

PIRS Écriture II - 2002

Résultats des élèves néo-brunswickois

ISBN : 1-55396-602-3

Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte l'exige, seul le genre masculin est utilisé.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1	3
Les critères d'évaluation et les méthodes statistiques	3
Critères d'évaluation	3
Méthodes statistiques	5
Chapitre 2	8
Les résultats de l'évaluation du PIRS en écriture III.....	8
Chapitre 3	9
Comparaisons avec d'autres populations.....	9
Chapitre 4	11
Le milieu familial	11
Niveau de scolarité des parents	11
Accès à un ordinateur.....	13
Accès à Internet	14
Bibliothèque familiale	15
Utilisation du français à la maison	16
Abonnement à un quotidien ou à un magazine	17
Intention de poursuivre des études postsecondaires	17
Chapitre 5	18
L'attitude des élèves	18
Importance de la réussite scolaire	18

Importance de la réussite en français	19
Intérêt pour l'école	20
Intérêt pour l'écriture	21
Importance de l'écriture pour les études futures.....	22
Importance de l'écriture sur le marché du travail.....	23
Chapitre 6	24
Les activités en dehors des heures de cours	24
Étude et devoirs en français	24
Lecture.....	26
Utilisation d'un ordinateur à des fins scolaires	27
Utilisation d'un ordinateur à des fins personnelles.....	28
Télévision	29
Chapitre 7	30
Les activités à l'école	30
Utilisation du français à l'école durant les pauses	30
Utilisation d'un ordinateur	31
Chapitre 8	32
Personnel enseignant	32
Chapitre 9	38
Contexte scolaire.....	38
Chapitre 10	43
Profils d'élèves.....	43
Les élèves de 13 ans ayant un rendement élevé.....	44

Les élèves de 13 ans à rendement faible	45
Les élèves de 16 ans ayant un rendement élevé.....	47
Les élèves de 16 ans à rendement faible	49
Conclusion.....	52
Références	53

Introduction

L'efficacité du système scolaire préoccupe à la fois les parents, les enseignants et tous les intervenants en éducation. Il importe de savoir si le système scolaire prépare adéquatement les élèves à l'acquisition continue du savoir et, dans une mesure plus élargie, à leur participation à l'économie mondiale.

Pour mesurer l'efficacité d'un tel système, il existe un certain nombre d'indicateurs dont le plus reconnu est le résultat scolaire. Le ministère de l'Éducation possède un programme rigoureux d'examens provinciaux qui permet d'évaluer le rendement des élèves à diverses étapes de leur scolarité. Soucieux de pouvoir comparer le niveau de rendement de leurs élèves au niveau pancanadien, les provinces et les territoires se sont dotés d'un Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en langue, en mathématiques et en sciences de la nature.

Une évaluation pancanadienne en écriture a été administrée au printemps 2002. Un échantillon aléatoire de 23 680 élèves (12 708 élèves de 13 ans et 10 972 élèves de 16 ans) a participé à cette évaluation, dont environ 5 700 élèves francophones. Les résultats de cette évaluation sont présentés dans le document *Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Rapport sur l'évaluation en écriture III, PIRS (2002)*, publié par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). L'intérêt particulier de cette évaluation vient du fait qu'elle s'accompagne de questionnaires détaillés à l'intention des écoles, du personnel enseignant et des élèves. Ces questionnaires ont permis de recueillir des renseignements sur le milieu social et les activités des élèves, les caractéristiques de l'école et de la salle de classe, les ressources, les possibilités d'apprentissage, les attitudes à l'égard de l'école et la formation et la spécialisation des enseignants.

Le présent rapport utilise les données du PIRS en écriture III (2002) et met en évidence l'information concernant les élèves francophones du Nouveau-Brunswick. Dans un premier temps, le rapport présente les critères d'évaluation et les méthodes statistiques employés. Il donne ensuite un sommaire des résultats des élèves francophones du Nouveau-Brunswick. Puis, il compare le rendement de ces élèves à d'autres populations. Il traite ensuite des facteurs pouvant être associés au rendement des élèves : le milieu familial, l'attitude des élèves face à l'école en général et face à l'écriture, leurs activités en dehors des cours ou de la salle de classe et leurs activités à l'école. Il compare certaines caractéristiques des enseignants et des écoles francophones à d'autres populations. Il dresse un profil de l'élève dont le rendement est élevé et de celui dont le rendement est faible, et ce, pour les deux groupes d'âge (13 ans et 16 ans), et, pour finir, il présente une conclusion.

Chapitre 1

Les critères d'évaluation et les méthodes statistiques

Critères d'évaluation

Écrire est un processus complexe qui exige l'exploitation d'un certain savoir basé sur les connaissances et l'expérience, le développement et l'organisation d'idées, le choix d'une forme de présentation appropriée à l'intention spécifique, la sélection du vocabulaire, de la syntaxe et des moyens stylistiques, et enfin l'application correcte et intentionnelle des règles de fonctionnement de la langue. L'évaluation doit donc essayer de tenir compte de tous ces facteurs.

Les critères de l'évaluation en écriture ont été répartis selon les cinq niveaux suivants.

Niveau 5

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

Niveau 4

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

Niveau 3

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

Niveau 2

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

Niveau 1

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

Niveau 0

Ce niveau est attribué aux élèves qui n'ont pas atteint le niveau 1.

L'évaluation des élèves est effectuée avec le même instrument pour les deux groupes d'âge (13 ans et 16 ans) afin d'étudier l'évolution des connaissances et des compétences acquises après quelques années de scolarité additionnelles.

Pour simplifier la description des résultats, il est souvent utile de regrouper ces niveaux en trois classes de rendement : « faible », « moyen » et « élevé ». La définition de ces classes, selon l'âge, est la suivante :

13 ans	Niveaux	16 ans
Rendement		Rendement
Faible	0	Faible
	1	
Moyen	2	
Élevé	3	Moyen
	4	Élevé
	5	

Nous estimons que la plupart des élèves devraient atteindre un rendement moyen, soit le niveau 2 à 13 ans ou le niveau 3 à 16 ans.

Méthodes statistiques

Le principal objectif statistique du présent rapport consiste à présenter un résumé des résultats du PIRS en écriture (2002) les plus pertinents pour les Néo-Brunswickois francophones. Le document contient des sommaires statistiques des résultats obtenus par les élèves des écoles francophones du Nouveau-Brunswick et des comparaisons avec les résultats des élèves des écoles francophones des autres provinces où les francophones sont minoritaires et avec ceux des élèves des écoles francophones du Québec. Il contient aussi des comparaisons avec les résultats des élèves anglophones du Nouveau-Brunswick.

Les données du PIRS proviennent d'échantillons d'élèves. Certains tests statistiques ont donc été faits afin d'éviter d'accorder une importance indue à des différences qui pourraient être dues simplement à l'effet du hasard.

Lorsque nous disons qu'une différence entre deux groupes est « statistiquement significative » ou, plus simplement, « significative », nous voulons dire qu'un test statistique approprié indique qu'il est improbable que la différence observée entre les deux échantillons soit due seulement au hasard. Dans ce cas, nous concluons qu'il y a une différence réelle entre les populations comparées.

D'une façon semblable, lorsque nous disons qu'une association entre deux variables est « significative », nous voulons dire qu'un test statistique approprié indique qu'il est improbable que l'association observée soit due seulement au hasard. Dans ce cas, nous concluons qu'il y a une association réelle entre les populations. De plus, le terme « corrélation » est souvent utilisé dans son sens courant pour décrire une association entre deux variables ordinales.

En lisant le rapport, le lecteur devrait tenir compte des remarques suivantes.

La présence d'une différence ou d'une association statistique ne signifie pas qu'il y a nécessairement un lien de cause à effet. Il y a, par exemple, une association positive entre la taille de la bibliothèque familiale et le rendement en écriture. Il se

pourrait fort bien que la taille de la bibliothèque reflète le niveau de scolarité des parents sans contribuer directement au rendement en écriture.

Une différence ou une association peut être « statistiquement significative » sans être importante. Par exemple, une différence significative entre les élèves francophones du Nouveau-Brunswick et ceux de la Colombie-Britannique ne serait probablement pas importante pour le Nouveau-Brunswick puisque les élèves de la Colombie-Britannique forme une population très petite et linguistiquement très isolée.

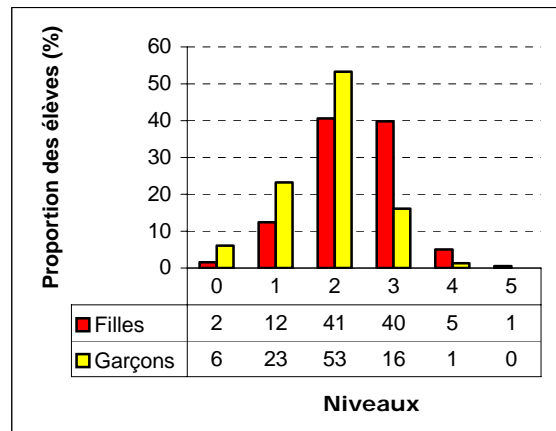
Plusieurs associations peuvent être des expressions différentes d'un même phénomène. En particulier, toutes les études semblables au PIRS montrent que le « niveau socio-économique » (une échelle de mesure abstraite qui peut être définie mathématiquement à partir des données) est associé au succès scolaire. Le niveau de scolarité du père, celui de la mère, la taille de la bibliothèque familiale, les attentes des parents et plusieurs autres variables sont des expressions du « niveau socioéconomique ». Les associations entre chacune de ces variables et le succès scolaire ne sont donc que des expressions particulières de l'association entre le « niveau socio-économique » et le succès scolaire.

Une association statistique ne décrit qu'une tendance générale. Même si nous concluons, par exemple, qu'il y a association entre la taille de la bibliothèque familiale et le succès en écriture, il est fort possible que des élèves ayant accès à une bibliothèque familiale importante échouent et vice-versa.

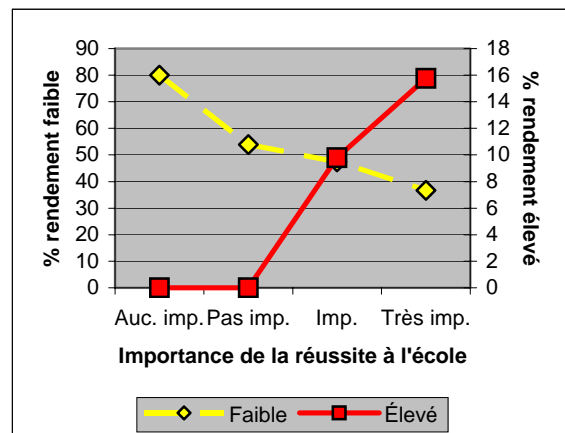
Le niveau d'écriture réel des élèves se mesure probablement sur une échelle « continue » où la différence entre deux élèves voisins est très petite. Pour des raisons pratiques, les résultats du PIRS en écriture sont fournis sur une échelle ordinaire comprenant les niveaux « 0 », « 1 », « 2 », « 3 », « 4 » et « 5 ». Dans ce cas, une population réussit « mieux » si la proportion de « 5 » est plus élevée et celle de « 0 » est moins élevée.

Les résultats sont présentés sous la forme de tableaux ou de figures. Les deux types de figure utilisés sont les suivants.

Plusieurs figures sont des diagrammes en colonnes groupées, semblables à la figure de droite. Les colonnes représentent la proportion des élèves qui a obtenu un niveau donné. Des colonnes hautes à droite (niveaux élevés) sont désirables. Dans l'exemple, les filles réussissent donc mieux que les garçons. Le tableau au bas de la figure donne le pourcentage d'élèves qui ont réussi à un niveau donné pour chaque groupe. La somme des pourcentages d'un groupe peut être légèrement différente de 100 à cause des arrondissements.



Lorsqu'il s'agit d'une variable explicative ordinaire, une figure représente la proportion des élèves qui ont obtenu un rendement faible et un rendement élevé pour chaque niveau de la variable explicative. L'exemple de droite montre que plus la réussite à l'école est considérée importante par les élèves, plus grande est la proportion des élèves ayant un rendement élevé et plus petite est celle des élèves ayant un rendement faible. Notez que la proportion des élèves faibles est lue sur l'échelle de gauche et celle des élèves forts sur l'échelle de droite.



Chapitre 2

Les résultats de l'évaluation du PIRS en écriture III

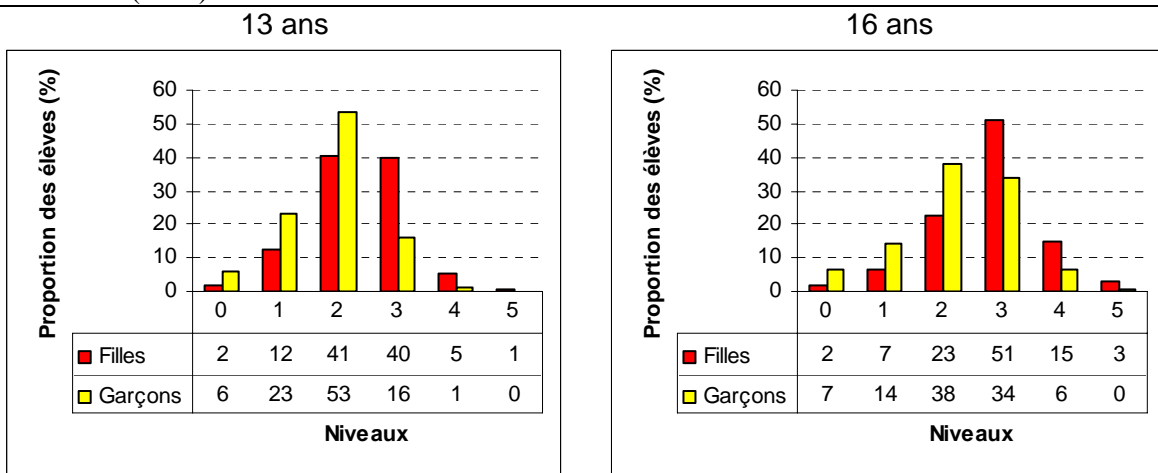
La figure ci-dessous montre la distribution des résultats pour chaque groupe d'âge et chaque sexe.

À 13 ans, 87 % des filles et 70 % des garçons ont obtenu un rendement satisfaisant (2 ou plus) alors qu'à 16 ans, 69 % des filles et 40 % des garçons ont obtenu un rendement satisfaisant (3 ou plus).

La différence entre les sexes est significative pour chaque groupe d'âge.

Puisque le même instrument d'évaluation est utilisé pour les deux groupes d'âge, (13 ans et 16 ans), il est utile de remarquer que la proportion des filles ayant atteint au moins le niveau 3 est passée de 46 % à 13 ans, à 69 % à 16 ans. Pour les garçons, elle est passée de 17 % à 40 %.

Figure 1. Résultats des filles et garçons francophones du Nouveau-Brunswick au PIRS en écriture III (2002)



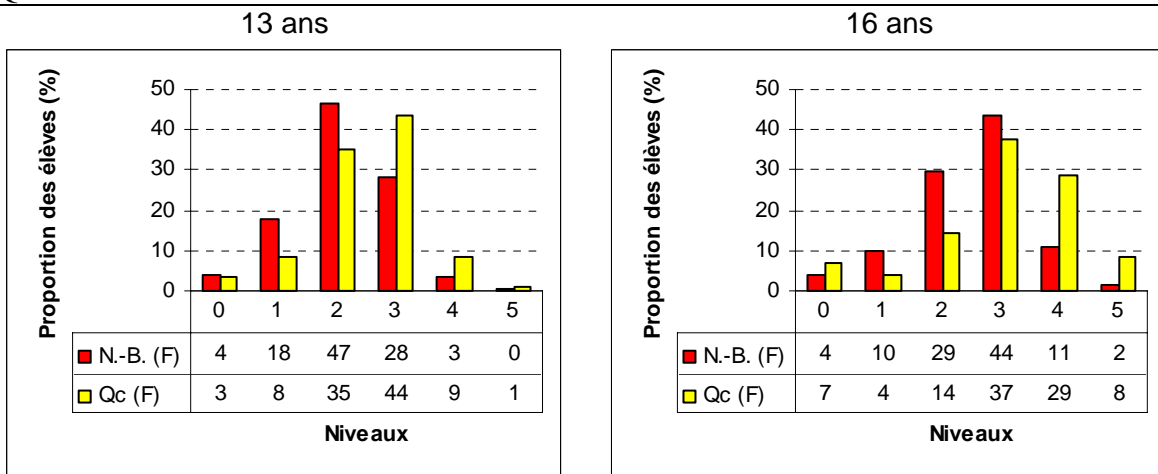
Chapitre 3

Comparaisons avec d'autres populations

L'évaluation PIRS étant pancanadienne, il est possible d'établir des comparaisons avec d'autres populations. Nous comparons les résultats des francophones néo-brunswickois avec les populations suivantes : les francophones du Québec où le français est la langue de la majorité, les autres francophones du Canada qui vivent dans des régions où le français est la langue d'une minorité et les anglophones du Nouveau-Brunswick qui relèvent de la même instance administrative¹.

Les francophones du Québec réussissent significativement mieux que ceux du Nouveau-Brunswick dans les deux groupes d'âge. Les résultats reflètent bien la différence entre un milieu linguistique minoritaire et un milieu majoritaire.

Figure 2. Comparaison entre les francophones du Nouveau-Brunswick et les francophones du Québec

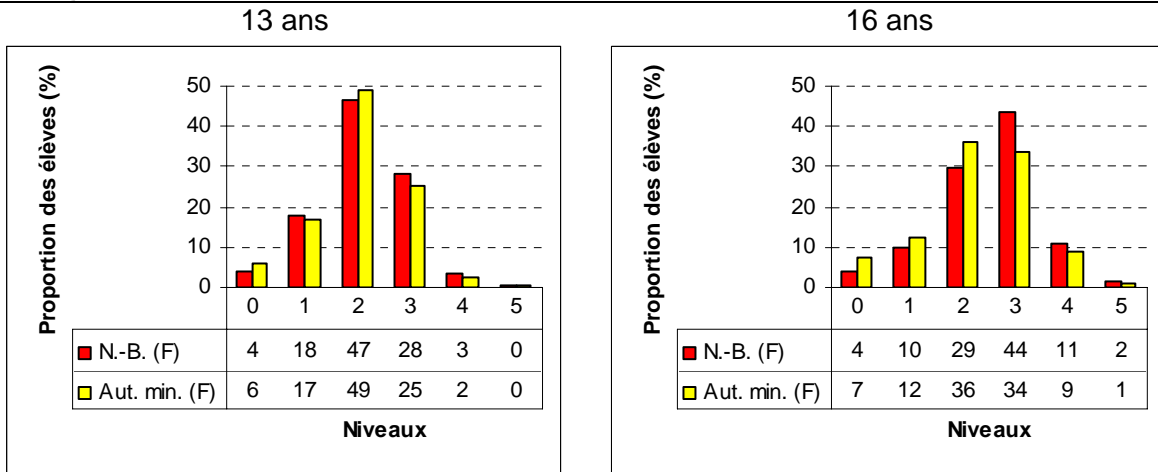


La comparaison des résultats entre les francophones du Nouveau-Brunswick et les autres francophones canadiens ne montre pas de différence significative chez les

¹ Dans le présent document, le terme « instance » désigne les « provinces » et les « territoires ». Dans le cas du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse, les instances seront désignées selon la langue du système scolaire.

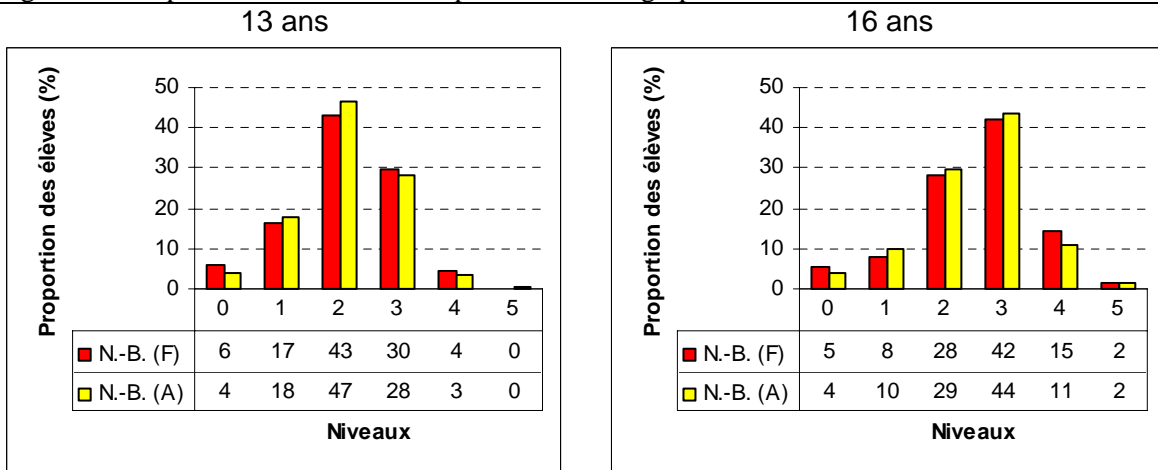
élèves de 13 ans, mais les Néo-Brunswickois de 16 ans réussissent légèrement mieux. Ces résultats reflètent bien la similitude entre des milieux linguistiques minoritaires.

Figure 3. Comparaison entre les francophones du Nouveau-Brunswick et les autres francophones hors Québec



En ce qui concerne la comparaison entre les francophones et les anglophones du Nouveau-Brunswick, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les deux groupes linguistiques.

Figure 4. Comparaison entre les francophones et les anglophones du Nouveau-Brunswick



Chapitre 4

Le milieu familial

L'apprentissage est un processus complexe influencé par de nombreux facteurs tels le milieu et l'expérience des élèves. Nous nous intéressons ici au niveau de scolarité des parents, à l'accès à un ordinateur et à Internet à la maison, à l'importance de la bibliothèque familiale, à l'utilisation du français à la maison, à l'abonnement à un quotidien ou à un magazine et à l'intention de poursuivre des études postsecondaires.

Niveau de scolarité des parents

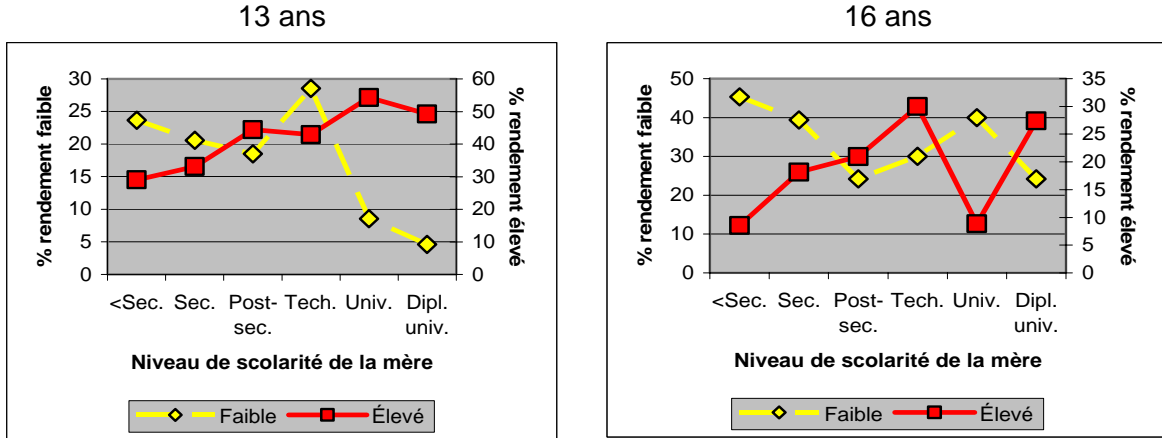
Précisons qu'environ 15 % des élèves de 13 ans ont dit ne pas connaître le niveau de scolarité de leur mère ou de leur père. Moins de 5 % des élèves de 16 ans ne connaissaient pas le niveau de scolarité de leurs parents.

Pour les deux groupes d'âge, le rendement en écriture est associé positivement avec le niveau de scolarité des parents.

Plus de 20 % des élèves de 13 ans ont un rendement faible et environ 30 % ont un rendement élevé lorsque la mère n'a pas terminé ses études secondaires. Mais si la mère a fait des études universitaires, la proportion des élèves ayant un rendement faible tombe à environ 6 % et plus de la moitié des élèves obtiennent un rendement élevé.

Quant aux élèves de 16 ans, environ 45 % ont un rendement faible et moins de 10 % obtiennent un rendement élevé lorsque la mère n'a pas terminé ses études secondaires. Mais si la mère a fait des études universitaires, la proportion des élèves ayant un rendement faible tombe à environ 30 % et la proportion des élèves ayant un niveau de rendement élevé dépasse 20 %.

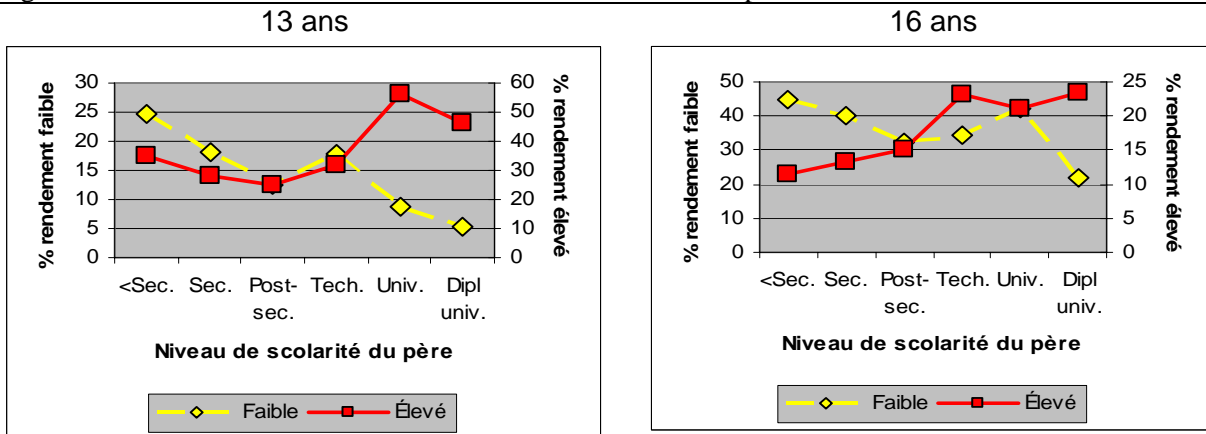
Figure 5. Rendement en écriture selon le niveau de scolarité de la mère



Près du quart des élèves de 13 ans ont un rendement faible et environ 35 % ont un rendement élevé lorsque le père n'a pas terminé ses études secondaires. Mais si le père a fait des études universitaires, environ 6 % seulement des élèves ont un rendement faible et près de la moitié ont un rendement élevé.

En ce qui concerne les élèves de 16 ans, environ 45 % ont un rendement faible et environ 10 % obtiennent un rendement élevé lorsque le père n'a pas terminé ses études secondaires. Si le père a fait des études universitaires, la proportion des élèves ayant un rendement faible tombe à environ 30 % et la proportion de ceux qui ont un rendement élevé double.

Figure 6. Rendement en écriture selon le niveau de scolarité du père

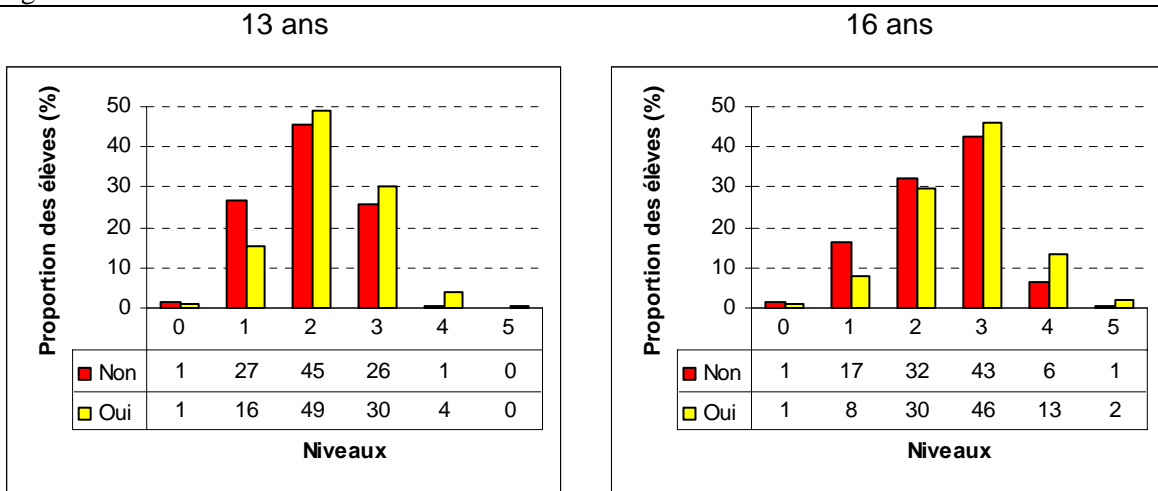


Nous concluons qu'il y a une association positive entre le rendement des élèves en écriture et le niveau de scolarité des parents telle que de nombreuses autres études l'ont démontré.

Accès à un ordinateur

On a vérifié auprès des élèves s'ils avaient accès à un ordinateur à la maison. Les réponses indiquent une corrélation positive entre cette variable et le rendement en écriture. Dans les deux groupes d'âge, la proportion des élèves n'ayant pas accès à un ordinateur et ayant un rendement faible est supérieure d'environ 10 % à la proportion des élèves qui ont accès à un ordinateur mais obtiennent un rendement faible. À l'inverse, la proportion des élèves n'ayant pas accès à un ordinateur et ayant un rendement élevé est inférieure de près de 10 % à la proportion des élèves qui ont accès à un ordinateur et qui ont un rendement élevé. Ces données indiquent que l'accès à un ordinateur facilite le succès en écriture.

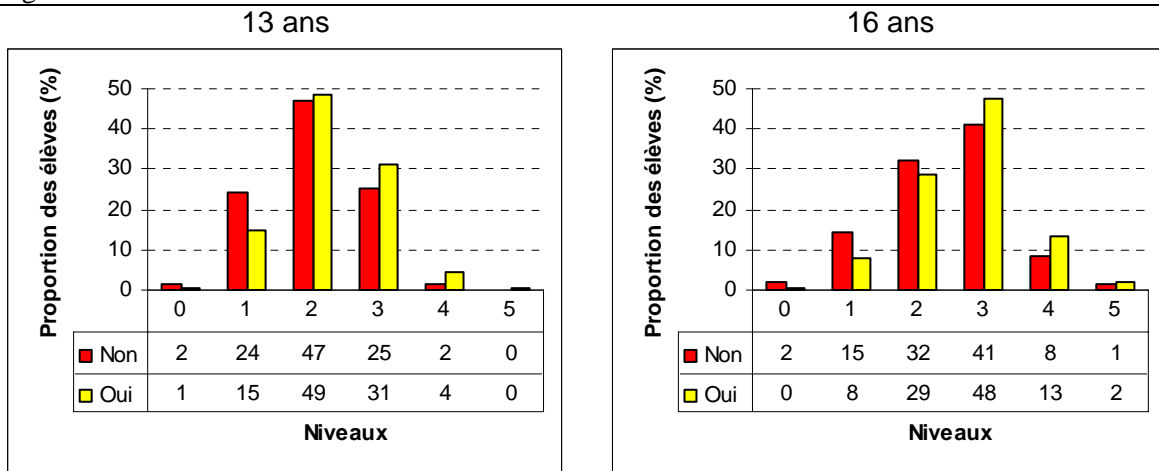
Figure 7. Rendement en écriture selon l'accès à un ordinateur à la maison



Accès à Internet

On a voulu vérifier également si les élèves avaient accès à Internet à la maison. Dans les deux groupes d'âge, la proportion des élèves qui n'ont pas accès à Internet et qui ont un rendement faible est supérieure d'environ 10 % à la proportion des élèves qui ont accès à Internet mais qui obtiennent un rendement faible. À l'inverse, la proportion des élèves n'ayant pas accès à Internet et ayant un rendement élevé est inférieure à la proportion des élèves ayant accès à Internet et ayant un rendement élevé d'environ 8 % chez les élèves de 13 ans et d'environ 6 % chez les élèves de 16 ans. L'accès à Internet semble donc aider les élèves à réussir en écriture.

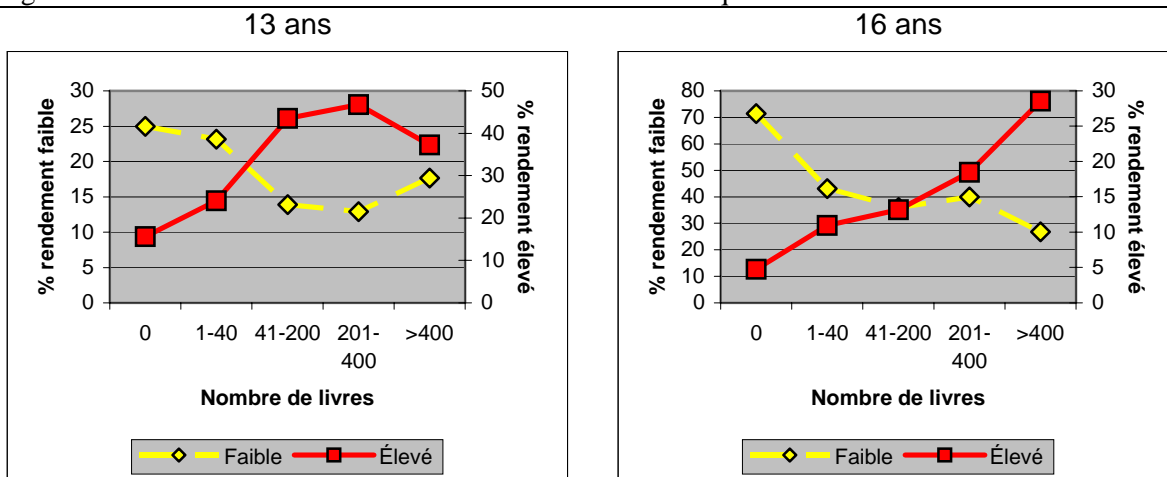
Figure 8. Rendement en écriture selon l'accès à Internet



Bibliothèque familiale

On a voulu vérifier si l'accès à un grand nombre de livres à la maison pouvait avoir une influence sur les résultats scolaires et on a demandé aux élèves d'indiquer combien il y avait de livres chez eux. Les résultats montrent que l'accès à une bibliothèque familiale bien garnie a tendance à avoir un effet positif. On note en effet une corrélation positive entre le nombre de livres dans la bibliothèque familiale et le rendement en écriture. Ainsi, dans les familles où il n'y a aucun livre, la proportion des élèves ayant obtenu un rendement élevé est assez faible (environ 16 % pour les élèves de 13 ans et 5 % pour les élèves de 16 ans) et elle augmente considérablement dans les familles où il y a plus de 400 livres (environ le tiers des élèves de 13 ans et près de 30 % des élèves de 16 ans). Il semble donc que plus le nombre de livres auxquels ont accès les élèves est élevé, meilleure est leur écriture.

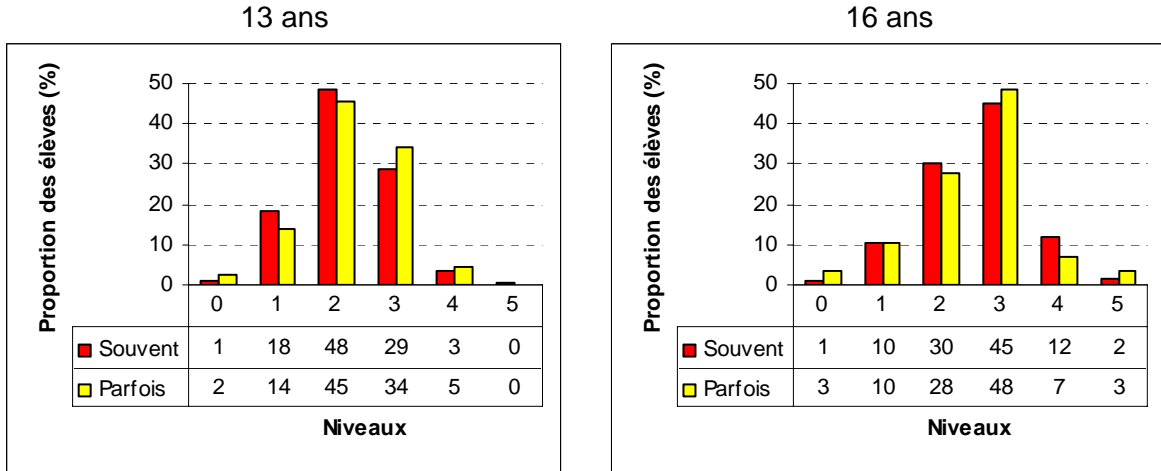
Figure 9. Rendement en écriture selon la taille de la bibliothèque familiale



Utilisation du français à la maison

Plus de 90 % des élèves disent parler souvent le français à la maison. Les données ne permettent pas de conclure que la fréquence de l'utilisation du français à la maison a un effet important sur le rendement en écriture.

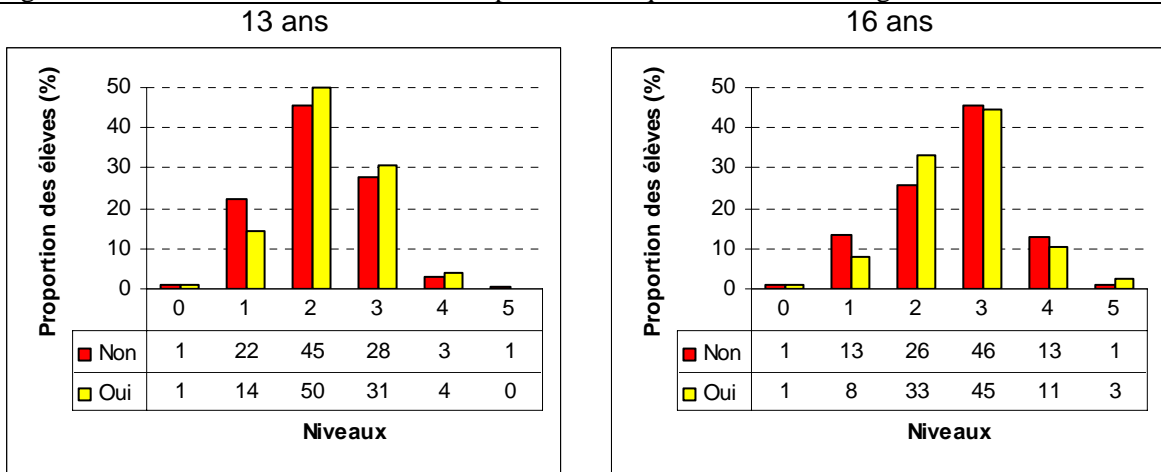
Figure 10. Rendement en écriture selon la fréquence de l'utilisation du français à la maison (8B)



Abonnement à un quotidien ou à un magazine

Environ 58 % des élèves disent que leur famille est abonnée à un quotidien ou à un magazine (le questionnaire ne demandait pas de préciser la langue). Un tel abonnement ne semble pas avoir d'impact important sur le rendement en écriture.

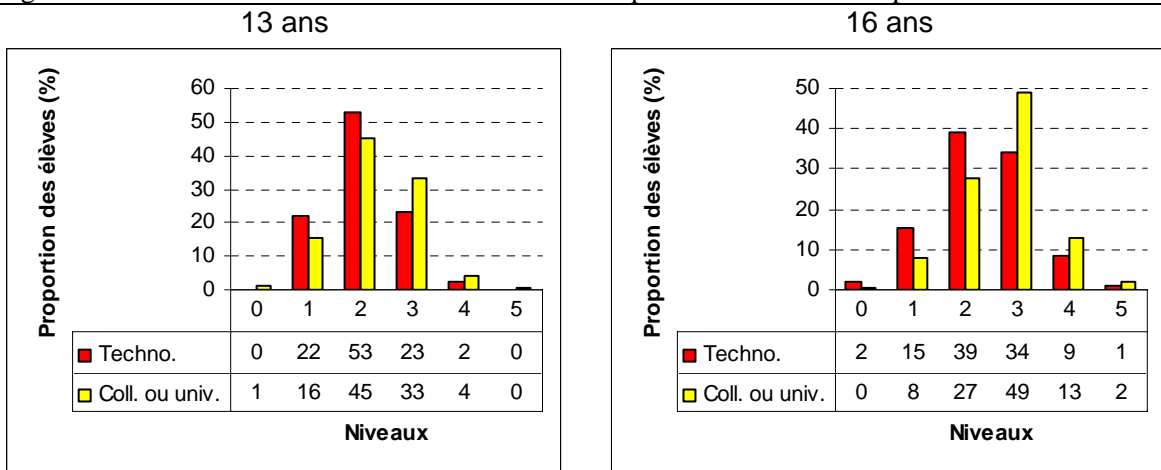
Figure 11. Rendement en écriture selon la présence de quotidiens ou de magazines



Intention de poursuivre des études postsecondaires

Les élèves qui prévoient poursuivre des études postsecondaires réussissent significativement mieux en écriture autant à 13 ans qu'à 16 ans.

Figure 12. Rendement en écriture selon l'intention de poursuivre des études postsecondaires



Chapitre 5

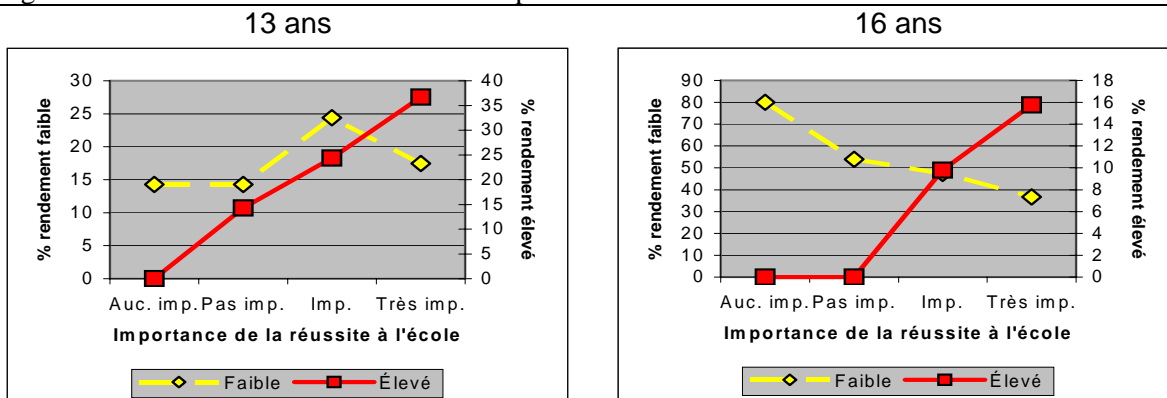
L'attitude des élèves

Le présent chapitre examine l'attitude des élèves face à l'école et à l'écriture et, plus précisément, l'importance accordée par les élèves à leur réussite scolaire et à leur réussite dans les cours de français, leur intérêt pour l'école et pour l'écriture, et leur perception de l'importance des compétences en écriture dans leurs études futures et sur le marché du travail.

Importance de la réussite scolaire

Les élèves devaient indiquer s'ils jugent que leur réussite à l'école est importante. D'après les résultats, la réussite scolaire semble plus importante pour les filles que pour les garçons. En effet, plus des trois quarts des filles jugent leur réussite très importante contre moins des deux tiers des garçons. On note également une corrélation positive entre le niveau de rendement et l'importance accordée à la réussite scolaire. Alors qu'environ 7 % des élèves de 13 ans pour qui la réussite est peu importante ou sans aucune importance ont un rendement élevé, plus du tiers de ceux qui considèrent leur réussite importante ou très importante ont un rendement élevé. Chez les élèves de 16 ans, aucun de ceux qui considèrent leur réussite peu importante ou sans aucune importance n'obtient de rendement élevé alors que près de 15 % de ceux qui jugent leur réussite importante ou très importante ont un rendement élevé.

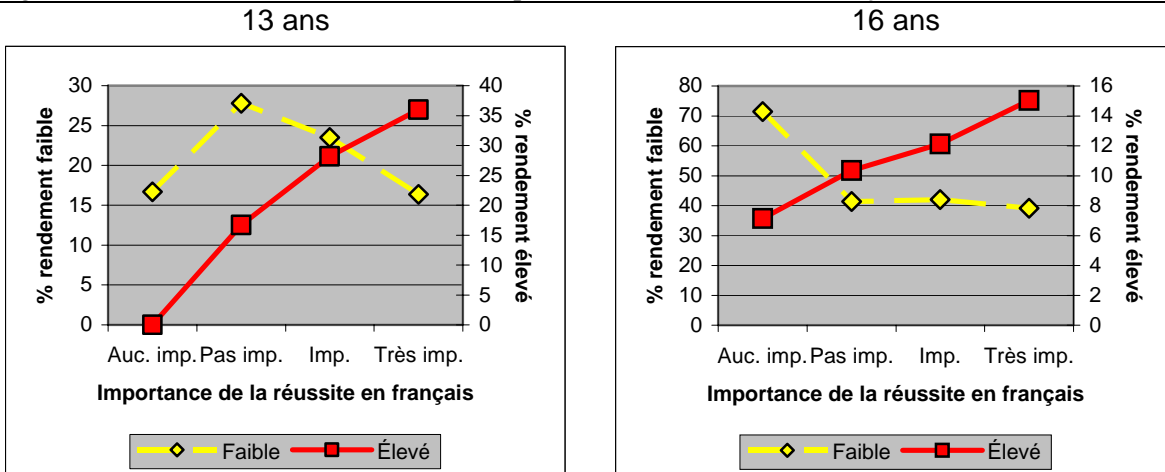
Figure 13. Rendement en écriture selon l'importance de la réussite scolaire



Importance de la réussite en français

On a également demandé aux élèves s'ils jugent importante leur réussite en langue. Tout comme pour la réussite scolaire, la réussite en français semble importer plus aux filles qu'aux garçons. On note aussi une corrélation positive entre cette attitude et le rendement en écriture. Chez les élèves de 13 ans, seulement 13 % de ceux qui jugent leur réussite en français peu importante ou sans aucune importance ont un rendement élevé contre un tiers de ceux qui considèrent leur réussite importante ou très importante. Chez les élèves de 16 ans, la différence est un peu moins marquée, mais environ 9 % de ceux qui jugent leur réussite en français peu importante ou sans aucune importance ont un rendement élevé contre 14 % environ de ceux qui considèrent leur réussite importante ou très importante. Cependant, plus de 70 % des élèves qui jugent leur réussite sans importance ont un rendement faible, mais seulement 40 % environ de ceux qui jugent leur réussite importante.

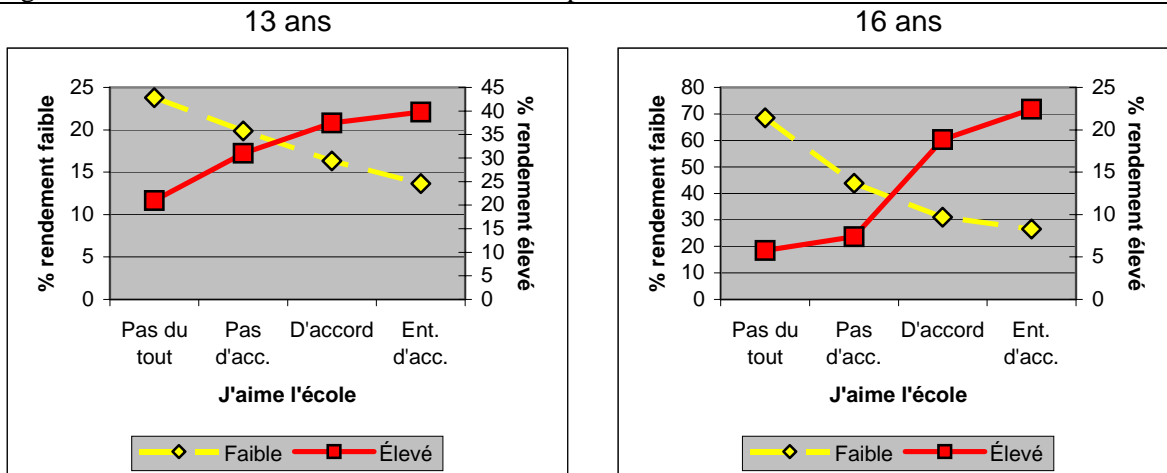
Figure 14. Rendement en écriture selon l'importance de la réussite en français



Intérêt pour l'école

Les élèves devaient dire s'ils étaient d'accord avec l'énoncé : « J'aime l'école. » Dans l'ensemble, la majorité des filles (70 % à 13 ans et 64 % à 16 ans) se disent d'accord alors qu'une minorité des garçons (43 % à 13 ans et 37 % à 16 ans) sont de cet avis. On note une corrélation positive entre le fait d'aimer l'école et le rendement en écriture. Chez les élèves de 13 ans, environ 20 % de ceux qui ne sont pas du tout d'accord avec l'énoncé et près de 40 % de ceux qui sont tout à fait d'accord ont un rendement élevé. Chez les élèves de 16 ans, environ 6 % de ceux qui ne sont pas du tout d'accord avec l'énoncé et plus de 20 % de ceux qui sont tout à fait d'accord ont un rendement élevé.

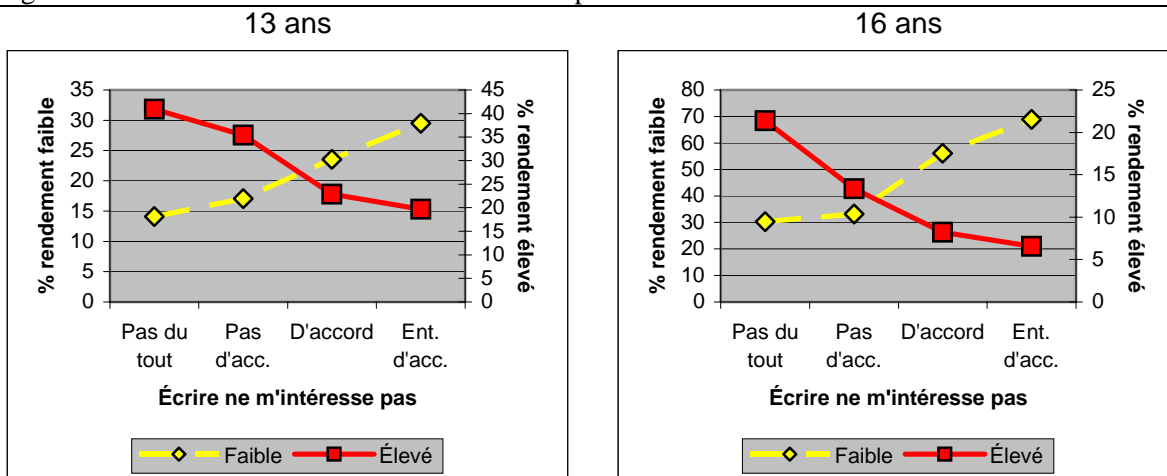
Figure 15. Rendement en écriture selon l'intérêt pour l'école



Intérêt pour l'écriture

On a demandé aux élèves de dire s'ils étaient d'accord avec l'énoncé : « Écrire ne m'intéresse pas. » Tout comme pour l'école, les filles ont tendance à se dire plus intéressées par l'écriture que les garçons. L'écriture semble intéresser un peu moins de 60 % des garçons et plus de 80 % des filles de 13 ans et environ la moitié des garçons et près de 80 % des filles de 16 ans. Dans les deux groupes d'âge, on note une corrélation positive entre l'intérêt pour l'écriture et le succès à l'évaluation. Environ le quart des élèves de 13 ans et 60 % des élèves de 16 ans qui se disent non intéressés par l'écriture ont un rendement faible.

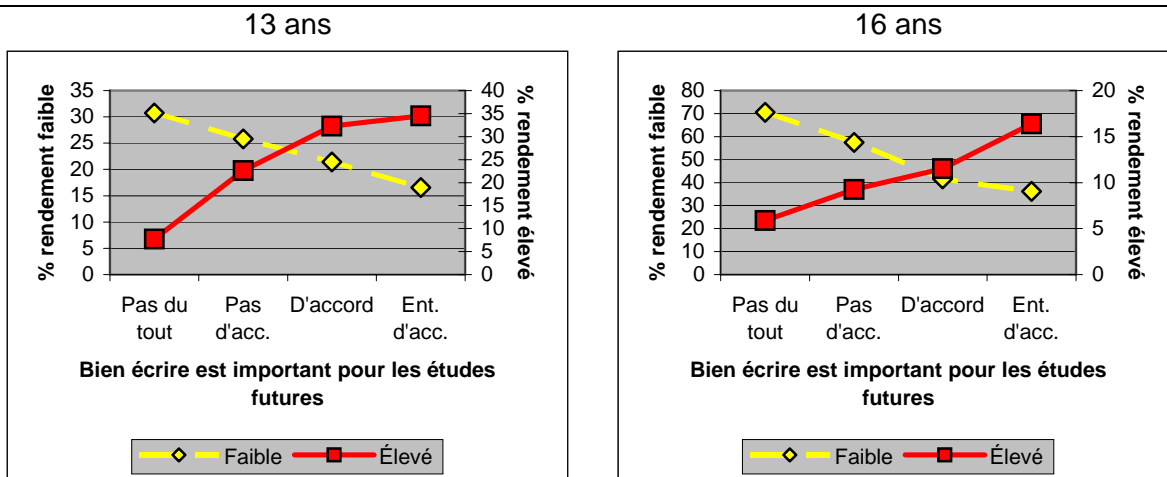
Figure 16. Rendement en écriture selon l'intérêt pour l'écriture



Importance de l'écriture pour les études futures

Les élèves devaient dire s'ils étaient d'accord avec l'énoncé : « Écrire est important pour la suite de mes études. » Bien que les chiffres ne soient pas très élevés, deux fois plus de garçons que de filles de 13 ans et trois fois plus de garçons que de filles de 16 ans ont tendance à ne pas être d'accord avec cet énoncé. Seulement 8 % environ des élèves de 13 ans et 6 % des élèves de 16 ans qui ne sont pas du tout d'accord avec l'importance des compétences en écriture pour leurs études futures ont un rendement élevé alors que près de 35 % des élèves de 13 ans et environ 16 % des élèves de 16 ans qui sont tout à fait d'accord ont un rendement élevé.

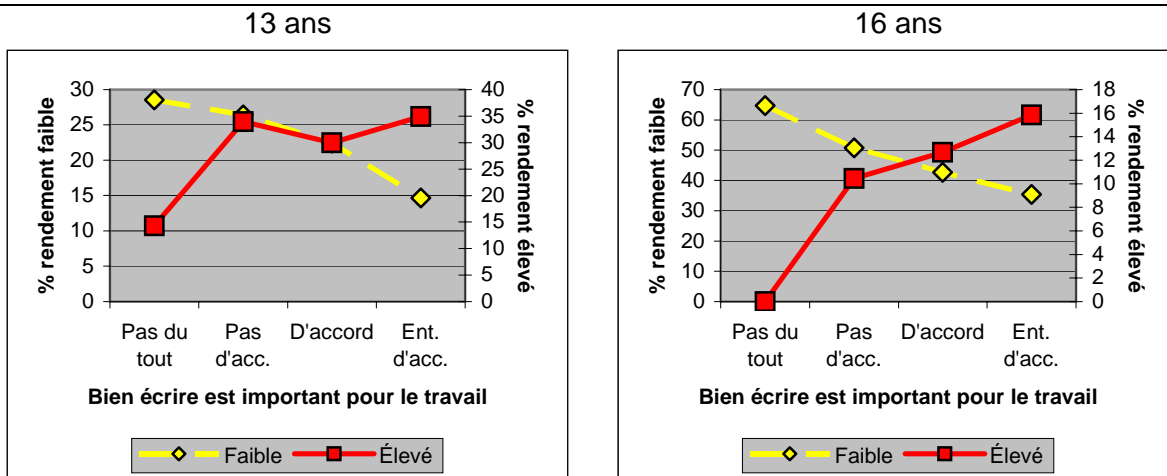
Figure 17. Rendement en écriture selon la perception de l'importance de l'écriture pour les études futures



Importance de l'écriture sur le marché du travail

On a demandé aux élèves s'ils étaient d'accord avec l'énoncé : « Beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture ». S'il ne semble pas y avoir de différence notable entre les filles et les garçons de 13 ans, beaucoup plus de garçons de 16 ans (22 % environ) que de filles (8 % environ) ne sont pas d'accord avec l'énoncé. Les résultats indiquent une corrélation positive entre la variable et le rendement. Près de 15 % des élèves de 13 ans et aucun élève de 16 ans qui ne sont pas du tout d'accord avec l'importance des compétences en écriture sur le marché du travail ont un rendement élevé alors que près de 35 % des élèves de 13 ans et près de 16 % des élèves de 16 ans qui sont tout à fait d'accord ont un rendement élevé.

Figure 18. Rendement en écriture selon la perception de l'importance de l'écriture sur le marché du travail



Chapitre 6

Les activités en dehors des heures de cours

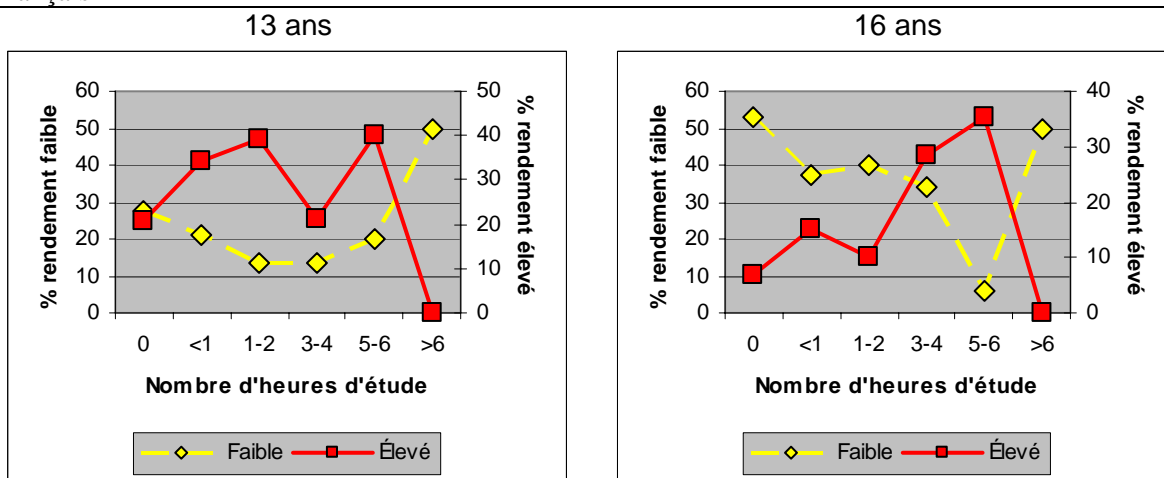
Après l'école, les élèves peuvent s'adonner à certaines activités susceptibles d'améliorer leur rendement en écriture ou d'y nuire. Ce sont, par exemple, le temps consacré à l'étude et aux devoirs en français, le temps consacré à la lecture pour le plaisir, l'utilisation d'un ordinateur à des fins scolaires et à des fins personnelles et le temps passé devant la télévision.

Étude et devoirs en français

Les élèves devaient indiquer combien d'heures par semaine ils passent à faire de l'étude et des devoirs en français en dehors des heures de cours. Dans l'ensemble, les garçons disent accorder moins de temps que les filles à cette activité : environ trois fois plus de garçons que de filles de 13 ans et près de deux fois plus de garçons que de filles de 16 ans disent n'y consacrer aucun temps. On note aussi une corrélation positive entre cette variable et le niveau de rendement dans les deux groupes d'âge. Plus du quart des élèves de 13 ans et plus de la moitié des élèves de 16 ans qui disent n'accorder aucun temps à l'étude et aux devoirs en français en dehors des cours obtiennent un rendement faible et environ 20 % de ces élèves de 13 ans et 7 % des élèves de 16 ans ont un rendement élevé. Par contre, lorsque les élèves de 13 ans consacrent de 3 à 6 heures à l'étude, seulement 13 % ont un rendement faible et 36 % obtiennent un rendement élevé. Pour les élèves de 16 ans qui consacrent de 3 à 6 heures à cette activité, 25 % ont un rendement faible et plus de 30 % ont un rendement élevé.

Notons qu'aucun élève à rendement élevé n'a dit consacrer plus de 6 heures à l'étude et aux devoirs en français.

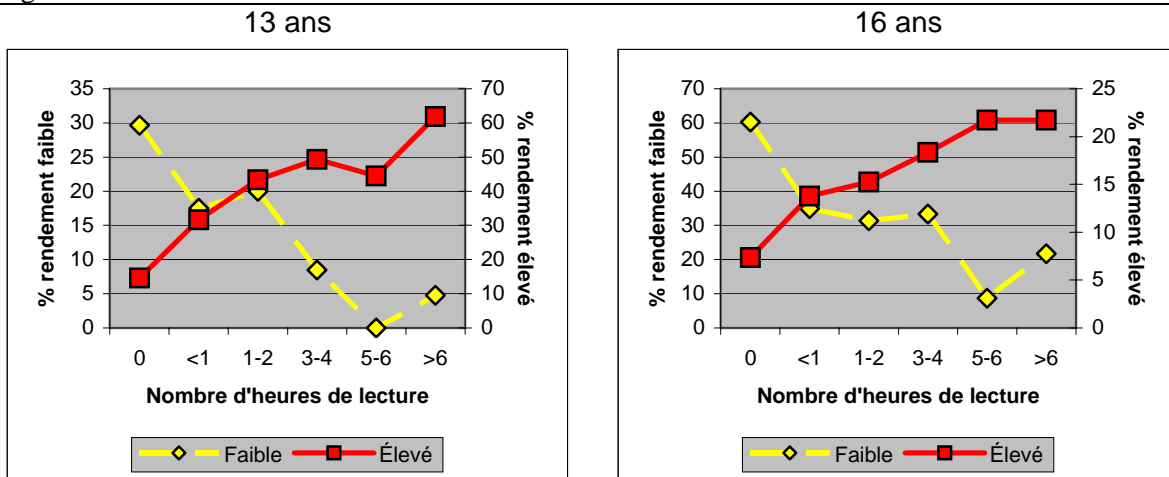
Figure 19. Rendement en écriture selon le nombre d'heures consacrées à l'étude et aux devoirs en français



Lecture

On a demandé aux élèves d'indiquer combien d'heures par semaine ils passent à lire pour leur plaisir. En général, les garçons semblent consacrer moins de temps à cette activité : plus de 40 % des garçons de 13 ans et plus de la moitié des garçons de 16 ans ne lisent pas du tout et seulement environ 15 % des filles des deux groupes d'âge. On note une corrélation positive entre le temps de lecture et le rendement en écriture dans les deux groupes d'âge. Environ 30 % des élèves de 13 ans et 60 % des élèves de 16 ans qui ne lisent pas du tout ont un rendement faible et environ 14 % de ces élèves de 13 ans et 7 % des élèves de 16 ans obtiennent un rendement élevé. Par contre, lorsque les élèves de 13 ans lisent de 3 heures à plus de 6 heures par semaine, seulement 6 % environ obtiennent un rendement faible et plus de la moitié ont un rendement élevé. Pour les élèves de 16 ans qui consacrent de 5 à 6 heures et plus par semaine à cette activité, environ 15 % ont un rendement faible et 22 % ont un rendement élevé.

Figure 20. Rendement en écriture selon le nombre hebdomadaire d'heures consacrées à la lecture



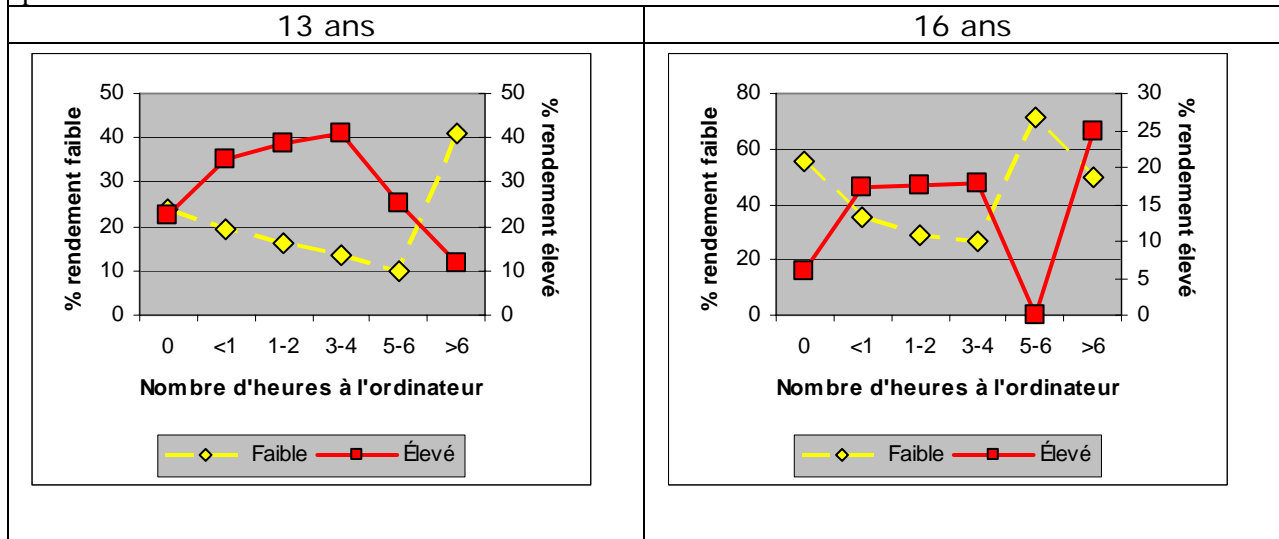
Utilisation d'un ordinateur à des fins scolaires

On a demandé aux élèves d'indiquer pendant combien d'heures par semaine ils utilisent un ordinateur à des fins scolaires (p. ex. : recherche, écriture).

Dans les deux groupes d'âge, un pourcentage beaucoup plus grand de garçons que de filles déclarent ne jamais utiliser d'ordinateur à des fins scolaires en dehors des heures de cours.

Dans les deux groupes d'âge, l'utilisation d'un ordinateur à ces fins durant au plus 4 heures par semaine est associée à un rendement élevé. Un nombre d'heures trop grand est associé à un rendement faible.

Figure 21. Rendement en écriture selon le nombre d'heures d'utilisation d'un ordinateur à des fins personnelles

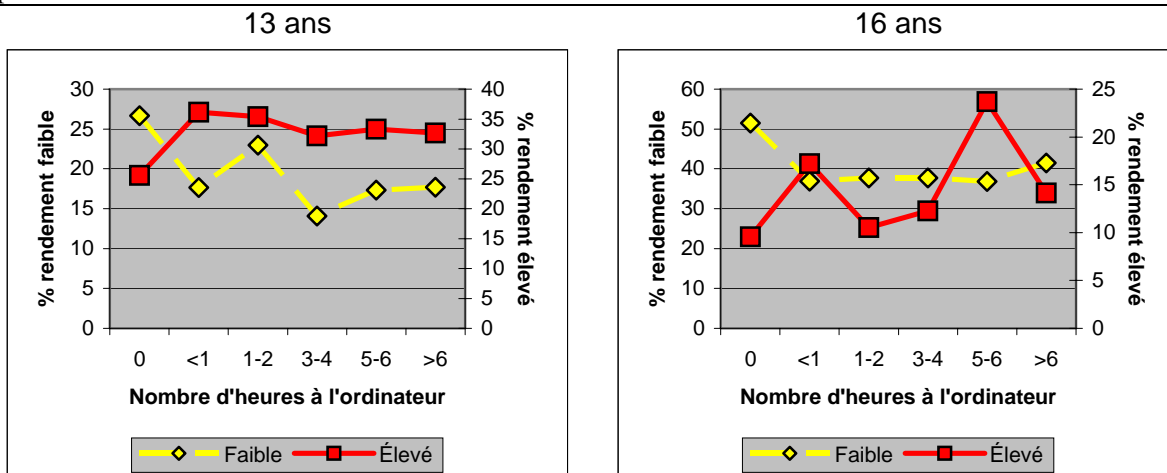


Utilisation d'un ordinateur à des fins personnelles

On a aussi demandé aux élèves pendant combien d'heures par semaine ils utilisent un ordinateur à des fins personnelles en dehors des heures de cours (p. ex. : Internet, courriels, jeux informatiques).

Les résultats n'indiquent pas de différence marquée entre les filles et les garçons de 13 ans, mais les garçons de 16 ans semblent avoir tendance à utiliser plus souvent l'ordinateur pour ces raisons que les filles du même âge. Dans les deux groupes d'âge, les données ne montrent pas de corrélation entre le nombre d'heures d'usage et le niveau de rendement en écriture.

Figure 222. Rendement en écriture selon le nombre d'heures d'utilisation d'un ordinateur à des fins personnelles

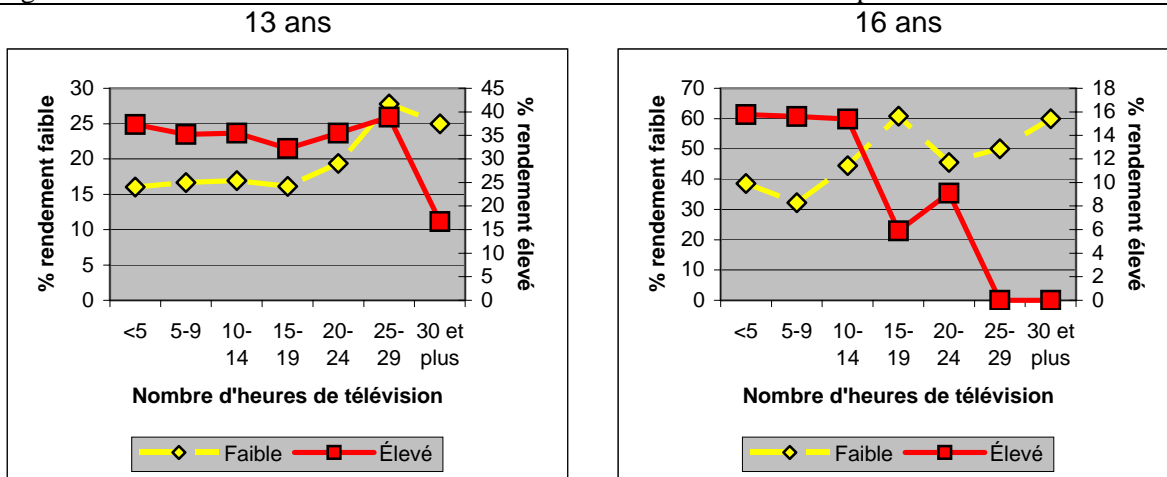


Télévision

Le questionnaire demandait aux élèves d'indiquer pendant combien d'heures par semaine ils regardent la télévision. Les garçons des deux groupes d'âge disent passer plus de temps devant le petit écran que les filles. Celles-ci sont plus nombreuses à regarder moins de 5 heures de télévision par semaine (presque deux fois plus à 13 ans et environ 10 % de plus à 16 ans). Bien que les chiffres ne soient pas très élevés, les garçons sont beaucoup plus nombreux à passer 30 heures et plus devant le petit écran (plus de trois fois plus que les filles à 13 ans et environ 15 fois plus à 16 ans).

Les résultats indiquent une association négative entre le nombre d'heures passées devant la télévision et le rendement en écriture. L'effet est spécialement important chez les élèves de 13 ans qui regardent la télévision 20 heures ou plus par semaine. Pour les élèves de 16 ans, l'effet semble paraître à 15 heures d'écoute.

Figure 23. Rendement en écriture selon le nombre d'heures de télévision par semaine



Chapitre 7

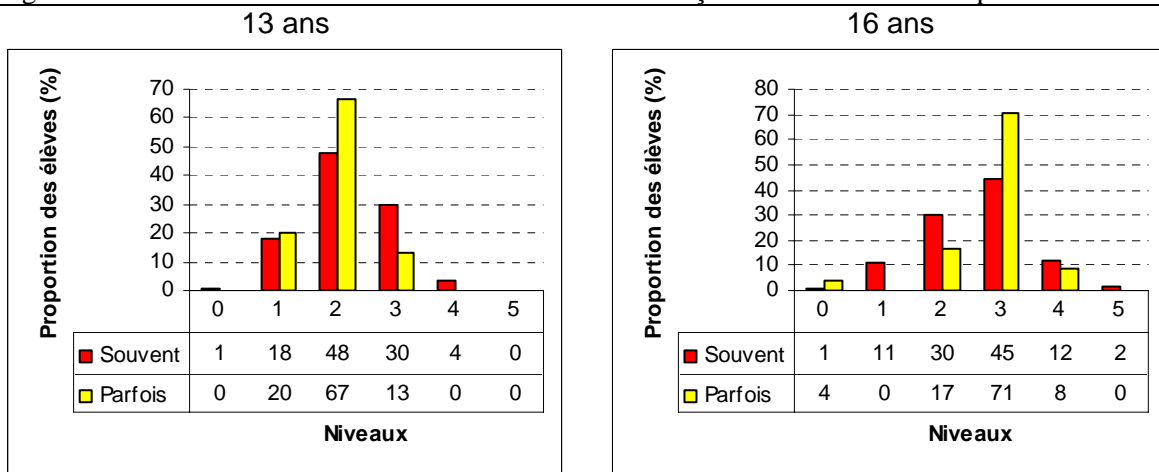
Les activités à l'école

Le présent chapitre s'intéresse à ce qui se passe à l'école, plus précisément à l'utilisation du français pendant les pauses et à l'utilisation d'un ordinateur.

Utilisation du français à l'école durant les pauses

Les élèves de 13 ans et de 16 ans qui parlent souvent le français à l'école durant les pauses réussissent significativement mieux en écriture.

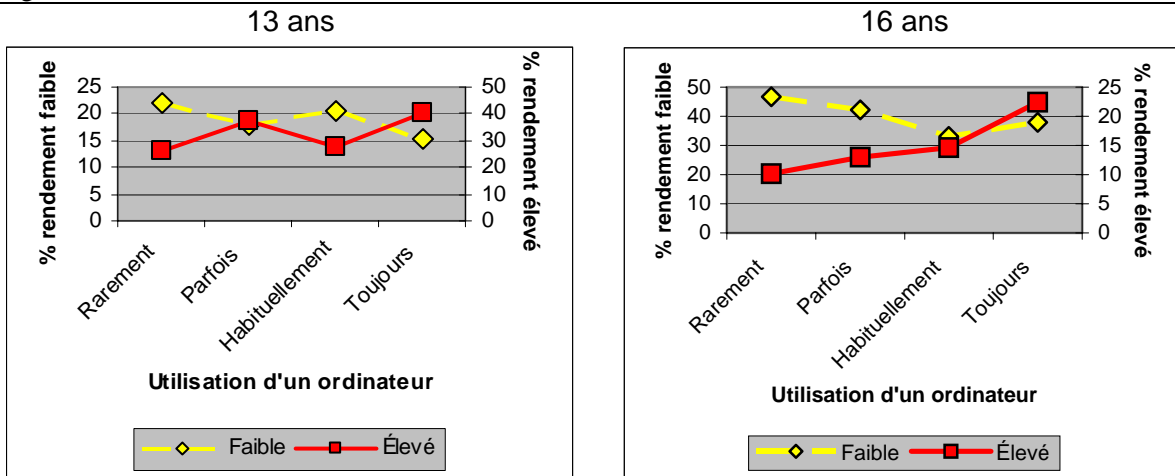
Figure 24. Rendement en écriture selon l'utilisation du français à l'école durant les pauses



Utilisation d'un ordinateur

Dans les deux groupes d'âge, il ne semble pas y avoir de différence notable entre les filles et les garçons en ce qui a trait à la fréquence d'utilisation d'un ordinateur pour les travaux à l'école. Les données n'indiquent pas de corrélation entre l'utilisation d'un ordinateur à cette fin et le niveau de rendement en écriture.

Figure 25. Rendement en écriture selon l'utilisation d'un ordinateur en salle de classe



Chapitre 8

Personnel enseignant

Un questionnaire a été administré à un échantillon d'enseignants de chaque province et dans l'une ou l'autre des deux langues officielles, selon le cas. Cet échantillon n'est pas aléatoire et les renseignements nécessaires pour pondérer les sous-échantillons ne sont pas disponibles. Les renseignements qui suivent ne peuvent donc être utilisés que pour suggérer des pistes à suivre lors d'études futures.

Les enseignants ont dit consacrer cinq heures par semaine à l'enseignement de l'écriture dans les deux groupes linguistiques du Nouveau-Brunswick et au Québec francophone et trois heures par semaine chez les autres minorités francophones. Quant aux autres cours de langue, le nombre d'heures de cours est plus varié : il est moins élevé chez les autres minorités francophones et au Nouveau-Brunswick francophone et plus élevé au Québec francophone et au Nouveau-Brunswick anglophone.

Médiane des heures d'enseignement hebdomadaires de l'écriture et d'autres cours de langue		
Population	Écriture	Autres cours de langue
Nouveau-Brunswick francophone	5	8
Québec francophone	5	10
Autres minorités francophones	3	7
Nouveau-Brunswick anglophone	5	11

Les enseignants ont estimé la proportion de parents avec lesquels ils avaient eu des contacts au cours de l'année scolaire, tant au cours de rencontres prévues qu'en d'autres occasions. Dans toutes les populations, les rencontres prévues sont plus fréquentes que les autres contacts, mais la différence est beaucoup moins marquée

au Nouveau-Brunswick anglophone. Le pourcentage moyen de rencontres prévues est deux fois plus élevé au Nouveau-Brunswick francophone et au Québec francophone qu'au Nouveau-Brunswick anglophone et il est encore plus élevé chez les autres minorités francophones. Par contre, c'est au Nouveau-Brunswick anglophone qu'il y a le plus de contacts en dehors des rencontres prévues.

Pourcentage moyen de parents qui communiquent avec le personnel enseignant une fois par mois ou plus		
Population	Rencontres prévues	Autre
Nouveau-Brunswick francophone	50	10
Québec francophone	50	10
Autres minorités francophones	55	18
Nouveau-Brunswick anglophone	25	20

Le pourcentage d'enseignants qui disent utiliser les ressources produites à leur intention pour préparer les cours de langue est plus élevé au Nouveau-Brunswick francophone (69 %) et chez les autres minorités francophones (64 %). Il est un peu moins élevé au Québec francophone (57 %) et considérablement moindre au Nouveau-Brunswick anglophone (42 %).

Population	Pourcentage du personnel enseignant utilisant les guides ou manuels des enseignants pour préparer les cours de langue quelques fois par semaine ou plus
Nouveau-Brunswick francophone	69
Québec francophone	57
Autres minorités francophones	64
Nouveau-Brunswick anglophone	42

La grande majorité des enseignants du Nouveau-Brunswick sont favorables au groupement des élèves par aptitudes dans les cours de langue au secondaire : 97 % chez les anglophones et 83 % chez les francophones. Cette proportion est nettement inférieure au Québec francophone et dans les autres minorités francophones (66 % et 64 % respectivement).

Population	Pourcentage du personnel enseignant d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé qu'il devrait y avoir des groupements par aptitudes dans les cours de langue au secondaire
Nouveau-Brunswick francophone	83
Québec francophone	66
Autres minorités francophones	64
Nouveau-Brunswick anglophone	97

Le Nouveau-Brunswick anglophone se démarque nettement des autres populations en ce qui concerne l'usage par les élèves de cahiers d'exercices et de feuilles de travail. En effet, seulement 16 % du personnel enseignant du Nouveau-Brunswick anglophone dit que les élèves utilisent ces ressources quelques fois par semaine ou plus, alors que dans les autres populations la proportion varie entre 63 % et 76 %.

Population	Pourcentage du personnel enseignant dont les élèves utilisent des cahiers d'exercices ou des feuilles de travail quelques fois par semaine ou plus
Nouveau-Brunswick francophone	71
Québec francophone	76
Autres minorités francophones	63
Nouveau-Brunswick anglophone	16

Au Nouveau-Brunswick, le pourcentage des enseignants des cours de langue qui ont recours à des didacticiels est semblable dans les deux groupes linguistiques (22 % chez les francophones et 19 % chez les anglophones) et un peu plus élevé qu'au Québec francophone (15 %). La différence est nettement plus marquée avec les autres minorités francophones où 47 % du personnel enseignant dit utiliser des didacticiels quelques fois par mois ou plus.

Population	Pourcentage du personnel enseignant utilisant des didacticiels quelques fois par mois ou plus
Nouveau-Brunswick francophone	22
Québec francophone	15
Autres minorités francophones	47
Nouveau-Brunswick anglophone	19

Environ le tiers du personnel enseignant du Nouveau-Brunswick francophone considère que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers restreint beaucoup

ou énormément la manière de donner des cours de langue. Ce point de vue est partagé par 30 % du personnel enseignant des autres minorités francophones, 27 % au Québec francophone et 24 % au Nouveau-Brunswick anglophone.

Population	Pourcentage du personnel enseignant disant que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers restreint beaucoup ou énormément la manière de donner les cours de langue
Nouveau-Brunswick francophone	33
Québec francophone	27
Autres minorités francophones	30
Nouveau-Brunswick anglophone	24

Plus du tiers du personnel enseignant des autres minorités francophones s'attend à ce que les élèves consacrent 30 minutes ou plus à leurs devoirs de langue, contre seulement 15 % au Nouveau-Brunswick francophone et 19 % au Nouveau-Brunswick anglophone. Cependant, c'est au Nouveau-Brunswick anglophone que se trouve la proportion la plus élevée de personnel enseignant qui donne des devoirs au moins 3 ou 4 fois par semaine (57 %). Quant au Nouveau-Brunswick francophone (42 %), il se situe à cet égard entre les autres minorités francophones (44 %) et le Québec francophone (39 %).

Pourcentage du personnel enseignant donnant des devoirs de langue de 30 minutes ou plus, trois ou quatre fois par semaine ou plus		
Population	30 minutes ou plus	3 ou 4 fois par semaine ou plus
Nouveau-Brunswick francophone	15	42
Québec francophone	20	39
Autres minorités francophones	34	44
Nouveau-Brunswick anglophone	19	57

Trente-neuf pour cent du personnel enseignant du Québec francophone dit accorder beaucoup ou énormément d'importance aux tests standardisés réalisés en dehors de l'école. Cette proportion est de 28 % au Nouveau-Brunswick francophone, mais seulement de 15 % au Nouveau-Brunswick anglophone et de 12 % chez les autres minorités francophones.

Population	Pourcentage du personnel enseignant accordant beaucoup ou énormément d'importance aux tests standardisés produits en dehors de l'école
Nouveau-Brunswick francophone	28
Québec francophone	39
Autres minorités francophones	12
Nouveau-Brunswick anglophone	15

Les deux groupes linguistiques du Nouveau-Brunswick montrent une différence marquée du point de vue de l'importance accordée à la présence des élèves en salle de classe : 67 % du personnel enseignant du Nouveau-Brunswick francophone accorde beaucoup ou énormément d'importance à ce point, contre seulement 27 % au Nouveau-Brunswick anglophone.

Population	Pourcentage du personnel enseignant accordant beaucoup ou énormément d'importance à la présence des élèves en salle de classe
Nouveau-Brunswick francophone	67
Québec francophone	60
Autres minorités francophones	49
Nouveau-Brunswick anglophone	27

Chapitre 9

Contexte scolaire

Un questionnaire a également été fourni aux directions d'école qui ont répondu à 33 questions permettant d'obtenir des renseignements sur le contexte scolaire. Comme pour la section précédente, il ne s'agit pas d'un échantillon. Des études ont montré que les enfants issus de familles monoparentales tendent à éprouver plus de difficultés d'apprentissage que les autres (même s'il n'est pas sûr que ces difficultés découlent du statut familial ou de la pauvreté). Au Nouveau-Brunswick anglophone et au Québec francophone, plus de la moitié des écoles comptent 25 % ou plus d'élèves de familles monoparentales alors que les écoles du Nouveau-Brunswick francophone en comptent moins du quart et les écoles des autres minorités francophones seulement 12 %.

Population	Pourcentage d'écoles comptant 25 % ou plus d'élèves issus de familles monoparentales
Nouveau-Brunswick francophone	24
Québec francophone	51
Autres minorités francophones	12
Nouveau-Brunswick anglophone	56

Le pourcentage des directions d'école aux yeux desquelles l'absence d'appui des parents et les caractéristiques de la communauté constituent des obstacles est le plus élevé chez les autres minorités francophones, puis au Nouveau-Brunswick francophone. Ce pourcentage est moins élevé au Nouveau-Brunswick anglophone et au Québec francophone et la différence est nettement marquée en ce qui concerne les conditions du milieu qui sont une préoccupation nettement moindre dans ces deux populations.

Pourcentage d'écoles dont la capacité d'enseigner serait restreinte par le manque de soutien des parents ou les conditions du milieu communautaire		
Population	Manque de soutien des parents	Conditions du milieu communautaire
Nouveau-Brunswick francophone	37	39
Québec francophone	26	14
Autres minorités francophones	44	48
Nouveau-Brunswick anglophone	30	13

Une majorité de directions d'école des deux groupes linguistiques du Nouveau-Brunswick croit que la diversité des aptitudes des élèves et du milieu familial imposent des limites à la capacité d'enseigner (plus de 70 % et plus de 60 % respectivement). Cette préoccupation est moins répandue dans les deux autres populations.

Pourcentage d'écoles dont la capacité d'enseigner serait restreinte par la diversité des aptitudes ou du milieu familial des élèves		
Population	Aptitudes des élèves	Milieu familial des élèves
Nouveau-Brunswick francophone	72	61
Québec francophone	37	38
Autres minorités francophones	44	32
Nouveau-Brunswick anglophone	71	61

La médiane des rapports élèves/ordinateur est assez semblable au Nouveau-Brunswick francophone (7,8) et au Québec francophone (7,3). Elle est un peu moins

élevée au Nouveau-Brunswick anglophone (6,6) et nettement moindre chez les autres minorités francophones (4,1).

Population	Rapport médian élèves/ordinateur
Nouveau-Brunswick francophone	7,8
Québec francophone	7,3
Autres minorités francophones	4,1
Nouveau-Brunswick anglophone	6,6

Au Nouveau-Brunswick francophone, les deux tiers des directions d'école estiment que la pénurie ou la mauvaise qualité des ordinateurs nuisent passablement ou fortement à l'enseignement des cours de langue. Plus de la moitié des directions d'école du Nouveau-Brunswick anglophone partagent cet avis, mais seulement un tiers des directions d'école des autres minorités francophones et 29 % des directions d'école du Québec francophone.

Population	Pourcentage d'écoles où la pénurie ou la mauvaise qualité des ordinateurs pour les cours de langue affectent passablement ou fortement la capacité de l'école à offrir des programmes d'enseignement
Nouveau-Brunswick francophone	66
Québec francophone	29
Autres minorités francophones	33
Nouveau-Brunswick anglophone	54

Chez les autres minorités francophones, plus des trois quarts des écoles utilisent un ordinateur dans toutes les salles de classe de cours de langue ou presque. Le pourcentage est presque aussi élevé au Nouveau-Brunswick anglophone, mais il est de moins des deux tiers au Nouveau-Brunswick francophone et de seulement 17 % au Québec francophone.

Population	Pourcentage d'écoles comptant un ordinateur dans toutes les salles de classe de cours de langue ou presque
Nouveau-Brunswick francophone	63
Québec francophone	17
Autres minorités francophones	76
Nouveau-Brunswick anglophone	72

Le nombre de jours de perfectionnement professionnel et d'autres activités du personnel enseignant est nettement plus élevé au Québec francophone où il correspond à 2,5 fois le nombre de jours consacrés à ces activités dans les trois autres populations.

Population	Nombre modal de jours de perfectionnement professionnel et d'autres activités du personnel enseignant
Nouveau-Brunswick francophone	8
Québec francophone	20
Autres minorités francophones	8
Nouveau-Brunswick anglophone	8

Du point de vue des écoles qui comptent deux ou plusieurs groupements par aptitudes en langue, le Québec francophone se démarque avec un pourcentage égal pour les élèves des deux groupes d'âge. Dans les autres populations, ce pourcentage est manifestement plus élevé pour les élèves de 16 ans que pour ceux de 13 ans et cette différence est la plus marquée au Nouveau-Brunswick, dans les deux groupes linguistiques, où le pourcentage est beaucoup plus élevé pour les élèves de 16 ans.

Pourcentage d'écoles comptant deux groupements ou plus par aptitudes pour les cours de langue		
Population	13 ans	16 ans
Nouveau-Brunswick francophone	15	82
Québec francophone	32	32
Autres minorités francophones	21	52
Nouveau-Brunswick anglophone	21	94

Les directions d'école des quatre populations favorisent en grande majorité le groupement des élèves selon leurs capacités et leurs aptitudes.

Population	Pourcentage d'écoles dont la direction est d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lesquels élèves devraient suivre différents programmes d'après leurs capacités et leurs aptitudes
Nouveau-Brunswick francophone	98
Québec francophone	93
Autres minorités francophones	81
Nouveau-Brunswick anglophone	90

Chapitre 10

Profils d'élèves

Dans la présente section du rapport, nous nous intéressons aux éléments qui caractérisent les élèves ayant obtenu un rendement élevé ou faible lors de l'évaluation. En répartissant ainsi les élèves, nous observons certaines différences dans leurs réponses au questionnaire et ce sont ces différences qui nous permettent d'établir les profils ci-dessous.

De manière générale, on considère qu'un élève a un rendement de niveau élevé en écriture s'il atteint ou dépasse le niveau 3 à 13 ans et s'il atteint ou dépasse le niveau 4 à 16 ans. Pour atteindre le niveau 3, un élève doit être capable de développer l'idée générale avec clarté, même si son texte reste simple. Son attitude à l'égard du sujet doit être claire, personnelle et appropriée. Les erreurs dans l'application des moyens stylistiques et les règles de syntaxe et de grammaire ne doivent pas empêcher la communication. Pour atteindre le niveau 4, un élève doit développer l'idée générale avec réflexion, clarté et à propos. Sa touche personnelle doit être assurée et appropriée. Il doit avoir un bon contrôle des moyens stylistiques, de la syntaxe et de la grammaire et les erreurs doivent être rares.

On considère qu'un élève a un rendement faible en écriture s'il ne dépasse pas le niveau 1 à 13 ans et s'il ne dépasse pas le niveau de 2 à 16 ans. Au niveau 1, l'idée générale est peu développée et le texte manque de clarté. La touche personnelle est à peine perceptible ou inappropriée. L'élève fait beaucoup d'erreurs de syntaxe qui nuisent à la communication. Au niveau 2, acceptable pour les élèves de 13 ans mais insuffisant pour les élèves de 16 ans, on perçoit un développement de l'idée générale, mais limité. Il y a une touche personnelle, mais inégale. Les nombreuses erreurs de syntaxe et de langue nuisent à la communication.

Les élèves de 13 ans ayant un rendement élevé

De manière générale, les élèves de 13 ans ayant obtenu un rendement élevé en écriture (niveau 3 et plus) ne considèrent pas cette tâche scolaire comme étant plus difficile que les autres. Pour eux, l'écriture est une composante importante du travail scolaire et les compétences dans ce domaine sont très utiles dans la vie. Ces élèves ont tendance à se sentir très confiants ou assez confiants par rapport à leurs aptitudes en écriture. Ils sont plus nombreux à aimer écrire et ils ont tendance à le faire plus souvent que leurs camarades tant dans leurs autres cours qu'en dehors des cours. Un grand nombre aimerait avoir plus d'occasions d'écrire à l'école.

Ces élèves sont plus nombreux que leurs camarades à déclarer aimer apprendre de nouvelles choses, aimer l'école, y avoir beaucoup d'amis, être intéressés par leur travail scolaire et savoir l'organiser, être satisfaits de leur travail et obtenir les notes qu'ils méritent. Ils ont tendance à accorder plus de temps que leurs camarades aux autres types de leçons, à l'étude et aux devoirs en français et dans d'autres matières. En salle de classe, ils posent plus de questions et ils disent recevoir souvent de l'aide de l'enseignant. Ils ont plus de facilité à organiser leur travail et ils ont plus tendance à se fier à leurs connaissances et à leurs expériences, à consulter des sources de référence, à écrire leurs idées au fur et à mesure, à réviser et à corriger leurs textes et à utiliser des outils de rédaction tels des dictionnaires. Ils discutent également de leurs textes avec les autres. Un grand nombre avait suivi le cours d'études des médias / communications cette année. Ils étaient plus nombreux à avoir lu le Cahier de ressources de l'élève avant l'évaluation et à trouver utile la page « Réflexions pour la rédaction lors de l'évaluation ». Dans l'ensemble, ces élèves ont une moyenne assez élevée en français (la majorité ont 80 % et plus) et ils sont satisfaits ou très satisfaits de leur rendement dans cette matière. Presque tous prévoient poursuivre des études postsecondaires, en majorité au niveau universitaire ou collégial.

À la maison, ces élèves ont tendance à discuter plus souvent avec leurs parents de travail scolaire et de devoirs ainsi que des activités quotidiennes. Pour un grand nombre d'entre eux et pour leurs parents, la réussite à l'école est considérée très importante, de même que la réussite en français. Les parents ont le plus souvent un abonnement à un quotidien et il y a un plus grand nombre de livres à la maison. Ces élèves sont également plus nombreux à avoir accès à un dictionnaire, à un ordinateur et à Internet, à écrire en dehors de leurs cours (journal intime, lettres, histoires et ainsi de suite) et à lire pour le plaisir (livres, quotidiens et magazines). Si on regarde le niveau de scolarité des parents de ces élèves, on constate que 37 % des mères ont fait des études universitaires et que 20 % n'ont pas fini le secondaire. Quant aux pères, 30 % ont fait des études universitaires et 38 % n'ont pas fini le secondaire.

La grande majorité des élèves de 13 ans ayant atteint un niveau de rendement élevé en écriture (niveau 3 et plus) sont des filles.

Les élèves de 13 ans à rendement faible

De leur côté, les élèves de 13 ans ayant obtenu un rendement faible (c'est-à-dire qui n'ont pas dépassé le niveau 1) ont plus tendance que leurs camarades à trouver l'écriture plus difficile que les autres tâches scolaires. Ils sont plus nombreux à déclarer ne pas être intéressés par l'écriture et un peu moins nombreux à juger que l'écriture est importante dans le travail scolaire. Ils accordent moins d'importance que leurs camarades à l'utilité des compétences en écriture dans la vie. S'ils se déclarent en majorité assez confiants par rapport à leurs aptitudes en écriture, ils sont moins nombreux à être très confiants et plus nombreux à ne pas l'être du tout. Un bon nombre d'entre eux disent ne pas aimer écrire du tout et s'ils aiment le faire, c'est à certains moments et selon le sujet. Par conséquent, ils écrivent moins souvent que leurs camarades et ils ne souhaitent pas avoir plus d'occasions d'écrire à l'école.

De façon générale, ces élèves sont un peu moins intéressés à apprendre de nouvelles choses et ils aiment moins aller à l'école où ils ont moins d'amis que leurs camarades. Un grand nombre de ces élèves accordent peu ou pas de temps aux autres types de leçons, à l'étude et aux devoirs en français et dans les autres matières. Ils sont plus nombreux à déclarer ne pas avoir assez de liberté à l'école et qu'il n'y a pas grand-chose d'intéressant à faire. Ils sont moins intéressés par leur travail scolaire et moins satisfaits. Ils sont également moins nombreux à considérer obtenir les notes méritées. Ils ont plus tendance que leurs camarades à penser que s'ils ont une note faible c'est que l'enseignant est sévère, qu'ils n'ont pas de chance ou que le cours est difficile. À l'inverse, ils ont aussi plus tendance à penser que s'ils reçoivent une note élevée c'est que l'enseignant donne de bonnes notes ou qu'ils ont eu de la chance. Ces élèves sont plus nombreux à penser que pour bien écrire, il faut étudier beaucoup à la maison. Ils sont également plus nombreux à déclarer que s'ils ont des difficultés en écriture, ils vont abandonner sans essayer de vaincre ces difficultés.

En salle de classe, ces élèves ont tendance à poser moins de questions. Presque la moitié dit recevoir de l'aide individuelle tous les jours, mais une bonne proportion (un quart) dit n'en recevoir jamais ou seulement quelques fois par mois. Ils sont moins nombreux à se fier à leurs connaissances et à leurs expériences, à consulter des sources de référence et à utiliser des outils de rédaction, mais ils sont cependant plus nombreux à déclarer publier leurs textes, à écrire pour différents destinataires et à réviser le travail des autres. Ils travaillent également par paires ou par petits groupes plus souvent que leurs camarades et ils déclarent faire plus souvent des devoirs d'écriture et des critiques de livres. Ils semblent utiliser plus souvent les ressources telles que les didacticiels, les magazines ou journaux et les experts de la communauté. Ils ont suivi en plus grand nombre le cours de soutien en lecture ou en écriture. Ces élèves étaient moins nombreux à avoir lu le Cahier de ressources de l'élève avant l'évaluation et à trouver utile la page « Réflexion pour la rédaction de l'évaluation », mais ils étaient plus nombreux à avoir discuté du Cahier de ressources de l'élève. Contrairement à leurs camarades ayant un rendement élevé, dans l'ensemble ces élèves ont une moyenne inférieure en français (la majorité a moins de 80 %) et ils sont plus nombreux à être insatisfaits et même

très insatisfaits de leur rendement dans cette matière. Bien qu'ils soient presque aussi nombreux que leurs camarades ayant un rendement élevé à prévoir poursuivre des études postsecondaires, un plus grand nombre ne sait pas quel type de formation il suivra.

À la maison, ces élèves discutent plus rarement avec leurs parents de travail scolaire, de devoirs ainsi que des activités quotidiennes. Pour un grand nombre d'entre eux et pour leurs parents, la réussite à l'école et en français est considérée moins importante que pour leurs camarades. L'abonnement à un quotidien est plus rare et il y a moins de livres dans la maison. Ces élèves sont moins nombreux à avoir accès à un dictionnaire, à un ordinateur ou à Internet. Ils écrivent un peu en dehors de l'école, surtout des courriels, mais moins souvent que leurs camarades. Ils sont également moins nombreux à lire régulièrement un livre ou un quotidien pour le plaisir. Si on regarde le niveau de scolarité des parents de ces élèves, on constate que 10 % des mères ont fait des études universitaires et 35 % n'ont pas fini le secondaire. Quant aux pères, 8 % ont fait des études universitaires et 54 % n'ont pas fini le secondaire.

La majorité des élèves de 13 ans ayant un rendement faible en écriture (n'ayant pas dépassé le niveau 1) sont des garçons.

Les élèves de 16 ans ayant un rendement élevé

Dans l'ensemble, les élèves de 16 ans ayant obtenu un rendement de niveau élevé en écriture (niveaux 4 et 5) considèrent l'écriture comme une composante importante du travail scolaire. Ils pensent que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture et que les compétences dans ce domaine sont très utiles dans la vie. Ces élèves ont tendance à se sentir très confiants ou assez confiants par rapport à leurs aptitudes en écriture. De manière générale, ils sont plus nombreux à se déclarer intéressés par l'écriture. La grande majorité dit aimer écrire et a tendance à le faire plus souvent que leurs camarades en dehors des cours. Un bon nombre aimerait avoir plus d'occasions d'écrire à l'école.

Ces élèves déclarent aimer apprendre de nouvelles choses et ils sont beaucoup plus nombreux que leurs camarades à dire qu'ils aiment l'école. Ils sont réellement intéressés par leur travail scolaire et savent l'organiser, ils sont satisfaits de leur travail et ils considèrent que les enseignants sont justes avec eux. La grande majorité d'entre eux disent qu'ils persévéraient s'ils avaient des difficultés en écriture et un grand nombre demanderaient de l'aide à un enseignant ou à un ami. Ils ont tendance à accorder plus de temps que leurs camarades aux autres types de leçons, à l'étude et aux devoirs en français et dans d'autres matières.

En salle de classe, ces élèves sont plus nombreux à dire que l'enseignant pose des questions à certains élèves ou à l'ensemble du groupe de la salle de classe et eux-mêmes en posent plus souvent. Ils ont plus de facilité à organiser leur travail et ils ont plus tendance à se fier à leurs connaissances et à leurs expériences, à consulter des sources de référence, à utiliser des stratégies (schémas, brouillons, notes, soulignement, plan), à réviser et à corriger leurs textes et à utiliser des outils de rédaction (dictionnaires, recueils de verbes, grammaire). Ils discutent également de leurs textes avec les autres. Un certain nombre avait suivi le cours de création littéraire cette année. Ils déclarent plus souvent faire l'analyse d'écrits (romans, poèmes, articles). Ils sont beaucoup plus nombreux à dire qu'on leur demande assez souvent d'écrire des compositions, des documents de recherche ou d'autres textes de plus d'un paragraphe dans tous leurs cours et un bon nombre disent que les autres enseignants jugent la réussite en français importante ou très importante. Un grand nombre d'entre eux considèrent que la réussite à l'école et en français est importante chez leurs amis. La grande majorité avaient lu au moins une partie du Cahier de ressources de l'élève avant l'évaluation et un bon nombre l'a trouvé utile ou même très utile. La grande majorité des élèves n'en avaient pas discuté avec l'enseignant, mais un bon nombre y avait réfléchi par eux-mêmes. Dans l'ensemble, ces élèves ont une moyenne assez élevée en français (près des deux tiers ont 80 % et plus) et ils sont satisfaits ou très satisfaits de leur rendement dans cette matière. Ils déclarent tous vouloir poursuivre des études postsecondaires, en majorité au niveau universitaire ou collégial.

À la maison, un très grand nombre de ces élèves disent voir une personne écrire tous les jours ou une fois par semaine. Ils ont tendance à discuter plus souvent avec leurs parents de travail scolaire et de devoirs ainsi que des activités quotidiennes. Pour la grande majorité, la réussite à l'école est très importante pour leurs parents. Il y a un plus grand nombre de livres à la maison. Ces élèves sont également plus nombreux à avoir accès à une encyclopédie, à un ordinateur et à Internet, à lire des courriels et à y répondre et à lire dans un livre presque tous les jours. Si on regarde le niveau de scolarité des parents de ces élèves, on constate que 30 % des mères ont fait des études universitaires et 14 % n'ont pas fini le secondaire. Quant aux pères, 34 % ont fait des études universitaires et 31 % n'ont pas fini le secondaire.

La majorité des élèves de 16 ans ayant atteint un niveau de rendement élevé en écriture (niveaux 4 et 5) sont des filles.

Les élèves de 16 ans à rendement faible

De leur côté, les élèves de 16 ans ayant un rendement faible en écriture (n'ayant pas dépassé le niveau 2) sont plus nombreux que leurs camarades à déclarer ne pas être intéressés par l'écriture et moins nombreux à juger que l'écriture est importante dans le travail scolaire ou dans l'obtention d'un bon emploi. Ils accordent moins d'importance que leurs camarades à l'utilité des compétences en écriture dans la vie et certains les considèrent même inutiles. S'ils se déclarent en majorité assez confiants par rapport à leurs aptitudes en écriture, ils sont moins nombreux à être très confiants et plus nombreux à ne pas l'être du tout. Plus de la moitié de ces élèves disent ne pas être intéressés par l'écriture et un bon nombre n'aiment pas du tout écrire. Par conséquent, ils écrivent moins souvent que leurs camarades et ils ne souhaitent pas avoir plus d'occasions d'écrire à l'école.

De façon générale, ces élèves sont un peu moins intéressés à apprendre de nouvelles choses et seul un petit nombre aime aller à l'école. Ils accordent peu ou

pas de temps aux autres types de leçons, à l'étude et aux devoirs en français et dans les autres matières. Ils sont plus nombreux à déclarer ne pas avoir assez de liberté à l'école, à trouver que c'est ennuyant et qu'il n'y a pas grand-chose d'intéressant à faire. Très peu sont réellement intéressés par leur travail scolaire et, dans l'ensemble, ils sont moins satisfaits. Ils sont également moins nombreux à penser que les enseignants sont justes envers eux. Ils ont plus tendance que leurs camarades à considérer que s'ils ont une note faible c'est que l'enseignant est sévère, qu'ils n'ont pas de chance ou que le cours est difficile. À l'inverse, ils ont aussi plus tendance à penser que s'ils reçoivent une note élevée c'est qu'ils ont eu de la chance. Ces élèves sont plus nombreux à penser que pour bien écrire, il faut étudier beaucoup à la maison. Ils sont également plus nombreux à déclarer que s'ils ont des difficultés en écriture, ils vont abandonner et un bon nombre d'entre eux ne penseraient pas à demander de l'aide à l'enseignant ou à des amis.

En salle de classe, ces élèves posent moins de questions. Ils sont plus nombreux à dire qu'ils ont des discussions ou des activités sans rapport avec la leçon. Ils sont moins nombreux à se fier à leurs connaissances et à leurs expériences, à consulter des sources de référence et à utiliser des stratégies (schémas, brouillons, notes, soulignement, plan) et des outils de rédaction (dictionnaires, recueils de verbes ou grammaire), mais ils sont cependant plus nombreux à déclarer publier leurs textes. Leur réussite à l'école ou en français ne leur paraît pas trop importante vis-à-vis de leurs amis ni de leurs enseignants. Ces élèves étaient moins nombreux à avoir lu le Cahier de ressources de l'élève avant l'évaluation et plus nombreux à le trouver inutile. Contrairement à leurs camarades ayant un rendement de niveau élevé, dans l'ensemble ces élèves ont une moyenne inférieure en français (la majorité a moins de 80 %) et ils sont plus nombreux à être insatisfaits et même très insatisfaits de leur rendement dans cette matière. La grande majorité d'entre eux prévoient poursuivre des études postsecondaires, mais ils sont plus nombreux que leurs camarades à ne pas savoir quel type de formation ils suivront.

À la maison, ces élèves discutent plus rarement avec leurs parents de travail scolaire, de devoirs ainsi que des activités quotidiennes, mais ils sont plus nombreux à faire les devoirs de français avec eux. Pour un grand nombre d'entre

eux et pour leurs parents, la réussite à l'école et en français est considérée moins importante que chez leurs camarades. Il y a moins de livres dans la maison que chez leurs camarades et ces élèves sont moins nombreux à avoir accès à une encyclopédie, à un ordinateur ou à Internet. Ils sont également moins nombreux à lire régulièrement un livre. Si on regarde le niveau de scolarité des parents de ces élèves, on constate que 21 % des mères ont fait des études universitaires et 34 % n'ont pas fini le secondaire. Quant aux pères, 17 % ont fait des études universitaires et 49 % n'ont pas fini le secondaire.

La majorité des élèves de 16 ans ayant un rendement de niveau faible en écriture (n'ayant pas dépassé le niveau 2) sont des garçons.

Conclusion

Le rendement des élèves francophones du Nouveau-Brunswick au PIRS en écriture III (2002) est semblable ou légèrement supérieur à celui des élèves francophones en milieu minoritaire ailleurs au Canada. Il est cependant de beaucoup inférieur à celui des élèves francophones du Québec, élèves qui vivent en milieu majoritairement francophone.

Les facteurs socioculturels influent sur le rendement en écriture de la façon habituelle : un niveau de scolarité parental élevé, la présence de livres, de journaux, l'intérêt que portent les parents sont tous associés au succès en écriture.

L'utilisation des ordinateurs à l'école ne semble pas avoir d'effet important.

Références

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire, PIRS, écriture III (2002)*, « Les élèves et l'écriture : Contexte canadien », 2003.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs de rendement scolaire, PIRS, écriture II (1998)*, rapport public, 1998.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs de rendement scolaire, PIRS, écriture I (1994)*, rapport public, 1994.