 99,1 (0,9)	13,5 (2,1) 97,4 (1,5)	45,9 (3,0) 83,9 (3,4)	29,7 (2,8) 37,9 (4,5)	8,2 (1,7) 8,2 (2,5)
Québec (f)	1,5 (0,8)	0,1 (0,2)	2,1 (0,9) 98,3 (1,4)	17,7 (3,5) 96,2 (5,4)	44,1 (3,2) 78,5 (4,9)	26,1 (4,0) 34,4 (6,1)	8,3 (2,9) 8,3 (4,4)
Nouveau-Brunswick (a)	2,2 (0,9)	0,0 (0,0)	1,5 (0,8) 97,8 (1,4)	14,2 (2,2) 96,2 (1,8)	49,7 (3,2) 82,1 (3,7)	25,0 (2,7) 32,4 (4,5)	7,4 (1,6) 7,4 (2,5)
Nouveau-Brunswick (f)	1,3 (0,7)	0,7 (0,5)	9,9 (1,9) 98,0 (1,3)	35,6 (3,0) 88,1 (3,1)	43,3 (3,1) 52,5 (4,8)	8,2 (1,7) 9,3 (2,8)	1,0 (0,6) 1,0 (1,0)
Nouvelle-Écosse	1,1 (0,6)	0,1 (0,2)	1,1 (0,6) 98,8 (1,0)	14,3 (2,2) 97,7 (1,4)	49,5 (3,1) 83,5 (3,5)	25,6 (2,7) 33,9 (4,5)	8,3 (1,7) 8,3 (2,6)
Île-du-Prince-Édouard	2,3 (1,1)	0,0 (0,0)	2,2 (1,0) 97,7 (1,6)	14,2 (2,4) 95,5 (2,2)	50,6 (3,5) 81,3 (4,2)	25,7 (3,1) 30,7 (4,9)	5,0 (1,5) 5,0 (2,3)
Terre-Neuve et Labrador	0,7 (0,6)	0,2 (0,3)	2,0 (1,0) 99,1 (1,5)	15,0 (2,4) 97,1 (3,6)	50,2 (2,9) 82,1 (4,5)	25,1 (2,9) 31,9 (4,4)	6,8 (1,7) 6,8 (2,6)
Territoires du Nord-Ouest	3,0 (2,0)	0,0 (0,0)	7,6 (3,0) 97,0 (3,0)	23,7 (4,9) 89,4 (5,4)	42,9 (5,7) 65,7 (8,3)	15,7 (4,2) 22,7 (7,3)	7,1 (2,9) 7,1 (4,5)
Yukon	9,2 (4,7)	2,0 (2,3)	1,0 (1,6) 88,8 (7,9)	18,4 (6,3) 87,8 (8,2)	42,9 (8,1) 69,4 (11,5)	16,3 (6,0) 26,5 (11,0)	10,2 (4,9) 10,2 (7,5)
Canada	1,4 (0,2)	0,1 (0,1)	2,5 (0,3) 98,5 (0,3)	16,4 (0,7) 96,0 (0,5)	44,5 (0,9) 79,6 (1,1)	26,4 (0,8) 35,1 (1,3)	8,7 (0,5) 8,7 (0,8)
Canada (a)	1,4 (0,2)	0,0 (0,0)	2,2 (0,3) 98,6 (0,4)	15,0 (0,7) 96,4 (0,6)	44,9 (1,0) 81,4 (1,2)	27,4 (0,9) 36,5 (1,5)	9,2 (0,6) 9,2 (0,9)
Canada (f)	1,5 (0,4)	0,2 (0,2)	3,2 (0,6) 98,3 (0,7)	20,0 (1,4) 95,0 (1,2)	43,5 (1,8) 75,1 (2,4)	24,1 (1,5) 31,6 (2,5)	7,5 (0,9) 7,5 (1,4)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.  
Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.  
Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – ÉCRITURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 13 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,8 (0,2)	0,1 (0,1)	3,7 (0,5)	24,8 (1,0)	52,2 (1,2)	16,1 (0,9)	2,3 (0,4)
			99,2 (0,3)	95,5 (0,8)	70,6 (1,7)	18,4 (1,4)	2,3 (0,5)
Garçon	1,8 (0,3)	0,4 (0,1)	8,8 (0,7)	34,9 (1,1)	43,1 (1,2)	9,8 (0,7)	1,2 (0,3)
			97,9 (0,5)	89,0 (1,1)	54,1 (1,8)	11,0 (1,1)	1,2 (0,4)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.

PIRS 1994 – ÉCRITURE  
POURCENTAGE DES ÉLÈVES DE 16 ANS PAR NIVEAU DE RENDEMENT ET SELON LE SEXE

	<b>Exemptés</b>	<b>Inférieur à 1</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Niveau 5</b>
Fille	0,8 (0,2)	0,0 (0,0)	1,4 (0,3)	12,3 (0,8)	43,7 (1,3)	31,1 (1,2)	10,6 (0,8)
			99,2 (0,4)	97,8 (0,6)	85,5 (1,4)	41,8 (1,9)	10,6 (1,2)
Garçon	1,4 (0,3)	0,1 (0,1)	3,5 (0,5)	20,8 (1,0)	45,5 (1,3)	21,9 (1,1)	6,8 (0,6)
			98,4 (0,5)	95,0 (0,9)	74,2 (1,7)	28,7 (1,8)	6,8 (1,0)

Après le pourcentage à chaque niveau (1<sup>re</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 1,96$  fois l'erreur type) est indiqué entre parenthèses.

Après le pourcentage cumulatif (2<sup>e</sup> ligne), l'intervalle de confiance ( $\pm 3,00$  fois l'erreur type) apparaît entre parenthèses.

Comme les pourcentages ont été arrondis, leur somme ne donne pas toujours exactement 100.