

**L'ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE
DE LA FIN DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE EN
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT**

Comparaison des résultats de 2000 et 2005

**Réalisé pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
par
Pierrette Jalbert
Consultante dans le domaine de l'évaluation des apprentissages**

Mai 2006

Rédaction

Pierrette Jalbert, consultante dans le domaine de l'évaluation des apprentissages

Analyses statistiques

Réjean Auger, Ph.D, OGDDAST (Optimisation et Gestion de Devis, Données, Analyses statistiques et textuelles)

Coordination

Joanne Munn, MELS, Service de la recherche, DRSI
Brigitte Pilon, MELS, Direction de l'évaluation, DGFJ

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la
Direction des communications, MELS

ISBN : 978-2-550-50125-1 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2007
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2007

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. Conditions de la comparaison.....	3
1.1 Des épreuves comparables	3
1.2 Le contexte.....	5
2. Les résultats par critère d'évaluation	8
2.1 Comparaison des taux de réussite, par critère.....	8
2.2 Les taux de réussite des filles et des garçons, par critère.....	11
2.3 La longueur des textes	13
2.4 Les résultats par critère d'évaluation	15
3. La distribution des élèves selon leur résultat global	22
3.1 La distribution des élèves à partir d'un seuil de réussite	22
4. Principaux constats.....	24
5. Réflexions sur l'utilisation des résultats en classe.....	25

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Projet d'écriture, épreuve obligatoire d'écriture, juin 2000	27
Annexe 2 : Projet d'écriture, épreuve obligatoire d'écriture, juin 2005	28
Annexe 3 : Grille de correction, projet d'écriture <i>Pour l'eau...je me mouille!</i>	29
Annexe 4 : Grille de correction, projet d'écriture <i>Moi en 2020</i>	31
Annexe 5 : Taux de réussite, par élément, aux épreuves obligatoires d'écriture de 1991 à 1995	33
Annexe 6 : Taux de réussite, par élément, des filles et des garçons à l'épreuve obligatoire d'écriture de 1995	34

LISTE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX

Graphique 1 : Taux de réussite, pour chaque critère, par ordre décroissant, 2000.....	9
Graphique 2 : Taux de réussite, pour chaque critère, par ordre décroissant, 2005.....	10
Graphique 3 : Distribution des filles à partir d'un seuil de réussite.....	23
Graphique 4 : Distribution des garçons à partir d'un seuil de réussite.....	23
Tableau 1 : Vue d'ensemble des résultats des élèves, 2000 et 2005.....	8
Tableau 2 : Comparaison des taux de réussite, par critère, selon le sexe, 2000.....	11
Tableau 3 : Comparaison des taux de réussite, par critère, selon le sexe, 2005.....	11
Tableau 4 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive – critère 1.....	13
Tableau 5 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive – critère 2.....	14
Tableau 6 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive – critère 3.....	15
Tableau 7 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive – critère 4.....	16
Tableau 8 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive – critère 5.....	17
Tableau 9 : Répartition des élèves selon la longueur des textes, 2000 et 2005.....	19
Tableau 10 : Distribution selon la longueur des textes et le sexe, 2000 et 2005.....	20
Tableau 11 : Distribution des élèves à partir d'un seuil de réussite, 2000 et 2005.....	22

Introduction

Afin d'améliorer la qualité de la langue écrite dans les écoles du Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soumet les élèves de la fin du primaire à une épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement, depuis 1986. Les épreuves d'écriture de 1986 à 1995 étaient rattachées au programme d'études de 1979. Au cours de cette période, le Ministère a assuré chaque année la correction d'échantillons provenant d'une quarantaine d'écoles et a publié un rapport sur les résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture.

Le Ministère a constaté que l'instauration de l'épreuve d'écriture avait eu des effets positifs sur le perfectionnement du personnel enseignant. D'une part, au cours des années qui ont suivi la mise en place de l'épreuve, plusieurs milieux ont organisé des sessions de correction collectives pour les enseignantes et enseignants. D'autre part, la publication annuelle des résultats par le Ministère a incité les commissions scolaires à comparer ces données avec les résultats de leurs élèves. Des conseillères et des conseillers pédagogiques ont offert des formations au personnel enseignant sur les aspects de l'écriture qui se révélaient être des faiblesses pour les élèves.

En 1997, un rapport, faisant état des résultats des élèves de 1991 à 1995 et mettant en parallèle les résultats de 1986 et de 1995, montrait que les objectifs ministériels de 1986 au regard de l'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du primaire étaient atteints. La qualité de la langue écrite des élèves s'était grandement améliorée entre 1986 et 1995, ce qui constituait la priorité visée. De plus, l'analyse des résultats de 1986 à 1995 a permis au Ministère d'avoir un portrait clair de leur compétence à écrire à la fin du primaire. Ces données ont été prises en considération au moment de la rédaction du programme de 1994, devenu obligatoire en 1995.

À partir de juin 1996, l'épreuve obligatoire d'écriture a été adaptée au programme de français de 1994. En 1997, le Ministère publiait un Document d'information à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire. Le document, qui visait à faciliter la correction des textes des élèves et en assurer l'uniformité, était élaboré à partir du programme de français de 1994. Les grilles de correction de la première à la sixième année y sont présentées. Le document comprend des suggestions pour la correction, des tableaux de contenu, des précisions sur la longueur des textes, des explications pour chaque critère et de nombreux exemples. Ces nouvelles grilles de correction et les précisions sur les critères ont donné lieu à des sessions de perfectionnement auprès du personnel enseignant et des conseillères et conseillers pédagogiques dans toutes les régions.

Le Ministère ne publie plus les résultats annuels des élèves à l'épreuve obligatoire depuis juin 1996. Toutefois, en 2000, des copies ont été recueillies et conservées dans le but d'avoir en main des données pouvant servir ultérieurement dans le cadre du suivi du renouveau pédagogique.

Depuis 2003, l'épreuve est conçue selon les exigences du programme de français, langue d'enseignement, mis en application dans les écoles en septembre 2000. Au cours de l'année scolaire 2003-2004, une première grille de correction a été élaborée en conformité avec ce programme. Les travaux ont donné lieu à la publication d'un document d'information pour les enseignantes et enseignants de la fin du troisième cycle. Ce document présente des renseignements expliquant chacun des critères de la nouvelle grille de correction en écriture.

Les travaux pour mettre au point la grille de correction se sont poursuivis en 2004-2005 l'instrument ayant été mis à l'épreuve au moment de la correction d'un large échantillon de textes à l'été 2004. En 2005, le document d'information a été mis à jour pour présenter la nouvelle version de la grille de correction.

La Direction de l'évaluation (DGFJ – MELS) avait déjà prévu la correction de l'échantillon de 2005 et la production d'un rapport sur les résultats des élèves. La même grille de correction a été utilisée pour la correction d'un échantillon de textes au cours du mois d'août de cette même année. Dans le cadre du mandat confié par la Table de pilotage au Comité de travail sur l'évaluation du renouveau pédagogique au primaire, il a été convenu de corriger aussi les copies de l'échantillon de 2000, la comparaison des résultats de 2000 avec ceux de 2005 permettra d'avoir des données sur les apprentissages des élèves dans le temps. La méthodologie utilisée pour établir la comparaison et les résultats des élèves font l'objet du présent rapport.

1. Les conditions de la comparaison

La comparaison des résultats de 2000 et de 2005 répond à la nécessité de mettre à profit les données dont dispose le Ministère pour assurer le suivi du Renouveau pédagogique. La méthodologie utilisée permet d'établir le portrait de la compétence en écriture des élèves à la fin du primaire.

1.1 Des épreuves similaires

Le processus de conception des épreuves, les documents fournis par le Ministère et les conditions d'administration sont les mêmes pour les années 2000 et 2005. De plus, le projet d'écriture de l'épreuve de 2005 se rapproche de celui de 2000. Dans les deux cas, il s'agissait d'écrire une lettre en ayant lu au préalable des textes pour se préparer.

Processus de conception des épreuves

Les deux épreuves ont été élaborées selon le processus établi. Des enseignantes et enseignants ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques ont participé à la conception et à la validation des épreuves sous la supervision de la personne responsable de l'évaluation du français au Ministère. De plus, les épreuves ont été mises à l'essai dans quelques classes et des modifications ont été apportées après l'analyse des réponses des élèves.

Document fournis par le Ministère

Chaque enseignante ou de l'enseignant reçoit l'information et le matériel nécessaire pour l'épreuve : des précisions sur l'intention d'écriture, les activités préparatoires, la marche à suivre concernant la présentation de l'épreuve aux élèves et les outils de correction.

Pour la rédaction de leur texte, les élèves reçoivent un cahier qui leur fournit les indications nécessaires pour réaliser la tâche d'écriture : consignes, projet d'écriture, grille de révision leur rappelant les exigences auxquelles il leur faut répondre et des feuilles pour écrire le texte au brouillon. Un outil de planification leur est fourni. L'élève dispose d'un cahier pour transcrire son texte avant de le remettre à l'enseignante ou l'enseignant.

Condition d'administration

Les conditions d'administration des deux épreuves sont les mêmes. Dans le guide à l'intention de l'enseignante ou l'enseignant, le déroulement est décrit. Depuis plusieurs années, l'épreuve dure deux heures et demie environ et se déroule sur trois demi-journées. La première journée, les élèves réalisent des activités préparatoires, la rédaction du brouillon se fait la deuxième journée et les élèves révisent leur texte et le mette au propre la troisième journée.

Les élèves ne reçoivent aucune aide pour la rédaction ou la révision de leur texte. Ils peuvent consulter les dictionnaires, les grammaires ou codes grammaticaux, les tableaux de conjugaison et les affiches.

Projet d'écriture en 2000

En juin 2000, l'élève devait écrire une lettre pour convaincre quelqu'un (par exemple : parent, amie, voisine, politicien, agriculteur, etc.) ou un organisme (par exemple : industrie, municipalité, etc.) de changer ses habitudes afin de préserver l'eau potable. Le projet d'écriture est à l'annexe 1.

Pour y arriver, l'élève devait s'inspirer des informations présentées dans le *Cahier spécial* « Va-t-on manquer d'eau potable ? » exploité dans le cadre de l'épreuve de lecture. Le cahier est composé de plusieurs courts textes avec des illustrations et des tableaux qui soulèvent la problématique du gaspillage et de la pollution de l'eau.

En 2000, l'épreuve de lecture n'était pas obligatoire, puisqu'il s'agissait d'une épreuve d'appoint. Ainsi, certains élèves n'ont pas lu le *Cahier spécial* avant d'amorcer l'épreuve d'écriture. Dans ce cas, une mise en situation spécifique était prévue.

Projet d'écriture en 2005

Dans l'épreuve obligatoire de juin 2005, l'élève était invité à réfléchir à la question suivante : « À partir de ce que tu connais de toi aujourd'hui, peux-tu imaginer ce que tu deviendras plus tard ? ». En écriture, chaque élève devait rédiger une lettre dans laquelle il présente à ses anciens camarades de classe son parcours de vie et l'adulte qu'elle ou il est devenu en 2020. Le projet d'écriture tel que présenté aux élèves est à l'annexe 2.

L'épreuve obligatoire de lecture avait eu lieu au préalable. Les élèves devaient lire deux textes : l'un courant et l'autre littéraire. Le texte littéraire raconte l'histoire de la rencontre entre un jeune de 12 ans et un adulte qui lui apprendra à vivre sur son île. Le texte courant présente le cheminement de dix adultes québécois qui ont réussi leur vie dans des domaines d'activités diversifiées. Les tâches de lecture soumises à l'élève devaient l'aider à prendre conscience de ses talents, de ses valeurs et de ses intérêts, afin d'imaginer ce qu'elle ou il pourrait devenir dans quinze ans.

1.2 Le contexte

Échantillon

L'échantillon de 2005 et celui 2000 comportent chacun 1130 textes d'élèves provenant d'une cinquantaine d'écoles. Toutes les régions sont représentées. Les copies de l'échantillon de 2005 ont été recueillies en prévision de la correction centralisée et celles de 2000 proviennent d'une sélection de textes recueillis cette année-là.

La grille de correction

Les deux échantillons ont été corrigés à l'aide de la même grille de correction, c'est-à-dire avec les mêmes exigences. La grille de correction élaborée à partir des critères d'évaluation du Programme de formation¹ comprend cinq critères dont voici la définition :

- **Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire.** Apprécier ce critère c'est juger si les idées sont pertinentes et suffisamment développées pour répondre au projet d'écriture. Les idées pertinentes sont celles qui tiennent compte du sujet et des contraintes inhérentes au projet d'écriture. Elles répondent à une intention d'écriture et sont adaptées au destinataire. La suffisance des idées fait référence à la quantité d'informations qui, tout en étant pertinentes, permettent au destinataire de se représenter l'univers évoqué.
- **Organisation appropriée du texte.** Apprécier l'organisation d'un texte, c'est juger si le texte constitue un ensemble structuré d'idées, progressant de façon logique ou chronologique selon les exigences particulières de la situation d'écriture. Ce critère implique aussi un regroupement adéquat des idées en paragraphes pour signaler au destinataire le passage d'une partie à l'autre. De plus, ce critère concerne les liens entre les paragraphes et entre les phrases qui doivent être établis par l'usage de connecteurs courants et appropriés pour permettre au destinataire de suivre le fil des idées.
- **Formulation adéquate - Syntaxe et ponctuation** Ce critère concerne le respect des règles de la syntaxe et de la ponctuation. Qu'elles soient simples ou complexes, les phrases doivent être bien construites, c'est-à-dire selon les normes d'usage qui se retrouvent dans les grammaires et selon les apprentissages effectués pendant le cycle. En ce qui a trait à la ponctuation, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule (dans les énumérations, pour encadrer ou isoler un groupe de mots, pour juxtaposer des phrases ou des groupes de mots) sont bien placés. Ce critère demande de porter un jugement qualitatif sur la syntaxe et la ponctuation après avoir relevé les erreurs.

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec 2001.

- **Formulation adéquate – Vocabulaire** À ce critère, la qualité du vocabulaire employé par l'élève est appréciée. L'utilisation des termes précis et le souci d'employer plusieurs mots ou expressions pour évoquer la même idée sont des manifestations d'un vocabulaire de qualité. L'usage de mots qui suggèrent des images, des sentiments, une atmosphère est une autre indication de la qualité du vocabulaire

- **Respect des contraintes de la langue – Orthographe d'usage et grammaticale** À ce critère, l'orthographe d'usage et grammaticale sont corrigés. Les erreurs d'orthographe d'usage sont celles qui concernent la graphie correcte des mots usuels c'est-à-dire de ceux qui sont communs, courants, habituels et dont l'occurrence est élevée dans la langue. Il s'agit aussi de ceux qui ont fait l'objet d'un apprentissage systématique en classe. Les erreurs d'orthographe grammaticale sont celles qui relèvent des accords, dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être

Les correcteurs et les correctrices doivent porter un jugement sur la qualité du texte des élèves à partir d'une échelle d'appréciation comprenant cinq niveaux, sauf pour l'orthographe d'usage et grammaticale, l'évaluation de ce critère étant quantitative. Pour ce critère, toutes les erreurs sont relevées et comptées, et le pourcentage d'erreurs est déterminé à partir du nombre de fautes par rapport au nombre de mots.

Dans la grille de correction, les descripteurs relatifs au premier critère, soit la pertinence et la suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire, sont spécifiques au projet d'écriture, ce qui favorise l'uniformité de la correction. Toutefois, les exigences demeurent les mêmes, quel que soit le type de texte ou le sujet. La grille de correction adaptée au projet d'écriture *Pour l'eau... je me mouille!* se trouvent à l'annexe 3 et la grille pour la situation d'évaluation *Moi en 2020* à l'annexe 4.

La correction épreuves

L'échantillon de 2005 a fait l'objet d'une correction centralisée organisée par le Ministère au cours du mois d'août. La correction des productions des élèves a été faite par quinze personnes, des conseillères pédagogiques et des enseignantes et enseignants du primaire, dont certains avaient expérimenté la situation d'évaluation dans leur classe. L'échantillon de 2000 a été corrigé au mois de novembre de la même année par neuf correctrices dont huit faisaient partie de l'équipe du mois d'août.

Les deux sessions de correction ont débuté par une journée de formation sur la grille. Les correctrices et correcteurs qui connaissaient déjà la situation d'évaluation ont eu l'occasion de partager leur compréhension et leurs questions. Le Document d'information² a servi de référence pendant la formation des équipes et au cours des sessions lorsque des mises au point s'avéraient nécessaires.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Document d'information, Précisions sur les critères d'évaluation*, Français langue d'enseignement, Mai 2005.

Les sessions de correction se sont échelonnées sur trois semaines. À chaque jour, un texte d'élève sélectionné au hasard, a été présenté à toutes les correctrices et correcteurs qui devaient le corriger individuellement. Les feuilles de compilation étaient recueillies pour vérifier dans quelle mesure les résultats observés sont généralisables peu importe la correctrice ou le correcteur. Après la correction du texte, les correctrices et correcteurs comparaient leur jugement pour s'assurer d'une compréhension univoque de la grille de correction. De plus, un tiers des copies ont fait l'objet d'une double correction dans les derniers jours de la session de travail. La personne qui assurait la deuxième correction était différente de celle qui avait effectué la première. Si des discordances significatives étaient constatées, les résultats de la seconde correction devenaient les résultats de l'élève. Dans le cas contraire, ce sont les résultats de la première correction qui prévalaient.

La généralisabilité des résultats

L'étude de *généralisabilité* a été confiée à un chercheur de l'Université du Québec à Montréal. Elle a permis d'apprécier jusqu'à quel point la cote attribuée à l'élève correspond vraiment à sa performance sans égard aux correctrices ou correcteurs. Pour chaque critère d'évaluation, les coefficients obtenus sont tous très élevés. La variation des performances des élèves n'est pas due à la sévérité plus ou moins grande des correctrices ou des correcteurs.

2. Les résultats par critère d'évaluation

Les résultats par critère d'évaluation renseignent sur les différentes facettes de la compétence à écrire des élèves. Ces résultats sont abordés sous deux angles : les taux de réussite et la répartition des élèves par échelon de l'échelle descriptive. Les taux de réussite par critère permettent de faire ressortir globalement les forces et les faiblesses des élèves aux deux épreuves. La répartition selon les échelons de l'échelle descriptive donne une représentation encore plus claire des résultats par critère.

2.1 Comparaison des taux de réussite par critère

Le taux de réussite d'un critère est déterminé par l'obtention des cotes A, B ou C, le niveau jugé acceptable étant fixé à C. La colonne du taux de réussite comporte donc la somme des pourcentages d'élèves qui, à chaque critère, ont obtenu l'une ou l'autre de ces cotes. Les deux autres colonnes présentent le pourcentage d'élèves qui ont obtenu les cotes D ou E jugées peu satisfaisante ou insatisfaisante.

Tableau 1 : Vue d'ensemble des résultats des élèves, 2000 et 2005

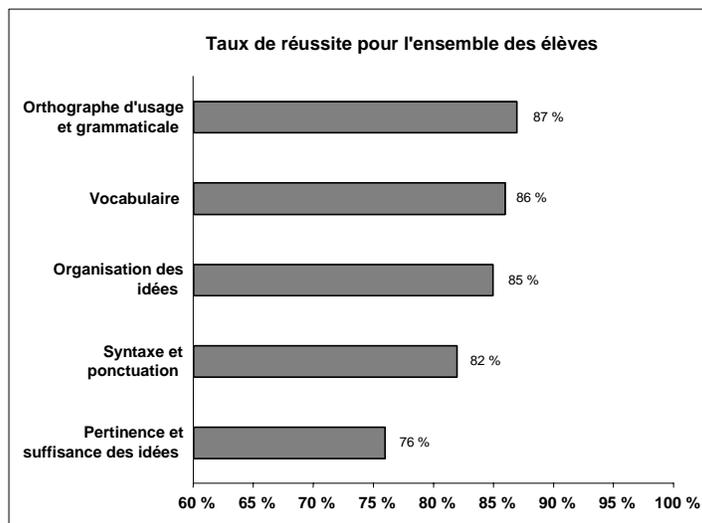
CRITÈRES	A+ B + C Taux de réussite		D Peu satisfaisant		E Insatisfaisant	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Pertinence et suffisance des idées	76 %	76 %	20 %	21 %	4 %	3 %
Organisation du texte	85 %	80 %	13 %	17 %	2 %	3 %
Syntaxe et ponctuation	83 %	73 %	15 %	19 %	2 %	8 %
Vocabulaire	86 %	86 %	13 %	13 %	1 %	1 %
Orthographe d'usage et grammaticale	87 %	77 %	8 %	12 %	5 %	11 %

La comparaison des taux de réussite des deux années révèle que les forces et les faiblesses des élèves ne sont pas les mêmes : en ce qui a trait à la **pertinence et à la suffisance des idées** et au **vocabulaire**, les taux de réussite sont identiques; les critères **syntaxe et ponctuation**, **organisation des idées** et **orthographe d'usage et grammaticale** sont moins bien réussis en 2005 qu'en l'an 2000. Des analyses statistiques confirment que ces différences sont significatives.

Le pourcentage d'élèves ayant un résultat peu satisfaisant aux critères **pertinence et suffisance des idées et vocabulaire** est identique en 2000 et 2005. Dans l'échantillon de 2000, il y a 4 % de moins d'élèves qu'en 2005 à la cote D aux critères **organisation du texte, syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale**. Un très petit nombre d'élèves (moins de 6 %) obtiennent des résultats insatisfaisants en 2000. En 2005, la situation est semblable, sauf pour le critère **syntaxe et ponctuation**, où il y a 8 % des élèves à la cote E, et pour le critère **orthographe d'usage et grammaticale** où il y a 11% des élèves à cette cote.

Les graphiques présentent les critères les mieux réussis et ceux qui le sont moins pour chacune des années.

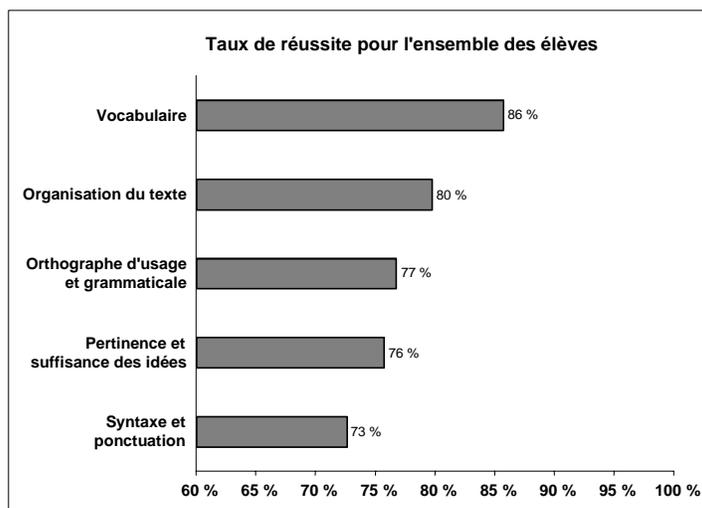
Graphique 1 : Taux de réussite, pour chaque critère, par ordre décroissant, 2000



Pour l'année 2000, le critère **orthographe d'usage et grammaticale** est le mieux réussi; près de neuf élèves sur dix font moins de 5 % d'erreurs. Le critère **pertinence et suffisance des idées** est le moins bien réussi avec toutefois un taux de réussite de 76 %. Pour les autres critères, les taux de réussite sont supérieurs à 80 %.

Une comparaison des résultats de 2000 aux épreuves du Ministère de 1991 à 1995, rend l'image différente. Par exemple, il est inhabituel que le critère **orthographe d'usage et grammaticale** soit le mieux réussi. Les taux de réussite pour chacune des cinq années présentés à l'annexe 5, indiquent que les éléments liés à l'orthographe d'usage et grammaticale figuraient parmi ceux qui étaient les moins bien réussis, à l'exception des accords dans le groupe du nom.

Graphique 2 : Taux de réussite, pour chaque critère, par ordre décroissant, 2005



Le critère **vocabulaire** est le mieux réussi avec un taux de réussite de 86 %. Le critère **organisation du texte** vient au deuxième rang, 80 % des élèves répondant aux exigences. Les critères les moins réussis sont, dans l'ordre : **l'orthographe d'usage et grammaticale, la pertinence et suffisance des idées et la syntaxe et ponctuation**. Néanmoins, les taux de réussite sont supérieurs à 70 %. En excluant l'année 1994, dont les résultats étaient tout à fait différents de ceux des autres années, ces derniers critères semblent également les moins bien réussis, et dans le même ordre, pour les épreuves de 1991 à 1995,

2.2 Les taux de réussite des filles et des garçons, par critère

Les deux tableaux qui suivent illustrent les taux de réussite, par critère, des filles et des garçons à chacune des épreuves.

Tableau 2 : Comparaison des taux de réussite, par critère, pour les filles et les garçons, 2000

Critères	Ensemble des élèves	Filles	Garçons	Écarts
Pertinence et suffisance des idées	76 %	78 %	75 %	+ 3
Organisation du texte	85 %	86%	84 %	+ 2
Syntaxe et ponctuation	82 %	85 %	80 %	+ 5
Vocabulaire	87 %	88 %	86 %	+ 2
Orthographe d'usage et grammaticale	86 %	92 %	81 %	+ 11

Les résultats des filles sont meilleurs que ceux des garçons pour tous les critères. La différence la plus importante a trait à l'orthographe d'usage et grammaticale. Toutefois, en excluant ce critère, l'ordre des taux de réussite est le même pour les garçons et les filles. Le critère le mieux réussi par les deux sexes en 2000 est le **vocabulaire** et le moins bien la **pertinence et suffisance des idées**.

Tableau 3 : Comparaison des taux de réussite, par critère, pour les filles et les garçons, 2005

Critères	Ensemble des élèves	Filles	Garçons	Écarts
Pertinence et suffisance des idées	76 %	80 %	72 %	+ 8
Organisation du texte	80 %	84 %	76 %	+ 8
Syntaxe et ponctuation	73 %	79 %	67 %	+ 12
Vocabulaire	86 %	89 %	82 %	+ 7
Orthographe d'usage et grammaticale	77 %	84 %	70 %	+ 14

La tendance observée pour l'épreuve de 2000 se maintient. Les résultats des garçons sont inférieurs à ceux des filles pour tous les critères. Cependant, les écarts sont plus importants. En retirant le critère **orthographe d'usage et grammaticale**, l'ordre des taux de réussite par critère est encore le même pour les garçons et les filles. Le critère le mieux réussi par les deux sexes en 2005 est le **vocabulaire** et le moins bien réussi est la **syntaxe et ponctuation**.

Le portrait qui se dégage des résultats des filles et des garçons est manifestement le même que celui observé en 1995. La comparaison des taux de réussite de cette année présentés à l'annexe 6, révèle que les résultats des filles sont meilleurs que ceux des garçons pour tous les éléments. L'écart le plus important a trait à l'orthographe d'usage. Les résultats indiquent aussi que l'ordre des taux de réussite est sensiblement le même pour les garçons et les filles.

2.3 La longueur des textes

Dans l'épreuve de 2000 et dans celle de 2005, comme dans toutes les épreuves obligatoires d'écriture, les élèves n'ont pas de consignes à respecter concernant la longueur des textes. Ce qui importe avant tout, c'est de tenir compte du sujet, de l'intention d'écriture et du destinataire. Après la transcription au propre de leurs textes, chaque élève compte le nombre de mots et l'inscrit sur sa copie. Le nombre de mots est pris en compte pour calculer le pourcentage d'erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Ainsi, les élèves qui écrivent de longs textes ne sont pas pénalisés.

Tableau 4 : Répartition des élèves selon la longueur des textes, 2000 et 2005

Longueur des textes	Pourcentage des élèves	
	2000	2005
Très courts (100 mots et moins)	0,3 %	0,4 %
Courts (de 101 à 200 mots)	9,7 %	8,6 %
Moyens (de 201 à 300 mots)	56 %	43 %
Assez longs (de 301 à 400 mots)	29 %	33 %
Longs (de 401 à 500 mots)	4 %	12 %
Très longs (501 à 700 mots)	1 %	3 %
	10 %	9 %
	85 %	76 %
	5 %	15 %

La très grande majorité des élèves ont écrit des textes moyens et assez longs dans les deux épreuves. La proportion de textes courts est à peu près la même à chaque année. Par contre, en 2005, trois fois plus d'élèves ont écrit des textes longs ou très longs.

Le tableau 5 montre que plus de filles que de garçons écrivent des textes moyens ou longs. Toutefois, le pourcentage de garçons à écrire des textes longs a augmenté en 2005.

Tableau 5 : Distribution des filles et des garçons selon la longueur des textes, 2000 et 2005

Longueur des textes	2000		2005	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Textes courts (200 mots et moins)	7 %	1 2 %	5 %	12 %
Textes moyens (de 201 à 400 mots)	87 %	84 %	77 %	77 %
Textes longs (de 401 à 700 mots)	6 %	4 %	18 %	11 %

2. 4 Les résultats par critère d'évaluation

La répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive de chaque critère d'évaluation permet d'approfondir l'analyse faite à partir des taux de réussite. Elle donne l'occasion de poser des hypothèses quant aux forces et faiblesses des élèves.

Critère 1 : Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire

L'échelle d'appréciation présentée dans le tableau 6 correspond à celle du document d'information. les descripteurs sont généraux et s'applique à tous les projets d'écriture destinés aux élèves de la fin du primaire.

Tableau 6 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive

Échelle d'appréciation	Descripteurs	2000	2005
A Très satisfaisant	Les idées développées très bien respectent le projet d'écriture.	9 %	10 %
B Satisfaisant	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	29 %	35 %
C Acceptable	Dans l'ensemble les idées respectent le projet d'écriture. Certaines idées sont peu développées.	38 %	31 %
D Peu satisfaisant	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. Ou Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	20 %	21 %
E Insatisfaisant	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.	4 %	3 %

En 2000 et en 2005, les trois quarts des élèves (76 %) ont réussi ce critère. Près de la moitié d'entre eux (45 %) ont obtenu les cotes A ou B en 2005, alors que ce pourcentage était de 38 % en 2000. Une augmentation du nombre d'élèves qui obtiennent la cote B est observée. C'est donc dire qu'en 2005, plus d'élèves développent des idées liées au sujet et à l'intention d'écriture et adaptées au destinataire.

Par ailleurs, près d'un tiers des élèves se situent encore à l'échelon C en 2005. Comme en 2000, un cinquième des élèves se sont éloignés à l'occasion du projet d'écriture et un faible pourcentage d'élèves ont présenté surtout des idées non pertinentes. Cet aspect de l'écriture demeure donc encore difficile pour un certain nombre d'élèves.

Critère 2 : Organisation appropriée du texte

Tableau 7 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive

Échelle d'appréciation	Descripteurs	2000	2005
A Très satisfaisant	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	13 %	10 %
B Satisfaisant	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases ou entre les paragraphes.	35 %	38 %
C Acceptable	Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases ou entre les paragraphes.	37 %	32 %
D Peu satisfaisant	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	13 %	17 %
E Insatisfaisant	Les idées sont très difficiles à suivre.	2 %	3 %

En 2005, le taux de réussite subit une baisse, passant de 85 % en 2000 à 80 % en 2005. Dans les échantillons de 2000 et de 2005, près de la moitié des élèves (48 %) obtiennent la cote A ou B et environ un tiers des élèves se situent à l'échelon C. En 2005, une augmentation du nombre d'élèves qui se trouvent aux échelons D et E est observée.

Les problèmes d'organisation du texte sont divers. Certains élèves développent leurs idées de façon logique ou chronologique sans découper leur texte en paragraphes. D'autres n'ont pas réussi à trouver un fil conducteur et leurs textes présentent peu de cohérence d'ensemble : organisation peu appropriée, redondance des idées, fréquents retours en arrière. L'utilisation des connecteurs peut être malhabile ou l'absence de certains connecteurs rendre le texte difficile à suivre.

Une analyse des textes des élèves qui ont obtenu la cote D a permis de constater que le nombre de textes qui ne sont pas découpés en paragraphes est plus élevé en 2005 qu'en 2000. Pourtant, ces élèves développent leurs idées de façon logique ou chronologique. Il s'agit d'un phénomène difficile à expliquer, d'autant plus que l'élément « découpage en paragraphes » était le mieux réussi par l'ensemble des élèves en 1995.

Critère 3 : Formulation adéquate - Syntaxe et ponctuation

Tableau 8 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive

Échelle d'appréciation	Caractéristiques des textes	2000	2005
A Très satisfaisant	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	12 %	9 %
B Satisfaisant	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	41 %	33 %
C Acceptable	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	30 %	31 %
D Peu satisfaisant	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	15 %	19 %
E Insatisfaisant	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	2 %	8 %

Dans l'échantillon de 2005, il y a 3% de moins d'élèves à la cote A et 8 % de moins d'élèves à la cote B que dans l'échantillon de 2000. Par contre, il y a 11 % de plus ayant obtenu les cotes D ou E. En 2000 et en 2005, un peu moins du tiers des élèves se situent à l'échelon C. La ponctuation semble être une des difficultés des élèves qui obtiennent la cote D ou E, et cette difficulté peut avoir une répercussion sur l'appréciation de la syntaxe. En voici un exemple :

Phrase tirée intégralement d'un texte d'élève :

Je vais vous parler de l'adulte que je suis devenue en 2020. Je suis devenu mécanicien de vélo après j'a démissionné parce que je n'aimais pas trop ce métier alors j'ai décidé de travailler comme cuisinier dans un restaurant luxueux.

La même phrase après un rétablissement de la ponctuation est la suivante.

Je vais vous parler de l'adulte que je suis devenue en 2020. Je suis devenu mécanicien de vélo. Après, j'ai démissionné parce que je n'aimais pas trop ce métier. Alors, j'ai décidé de travailler comme cuisinier dans un restaurant luxueux.

Il faut souligner qu'en 2000 les résultats sont exceptionnels. Par exemple, les taux de réussite à la **structure de la phrase** étaient de 54 % en 1986, de 64 % en 1995 et de 83% en 2000. Les précisions du programme de français de 1994 au regard de la syntaxe devaient permettre d'améliorer cette situation. Les résultats de 2000 permettent de poser l'hypothèse que le programme et les interventions pédagogiques des enseignantes et enseignants ont porté des fruits. Toutefois, le sujet de l'épreuve, le gaspillage de l'eau potable, a conduit les élèves à employer des phrases dont les structures leur sont familières. En voici un exemple :

Phrase tirée intégralement d'un texte d'élève :

Maman, je sais que tu es capable d'arrêter de gaspiller l'eau. Si tu arrêtes de l'utiliser pour rien, je pense que la nature va t'aimer. Maman, tu serais gentille si tu utilises l'eau potable pour de bonnes raisons. J'aimerais beaucoup que tu fasses ça pour moi et l'eau potable aussi.

En 2005, le sujet amène les élèves à employer des subordonnées introduites par *qui, que, parce que* puisque les élèves devaient justifier leurs choix de vie. De plus, les phrases employées ne correspondent pas à celles utilisées couramment, en particulier quand les élèves parlent de leurs études et de leurs choix professionnels. En voici quelques exemples :

Phrases tirées intégralement des textes des élèves :

J'avais deux travaux ce qui faisait assez beaucoup de salaire.

J'ai étudié jusqu'à aller à l'université en vétérinaire pour le contact avec les animaux.

J'ai terminé mon secondaire 5 et 2 ans de CEGEP et je suis rendu dans les premières forces.

Il est possible que la difficulté de la tâche au niveau de la syntaxe et de la ponctuation puisse expliquer en partie la baisse des résultats en 2005 (10 % de moins qu'en 2000).

Critère 4 : Formulation adéquate – Vocabulaire

Tableau 9 : Répartition des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive

Échelle d'appréciation	Descripteurs	2000	2005
A Très satisfaisant	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	10 %	9 %
B Satisfaisant	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	31 %	32 %
C Acceptable	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	45 %	45 %
D Peu satisfaisant	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	13 %	13 %
E Insatisfaisant	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.	1 %	1 %

Même si les taux de réussite sont élevés pour ce critère en 2000 et 2005 (86%), 45 % des élèves ont obtenu la cote C. Ces élèves ont utilisé des mots simples, usuels ou courants. Les expressions et les mots employés se trouvent dans le dictionnaire et sont appropriés au genre et au destinataire. À l'occasion, les termes sont précis. Par contre, les élèves qui ont obtenu la cote A ou B (41 %) ont employé un bon nombre de mots précis, variés et quelquefois évocateurs. Les mots qualifiés d'évocateurs suggèrent des images, des sentiments une atmosphère. Ils sont surtout utilisés dans les textes poétiques ou dans les textes littéraires. Dans les textes des élèves qui se trouvent à l'échelon D ou E il y a beaucoup de répétitions et des termes génériques. À l'occasion, des anglicismes (*la gang*) et des mots de la langue familière (*garocher*) sont employés.

Critère 5 : Respect des contraintes de la langue – Orthographe d’usage et grammaticale

Tableau 10 : Répartition des élèves selon les échelons de l’échelle descriptive

Échelle d’appréciation	Caractéristiques des textes	2000	2005
A Très satisfaisant	Le texte présente moins de 4 % d’erreurs	43 %	30 %
B Satisfaisant	Le texte présente de 4 % ou 7 % d’erreurs	30 %	30 %
C Partiellement satisfaisant	Le texte présente de 8 % à 10 % d’erreurs	14 %	17 %
D Peu satisfaisant	Le texte présente de 11 % à 14 % d’erreurs	8 %	12 %
E Insatisfaisant	Le texte présente plus de 14 % d’erreurs	5 %	11 %

La répartition des résultats est différente de celle des autres critères. Plus de la moitié des élèves (73 % en 2000 et 60 % en 2005) ont obtenu la cote A ou B. Ce pourcentage ne dépasse pas 48 % pour les autres critères. Moins d’un cinquième des élèves se trouvent à l’échelon C, alors qu’environ le tiers des élèves se trouvent à cet échelon pour les autres critères. Ces données indiquent d’énormes différences entre les élèves. Une augmentation du nombre d’élèves qui se trouvent aux échelons D et E en 2005 est observée. Le taux de réussite à ce critère présente une baisse de 10 points de pourcentage en 2005 par rapport à l’année 2000. L’orthographe grammaticale constitue le type d’erreurs le plus répandu. L’accord du verbe pose souvent des problèmes aux élèves.

La qualité de l’orthographe est mesurée au nombre d’erreurs. Cependant, pour mieux comprendre les difficultés des élèves, il faut adopter un point de vue plus qualitatif. D’abord, sur le plan du choix des mots, en 2000, il est possible de dégager un réseau sémantique qui décrit le gaspillage de l’eau au quotidien. Ce lexique exploité par les élèves leur a été fourni en partie par le *Cahier spécial* et en partie par le groupe d’élèves au moment de la mise en situation. Les élèves ont alors écrit des mots sur une grille qu’ils avaient à leur disposition pendant la rédaction, ce qui explique qu’ils aient été repris dans les textes. En 2005, il est intéressant de constater qu’on peut mettre en évidence au moins trois réseaux sémantiques. Le premier regroupe des mots reliés aux caractéristiques physiques et psychologiques de l’élève en 2005. Le deuxième est constitué de mots reliés aux études après le primaire. Le troisième décrit la vie familiale en 2020. Le lexique utilisé par les élèves n’était pas présent dans les textes mis à leur disposition pour l’épreuve de lecture. De plus, les élèves n’avaient pas en main une liste de mots ou d’expressions comme en 2000.

Certaines caractéristiques grammaticales, entre autres, la fréquence de certains temps de verbes s'avère plus ou moins grande selon la situation d'écriture. Ainsi en 2000, les élèves ont fait appel au présent de l'indicatif à la première et à la deuxième personnes du singulier pour convaincre leur destinataire de changer ses habitudes à l'égard de l'eau potable. En 2005, dans les lettres adressées aux anciens camarades, les temps de verbes employés sont surtout le passé composé et l'imparfait à la première personne du singulier.

Visiblement, la tâche en 2005 était plus exigeante pour les élèves sur le plan de l'orthographe d'usage et grammaticale, particulièrement pour les scripteurs qui n'ont pas encore développé suffisamment d'automatismes. L'ampleur de la tâche à l'étape de la révision déborde les capacités réduites de ces scripteurs, même s'ils ont accès à des ouvrages de référence.

3. La distribution des élèves selon leur résultat global

L'analyse par critère a permis de décrire de façon la plus complète possible la compétence à écrire des élèves de la fin du troisième cycle du primaire. Pour compléter l'analyse, il s'avère important de porter un jugement global sur la compétence des élèves en écriture. Le jugement global peut s'exprimer de différentes façons : par rapport à un seuil de réussite, par rapport à des niveaux de compétence et au regard des attentes de fin de cycle. Dans ce rapport, le jugement global est présenté par rapport à un seuil de réussite.

Il est important de souligner que le jugement repose sur une seule situation d'écriture. Pour être vraiment en mesure de porter un jugement sur le niveau de compétence des élèves, il est important de rappeler qu'il est essentiel de recueillir des informations de diverses sources. Cela est d'autant plus important pour les élèves à risque qui ont bien souvent des performances inégales d'une tâche à une autre.

3.1 La distribution des élèves à partir d'un seuil de réussite

Selon l'échelle d'appréciation de la grille de correction, un critère est réussi lorsque l'élève obtient la cote A, B ou C. En accordant le même poids à chaque critère, il est possible de calculer pour chaque élève le nombre de critères réussis pour avoir un portrait de sa compétence. Pour interpréter les résultats, le seuil de réussite est fixé à trois critères sur cinq. Le tableau 11 présente la distribution des élèves des échantillons de 2000 et de 2005 selon le nombre de critères réussis.

Tableau 11 : Distribution des élèves à partir d'un seuil de réussite, 2000 et 2005

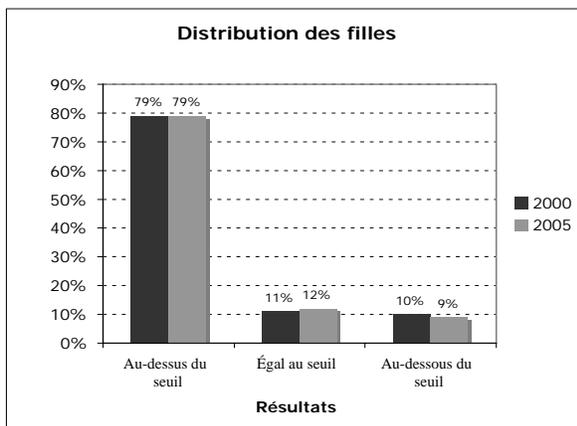
Résultats	Interprétation	% des élèves			
		2000		2005	
5 critères réussis sur 5	Très au-dessus du seuil de réussite	55	Taux de réussite 90	47	Taux de réussite 83
4 critères réussis sur 5	Au-dessus du seuil de réussite	23		23	
3 critères réussis sur 5	Égal au seuil de réussite	12		13	
2 critères réussis sur 5	Au-dessous du seuil de réussite	6		10	
1 critère réussi sur 5	Très au-dessous du seuil de réussite	3		5	
0 critère réussi sur 5		1		2	

Le tableau 11 permet de constater que le pourcentage d'élèves dont le résultat est égal ou supérieur au seuil de réussite baisse de 7 points de pourcentage en 2005 par rapport à 2000. C'est le nombre d'élèves ayant réussi tous les critères qui diminue, les nombres d'élèves ayant réussi 4 critères ou obtenu un résultat égal au seuil demeurant sensiblement les mêmes. En 2000 comme en 2005, le nombre d'élèves à ne réussir aucun critère est faible.

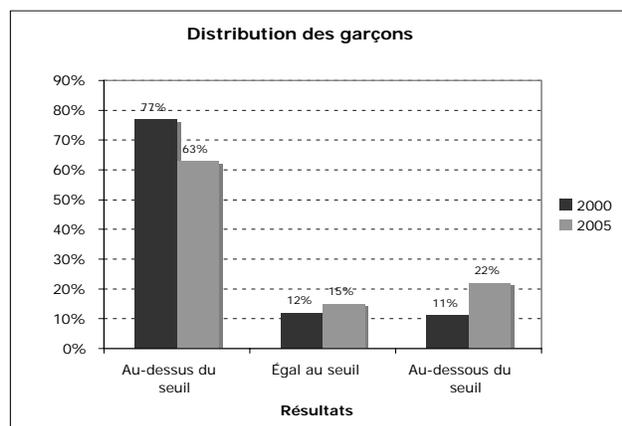
Le graphique 4 illustre la distribution des filles à partir d'un seuil de réussite pour chacune des années et le graphique 5 la distribution des garçons. Les résultats des élèves ont été regroupés en trois catégories :

- au-dessus du seuil de réussite (4 ou 5 critères sur 5);
- égal au seuil de réussite (3 critères réussis sur 5);
- au-dessous du seuil de réussite (2 critères ou moins de réussis sur 5).

Graphique 3



Graphique 4



La répartition des résultats des filles selon le seuil de réussite est sensiblement la même en 2000 et en 2005. Par contre, les résultats des garçons sont plus faibles en 2005. Le pourcentage de garçons au-dessus du seuil de réussite subit une baisse de 14 points de pourcentage, alors que la proportion de garçons au-dessous du seuil de réussite double.

4. Principaux constats

La comparaison des résultats de 2000 et de 2005 révèle que les élèves ont consolidé des acquis au cours des cinq dernières années. Pour les critères **pertinence et suffisance des idées** et **vocabulaire**, les taux de réussite sont identiques. Par ailleurs, une baisse des taux de réussite pour trois critères (syntaxe et ponctuation, organisation du texte et orthographe d'usage et grammaticale) a été relevé.

Une analyse des projets d'écriture et des textes des élèves donne de bonnes raisons de croire que la tâche en 2000 était moins difficile qu'en 2005. Par exemple, les consignes fournissant aux élèves un canevas présentant dans l'ordre les éléments essentiels du texte à produire et les lectures préalables étaient directement réinvesties dans le projet d'écriture en 2000, ce qui n'était pas le cas en 2005. D'ailleurs, les résultats de l'an 2000 sont inhabituels : le critère **orthographe d'usage et grammaticale** est le mieux réussi avec un taux de réussite de 87 % pour l'ensemble des élèves de l'échantillon et de 92 % pour les filles. Les résultats à l'épreuve obligatoire d'écriture de 1994 étaient aussi différents de ceux des autres années sans raison apparente de prime abord. La variation des résultats d'une année à l'autre est difficile à expliquer parce que plusieurs variables sont en jeu.

Les résultats des filles sont meilleurs que ceux des garçons pour tous les critères aux deux épreuves et les écarts sont plus importants en 2005. En 2000 comme en 2005, la différence la plus notable a trait à l'orthographe d'usage et grammaticale. Toutefois, en excluant ce critère, l'ordre des taux de réussite est le même pour les garçons et les filles. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à rédiger des textes longs. Néanmoins, le pourcentage de garçons à écrire des textes longs a augmenté en 2005. Il faut souligner que les textes longs sont aussi les meilleurs.

Le résultat global en écriture à partir d'un seuil de réussite montre que le pourcentage d'élèves très au-dessus du seuil réussite diminue en 2005, alors que le pourcentage d'élèves très au-dessous du seuil augmente. Les résultats des filles sont supérieurs à ceux des garçons pour les deux années. D'ailleurs, la répartition des résultats des filles en 2000 et en 2005, est la même. Par contre, ce sont les résultats des garçons qui baissent en 2005 ; ils sont plus nombreux qu'en 2000 à obtenir des résultats au-dessous du seuil de réussite.

5. Réflexions sur l'utilisation des résultats en classe

La comparaison des résultats de 2000 et de 2005 permet d'établir un portrait de la compétence à écrire des élèves de la fin du primaire. Les taux de réussite par critère établissent leurs forces et leurs faiblesses aux deux épreuves. Quant au jugement global, il renseigne sur la répartition des élèves selon leur niveau de réussite.

Les résultats en 2005 montrent qu'en ce qui a trait à la **pertinence et à la suffisance des idées** et au **vocabulaire**, les taux de réussite aux deux épreuves sont stables. Il ne faut pas croire pour autant qu'aucune amélioration n'est souhaitable. Un quart des élèves n'ont pas respecté les exigences du projet d'écriture. Bon nombre d'élèves doivent donc apprendre à réinvestir leurs lectures dans leur texte et à utiliser efficacement la feuille de planification et la grille de révision misent à leur disposition. Sur le plan du vocabulaire, près de la moitié des élèves obtiennent un résultat acceptable ayant employé principalement un vocabulaire simple et parfois précis. Il semble donc qu'il faille habituer les élèves à faire appel à la substitution et à utiliser davantage les mots nouveaux rencontrés dans leurs lectures.

Pour trois critères, soit **syntaxe et ponctuation, organisation du texte et orthographe d'usage et grammaticale**, les taux de réussite en 2005 sont plus faibles qu'en 2000. La difficulté de la tâche explique sans doute en partie la baisse des résultats. Cependant, la baisse des taux de réussite à ces critères indique la nécessité de trouver des façons efficaces d'intervenir en écriture.

Le nombre d'élèves qui ne découpent pas leurs textes en paragraphes a augmenté en 2005. Des interventions ciblées suffiraient sans doute à faire comprendre aux élèves l'importance de regrouper leurs idées en paragraphes. En 1995, 93 % des élèves arrivaient à faire des paragraphes qui correspondaient au moins globalement aux idées développées. De plus, en 2005 les élèves avaient plus de difficulté à appliquer les règles de la syntaxe et de la ponctuation. La gestion des phrases complexes comprenant plusieurs subordonnées leur pose problème. Pourtant, les élèves croient que c'est en syntaxe qu'elles ou ils ont le moins de problème³. Ils ont donc besoin de développer leur réflexivité à cet égard. Toutes les pratiques visant à favoriser la prise de conscience des élèves, par exemple repérer leurs erreurs et les justifier dans le but de s'appropriier notamment les règles de la syntaxe et de la ponctuation, pourraient être davantage exploitées en classe.

L'orthographe d'usage et grammaticale présente des particularités par rapport aux autres critères. D'une part, elle constitue un domaine sur lequel agissent de manière évidente des contraintes et des normes scolaires et sociales; la tolérance à l'erreur est quasi inexistante. D'autre part, les différences entre les élèves sont énormes à la fin du primaire. Certains élèves écrivent en faisant peu d'erreurs, alors que d'autres en font encore de nombreuses. Les résultats indiquent de surcroît une augmentation en 2005 du nombre d'élèves qui commettent plus de 10 % d'erreurs avec une prédominance d'erreurs d'ordre grammatical. Devant cet état de fait, la nécessité d'une réflexion sur la didactique de l'orthographe se fait sentir, d'autant plus que ce domaine d'enseignement soulève des passions. La réflexion pourrait déboucher sur des activités

³ LEFRANÇOIS, Pascale, LAURIER Michel D., LAZURE Roger et CLAING Robert. *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, tiré à part pour le primaire, Mai 2005, p 47.

de formation visant à illustrer des séquences didactiques en classe et à comparer différentes approches d'enseignement de la langue écrite.

En ce qui a trait au résultat global en écriture, la répartition des élèves montre que le pourcentage d'élèves qui se situent au niveau le plus élevé de réussite diminue, et que celui des élèves qui se situent au-dessous du seuil de réussite augmente. De plus, les résultats des deux années confirment ce qui est maintenant reconnu comme étant un phénomène international pour de nombreuses cultures et langues, à savoir que les résultats des filles en écriture sont largement supérieurs à ceux des garçons. La différence entre les filles et les garçons, au cœur des préoccupations depuis un certain temps, n'est toutefois pas résolue. Le phénomène demande à être approfondi avant d'entreprendre des actions. Par exemple, soumis à un certain nombre de mesures visant l'amélioration de la compétence en français écrit, les filles et les garçons ont progressé également dans les différents aspects de la langue qui ont été évalués. D'après ces résultats, il n'apparaît pas nécessaire que les enseignants adoptent des interventions différentes selon les sexes⁴.

Il est toutefois hasardeux de juger du niveau d'amélioration ou de détérioration de la compétence en écriture des élèves au cours de la période de 2000 à 2005 à partir de deux seuls points de comparaison dans le temps. Cette constatation met en évidence la nécessité de mettre en place une démarche systématique de collecte d'information. C'est à partir des résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture sur plusieurs années et de données sur les facteurs contextuels les plus pertinents qu'il sera possible de juger de l'évolution de la compétence à écrire des élèves.

⁴ LEFRANÇOIS, Pascale, LAURIER Michel D., LAZURE Roger et CLAING Robert. *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, tiré à part pour le primaire, Mai 2005, p 80.

Projet d'écriture, épreuve obligatoire d'écriture, juin 2000

Ton projet

Tu vas écrire une lettre à une personne ou à un organisme pour l'inviter à changer ses mauvaises habitudes par rapport à l'utilisation de l'eau potable.

Explique à cette personne ou à cet organisme pourquoi tu lui écris.

Décris sa ou ses mauvaises habitudes d'utilisation de l'eau en donnant des détails (quand? où? comment? etc.).

Explique-lui en quoi ses mauvaises habitudes ont des conséquences nuisibles pour l'eau potable.

Utilise les informations qui ont été retenues par la classe lors de la lecture du **Cahier spécial** « Va-t-on manquer d'eau potable ? ». Tu peux aussi utiliser tes propres connaissances sur l'eau.

Propose des solutions réalistes pour convaincre la personne ou l'organisme de changer ses habitudes. Donne-lui de bonnes raisons pour adopter tes solutions.

Pour y arriver, tiens compte de ce que tu connais de la personne à qui tu t'adresses et de la nature de ses mauvaises habitudes.

Termine ton texte par un engagement ou une promesse qui prouve que toi aussi, tu es capable de modifier une mauvaise habitude par rapport à l'eau.

MON PROJET D'ÉCRITURE

Lettre à mes anciens camarades de classe de la fin du primaire

Dans ma lettre

Je présente l'adulte
que je suis devenu
en 2020.

Je raconte le
chemin que j'ai
parcouru.

Je me présente
comme j'étais en
2005 pour que mes
camarades me
reconnaissent.

J'explique les choix
que j'ai faits en tenant
compte de mes talents,
de mes intérêts ou
de mes forces.

Attention !

Dans ta lettre, n'oublie pas que tu n'as
pas revu tes camarades depuis 15 ans!

Grille de correction pour le projet d'écriture *Pour l'eau...je me mouille!*

Lettre à une personne ou à un organisme par rapport pour l'inviter à changer ses mauvaises habitudes par rapport à l'utilisation de l'eau potable

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
I. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	<p>L'élève mentionne le comportement à changer avec clarté et précision.</p> <p>La ou les conséquences sur l'eau potable sont liées aux mauvaises habitudes à changer. Elles sont exactes et très bien expliquées.</p> <p>La ou les solutions proposées sont liées aux comportements à changer et sont réalistes.</p> <p>Pour convaincre de changer les mauvaises habitudes, l'élève présente des faits adaptés à la situation ou à la solution proposée.</p> <p>L'élève s'engage à changer une mauvaise habitude liée à l'eau potable. Il ou elle commente choix avec conviction.</p>	<p>L'élève mentionne le comportement à changer.</p> <p>La ou les conséquences sur l'eau potable sont liées aux mauvaises habitudes à changer. Elles sont exactes et présentées clairement.</p> <p>La ou les solutions proposées sont liées aux comportements à changer et sont assez réalistes.</p> <p>Pour convaincre de changer les mauvaises habitudes, l'élève présente au moins un fait adapté à la situation.</p> <p>L'élève s'engage à changer une mauvaise habitude liée à l'eau potable. Il ou elle commente brièvement son choix.</p>	<p>L'élève mentionne une mauvaise habitude à changer et moins une conséquence de celle-ci sur l'eau potable.</p> <p>La ou les conséquences de la mauvaise habitude peuvent être d'ordre général.</p> <p>Ou</p> <p>L'élève présente au moins un fait adapté à la situation pour convaincre de changer les mauvaises habitudes.</p> <p>L'élève propose au moins une solution pour remédier à la mauvaise habitude. La ou les solutions proposées sont liées à l'habitude à changer.</p> <p>L'élève prend un engagement ou fait une promesse au sujet de l'eau potable.</p>	<p>L'élève mentionne une mauvaise habitude à changer liée à l'eau.</p> <p>Un ou des éléments de base de la situation d'écriture sont manquants.</p> <p>Certaines informations peuvent être superflues, redondantes ou difficiles à comprendre.</p>	<p>Le but de la lettre n'est pas de changer une mauvaise habitude liée à l'eau.</p> <p>OU</p> <p>La lettre ne s'adresse pas à un destinataire précis et approprié.</p> <p>OU</p> <p>La lettre apporte un élément de fiction ou un aspect narratif qui ne tient pas compte de l'intention de la situation d'écriture.</p>

		Plusieurs procédés sont utilisés tout au long du texte pour tenir compte du destinataire.	L'élève tient compte de son destinataire de façon manifeste tout au long de la lettre.	L'élève s'adresse à un destinataire.		
II. Organisation appropriée du texte		<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. • Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases ou entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. • Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases ou entre les paragraphes. 	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
Respect des contraintes de la langue	Formulation adéquate	III. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
		IV. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.
		V. Orthographe	CALCULER LE NOMBRE DE FAUTES (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> .)			

Grille de correction pour le projet d'écriture Moi en 2020
Lettre à mes anciens camarades de classe

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT	SATISFAISANT	ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT	INSATISFAISANT
	A	B	C	D	E
VI. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	<p>L'élève montre un intérêt marqué pour ses camarades de classe. Il se présente de manière à ce que ceux-ci le reconnaissent facilement dans quinze ans.</p> <p>L'élève raconte son parcours de vie en décrivant bien les étapes importantes qui l'ont mené à être ce qu'il est devenu en 2020.</p> <p>L'élève justifie ses choix de vie tout au long de son parcours en établissant des liens appropriés soit avec ses talents, ses intérêts ou ses valeurs, soit avec un événement déclencheur.</p> <p>En 2020, l'élève fait le point sur sa vie professionnelle ou personnelle.</p>	<p>L'élève se préoccupe de ses camarades de classe. Il se présente à l'aide de caractéristiques qui pourraient leur permettre de le reconnaître dans quinze ans.</p> <p>L'élève raconte son parcours de vie à partir des étapes importantes qui l'ont mené à être ce qu'il est devenu en 2020.</p> <p>L'élève présente la ou les raisons qui motivent le choix de son métier ou de son occupation en faisant des liens soit avec ses talents, ses intérêts ou ses valeurs, soit avec un événement déclencheur.</p> <p>L'élève présente l'adulte qu'il est devenu en 2020.</p>	<p>L'élève fournit à ses camarades de classe des informations sur lui en 2005.</p> <p>L'élève présente des étapes de son parcours de vie. Certaines informations peuvent être superflues ou redondantes.</p> <p>Le texte permet de comprendre la ou les raisons qui motivent le choix du métier ou de l'occupation de l'élève.</p> <p>L'élève présente son métier ou son occupation en 2020.</p>	<p>L'élève énonce brièvement un parcours de vie qui peut comporter très peu d'étapes liées à son métier ou à son occupation.</p> <p>OU</p> <p>Plusieurs informations peuvent être superflues ou redondantes et prennent trop d'importance par rapport à son parcours de vie.</p>	<p>L'élève écrit un texte qui se situe en 2005 et non en 2020.</p> <p>OU</p> <p>L'élève ne présente pas les étapes de son parcours de vie qui l'ont mené à réaliser son métier ou son occupation en 2020.</p> <p>OU</p> <p>L'élève ne présente pas son métier ou son occupation en 2020.</p>

		VII. Organisation appropriée du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. • Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases ou entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent, la plupart du temps, de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes parfois de façon malhabile. • Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases ou entre les paragraphes. 	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
		Respect des contraintes de la langue Formulation adéquate	VIII. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
IX. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.		Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.	
X. Orthographe	CALCULER LE NOMBRE DE FAUTES (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire <i>être</i> .)						

Taux de réussite, par élément, aux épreuves obligatoires d'écriture de 1991 à 1995

Année	1991	1992	1993	1994	1995
Critère	Texte à caractère				
	Expressif (opinion)	Imaginaire	Incitatif	Imaginaire	Expressif (conseils)
1. Choix de l'information	71,2	67,4	73,0	68,3	73,2
2. Choix du vocabulaire	86,5	92,0	87,7	93,8	83,3
3. Cohérence	89,3	85,8	88,7	90,5	83,7
4. Liens et référents	89,3	81,3	83,8	93,8	91,8
5. Découpage en paragraphes	93,4	92,1	93,7	87,5	92,9
6. Ponctuation (2 % de fautes et moins)	95,7	85,3	93,5	87,0	95,5
7. Structure de la phrase	66,4	59,4	54,0	69,0	63,7
8. Orthographe d'usage (3 % de fautes et moins)	71,8	70,3	75,4	66,3	75,3
9. Accord en genre et en nombre (2 % de fautes et moins)	94,3	88,1	92,0	81,2	89,0
10. Conjugaison et accord du verbe (2 % de fautes et moins)	84,4	81,5	83,0	66,8	77,8

**Taux de réussite, par élément,
des filles et des garçons à l'épreuve obligatoire d'écriture de 1995**

Éléments	Filles	Garçons	Écarts
1. Choix de l'information	79,1	67,1	+ 12,0
2. Choix du vocabulaire	85,7	81,0	+ 4,7
3. Cohérence	86,7	80,6	+ 6,1
4. Liens et référents	94,0	90,0	+ 4,0
5. Découpage en paragraphes	92,7	93,1	- 0,4
6. Ponctuation	97,0	93,8	+ 3,2
7. Structure de la phrase	67,8	60,2	+ 7,6
8. Orthographe d'usage	83,1	68,2	+ 14,9
9. Accord en genre et en nombre	91,7	86,2	+ 5,5
10. Conjugaison et accord du verbe	83,4	72,3	+11,1